

ISSN 2500–3488

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2 (766)
2016



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

The year of foundation – 1940

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

Issue 2 (766)

Moscow
FSBEI HE MSLU
2016



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Год основания издания – 1940

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

Выпуск 2 (766)

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2016

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета
Главный редактор
доктор педагогических наук, профессор **Н. Ф. Коряковцева**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Горина В. А.

Функциональные проявления контроля в обучении иностранному языку (педагогический контроль и самоконтроль) 9

Гусева А. В., Пундурс О. В.

Основные положения методики обучения иностранному языку в начальной школе 22

Ковалев К. Э.

Перемонтированные аутентичные видеоматериалы как средство формирования межкультурной компетенции 31

Куркина А. Ю.

Проблемы обучения пониманию инокультурного дискурса в процессе чтения 38

Перлова О. В.

Развитие профессионально коммуникативных умений у студентов языкового вуза 44

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е. П. Бишко

Возможности совершенствования стратегии психологического сопровождения участников соревнований по стендовой стрельбе с учетом положений культурно-исторической концепции о развитии личности 49

Дворецкая Т. А., Ахмадиева Л. Р.

Подходы к классификации учебных мотивов в трудах отечественных и зарубежных психологов 58

<i>Лямзин М. А.</i>	
Истоки научного творчества Л. С. Выготского	69
<i>Капустина В. Ю.</i>	
Идеи женского образования в педагогической антропологии К. Д. Ушинского	77

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Галицина А. А.</i>	
Уголовная ответственность за нарушения порядка оборота недвижимого имущества по законодательству зарубежных стран	92
<i>Мальчук О. И., Румянцев Н. В.</i>	
Развитие института замены наказания в России в X–XIX вв.	99
<i>Никодимов И. Ю.</i>	
Современные проблемы теории информационного права	105
<i>Румянцев Н. В., Бемянский Е. Б.</i>	
Оперативно-розыскная характеристика состава преступления, предусмотренного частью 4 статьи 210 УК РФ (организация преступного сообщества (преступной организации) или участие в нем (ней) лица, занимающего высшее положение в преступной иерархии)	118
<i>Середа Е. В.</i>	
Независимый превентивный механизм и общественные наблюдательные комиссии: общее и особенное	134

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

<i>Gorina V. A.</i> Functional Aspect of Assessment in a Foreign Language Classroom	9
<i>Guseva A. V., Pundurs O. V.</i> Topical Issues of Foreign Language Teaching Methodology in Primary School	22
<i>Kovalyev K. E.</i> Re-edited Authentic Video Materials as a Means of Cross-Cultural Competence Formation	31
<i>Kurkina A. Yu.</i> Teaching Culture Awareness Skills in Understanding Foreign Language Discourse	38
<i>Perlova O. V.</i> Developing Professionally Communicative Skills of Linguistics Students in Higher Education Institutions	44

PSYCHOLOGICAL STUDIES

<i>Bishko E. P.</i> Possibilities of Improving Psychological Support Strategy of Shooting Competitions Participants with Regard to Cultural and Historical Concept of Personality Development	44
<i>Dvoretzkaya T. A., Akhmadieva L. R.</i> Research Approaches to Classifying Academic Motives in the Works of Russian and Foreign Psychologists	58
<i>Lyamzin M. A.</i> The Origin of L. S. Vygotsky's Scientific Creativeness	69

<i>Kapustina V. Y.</i>	
Ideas of Female Education in K. D. Ushinsky's	
Pedagogical Anthropology	77

LEGAL STUDIES

<i>Galitsina A. A.</i>	
Characteristics of the Criminal Laws of the Foreign Countries	
with Regard to Norms Related to Real Estate Transactions	92
<i>Malchuk O. I., Rummyantsev N. V.</i>	
The Development of the Commutation Institute	
in Russian Empire in X–XIX Centuries	99
<i>Nikodimov I. U.</i>	
Modern Problems of the Information Law Theory	105
<i>Rummyantsev N. V., Belyansky E. B.</i>	
Operative-Investigation Characteristics of the Corpus Delecti	
of the Crime Prescribed by Part 4, Article 210 of the Penal Code	
of the Russian Federation (Organization of a Criminal Community	
(a Criminal Organization) or Participation in It by a Person	
Occupying the Highest Position in the Criminal Hierarchy)	118
<i>Sereda E. V.</i>	
The Independent Preventive Mechanism and the Common	
Supervising Committees: Universal and Specific Features	134

УДК 81.27

В. А. Горина

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

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (педагогический контроль и самоконтроль)

Статья посвящена проблемам реализации контроля в процессе обучения иностранному языку. Исходя из положения о двустороннем характере контроля, автор различает педагогический контроль, реализуемый преподавателем, и самоконтроль, осуществляемый учащимся. В статье анализируются характерные проявления каждого из этих типов контроля и подчеркивается их общая функция – сличение с эталоном для последующей коррекции / самокоррекции ошибочных речевых действий.

Ключевые слова: педагогический контроль и самоконтроль; объекты, формы, виды, функции контроля; произвольная и непроизвольная формы самоконтроля; сличение с эталоном; реализация механизма обратной связи; тестирование.

V. A. Gorina

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

FUNCTIONAL ASPECT OF ASSESSMENT IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

The article considers the problem of assessment in a foreign language course. Viewing assessment as a bilateral phenomenon, the author distinguishes between classroom (pedagogical) assessment, carried out by the teacher, and student's self-assessment. The article analyzes the distinctive features of both types and highlights their common function, which is using a certain paragon for further correction and self-correction of mistakes made in the tasks performed.

Key words: pedagogical assessment and self-assessment; objects, forms, types and functions of control; voluntary and involuntary forms of self-assessment; comparison with the standard; implementation of a feedback mechanism; testing.

При рассмотрении вопросов, связанных с контролем в образовательном процессе, следует исходить из того, что любая учебная деятельность должна подвергаться обязательному контролю. Контроль в любом своем проявлении рассматривается как способ установления уровня соответствия результатов той или иной деятельности поставленным целям.

В контексте обучения иностранному языку контроль предполагает установление того уровня сформированности речевых умений и межкультурной компетенции в целом, который достигнут учащимися за определенный период обучения [1].

Объектом контроля в процессе обучения иностранному языку, как правило, является степень сформированности различных видов компетенций, прежде всего, таких как:

- а) коммуникативная компетенция (умения пользоваться приобретенными знаниями и языковыми навыками в различных ситуациях речевого общения; в рамках коммуникативной компетенции в зависимости от объекта проверки выделяют контроль сформированности умений в области аудирования, говорения, чтения, письма);
- б) лингвистическая компетенция (знания и сформированные на их основе навыки в различных сферах иностранного языка, таких как фонетика, грамматика, лексика, орфография и т. д.);
- в) межкультурная и социокультурная компетенции (знание культуры страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей в различных ситуациях общения).

В учебном процессе реализация контроля носит двусторонний характер, в зависимости от того, кто именно осуществляет контроль: с одной стороны, это *педагогический контроль*, осуществляемый преподавателем, с другой – это *самоконтроль*, реализуемый самим учащимся над собственной учебной деятельностью. Оба типа контроля в своей совокупности являются неотъемлемыми компонентами процесса обучения.

Рассмотрим основные характеристики каждого из этих типов контроля и особенности их функционирования в учебном процессе.

Среди параметров, характеризующих педагогический контроль, наиболее важными являются функции, виды, формы.

1. Функции педагогического контроля

Контроль, как и все другие компоненты учебного процесса, выполняет определенные функции. В отечественной методической литературе выделяются следующие функции контроля:

- собственно контролирующая (проверочная);
- оценочная (степень соответствия результата поставленной цели);
- обучающая (любое контролирующее задание упражняет учащихся в выполнении определенных учебных действий, тем самым способствуя более прочному овладению этими действиями);
- управляющая;
- корректирующая;
- диагностическая;
- стимулирующая и мотивирующая.

В совокупности все эти функции обеспечивают *управление* учебной деятельностью учащихся. Процесс управления включает такую фазу, как получение по каналам обратной связи информации о качестве протекания процесса учения. Педагогический контроль есть восприятие плюс сопоставление воспринятого *с эталоном*. Контроль обеспечивает обратную связь между учителем и учащимся, получение педагогом объективной информации о степени освоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. На основе анализа полученной информации преподаватель оценивает результаты усвоения учебного материала, его положительные и отрицательные моменты и принимает решение о своих дальнейших обучающих шагах. Контроль позволяет не только исправлять ошибочные действия учащегося, но и вносить изменения в структуру и содержание учебного процесса, корректировать образовательную программу, учебные планы. Всё это дает основание говорить о педагогическом контроле как важнейшем средстве управления процессом обучения.

2. Виды педагогического контроля

В условиях преподавания иностранного языка как учебного предмета используются различные виды педагогического контроля, реализуемые преподавателем как в аудитории, так и вне нее.

В повседневной педагогической практике чаще всего используются такие виды аудиторного контроля, как *устный* и *письменный опрос*.

а. *Устный опрос* проводится, как правило, в аудитории в форме диалога или монолога, собеседования, презентации самостоятельно подготовленных заданий и т. д. Важно иметь в виду, что во время устных опросов в аудитории происходит непосредственный контакт обучаемого и обучающего, сопровождающийся незамедлительной коррекцией ошибочных речевых построений. В данном случае речь идет о реализации принципа обратной связи между учащимся и преподавателем как неотъемлемой характеристике контроля в его обучающей и корректирующей функции.

б. Особая роль в качестве контролирующих мероприятий отводится *письменным видам* контроля. Помимо регулярной проверки письменных работ, выполняемых преподавателем во внеаудиторных условиях, письменный контроль может осуществляться непосредственно в аудитории. Целью такого вида контроля является, прежде всего, проверка уровня сформированности как языковых навыков, так и речевых умений в сфере письменной речи. К заданиям, направленным на такую проверку, относятся как межъязыковая трансформация (двуязычный перевод предложений или ситуаций на изученный лексико-грамматический материал), так и творческие задания – сочинения по предложенной тематике, различного рода эссе с аргументированным выражением собственного мнения и т. д.

Письменные виды контроля могут быть направлены на проверку умений, приобретенных в других видах речевой деятельности, например проверку понимания при чтении или аудировании. На это ориентированы такие письменные задания, как выполнение тестов, ответы на вопросы по содержанию прослушанного или прочитанного текста, его краткое или развернутое резюме, реферирование и комментирование прочитанного или прослушанного материала и т. д.

3. *Формы педагогического контроля*

В учебном процессе устные и письменные виды контроля могут осуществляться в различных формах. С этой точки зрения контроль может быть представлен в форме индивидуального, фронтального, группового, парного опроса. Выбор той или иной формы зависит от объекта проверки. Так, для проверки уровня владения иноязычной *диалогической речью* используется, как правило, *парная форма контроля*: преподаватель задает вопрос или подает реплику, а учащийся на

нее реагирует. Контроль протекает в форме двустороннего общения, в ходе которого проверяется степень понимания речи собеседника, устанавливаются темп и точность реакции, фиксируется соблюдение норм общения, принятых в иноязычном социуме, контролируется языковая правильность речи. Диалог, организованный в виде тандема «преподаватель – студент» или «студент – студент», осуществляется под руководством преподавателя.

В качестве разновидности диалогической речи может рассматриваться и полилог как групповая форма речевой коммуникации, основанная на взаимосвязанных репликах нескольких участников, которая нередко имеет место, например, в условиях совместного обсуждения заданной темы членами всей учебной группы. Контролирующей инстанцией при этом остается преподаватель.

Для установления уровня владения *монологической речью*, как правило, применяется *индивидуальная форма контроля*: учащийся под контролем преподавателя самостоятельно формулирует свои мысли по заданной теме или же выполняет определенные задания на материале предложенного устного или письменного иноязычного текста.

4. Кроме того, *виды контроля* различают также и с точки зрения времени его проведения в учебном процессе:

- *входной (или диагностический) контроль* при начале изучения дисциплины дает возможность не только установить начальный уровень знаний и умений, но и сопоставить его с результатами обучения на завершающей стадии и выявить реальный прогресс каждого студента в усвоении программы или же отсутствие такого прогресса;
- *рубежный контроль* предполагает регулярное отслеживание уровня усвоения программы посредством использования контрольно-измерительных материалов по завершению цикла занятий, объединенных определенной тематикой;
- *промежуточный контроль*, или промежуточная аттестация, осуществляется по окончании изучения раздела или модуля курса (зачеты и экзамены, проводимые в конце семестра);
- *итоговый, или заключительный, контроль* организуется на завершающем этапе обучения – государственная аттестация (экзамен).

При этом каждый из указанных видов контроля проводится как в устной, так и письменной форме.

Как мы пытались это показать, педагогический контроль, реализуемый преподавателем, представляет собой важное звено процесса управления учебной деятельностью учащихся и является его неотъемлемой составной частью. Вместе с тем, не менее важную роль в организации обучения иностранному языку играет и такой вид проверки усвоения знаний, сформированности языковых навыков и речевых умений, как *самоконтроль*, который осуществляется самим обучаемым в течение всего процесса изучения дисциплины. Формирование способности учащегося к самоконтролю, самоуправлению и саморазвитию является необходимым условием и результатом учебно-воспитательного процесса [2; 4].

В самом обобщенном виде самоконтроль определяется как универсальная интеллектуальная способность, которая проявляется в регулировании индивидом собственной деятельности для обеспечения соответствия ее результатов поставленным целям [3]. Задача самоконтроля заключается как в предупреждении ошибок, так и в самостоятельном исправлении неточных действий, т. е. самокоррекции.

С психолингвистической точки зрения самоконтроль при усвоении языка (как родного, так и иностранного) представляет собой внутренний механизм речемыслительной деятельности, который регулирует овладение внешней речевой деятельностью.

Цель данного механизма состоит в соотнесении (т. е. в сличении) с эталоном и соответствующей коррекции при несовпадении с ним. При обучении иностранному языку этот механизм запускается и актуализируется как при овладении языковым материалом (грамматикой, лексикой, произношением, интонацией, орфографией), так и при овладении коммуникативными умениями (говорением, чтением, письмом). При этом эталоном может служить: языковое правило, языковая модель (фонетическая, интонационная, грамматическая, модель лексической сочетаемости и т. д.), речевая модель, коммуникативная модель, поведенческая модель и т. д.

С позиций психолингвистики механизм самоконтроля представляет собой сложную многоканальную систему. В процессе обучения иностранным языкам задействуется целый ряд каналов – зрительный, акустический, моторный, канал соотнесения с языковым

(грамматическим, орфографическим и т. д.) правилом, речепорождающий канал и др.

Самоконтроль в своем развитии имеет две формы реализации – произвольную и произвольную.

Произвольная форма самоконтроля связана с *осознанной* направленностью внимания и является определяющей тогда, когда происходит первоначальное овладение правилами выполнения действий, либо когда сообразность действий с учебным материалом нарушается.

Непроизвольная форма представляет собой *подсознательную* деятельность и характеризуется тем, что в момент актуализации механизма самоконтроля сознательный компонент деятельности уходит на фоновый уровень, готовый, однако, в случае нарушения корректности речи вступить в активную зону мыслительной деятельности учащегося. Известно, что в процессе обучения нередко имеют место колебания, сомнения, и тогда происходит переключение на уровень сознательного, т. е. произвольного самоконтроля.

При обучении иностранному языку формирование механизма самоконтроля начинается с опоры на произвольное внимание, ведущее к произвольному самоконтролю. Произвольный самоконтроль готовит учащихся к *автоматизированным* речевым действиям и формирует механизм произвольного контроля. Переход на уровень произвольного самоконтроля будет совершаться по мере свертывания внутренних умственных действий учащихся в учебной деятельности.

Непроизвольный самоконтроль актуализирует речевые действия учащихся, когда речевые умения, составляющие коммуникативную компетенцию, уже в определенной степени сформированы. Перед овладением каждым последующим речевым действием снова актуализируется произвольный самоконтроль. Соотношение произвольного и произвольного самоконтроля регулируется сложностью учебного материала, трудностями, которые он вызывает у обучаемых, степенью адекватности приемов обучения. Низкий уровень владения иностранным языком в значительной степени обусловлен недостаточной сформированностью механизма самоконтроля.

Принято выделять три основных *уровня сформированности* механизма самоконтроля:

- 1) полная сформированность (учащиеся автоматизировано и корректно осуществляют учебные действия и осознают это);

- 2) частичная сформированность (учащиеся совершают некоторые ошибочные учебные действия, осознают это и самостоятельно осуществляют необходимую коррекцию);
- 3) отсутствие сформированности (учащиеся совершают ошибочные действия и не осознают этого).

Любая деятельность индивида, в том числе учебная, реализуется в условиях самоконтроля в результате соотнесения с эталоном. Учебная деятельность может протекать как при непосредственном участии преподавателя (например, работа в аудитории), так и вне такого участия (самостоятельная работа).

В рамках учебной деятельности, осуществляемой *под руководством преподавателя* (аудиторное занятие, экзамен), присутствуют оба вида контроля – педагогический контроль и самоконтроль. В этих условиях они представляют собой взаимосвязанные процессы, которые реализуются параллельно: учащийся контролирует свои речевые действия сам (самоконтроль) и одновременно контролируется преподавателем (педагогический контроль).

Что касается условий, в которых учащийся осуществляет учебную деятельность *самостоятельно* (внеаудиторная работа, самостоятельная подготовка), то в отсутствие педагога эта деятельность контролируется только самим учащимся при помощи механизма самоконтроля. Однако этот механизм, не являясь полностью сформированным, не может являться инструментом, обеспечивающим достаточную надежность контроля.

В связи с этим важно осознавать, что становление механизма самоконтроля требует *целенаправленного руководства и управления* со стороны преподавателя. Цель преподавателя состоит в создании условий для развития у учащихся способности пройти путь от осознанно совершаемых действий (произвольный самоконтроль) до действий автоматизированных, которые позволяют переключить внимание учащихся с чисто языковых операций на содержательную, смысловую сторону высказывания (непроизвольный самоконтроль).

Формирование механизма самоконтроля может актуализироваться как под непосредственным руководством преподавателя, так и в его отсутствие, т. е. в рамках самостоятельной работы учащегося.

Самостоятельной работе в современных условиях придается большое значение, она занимает существенную часть учебного (внеаудиторного) времени. Поэтому, с точки зрения становления и развития

механизма самоконтроля, важно организовать этот вид учебной деятельности таким образом, чтобы учащиеся имели возможность выполнять различные задания и надежно контролировать их правильность самостоятельно, без участия преподавателя.

Какие это могут быть задания? Речь идет, прежде всего, о таких категориях заданий, которые могут сопровождаться в той или иной форме эталоном, т. е. правильным ответом. Как правило, такие задания строятся по схеме: формулирование учебного задания – выполнение задания учащимся – презентация эталона – самокоррекция учащимся выполненного действия. Или: формулирование учебного задания – презентация эталона (модели) – ответ учащегося и соотнесение его с эталоном – самокоррекция. Упражнения с использованием эталона широко применяются в учебной практике при овладении иностранным языком и могут реализовываться как в устной, так и письменной форме. Например, при обучении иноязычной интонации выполнение задания проходит несколько этапов:

- 1) инструкция: «Прослушайте предложения, обратите внимание на вопросительную интонацию и воспроизведите ее»;
- 2) выполнение задания учащимся;
- 3) презентация правильного ответа диктором / преподавателем (эталон);
- 4) самокоррекция выполненного задания учащимся (во время паузы).

Таким образом, в условиях самостоятельной работы важнейшим условием использования самоконтроля является возможность соотнесения своих действий с *эталон*ом, т. е. реализация *принципа обратной связи*. В качестве эталона в рамках учебной деятельности может выступать *модель* (образец) или так называемые *ключи*. Наличие ключей актуализирует механизм самоконтроля, направленный на сличение с эталоном в условиях самостоятельного выполнения заданий. Именно этот инструмент обеспечивает студенту возможность осуществления проверки собственной деятельности в условиях обратной связи.

С методической точки зрения задача состоит в том, чтобы организовать такие условия для самоконтроля учебной деятельности студентов, при которых они могли бы самостоятельно контролировать собственный уровень овладения изучаемым языковым, социокультурным и профессионально ориентированным учебным материалом без непосредственного участия преподавателя.

Для реализации этой задачи в отечественной и зарубежной методике широко используется *тестовый контроль* знаний и умений студентов. Тесты как средство самоконтроля могут применяться как в ходе самого учебного процесса или при подготовке к контролирующим мероприятиям, так и по завершении обучения или его отдельного модуля (зачеты и экзамены). В последнем случае тесты являются формой педагогического контроля, и ключи, содержащиеся в них, предназначены не для студентов, а для преподавателей, осуществляющих проверку. Тесты же, предназначенные для самостоятельного использования студентами в рамках самоконтроля, как правило, сопровождаются ключами. Таким образом, тестирование может являться инструментом как педагогического контроля, так и самоконтроля учащихся.

По своему содержанию, структуре и направленности тесты очень разнообразны. Наиболее активно применяются такие виды тестовых заданий, как перекрестный выбор («соотнесите элементы группы А с элементами группы В»); альтернативный выбор («верно – неверно»), множественный выбор («выберете один или несколько правильных ответов из числа предложенных»); упорядочение («расположите в правильном порядке конструкции, предложения, отрывки») и др.

У тестирования как контролирующего средства существует целый ряд положительных характеристик. Речь идет прежде всего о таких его качествах, как *объективность* и *формализованность*, которые позволяют достаточно быстро и объективно оценивать достижения студентов и при этом существенно экономить время преподавателя в процессе проверки. Стандартизированная форма заданий обеспечивает оперативность в работе и легкость подсчета результатов.

Следует особо подчеркнуть тот факт, что в обучении иностранному языку тестовые виды контроля наиболее успешно используются при проверке уровня владения, прежде всего, знаниями, языковыми навыками, а также речевыми умениями *рецептивного характера* (например, проверка понимания при чтении или аудировании). Вместе с тем, тестирование как универсальный способ контроля нередко воспринимается педагогическим сообществом достаточно критически. Адекватность тестов, даже в отношении рецептивных видов речевой деятельности, нельзя считать полностью доказанной, что признают и сами их сторонники. Так, например, имеются определенные

сомнения относительно достоверности получаемых результатов о степени понимания текста в связи с тем, что неясно, когда именно происходит понимание текста – в процессе слушания / чтения или же в тот момент, когда учащийся работает с заданием теста и сравнивает предлагаемые ему решения вопроса, т. е. выбирает одно из уже готовых решений.

Применение тестов для контроля сформированности *продуктивных* речевых умений (говорение и письмо) вызывает обоснованную критику в связи с тем, что такой способ проверки не может обеспечить однозначности ответов испытуемых. Формы контроля любого вида деятельности должны соответствовать тому виду деятельности, который подвергается проверке, а оценка должна осуществляться по результатам адекватного выполнения самой этой деятельности. С этой точки зрения речевая деятельность сравнима с такими видами деятельности, как плавание, игра на фортепиано, вождение автомобиля, в которых оценка практических умений с помощью тестирования не может быть признана адекватной.

При оценивании уровня владения иноязычной коммуникативной деятельностью основным критерием должно быть успешное решение коммуникативной задачи, а это предполагает одновременное владение совокупностью целого ряда компетенций – коммуникативной, лингвистической, социокультурной и т. д. Между тем тесты проверяют лишь отдельные категории знаний, навыков и умений. Ключи к тестовым заданиям, нацеленным на проверку компетенций продуктивного характера, разработке, как правило, не поддаются.

Вместе с тем, для проверки уровня владения отдельными видами учебной деятельности (такими как степень усвоения грамматических правил и их практического использования в иноязычной практике, корректное употребление лексических единиц в определенных ситуациях общения, адекватное понимание содержания устного или письменного текста и т. д.) использование тестовых заданий представляется обоснованным и достаточно эффективным.

Следует добавить, что в современных условиях в рамках организации самостоятельной работы и самоконтроля важную роль играет тестирование с использованием *электронных обучающих и контролирующих программ*. Эти программы позволяют студенту с помощью компьютерных технологий самостоятельно изучать дисциплину или

ее раздел, самостоятельно контролировать, корректировать и оценивать приобретенные знания и умения без непосредственного участия преподавателя.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1) контроль в учебном процессе является деятельностью, направленной на установление уровня соответствия результатов обучения поставленным целям;

2) с точки зрения того, кто именно является субъектом, реализующим контроль, различают педагогический контроль и самоконтроль;

3) педагогический контроль и самоконтроль являются необходимыми и неотъемлемыми компонентами процесса обучения;

4) педагогический контроль и самоконтроль имеют общую функцию, которая состоит в соотнесении результата деятельности с эталоном в целях диагностирования и коррекции выполняемых действий;

5) в условиях обучения иностранному языку эталоном могут являться языковые правила, модели (фонетическая, интонационная, грамматическая, модель лексической сочетаемости, речевая, коммуникативная, поведенческая модель и т. д.);

6) формирование механизма самоконтроля (от произвольного к непроизвольному) в ходе учебной деятельности может осуществляться как при непосредственном участии преподавателя, так и в условиях самостоятельной работы самого учащегося;

7) реализация самоконтроля в процессе самостоятельной работы обеспечивается наличием обратной связи, представленной в форме эталона (ключей);

8) в условиях самостоятельной работы студента подготовка, организация и управление процессом самоконтроля является, как правило, результатом деятельности преподавателя;

9) наиболее эффективным способом, обеспечивающим актуализацию самоконтроля в условиях самостоятельной работы учащегося, представляются различные виды тестовых заданий, в том числе с использованием электронных обучающих и контролирующих программ.

Таким образом, педагогический контроль и самоконтроль учащихся могут рассматриваться как два аспекта единого контролирующего процесса, реализуемого его участниками в рамках совместной учебной деятельности. В условиях обучения иностранному языку они не

противопоставляются, а взаимодействуют и взаимодополняют друг друга, способствуя тем самым более эффективному формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2004. – 334 с.
2. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
3. *Николаенко О. Н.* Стратегия самоконтроля личности : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 200 с.
4. *Яроцкая Л. В.* Методологические основы исследования вопросов управления учебной деятельностью студентов // Актуальные вопросы повышения качества специального лингвистического образования. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. – С. 126–137. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та, вып. 26 (659). Сер. Педагогические науки).

УДК 81

А. В. Гусева, О. В. Пундурс

Гусева А. В., кандидат филологических наук,
профессор кафедры лингводидактики МГЛУ;
e-mail:avgyseva@yandex.ru

Пундурс О. В., учитель французского языка
ОО ЧУ Московский лицей «Ступени»;
e-mail: olya_kravchenko@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме обучения младших школьников иностранному языку. Авторы рассматривают понятие иноязычной коммуникативной компетенции относительно учащихся начальной школы, определяют принципы обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода и ожидаемые результаты в данном образовательном контексте.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция младшего школьника; цели обучения иностранному языку в начальной школе; принципы коммуникативно-деятельностного подхода обучения младших школьников иностранному; предполагаемые результаты обучения иностранному языку в начальной школе.

A. V. Guseva, O. V. Pundurs

Guseva A. V., Ph.D., Professor of Foreign Language
Teaching Department, MSLU; e-mail: avgyseva@yandex.ru

Pundurs O. V., Teacher of the French language,
Moscow Lyceum Stupeni; e-mail: olya_kravchenko@mail.ru

TOPICAL ISSUES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN PRIMARY SCHOOL

This article is devoted to the topical issues of teaching foreign languages to primary school pupils. The authors look at the phenomenon of foreign language competence regarding the pupils of primary school, define the principles of teaching within the context of a communicative approach and the expected results in this educational context.

Key words: foreign language communicative competence of a primary school pupil; the goals of teaching a foreign language in primary school; the principles of communicative approach of teaching foreign languages to primary school pupils; expected results of teaching a foreign language in primary school.

Отечественный и зарубежный опыт раннего обучения иностранному языку свидетельствует о восприимчивости младших школьников к усвоению предмета. Дети этого возраста обладают большими имитационными способностями и познавательными интересами, они имеют потребность в эмоциональных контактах как со взрослыми, так и со сверстниками.

Интегративной целью обучения иностранному языку в начальных классах является формирование элементарной иноязычной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме. Элементарная коммуникативная компетенция понимается как способность и готовность младшего школьника осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка в устной и письменной форме в ограниченном круге типичных ситуаций и сфер общения, доступных для младшего школьника [2].

Изучение иностранного языка в начальной школе направлено на:

- формирование умения общаться на иностранном языке на элементарном уровне с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников в устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) форме;
- приобщение школьников к новому социальному опыту с использованием иностранного языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы; воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран;
- развитие речевых, интеллектуальных и познавательных способностей младших школьников, а также их общеучебных умений; развитие мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком;
- воспитание и разностороннее развитие младшего школьника средствами иностранного языка.

С учетом поставленных учебных, образовательных, воспитательных и развивающих целей изучения предмета «Иностранный язык» в начальной школе формулируются следующие задачи:

- формирование представлений об иностранном языке как средстве общения, позволяющем добиваться взаимопонимания

- с людьми, говорящими / пишущими на иностранном языке, узнавать новое через звучащие и письменные тексты;
- расширение лингвистического кругозора младших школьников; освоение элементарных лингвистических представлений, доступных младшим школьникам и необходимых для овладения устной и письменной речью на иностранном языке на элементарном уровне;
 - обеспечение коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использования иностранного языка как средства общения;
 - развитие личностных качеств младшего школьника, его внимания, мышления, памяти и воображения в процессе участия в моделируемых ситуациях общения, ролевых играх; в ходе овладения языковым материалом;
 - развитие эмоциональной сферы детей в процессе обучающих игр, учебных спектаклей с использованием иностранного языка;
 - приобщение младших школьников к новому социальному опыту за счет проигрывания на иностранном языке различных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного общения;
 - развитие познавательных способностей, овладение умением координированной работы с разными компонентами учебно-методического комплекта (учебником, рабочей тетрадью, аудио-приложением), умением работать в паре, в группе [1].

В настоящее время обучение иностранному языку стало одним из приоритетных направлений модернизации современного школьного образования. Это связано в первую очередь с изменением социального статуса данного учебного предмета в результате перемен, происходящих в последнее время как внутри России, так и во всем мире: глобализация, межкультурные и экономические связи между странами, возможность регулярных личных контактов с носителями иных языков и культур и др.

Из предмета, не имеющего реального применения и находившегося в сознании учащихся на одном из последних мест по степени значимости, иностранный язык превратился в средство, действительно востребованное личностью, обществом и государством.

Вместе с русским языком и литературным чтением иностранный язык входит в образовательную область «Филология» и вносит существенный вклад в формирование всесторонне развитой, гармоничной личности младшего школьника. Иностранный язык рассматривается сегодня как средство познания других народов, стран и их культур. Именно изучение иностранного языка способствует более глубокому осознанию родной культуры, воспитанию патриотизма и интернационализма. В качестве одного из предметов филологической направленности в начальной школе он должен прежде всего обеспечить развитие коммуникативной компетенции младших школьников со всеми составляющими ее видами: лингвистической, речевой, социолингвистической, социокультурной и стратегической.

Обучение общению на иностранном языке на основе коммуникативного подхода способствует формированию активной жизненной позиции учащихся, более быстрому вхождению в социум, развивает коммуникативную культуру и расширяет кругозор, развивает индивидуальные способности, формирует образованную личность, уважающую традиции родной и иноязычной культуры, формирует навыки самообразования, способствует самореализации личности на основе коммуникативно-деятельностного подхода к обучению младших школьников французскому языку.

Для достижения основной цели – формирования коммуникативной компетенции младшего школьника – особый акцент при отборе учебного материала сделан на социокультурную составляющую иноязычной коммуникативной компетенции. Такой выбор обеспечит культуроведческую направленность обучения, привлечет внимание школьника к культуре страны изучаемого языка, позволит лучше осознать культуру собственной страны, сформирует умение представлять ее средствами иностранного языка, включит младшего школьника в диалог культур [3].

Методические приемы, необходимые для усвоения учащимися конкретного иностранного языка, должны помочь решать следующие задачи:

- развивать у младших школьников интерес к иностранному языку и культуре его носителей;
- расширять лингвистический кругозор учащихся через сравнение элементарных лингвистических явлений родного и иностранного языков;

- развивать личностные качества младших школьников в процессе организации их активной деятельности на уроке, во внеклассной и самостоятельной работе;
- стимулировать творческую активность учащихся, развивая тем самым их эмоциональную сферу;
- развивать младших школьников как субъектов деятельности, способных планировать собственную учебную деятельность, выбирать оптимальные средства для решения учебных задач, осуществлять самоконтроль и самокоррекцию, организовать свою самостоятельную работу.

Обучение иностранному языку должно базироваться на следующих основных принципах коммуникативно-деятельностного подхода:

- принцип коммуникативности, который лежит в основе отбора языкового материала и учебных ситуаций, позволяющих формировать у учащихся базовые навыки и умения в различных видах речевой деятельности;
- принцип ситуативности, обеспечивающий использованные в процессе обучения условных ситуаций общения, моделирующих реальные;
- принцип функциональности, который позволяет использовать в процессе общения на уроке речевые клише, содержащие различные коммуникативные намерения [2].

На начальном этапе обучения иностранному языку коммуникативно-деятельностный подход реализуется, прежде всего, в системе игровых ситуаций, так как учащиеся младшего школьного возраста познают окружающий мир через игру. Различные игры, в том числе и подвижные, помогают коммуникативно-психологическому, эмоциональному, физическому развитию детей. В игре младшие школьники применяют имеющиеся у них языковые знания, речевые навыки и умения, развивают навыки и умения, необходимые в учебной деятельности, приобретают новые.

В целом учебный курс должен предусматривать обучение, образование, воспитание и развитие учащихся начальной школы в соответствии с требованием социальной адаптации детей к условиям современного многополярного мира.

В процессе усвоения иностранного языка достигается следующее.

1. Личностные результаты

- формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;
- принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;
- формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;
- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур;
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

2. Метапредметные результаты

- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата, а также формирование умения понимать причины успеха / неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуации неуспеха;
- использование различных способов поиска в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами;
- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; необходимость осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной форме;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей;

- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; выражать свое мнение и аргументировать свою точку зрения; с уважением воспринимать другую точку зрения;
- овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессом.

3. *Предметные результаты*

- приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого;
- освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для освоения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;
- сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [4].

У выпускников начальной школы должны сформироваться *коммуникативные умения* в четырех видах речевой деятельности.

В *области аудирования* выпускник начальной школы научится:

- понимать на слух речь учителя по ведению урока;
- понимать на слух речь одноклассников при непосредственном общении;
- понимать на слух небольшие тексты, построенные на изученном речевом материале;
- понимать как основную информацию, так и детали услышанного текста;
- вербально или невербально реагировать на услышанное.

Выпускник получит возможность научиться:

- понимать на слух разные типы текста, соответствующие возрасту и интересам учащихся (диалоги, описания, детские стихотворения и рифмовки, загадки);

- использовать контекстуальную или языковую догадку;
- воспринимать на слух тексты, содержащие незнакомые слова.

В *области говорения* выпускник начальной школы научится:

- вести и поддерживать элементарный диалог: этикетный, диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог-обмен мнениями;
- описывать и характеризовать предмет, картинку, персонаж;
- рассказывать о себе, своей семье, друге, школе, городе и т. д.

Выпускник получит возможность научиться:

- воспроизводить наизусть небольшие произведения детского фольклора: стихотворения и рифмовки, песни;
- кратко излагать содержание прочитанного / услышанного текста;
- выражать отношения к прочитанному / услышанному.

В *области чтения* выпускник начальной школы научится:

- читать вслух и про себя небольшой аутентичный текст, построенный на изученном языковом материале;
- соблюдать правила произношения и соответствующую информацию;
- прогнозировать содержание текста по заголовку;
- не обращать внимания на незнакомые слова (в том случае, если они не затрудняют общее понимание текста);
- пользоваться справочным материалом (французско-русским словарем).

Выпускник получит возможность научиться:

- писать по образцу краткое письмо;
- писать по образцу поздравительную открытку (с Новым годом, Рождеством, днем рождения);
- правильно списывать слова, словосочетания, простые предложения;
- письменно отвечать на вопросы по тексту.

Выпускник получит возможность научиться:

- составлять рассказ в письменной форме по ключевым словам;
- заполнять простую анкету, сообщать краткие сведения о себе;
- правильно оформлять конверт (с опорой на образец).

В процессе овладения *социокультурным* (познавательным) *аспектом* выпускник научится:

- находить на карте страны изучаемого языка и их столицы;
- узнавать достопримечательности своей страны и страны изучаемого языка;

- сравнивать обычаи и традиции своей страны и страны изучаемого языка;
- понимать особенности образа жизни зарубежных сверстников;
- узнавать и называть имена персонажей французской детской литературы и телепередач.

В начальной школе младшие школьники овладевают языковыми средствами и навыками оперирования ими, которые носят коммуникативную направленность и способствуют осознанию языковых явлений в иностранном языке [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гусева А. В.* Французский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Французский в перспективе» II–IV классы : пособие для учителей общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением французского языка. – М. : Просвещение, 2012. – 112 с.
2. *Ковалева Г. С., Логинова О. Б.* Планируемые результаты начального общего образования. – М. : Просвещение, 2009. – 119 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.
4. *Яковлев Н. М., Сохор А. М.* Методика и техника уроков в школе. – М. : Просвещение, 2005. – 208 с.

УДК 372.881

К. Э. Ковалев

доцент кафедры русского языка как иностранного
факультета по обучению иностранных граждан МГЛУ;
e-mail: k.kovalev@inbox.ru

ПЕРЕМОНТИРОВАННЫЕ АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье раскрывается метод перемонтажа аутентичных видеоматериалов в целях формирования межкультурной компетенции в поликультурной аудитории. Формулируются основные требования к исходному видеоклипу, объясняется принцип постепенного ограничения спектра ассоциаций. Практическое использование метода иллюстрируется примером перемонтажа видеоклипа для обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; видеоклип; перемонтаж; ассоциации.

К. Е. Kovalyev

Ass. Prof., Department of Russian as a Foreign Language,
Faculty for International Students, MSU;
e-mail: k.kovalev@inbox.ru

RE-EDITED AUTHENTIC VIDEO MATERIALS AS A MEANS OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE FORMATION

The article deals with the method of re-editing authentic video materials aimed at cross-cultural competence formation in a multicultural classroom. The main requirements for original videos are defined. The principle of gradual association limitation is discussed. A sample re-edited video clip for teaching Russian as a foreign language is described to illustrate the practical application of the method.

Key words: cross-cultural competence; video clip; re-editing; associations.

В целях формирования межкультурной компетенции в ситуации, когда иностранные обучающиеся находятся в непосредственном контакте с социокультурной средой изучаемого языка (речь идет о студентах-иностранцах, изучающих русский язык как иностранный (далее – РКИ) в Московском государственном лингвистическом университете), «...основной задачей работы в учебной аудитории становится не погружение обучающихся в реконструированные ситуации общения в рамках иноязычной социокультуры ... а ознакомление

обучающихся с приемами интерпретации той социокультурной действительности, которая их окружает» [2, с. 63].

Наш опыт преподавания РКИ в поликультурной аудитории показывает, что один из наиболее эффективных видов такой работы состоит в тщательном анализе специально подобранных и обработанных – перемонтированных особым образом – аутентичных видеоматериалов. Всестороннее обсуждение социокультурно релевантных сюжетов, ситуаций и фрагментов окружающей действительности, демонстрируемых в таких материалах, сопровождается комплексом упражнений ассоциативного характера.

Общее требование соответствия содержания основной задаче обучения в нашем случае конкретизируется следующим образом:

- 1) содержание аутентичных видеоклипов должно являться источником специфических социолингвокультурных знаний, необходимых для корректной интерпретации той или иной ситуации общения;
- 2) данная социолингвокультурная информация представляется как вербально, так и невербально;
- 3) взаимодополнение вербальной и невербальной информации и ее интерпретация в рамках одного видеоклипа осуществимо через доступные обучающемуся ассоциации.

Перемонтаж аутентичных видеоматериалов осуществляется в два этапа. Сначала в аутентичном видеоклипе выделяются кадры, последовательности кадров и целые фрагменты, которые несут специфическую аудиовизуальную информацию, на которую носитель русского языка и культуры в первую очередь обращает внимание, интерпретируя рассматриваемую ситуацию. Затем выделенные кадры, последовательности кадров и целые фрагменты уже в новом – перемонтированном – видеоклипе выстраиваются по *принципу постепенного ограничения спектра ассоциаций* [2, с. 67].

Принцип постепенного ограничения спектра ассоциаций заключается в следующем: в начало перемонтированного видеоклипа ставится кадр или последовательность кадров, который дает максимальное количество ассоциаций, часто абсолютно не связанных с идеей или целью создания аутентичного видеоклипа. Далее последовательность кадров, фрагментов и эпизодов выстраивается таким образом, чтобы они постепенно дополняли друг друга по смыслу, обеспечивая

постепенное уменьшение количества потенциальных ассоциаций, которые возникают в сознании обучающихся в связи с просмотренными кадрами, фрагментами и эпизодами. Таким образом цепь ассоциаций подводится к кадру, фрагменту или эпизоду, которые являются ключевыми для понимания идеи или цели создания аутентичного видеоклипа.

После перемонтажа видеоклипа к нему создается система упражнений ассоциативного характера, включающая задания к каждому из эпизодов перемонтированного видеоклипа, с учетом уровня языковой компетенции обучающихся.

Общие требования к аутентичным видеоклипам, отбираемым для перемонтажа, формулируются следующим образом:

- 1) абсолютная аутентичность, т. е. видеоклипы созданы носителями изучаемого иностранного языка – в нашем случае русского – для аудитории носителей изучаемого иностранного языка;
- 2) сюжетная законченность;
- 3) длительность не более 5 минут – по сугубо дидактическим соображениям;
- 4) динамичность – желательна достаточно высокая динамика действия, что существенно облегчает перемонтаж. Динамика действия, т. е. цепочка событий, поступков, ход развития сюжета, – сама по себе содержит информацию о причинно-следственных связях между отдельными социокультурными феноменами, которые представляются в видеоклипе.

В качестве примера перемонтажа приведем фрагмент перемонтированного видеоклипа «Ставьте перед собой реальные цели» [1, с. 17]. Этот видеоклип в оригинале [3] полностью соответствует заявленным требованиям:

- 1) абсолютно аутентичен – социальная реклама для русскоязычной аудитории;
- 2) сюжетно закончен – представляет собой маленький фильм;
- 3) длительность менее 5 минут – 1 минута 33 секунды;
- 4) достаточно динамичен.

Рассмотрим монтажный лист («раскадровку») фрагмента исходного видеоклипа. В первой колонке таблицы указан номер эпизода, во второй – приводится описание видеоряда, а третья колонка содержит

описание звукооряда и реплики героев видеоклипа. Представляем ситуацию: комната; посередине комнаты стоит накрытый стол, за столом сидят только девушки (см. табл. 1).

Таблица 1

Фрагмент исходного монтажного листа

4.	Крупный план – девушка № 1 – черно-волосая, с хвостиками – говорит, держа в руке бокал с вином. Мечтательное выражение лица	– Девчонки, знаете о чем я мечтаю? Вот стану врачом – придумаю лекарство от СПИДа
5.	Крупный план – девушка № 2 – простое лицо, темные волосы почти до плеч, белая блузка, смеется и говорит, улыбаясь	– Да что тебе СПИД-то, а? Я вот мечтаю выйти замуж за актера Димочку Харатьяна!
6.	Крупный план – девушка № 3 – светловолосая с правильными чертами лица, строгий костюм, смотрит немного свысока, чуть наклонив голову к левому плечу, – говорит, глядя чуть свысока и покачивая головой из стороны в сторону после каждого слова. Мечтательное выражение лица	– Только деньги! Лос-Анджелес, вилла, океан

Мы выбрали этот фрагмент потому, что в нем представлены три женских типажа, хотя, возможно, и несколько стереотипизированные, существующие в русской культуре. Целью работы с этим фрагментом является не столько сравнение ассоциаций, возникающих у иностранных обучающихся при просмотре этого видеоклипа, с теми, которые вкладывал в это видеорежиссер, сколько ознакомление с правильными – типичными для носителя русской культуры – ассоциациями и тем, как носитель интерпретирует данную ситуацию.

Каждый эпизод нашего перемонтированного видеоклипа начинается с заставки. Эта заставка едина для всего перемонтированного видеоклипа. Для заставки выбирается такой стоп-кадр из видеоклипа, который бы мог с определенной степенью точности задать ситуацию всего видеоклипа. Подбирается отбивка – короткая музыкальная фраза. Заставка остается на экране 3–4 секунды – время достаточное, чтобы остановить воспроизведение видеоклипа, не забегая вперед [2, с. 66].

Демонстрацию первого перемонтированного эпизода предваряет работа со звукорядом – тремя репликами девушек. Они прослушиваются, разбираются и понимаются для того, чтобы в дальнейшем, не являясь препятствием для понимания, они позволили сосредоточить внимание обучающихся на видеоряде.

В первом перемонтированном эпизоде, построенном с использованием вышеупомянутого фрагмента исходного видеоклипа, демонстрируются стоп-кадры – крупные планы девушек. Просмотр стоп-кадров предваряется заданием внимательно рассмотреть три женских типа и описать их. Можно также спросить о том, какими чертами характера они могут обладать. Здесь идет опора на имеющиеся или приобретенные до выполнения задания фоновые знания. Кроме того, необходимо попросить обучающихся высказаться о том, есть ли похожие типы в культуре обучающихся (см. табл. 2).

Для следующего задания видеоматериалы подготовлены таким образом: на сменяющие друг друга стоп-кадры накладываются реплики девушек в порядке, не совпадающем с появлением их в стоп-кадрах. Задание состоит в том, чтобы определить авторство реплик, опираясь на рассмотренные и проработанные типажи. Обучающиеся высказывают свои предположения и аргументируют их (см. табл. 3).

И, наконец, демонстрируется эпизод с девушками без перемонтажа в авторской редакции в качестве ключа к предыдущему заданию.

После демонстрации эпизода-ключа проводится обсуждение полученных результатов. Преподавателю следует объяснить суть типажей, типичные черты людей такого склада характера и то, что они по-прежнему актуальны.

Таблица 2

Монтажный лист эпизода Е

Е	□	Заставка ¹	Отбивка
	■	Стоп-кадр: крупный план – девушка № 1	
	■	Стоп-кадр: крупный план – девушка № 2	
	■	Стоп-кадр: крупный план – девушка № 3	

¹Заставка – стоп-кадр: крупный план – белая мышь на ладони; лицо молодого человека вполборота сзади (нечетко).

Таблица 3

Монтажный лист эпизода Ж

Ж	<input type="checkbox"/>	Заставка	Отбивка
	▶	Быстро сменяющие друг друга стоп-кадры	
	II	Стоп-кадр: крупный план – девушка № 1	– Только деньги! Лос-Анджелес...
	II	Стоп-кадр: крупный план – девушка № 2	– ...вилла, океан. – Девчонки, знаете о чем я мечтаю?...
	II	Стоп-кадр: крупный план – девушка № 3	– ... Вот стану врачом – придумаю лекарство от СПИДа
	▶	Стоп-кадры сменяются еще быстрее	
	II	Стоп-кадр: крупный план – девушка № 1	– Да что тебе СПИД-то, а?...
	II	Стоп-кадр: крупный план – девушка № 2	– ... Я вот мечтаю выйти замуж за...
	II	Стоп-кадр: крупный план – девушка № 3	– ...актера Димочку Харатьяна!

Таблица 4

Монтажный лист эпизода З

З	<input type="checkbox"/>	Заставка	Отбивка
	▶	Камера движется вдоль стола, за которым сидят девушки	
	▶	Крупный план – девушка № 1	– Девчонки, знаете о чем я мечтаю? Вот стану врачом – придумаю лекарство от СПИДа
	▶	Крупный план – девушка № 2	– Да что тебе СПИД-то, а? Я вот мечтаю выйти замуж за актера Димочку Харатьяна!
	▶	Крупный план – девушка № 3	– Только деньги! Лос-Анджелес, вилла, океан

Наш опыт работы с этими видеоматериалами показал, что значительное число европейцев и американцев предполагают, что именно девушка № 3 – блондинка с правильными чертами лица и длинными волосами – изобретет лекарство от СПИДа. В кулуарах мы назвали этот феномен «голливудским стереотипом». Из представителей дальнего зарубежья с первой попытки правильно определить все три типажа смог грек, выросший в Албании и начавший учить русский язык в Азербайджане. А представители ближнего зарубежья и стран СНГ, даже несмотря на молодой возраст, в силу общего «советского прошлого» чаще делают верные предположения относительно этих женских типов.

Описанный выше прием перемонтажа является лишь одним из множества возможных примеров использования данного метода работы с видеоматериалами. Представляется, что при создании перемонтированных видеоматериалов нужно исходить из того, что они могут быть использованы для достижения учебных целей и решения учебных задач на любом этапе владения иностранным языком, а учитывать уровень языковой компетенции обучающихся необходимо при подготовке системы упражнений к перемонтированному видеоклипу. Таким образом, один перемонтированный видеоклип может обеспечить аудиовизуальным учебным материалом преподавателя, работающего с группами обучающихся разных уровней владения иностранным языком. В задачу преподавателя в этом случае входит лишь разработка системы упражнений, отвечающих целям и задачам обучения на том или ином уровне владения иностранным языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердичевский А., Вегвари В., Ковалев К., Пассов Е., Поор З. Диалог с Россией. Videокурс для продвинутого этапа обучения / под ред. А. Бердичевского и З. Поора. – СПб. : Златоуст, 2002. – 88 с.
2. Ковалев К. Э. Формирование межкультурной компетенции в условиях поликультурной аудитории // Актуальные вопросы полилингвального и поликультурного образования / под ред. И. И. Халеевой. – М. : Изд-во ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 60–68. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (633). Сер. Педагогические науки).
3. Ставьте перед собой реальные цели. Русский проект // ОПТ. 1995–1997. – URL : https://www.youtube.com/watch?v=WbSmSRvT_tY&index=5&list=PLBA0C872A1967919C (дата обращения: 06.06.2016)

УДК 372.881.111.22

А. Ю. Куркина

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры лингводидактики МГЛУ; тел.: 8 (499) 245 33 20

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ИНОКУЛЬТУРНОГО ДИСКУРСА В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ

В статье рассматривается инокультурный потенциал текстов, классификация инокультурно маркированных элементов, способствующих его раскрытию в процессе чтения. Приводятся примеры упражнений, направленных на формирование умений понимания инокультурного дискурса.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; классификация инокультурно маркированных элементов текста; инокультурный потенциал текста; примеры упражнений.

A. Yu. Kurkina

Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer,
Department of Linguodidactics, MSLU; тел.: 8 (499) 245 33 20

TEACHING CULTURE AWARENESS SKILLS IN UNDERSTANDING FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE

The article discusses the intercultural potential of texts. There is a classification of text elements that have intercultural connotation and contribute to decoding the intercultural potential of texts in the reading process. The examples of exercises aimed at developing text comprehension are given.

Key words: intercultural potential of texts; intercultural connotation; examples of exercises; text comprehension.

Процесс чтения на иностранном языке предполагает, что сознание читателя перестраивается в этот момент на другую систему мышления, другие типы кодов, «воспринимающее сознание “переключается” в иное ментальное пространство и начинает “работать” с другими кодами, смыслами, системами знания при оценке и интерпретации данного в тексте содержания» [2].

Одной из предпосылок успешного понимания дискурса инокультурно маркированных элементов является сочетание лингвистических и лингвострановедческих знаний. Анализ практики преподавания позволил сделать вывод о том, что при работе с дискурсом современной прессы внимание сосредоточено преимущественно либо на языковом

материале, либо на анализе и интерпретации текста или его жанровом своеобразии. В то же время в учебном процессе в значительно меньшей степени уделяется внимание экстралингвистической информации, которая может служить основой для формирования межкультурной компетенции.

В некоторых случаях реалии страны изучаемого иностранного языка в силу своей специфичности имеют такое словесное выражение, по которому сразу видна их инокультурная маркированность. В других случаях инокультурная составляющая может быть выявлена обучающимися только с привлечением знаний по культурологии, истории, географии страны. Такая лексика неоднородна по степени детерминированности экстралингвистическими факторами. Например, на продвинутом этапе обучения иностранному языку, речь, как правило, не идет о преодолении лексико-семантических барьеров. Поскольку лексика, в основном, знакома, создается иллюзия понимания, хотя истинные контекстные коннотации не всегда определяются значением или даже дефиницией, данной в словаре. Понимание слова не обязательно связано с пониманием смысла, заложенного в нем. Например, слово «BiedermeierMöbel» может быть переведено как «мебель стиля бидермейер». При использовании в учебном процессе двуязычной семантизации всё семантическое поле данного слова, его инокультурный потенциал не раскрываются в полной мере, тогда как при использовании одноязычной семантизации преподаватель может обратить внимание обучающихся на целую цепочку ассоциаций, возникающих у носителей языка в связи с этим словосочетанием. Например, чаще всего этот стиль связывается в немецкоязычном пространстве с консерватизмом, мещанством, уютом. При использовании одноязычной семантизации происходит накопление запаса языковых и фоновых знаний для того, чтобы впоследствии успешно декодировать инокультурный потенциал текстов.

Инокультурный потенциал текстов не открывается читателю, если он не обладает достаточной подготовкой, если не прикладывает усилия для того, чтобы понять, вчитаться. В этом случае в процессе понимания он лишь узнает и воспринимает знакомые для себя знаки. При достаточной беглости чтения и обширном словарном запасе обучающиеся не испытывают трудностей при чтении, так как «ближайший» контекст и языковая догадка снимают все затруднения.

Однако более далекий контекст или дискурс остаются за границами понимания обучающихся, так как они не замечают, что не происходит восприятия содержательно-подтекстовой и концептуальной информации. Неподготовленный читатель не замечает насыщенности текста элементами, представляющими межкультурный интерес. Таким образом, восприятие и понимание инокультурного потенциала текста требует непосредственного формирования. Такое чтение представляет собой тесное взаимодействие автора и читателя и, в какой-то степени, сотворчество. Чтение текстов должно происходить с установкой на познание культуры страны изучаемого иностранного языка. Если читатель понимает элементы страноведческого характера в тексте, то он может прийти к «активно-диалогическому» пониманию текста, дискурса, творчески участвовать в диалоге с автором, оценивать прочитанное, так как нельзя разделить понимание и оценку: они одновременны и составляют единый целостный акт [1].

Исходя из этого можно предположить, что для адекватного восприятия информации, заложенной в тексте, необходимо прежде всего выявлять в значении слов элементы культуры. Для обучения пониманию инокультурного дискурса представилось целесообразным создать типологию инокультурно маркированных элементов, которая послужила основой описания системы заданий. При создании типологии инокультурно маркированных элементов мы исходили из следующих позиций. Инокультурно маркированные элементы могут:

- иметь аналог в родной культуре;
- быть уникальными для культуры страны изучаемого иностранного языка;
- соответствовать типам информации, представленной в тексте: содержательно-фактуальной, содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной;
- быть эксплицитными и имплицитными.

В результате анализа ряда инокультурно маркированных элементов были выявлены языковые единицы, представляющие особую значимость для обучения пониманию инокультурного дискурса в процессе чтения: *концепт, прецедентный текст, культурные лакуны, лексико-семантические единицы, несущие в себе инокультурную нагрузку*, а именно: имена собственные и топонимы, название явлений общественно-политического характера, термины из различных

областей науки, техники и искусства, историзмы и архаизмы, пословицы и поговорки.

Практика обучения показывает, что в основном процесс понимания текста происходит вне воздействия преподавателя и носит индивидуальный характер. Предлагаемая методика важна как для преподавателей, так и для обучающихся, так как в ней представлена схема работы с текстом, в которой отражена последовательность действий преподавателя и студента. Преподаватель в процессе чтения направляет внимание обучающихся на различные элементы текста, которые важны для понимания его инокультурной составляющей. Обучающиеся, в свою очередь, выполняют ряд действий, способствующих раскрытию инокультурного потенциала текста. Суть методической модели состоит в обосновании специфики взаимодействия преподавателя и обучающегося, которое представлено как четкое, пошаговое управление деятельностью обучающихся, в ходе которой осуществляется становление умений межкультурной компетенции. Предлагаемая методическая модель состоит из четырех этапов: *подготовительного; мотивационного; интерпретации инокультурного потенциала текста; рефлексии*. На каждом этапе выделяются цель, задачи, формируемые умения, типы упражнений и формулировки заданий.

Цель *подготовительного этапа* заключается в предварительном выявлении преподавателем инокультурного потенциала текста и планировании последовательности действий обучающихся по определению общей схемы работы с конкретным текстом.

В качестве задач на этом этапе мы предусматриваем анализ преподавателем:

- видов чтения, которые положены в основу работы с текстом;
- конкретных стратегий, с помощью которых достигается запланированное понимание;
- умений межкультурной компетенции, которые должны быть сформированы в процессе чтения.

Второй этап процесса обучения пониманию инокультурного дискурса – *мотивационный*. Его цель – активизация фоновых знаний обучающихся по определенной теме, знакомство обучающихся с первыми инокультурно маркированными элементами конкретного текста.

В качестве задач данного этапа мы выделяем:

- подготовку обучающихся к восприятию инокультурного дискурса;

- направление внимания обучающихся на инокультурную информацию, представляющую затруднения, так как именно понимание такого рода информации позволяет раскрыть инокультурный потенциал текста, интенцию автора.

В качестве умений, которые формируются на данном этапе, следует выделить следующие:

- активизировать фоновые знания по теме текста;
- высказывать предположения о содержании текста на основе отдельных инокультурно маркированных элементов;
- выдвигать предположения о содержании текста после прочтения заголовка и подзаголовка.

С целью формирования вышеперечисленных умений на данном этапе практикуются упражнения, направленные на ознакомление с дискурсом определенной статьи, с ключевыми понятиями, используемыми в тексте. К таким упражнениям можно отнести:

- составление ассоциативных диаграмм;
- высказывание основных мыслей по теме в виде ключевых слов;
- сравнение с личным культурным опытом;
- формулирование гипотез относительно содержания текста;
- высказывание предположений относительно темы текста по иллюстрации;
- обсуждение некоторых утверждений по теме текста, содержащих инокультурную информацию;
- определение жанра текста.

Третьим этапом процесса обучения пониманию инокультурного дискурса является *интерпретация инокультурного потенциала текста*. Целью данного этапа является улучшение восприятия текста и раскрытие его инокультурного потенциала. В качестве задач данного этапа можно выделить:

- разработку комплекса упражнений, формирующих у обучающихся стратегии чтения, направленных на формирование межкультурной компетенции;
- соотнесение заданий, направленных на формирование межкультурной компетенции с различными видами чтения (ознакомительным, поисковым, изучающим).

Упражнения на данном этапе направлены на обучение пониманию различных видов информации, представленной в тексте: содержа-

тельно-фактуальной, содержательно-концептуальной, содержательно-подтекстовой. Предлагаемая система включает в себя четыре группы упражнений:

- упражнения, направленные на формирование умений распознавать в тексте инокультурно значимую информацию;
- упражнения, направленные на формирование умений анализировать представленную в тексте информацию, отвечая на различные типы вопросов;
- упражнения, направленные на формирование умений упорядочивать различные типы информации и инокультурно маркированные элементы;
- упражнения, направленные на формирование умений сравнивать родную и изучаемую культуры.

Четвертым этапом обучения пониманию инокультурного дискурса является *рефлексия*. Цель данного этапа – обдумывание прочитанного, выявление замысла текста, специфичности информации, обращение к собственному культурному опыту. После погружения в дискурс обучающиеся осмысливают, что нового они узнали после прочтения определенного текста, что изменилось в их представлениях о культуре страны изучаемого иностранного языка, проводят параллели с родной культурой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : ИКАР, 2010. – 446 с.
2. *Чернявская В. Е.* Лингвистика текста. Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. – М. : Либроком, 2009. – 245 с.

УДК 37:812

О. В. Перлова

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

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматривается роль филологического чтения в формировании и развитии профессионально коммуникативных умений студентов языкового вуза. Автор описывает данные умения и предлагает ряд заданий, которые могут даваться студентам с целью филологической интерпретации текстов социокультурного характера и дальнейшего моделирования ситуаций профессиональной коммуникации, предполагающее применение полученных знаний в процессе филологического чтения на практике.

Ключевые слова: интерпретация; социокультурный; значимый; эффективное; умения; когнитивный; творческая; реализовать; развивать.

O. V. Perlova

Ph.D. (Pedagogy), Ass. Prof., Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Media Technology, MSLU;
e-mail: perlova.olga2011@yandex.ru

DEVELOPING PROFESSIONALLY COMMUNICATIVE SKILLS OF LINGUISTICS STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

This article studies the role of linguistic and cross cultural reading in developing professionally communicative skills of linguistics students in higher education institutions. The author describes the skills and suggests doing tasks with students aiming at linguistic and cross cultural interpretation of various texts and further modelling of professional communication context.

Key words: interpretation; sociocultural; relevant; effective; skills; cognitive; creative; to fulfill; to develop.

В современной профессиональной деятельности выпускников, говорящих на иностранных языках, часто бывает необходимо адаптироваться к изменяющимся условиям, выдвигать интересные идеи порой инновационного характера, способствующие развитию организации, в которой работает специалист. В деловых отношениях стоит задача

успешного построения коммуникации с партнерами по общению из других стран, учитывая различия межкультурного характера для эффективного решения совместных профессиональных вопросов.

Соответственно перед языковыми вузами стоит задача – формировать и развивать профессионально коммуникативные умения студентов, особое место при этом занимают компоненты межкультурной коммуникативной компетенции, которая определяется как «способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, как умение организовать речевое общение с учетом его целей, отношений между коммуникантами, а также социальных норм поведения, принятых в изучаемой культуре» [4, с. 54]. Межкультурная коммуникативная компетенция в современном обществе является «инструментом формирования межнационально ориентированной личности, осознающий взаимосвязи разных наций, целостность мира и важность межкультурного сотрудничества» [3, с. 70]. Формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции в процессе освоения иностранного языка и культуры должно начинаться еще в начальной школе, продолжаться в вузе. При этом следует научить изучающих иностранные языки постоянно совершенствовать приобретенные умения самостоятельно.

В методической литературе отмечается важность «рефлексивно-творческого и самоуправляемого характера продуктивной учебной деятельности, что проявляется в осознанном, медиативном освоении изучаемого иностранного языка и иноязычной культуры во всех аспектах и выражается в осознанном проникновении в культуру носителя языка, овладении соответствующей системой понятий, концептов» [2, с. 35].

В этой связи специалисты по теории и методике преподавания иностранных языков подчеркивают необходимость формирования таких учебных умений в области изучения иностранного языка и культуры, как умения «самостоятельной работы с различными словарями и справочниками» [1, с. 55], а также умения учиться «извлекать информацию из большого текста» [там же].

Поставленные задачи решаются успешно в языковом вузе, если реализуется когнитивный и творческий потенциал изучающих иностранные языки. Для этого важно развивать, в частности, умение «осознать значимость тончайших деталей» [5, с. 17] и оценить их роль в передаче замысла автора.

Одним из способов решения поставленных выше задач является формирование и развитие умений филологического чтения как компонента профессиональной подготовки. Филологическое чтение понимается нами как глубинная многоуровневая интерпретация заложенных в тексте социокультурных смыслов и представлений, знание которых необходимо выпускнику языкового вуза для решения профессионально коммуникативных задач.

Основные умения филологического чтения следующие:

- поиск и выделение профессионально значимой филологической информации;
- толкование профессионально значимых культурологических фактов;
- сопоставление норм и ценностей представителей изучаемых и родной культур, на основе сравнения фреймов в двух концептуальных системах;
- формулирование собственного отношения к описанным социокультурным явлениям и составление вторичного текста, объясняющего определенные культурологические концепты профессионально значимого характера и др.

Методика формирования и развития умений филологического чтения как современной технологии профессионально ориентированного образования включает в себя задания эвристического, исследовательского характера, активизирующие мыслительную, творческую деятельность студентов и помогающие им реализовать их когнитивный потенциал.

Данная деятельность помогает студентам совершенствовать свои умения по критической переработке информации, выделению главного и второстепенного, толкованию значимых деталей, выдвижению собственных идей после прочтения текста и оформлению их в логичное, последовательное высказывание, рассматривающее поставленную проблему или вопрос с различных сторон и нахождение конструктивных путей их решения.

Для развития этих способностей среди заданий для филологического чтения рекомендуются как направленные на глубинную, многоуровневую интерпретацию художественных, публицистических, научно-популярных и официально-деловых текстов, так и профессионально ориентированные задания, выполняемые по окончании

процесса филологической интерпретации и моделирующие социальный и предметный контекст выпускников языкового вуза. Выполнение этих заданий предполагает профессионально значимую самостоятельную деятельность студентов, направленную на переработку извлекаемой информации из текстов, выделение главного и поиск дополнительной филологической информации для создания лично ориентированных информационно-справочных и аналитико-исследовательских проектов. Это позволяет интегративно развивать умения чтения, аудирования, говорения и письма и помочь студентам применить полученные знания в процессе филологической интерпретации на практике для решения новых профессионально значимых задач. Приведем примеры соответствующих заданий:

1. Read the article and pick out language means which give you information about British families.
2. List your ideas on the following and present them in class:
How do some British families spend their leisure? Are the leisure activities described popular in Russia?
3. Prove that the British are family-oriented. Refer to your notes.
4. What is your family to you?
5. Give a lecture to students about the importance of a family as a social institution. Refer to the situation in Britain, the USA and Russia. Make the most of the article you have been reading. Listen to the recordings about the role of a family as a social institution and pick out useful information from it. Use statistics and interesting facts provided in reference books and online resources to generate interest in the subject. Make an outline of your speech in class. Rehearse your speech at home. Learn to speak just using an outline. Present it in class. You fellow students will act as listeners and ask you some questions. When you present your speech in class, make a good eye-contact, be logically coherent and consistent.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что для совершенствования профессионально значимых знаний, умений и навыков студентов языкового вуза преподавателям следует тщательно отбирать важный филологический материал для изучения со студентами и разрабатывать учебно-практические пособия, способствующие углублению знаний, организации самостоятельной работы студентов и развитию профессионально коммуникативных умений у студентов языкового

вуза, которые помогут им успешно осуществлять деловое общение с представителями различных лингвосоциумов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гусева А. В.* Формирование межкультурной компетенции в процессе работы со страноведческими и лингвострановедческими материалами (УМК для общеобразовательной школы «L'OISEAU BLEU» // Актуальные вопросы полилингвального и поликультурного образования. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 53–59. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (663). Сер. Педагогические науки).
2. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 189 с.
3. *Мусницкая Е. В.* Учебник иностранного языка в аспекте поликультурного образования // Актуальные вопросы полилингвального и поликультурного образования. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 69–75. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (663). Сер. Педагогические науки).
4. *Щукин А. Н., Фролова Г. М.* Методика преподавания иностранных языков. – М. : Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.
5. *Cottrell S.* Critical Thinking Skills, Developing Effective Analysis and Argument. – Palgrave Macmillan, 2011. – 282 p.

УДК 159.942.5

Е. П. Бишко

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: pele-05@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ СОРЕВНОВАНИЙ ПО СТЕНДОВОЙ СТРЕЛЬБЕ С УЧЕТОМ ПОЛОЖЕНИЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ О РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается специфика развития мотивации профессиональных спортсменов-стрелков в условиях их взаимодействия со значимым окружением. В качестве теоретического обоснования выводов и рекомендаций автор использует ряд положений Л. С. Выготского, касающихся развития личности, ее характера и формирования у спортсменов когнитивного и эмоционального восприятия события соревнования.

Ключевые слова: мотивация; развитие; отношения; взаимодействие; характер; мысль; эмоция.

E. P. Bishko

Postgraduate, Department of Psychology and Pedagogical
Anthropology, MSLU; e-mail: pele-05@mail.ru

POSSIBILITIES OF IMPROVING PSYCHOLOGICAL SUPPORT STRATEGY OF SHOOTING COMPETITIONS PARTICIPANTS WITH REGARD TO CULTURAL AND HISTORICAL CONCEPT OF PERSONALITY DEVELOPMENT

The article considers specific features of professional athletes' (shooters) motivation development while interacting with a meaningful environment. The author uses L. S. Vygotsky's concepts as a theoretical background to the conclusions and recommendations concerning the category of the individual, the nature and formation of the athletes' cognitive and emotional perception of the competition events.

Key words: motivation; development; relationship; interaction; character; thought; emotion.

Спорт высших достижений, являясь источником зрелищных событий для зрителей и ярких переживаний для участников соревнования, дает возможность наблюдать множество психологических явлений. На примере стендовой стрельбы как вида профессиональной деятельности можно проанализировать механизм формирования мотивационно-потребностной сферы ее участников, спортсменов-стрелков.

Подготовка спортсменов к соревнованиям занимает длительное время. Периоды централизованных тренировочных сборов длятся по две недели ежемесячно, а соревновательный сезон охватывает в среднем 4–6 месяцев в год. Спортсмены сборных команд сопровождаются специалистами, цель которых – оптимизация процесса тренировок и всесторонняя поддержка атлетов в рамках соревнований.

Задачи психолога состоят и в индивидуальной психологической работе со спортсменами и тренерами и, как показал наш практический опыт, в работе со всей командой в целом с точки зрения оптимизации системы коммуникаций внутри нее. Специфика психологического сопровождения спортсменов и условия, в которых зачастую проходит психологическая работа, накладывают определенные ограничения на осуществление именно психотерапии, целью которой, как известно, «можно считать устранение бессознательных препятствий для получения полного удовлетворения в любви, работе и развлечении» [4, с. 97]. В этой связи свою эффективность показало психологическое консультирование, с использованием психотерапевтических приемов и техник, однако без той глубины анализа личности и длительности курса, которые характерны для психотерапии.

По нашему мнению, психотерапевтическое консультирование спортсменов предполагает первичную диагностику спортсменов на особенности характерологических черт и защитных механизмов, мотивации и уровня тревожности. Понимание этих аспектов личности позволяет специалисту создавать внутри диады «психолог–спортсмен» необходимый для повышения успешности атлета тип контакта без анализа глубинных детерминант тех или иных процессов в спортсмене. Некоторые авторы справедливо замечают, что «высокий стрессогенный характер спортивной деятельности предъявляет особые требования к системе саморегуляции спортсмена, что предполагает необходимость развития эго-функций» [1, с. 95]. Специфика

последних предусматривает «интеграцию действия, мысли и чувства» [2, с. 9], которая по какой-то причине была утрачена и привела к субъективному ощущению рассогласования между этими компонентами личности.

Однако, по нашим наблюдениям, для психологов, консультирующих спортсменов, не менее ценным является понимание роли системы отношений и ее специфики, формирующейся как внутри команды между атлетами, так и между спортсменами и тренерами.

В рамках психологического сопровождения спортсменов в период с 2013 по 2016 гг. мы определяли особенности влияния системы актуальных для спортсменов отношений на качество и успешность их выступления на соревнованиях.

В процессе исследования мы выделили такой малоизученный аспект проблемы, как роль значимого «другого» в формировании соревновательной мотивации. Теоретико-методологической основой для осмысления специфики развития мотивации спортсменов в этом исследовании стали следующие идеи Л. В. Выготского.

Л.С. Выготский пишет: «Через других мы становимся самими собой» [3, с. 617]. Эту мысль ученый раскрывает в канве своих рассуждений о формировании и развитии психики ребенка, которые во многом определяются социальной ситуацией его развития. Социальную ситуацию, прежде всего, составляет система отношений, способная оказывать развивающее воздействие на растущего индивида. Обращаясь к периодизациям развития личности в отечественной и зарубежной науке, можно обнаружить, что с чем бы ни была связана задача возраста или основные направления развития индивида, на каждой стадии развитие происходит в контексте взаимодействия человека со средой, в которой он находится. Так, Э. Эриксон, предлагая эпигенетический принцип объяснения психосоциального развития личности, всё же указывает на значимость и роль той среды, которая обеспечивает развитие «потенциальностей, связанных с социальным взаимодействием» [8, с. 105]. Исследователь пишет о вызовах, которые бросает ребенок своему окружению, и зависимости развития его личности, равно как и успешности прохождения кризиса, от специфики реагирования значимых других. Д. Эльконин, объясняя причины возрастного развития, указывает на «несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами

и мотивами деятельности, на основе которых они формировались» [7, с. 19]. То есть противоречие между мотивационно-потребностной сферой ребенка и характером отношений со средой провоцирует и направляет развитие тех психических новообразований, которые должны возникнуть на соответствующем этапе.

Иначе говоря, опыт, который получает человек во взаимодействии со значимыми «другими», будь то родители, сверстники или наставники, формируют его личность.

В этой связи важно помнить о том, что спортсмены начинают свою профессиональную карьеру в стендовой стрельбе в подростковом возрасте, в основном с тринадцати лет. У будущих спортсменов период выработки навыка выполнения упражнения и начало соревновательной деятельности приходится на возраст возникновения самосознания, формирования эго-идентичности. По этой причине особую роль играет окружение молодого спортсмена, транслирующее ему соответствующие смыслы этой деятельности и влияющие на формирование его мотивации. По словам А. Н. Леонтьева, «...проблема самосознания личности не сводится к знанию человека о самом себе, самосознание – это осознание себя в системе общественных отношений» [5, с. 382].

Поэтому в рамках психологического сопровождения юниорского состава команды нам было важно не только понимать специфику задач возраста спортсмена, но и корректно донести и до спортсмена, и до тренера возрастную ориентированность молодого атлета на мнение товарищей по команде, тенденцию нивелировать авторитет тренера, «потребность признания его взрослым окружающими» [там же, с. 284].

Использование знаний о возрастных особенностях психического развития спортсменов в качестве ресурса в работе предполагало не борьбу с типичным для них возрастным протестом и демонстративностью, а использование этих явлений в качестве движущей силы к победам. Интересными для нашего анализа были характер взаимодействия и специфика вербальных посланий между тренером и спортсменом, равно как и особенности смысловой оценки тренерами стрельбы как профессиональной деятельности и попытки создания сходных установок у стрелков. Дальнейшим шагом может стать моделирование такой системы отношений внутри диады «тренер–спортсмен», основными

характеристиками которых будут ориентированность на анализ деятельности стрельбы и выводы самого спортсмена, отсутствие противопоставления в системе «тренер–спортмен». Используя такую стратегию в психологическом сопровождении стрелков, мы рассчитываем на снижение риска возникновения возможных конфликтов, вызванных проблемами в отношениях в указанной системе, и снижение общего уровня стресса ее участников, что может способствовать повышению качества тренировочного и соревновательного процесса.

Важно помнить, что развитие личности не прекращается с достижением определенного возраста. Это процесс, которому человек подвержен всю жизнь. «Всё, что развивается, развивается по необходимости», которая заключается «в необходимости жить в исторической социальной среде и перестраивать все органические функции в согласии с требованиями, предъявляемыми этой средой» [6, с. 181]. Значит, мы можем говорить, что независимо от того, какие контрпродуктивные установки получил молодой атлет на этапе начала своей карьеры, их с большой долей вероятности можно преодолеть с помощью создания и вовлечения его в качественно иные профессиональные отношения с коллегами по команде.

Отношения со значимыми «другими», а также социальная ситуация развития личности спортсмена, актуальная для него на определенном отрезке жизни, оказывают влияние на формирование его характера. В этой связи особое звучание получает идея Л. В. Выготского о том, что характер – это «непрекращающаяся ломка и конфликт личной жизни с наследственным опытом» [3, с. 215]. Ученый подчеркивал: «Характер и есть социальный чекан личности ... типическое поведение личности в борьбе за социальную позицию» [6, с. 182]. Б. Г. Ананьев указывал, что «всякая черта характера есть определенное отношение личности к действительности» [там же, с. 294]. Особенно ярко характерологические особенности личности можно наблюдать на этапе квалификационного отбора спортсменов, что крайне информативно в диагностическом плане для последующего психологического консультирования. Системы реакций спортсменов и способы совладания со стрессом, страхи последствий неудачного выступления отражают во многом привычную для них систему отношений со значимым окружением, а также систему ценностей и смысловую основу, принятую в обществе, – всё то, что формирует их характер.

Представляется, что для психологов, консультирующих профессиональных спортсменов и сталкивающихся с явлениями «предстартовой апатии» или «предстартовой лихорадки», особенно важно выявлять и принимать к сведению социальный контекст и саму ситуацию развития спортсмена. Необходимо рассматривать актуальную для него систему отношений как с точки зрения возможного ресурса, так и позиции фактора, способного оказывать обратное, демотивирующее, воздействие. Это важно учитывать и для создания нового для спортсмена опыта в рамках психотерапевтического консультирования, направленного прежде всего на повышение его активности в соревнованиях. Ведь специфика взаимодействия с психологом также служит обстоятельством, которое оказывает развивающее воздействие на атлета. Среди тех, кто рассматривает отношения как детерминанту развития личности, широко распространено убеждение, что «эмоциональные связи между терапевтом и пациентом составляют наиболее существенный фактор терапии» [4, с. 51]. В этом смысле своеобразие контакта, складывающегося внутри психотерапевтического консультирования атлетов, способно оказывать позитивное влияние на коррекцию таких черт личности спортсменов, которые могут быть контрпродуктивными для соревновательной деятельности.

Так, в процессе психологического сопровождения члены сборной команды РФ по стендовой стрельбе проходили тесты на диагностику, в частности, уровня тревожности (Спилберг–Ханин) и преобладания мотивации избегания неудач или мотивации к успеху (Элерса). Выявление повышения уровней личностной и ситуативной тревоги при одновременном увеличении показателя мотивации избегания неудач сопоставлялись нами с показателями общей результативности спортсменов в рамках тренировочного и соревновательного процессов. Далее в ходе психологического консультирования спортсменам предлагалось проанализировать, имеется ли связь между их высокой тревожностью в совокупности с мотивацией на избегание неудач и невысокой результативностью на квалификационном этапе соревнований. В случае, когда атлеты осознавали зависимость своей неуспешности на соревнованиях от особенностей своих личностных черт, они формировали запрос для психотерапевтического консультирования на снижение уровня личностной тревоги. Дальнейшая психологическая работа в этом направлении показала свою эффективность с точки зрения повышения

общей результативности на этапе отбора в соревнованиях, что позволяло спортсменам проходить и участвовать в финале.

Помимо важности работы с определенными личностными чертами спортсменов, в процессе психологического сопровождения нами была выявлена необходимость анализа чувств, появляющихся и захватывающих стрелков в процессе соревнования. «Чувство не возникает само по себе в нормальном состоянии. Ему всегда предшествует тот или иной раздражитель, та или иная причина – внешняя или внутренняя», пишет Л. В. Выготский [3, с. 157]. По мнению ученого, «эмоция – могущественный организатор поведения» [там же, с. 161]. Часто именно специфическое эмоциональное состояние спортсменов становится причиной снижения результативности их профессиональной деятельности в рамках состязаний. Понимание механизма формирования эмоционального «ответа» и системный взгляд на личность, а также привлечение определенных психологических техник показали свою эффективность для организации успешного психологического сопровождения спортсменов.

В психотерапевтическом консультировании была обнаружена и целесообразность понимания спортсменами личности с точки зрения структуры, в которой представлены как сознательная, так и бессознательная, или не осознаваемая, части. По Л. В. Выготскому, «Я и является тем сознательным и организующим поведение ядром, которое мы все время обозначаем как мышление. Я есть мыслящая сторона нашей личности; отсюда делается совершенно ясна и та зависимость, в которую попадает мышление, от более коренных и основных стремлений организма» [там же, с. 199]. Таким образом особое значение приобретает анализ когнитивной сферы спортсмена: обращение его внимания на специфику мыслей, возникающих во время соревнования, фиксацию момента их появления, осмысление их природы.

Осознавание самими спортсменами механизма формирования эмоционального и когнитивного ответа на ситуацию соревнования оказалось очень плодотворным. Стрелкам было значительно легче корректировать свое предстартовое состояние, когда они дифференцировали хотя и взаимосвязанные, но отдельные комплексы: чувств, мыслей и телесных ощущений. К примеру, известно, что эмоция страха способна приводить тело в состояние оцепенения, когда мышцы спазмированы, и утрачивается легкость и плавность движения. В стендовой стрельбе легкость и плавность подведения стволов ружья в место

выстрела является одним из ключевых факторов попадания. Возникающий во время соревнования страх проигрыша может спровоцировать указанное состояние. Последующий за этим промах часто на когнитивном уровне осмысливается спортсменами как начало неудачи. Далее страх усиливается, на телесном уровне еще больше возрастает мышечное напряжение. Формирование спортсменом в рамках психологического консультирования навыка отслеживания характера своих эмоций, дифференциация их от мыслей и управление последними показало свою эффективность с точки зрения позитивного влияния на результативность стрельбы.

В процессе психологического сопровождения спортсменов необходимо учитывать большое количество факторов. В ходе психологической работы со стрелками нами было выявлено существенное значение комплексного подхода к пониманию личности и ее мотивационных аспектов, равно как и необходимость опоры в практической работе на положения культурно-исторического подхода, предложенного Л. С. Выготским. Планирование и организация психологического сопровождения атлетов на разных этапах соревновательного цикла должны включать в себя анализ мотивационно-потребностной сферы спортсменов, влияния актуальной для них системы отношений и только затем выбор соответствующих психотерапевтических техник и приемов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамович И.* Использование идей бодинамики в психологическом сопровождении юных спортсменов // Развитие бодинамики в России: сб. статей и тезисов Первой Всероссийской конф., посвященной 10-летию Бодинамики в России / отв. ред. В. А. Степанова. – М. : Экон-Информ, 2015. – 220 с.
2. *Березкина-Орлова В. Б., Ченцова Г.* Что такое биосинтез? // Энергия и характер. Журнал биосинтеза. – 1999. – Вып. 1. – С. 4–13.
3. *Выготский Л. С.* Психология. – М. : Изд-во ЭКМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
4. *Мак-Вильямс Н.* Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе : пер. с англ. – М. : Независимая фирма «Класс», 2007. – 480 с.
5. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология: учебник для вузов. – М. : Высшее образование; МГППУ, 2007. – 460 с.
6. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 720 с.

7. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М. : Изд-во Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.

УДК 159.923.3

Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева

Дворецкая Т. А., аспирант кафедры психологии
и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Ахмадиева Л. Р., кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: atossa@rambler.ru

ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ УЧЕБНЫХ МОТИВОВ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматриваются классификации учебных мотивов. Проводится сравнительный анализ зарубежных и отечественных подходов к исследованию учебной мотивации. Осуществляется выбор концепции, отражающей специфику учебной мотивации студентов вузов.

Ключевые слова: учебная мотивация; внутренние и внешние мотивы учебной деятельности; потребность в автономии; потребность в компетентности; экстернатальная, интроецированная, идентифицированная регуляция.

T. A. Dvoretskaya, L. R. Akhmadieva

Dvoretskaya T. A., Postgraduate, Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Akhmadieva L. R., Ph.D. (Psychology), Ass. Prof.,
Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: atossa@rambler.ru

RESEARCH APPROACHES TO CLASSIFYING ACADEMIC MOTIVES IN THE WORKS OF RUSSIAN AND FOREIGN PSYCHOLOGISTS

In this article classifications of academic motives are presented. A comparison study of foreign and Russian research approaches to academic motivation is drawn. The choice is made of the approach that reflects the nature of university students' learning motivation.

Key words: academic motivation of students; intrinsic and extrinsic motives of learning activity; need for autonomy; need for competence; externally regulated behaviour; introjected regulation of behaviour; regulation through identification.

Образование является неотъемлемой составляющей жизни человека. Если вспомнить историю, можно заметить, что предварительной подготовки перед включением в рабочую деятельность не требовалось,

возможно, только в первобытном обществе, когда дети сразу включались в быт своего племени. С развитием человеческого общества подготовка к трудовой деятельности становилась всё более необходимой, и чем сложнее и интеллектуальнее была работа, тем дольше проходила эта подготовка.

В настоящее время учеба в различных образовательных учреждениях занимает около трети нашей жизни. Поэтому важно, чтобы затраченное на образование время использовалось с максимальной продуктивностью. Если индивид в конце обучения поймет, что он не готов к профессиональной деятельности, которая оценивается им как интересная или полезная, ему придется начинать новый образовательный цикл или смириться с деятельностью, в которой он не будет удовлетворен своим трудом. С точки зрения интересов общества, подобная ситуация расценивается как неблагоприятная. Следовательно, необходимо прилагать усилия, направленные на то, чтобы ее избежать.

Отсутствие готовности к профессиональной деятельности довольно часто бывает следствием недостаточно эффективной учебной деятельности студента в процессе обучения в вузе. Одной из причин недостаточной эффективности учебной деятельности является учебная мотивация современных учащихся [4].

Проблема учебной мотивации была затронута во множестве трудов отечественных (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, П. М. Якобсон, А. К. Маркова, Е. П. Ильин и др.) и зарубежных (Б. Ф. Скиннер, К. Роджерс, М. Чиксентмихайа, Х. Хекхаузен, Э. Дисси, Р. Райан и др.) ученых. Однако интерес большинства этих ученых был сосредоточен скорее на первых ступенях образования [1; 2; 3] и мало касался учебной мотивации студентов. А ведь именно студенческие годы непосредственно подготавливают людей к трудовой деятельности, которой они посвятят свою жизнь. Данная статья посвящена анализу подходов к учебной мотивации в отечественной и зарубежной психологии с целью построения теоретического понимания данной проблемы.

Отечественные разработки в области учебной мотивации начинаются с А. Н. Леонтьева и его исследования во дворце молодежи, где он изучал изменение учебной деятельности и интереса при смене мотива. В одном случае ребятам было дано задание построить лучшую модель самолета, а в другом – чтобы построенная модель пролетела определенное расстояние по прямой. Во втором случае ребята больше

интересовались теорией, чтобы успешно выполнить задание; тогда как в первом случае инструкторы безуспешно пытались донести важность теории. Исследование наглядно продемонстрировало: для того чтобы человек успешно усвоил тот или иной материал, должен быть мотив, благодаря которому у него выстроится система целей, охватывающая этот материал [7].

А. Н. Леонтьев раскрывает понятие мотива через понятие потребности. Он говорит о том, что потребность – это всегда потребность в чем-то. Однако потребность изначально обезличена, у нее нет своего предмета, а когда она его находит, то приобретает свою побудительную силу и становится мотивом. Потребность выражается в готовности и желании действовать, а мотив задает конкретный образец поведения. Мотивационная сфера развивается при появлении новых мотивов, т. е. при появлении новых предметов и способов деятельности для удовлетворения потребностей. Любая деятельность полимотивирована, мотивы не являются автономными, они взаимодействуют и образуют иерархию.

А. Н. Леонтьев разграничивает два вида мотивов: смыслообразующие – мотивы, которые побуждают деятельность, вместе с тем, придают ей личностный смысл; и мотивы-стимулы, выполняющие роль побудительных факторов (положительных или отрицательных). Иерархия мотивов весьма динамичная структура, и именно она определяет личность человека. Для каждого вида деятельности мы можем выстроить свою иерархию мотивов. То есть мотивация по А. Н. Леонтьеву – это система мотивов, детерминирующая деятельность в одной из сфер человеческой жизни, в нашем случае учебной деятельности. Можно сделать вывод о том, что для успешного усвоения учебного материала преподаватель должен создать предмет, в котором найдет выражение потребность студента в приобретении новых знаний.

Л. И. Божович понимает под мотивами учебной деятельности «все побудители этой деятельности» [2, с. 7].

Автор подразделяет учебные мотивы на две большие категории:

- связанные с самой учебной деятельностью, получением удовлетворения от приобретения новых знаний.
- связанные с общением и желанием ребенка занять свое место в обществе.

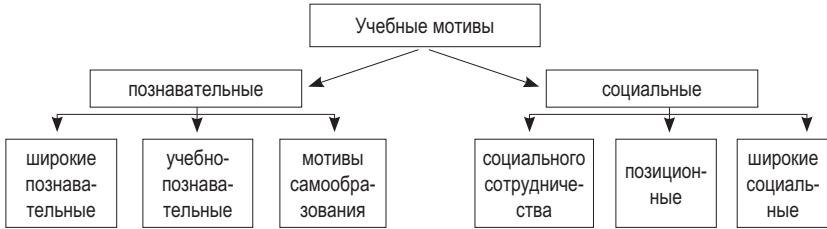


Рис. 1. Классификация учебных мотивов по А. К. Марковой

Обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления любой деятельности, не только учебной. Мотивы первой категории идут от самой деятельности и помогают субъекту преодолевать трудности, возникающие при ее осуществлении. Мотивы второй содержат весь социальный контекст, в котором живет субъект, и могут задавать цели для реализации. На наш взгляд, обе группы учебных мотивов отчетливо прослеживаются в младшем подростковом возрасте. С одной стороны, подростки выявляют те области знания, которые им интересны, и получают удовольствие от приобретения новых знаний в ее рамках. С другой – в этот период они активно общаются со сверстниками, устанавливают дружеские и романтические отношения, объединяются в различные группы и т. п., демонстрируя действие мотивов второй категории.

У А. К. Марковой мы видим следующую классификацию учебных мотивов (см. рис. 1):

- Широкие социальные мотивы – ориентация на овладение новыми знаниями.
- Учебно-познавательные мотивы – ориентация на освоение способов получения знаний.
- Мотивы самообразования – ориентация на приобретение дополнительных знаний.
- Широкие социальные мотивы – долг и ответственность, понимание социальной значимости своего положения.
- Позиционные мотивы – ориентация на получение определенной общественной позиции, получение одобрения.
- Мотивы социального сотрудничества – ориентация на разные способы взаимодействия с другими [9].

Качества мотивов могут быть:

- содержательными (связанными с характером учебной деятельности: осознанность, самостоятельность, действенность);
- динамическими (связанными с психологическими особенностями ребенка: устойчивость мотива, его эмоциональная окраска).

Подобного подхода придерживаются П. М. Якобсон [14] и М. В. Матюхина [11], которые выделяют три группы мотивов: мотивы, непосредственно связанные с учебной деятельностью (с процессом и результатом); мотивы, лежащие вне самой учебной деятельности; мотивы, связанные с избеганием неудач.

Таким образом, общая тенденция в отечественной психологии – это разделение учебных мотивов на внешние (связанные с окружающим социумом) и внутренние (в которых заключается интерес к познавательной деятельности).

В зарубежной традиции можно выделить три направления исследований учебной мотивации. Первое основано на *бихевиористическом подходе* к обучению, основоположником которого являлся Б. Ф. Скиннер. Он изучал процесс научения и пытался внедрить свои разработки в практику обучения. При этом, придерживаясь ортодоксальных бихевиористических взглядов, Скиннер отрицал наличие таких субъективных реальностей, как память, мышление и мотивация. Ученый считал, что все наше поведение определяется нашей историей поощрений и наказаний. В экспериментальных исследованиях он изучал виды и режимы подкреплений. В частности, выделил четыре вида подкрепления:

1. Позитивное поощрение – необходимое в той или иной ситуации поведение будет вознаграждаться.
2. Негативное поощрение – необходимые виды поведения будут вести к отсутствию наказания.
3. Позитивное наказание – за неверную модель поведения ребенка, например, ставят в угол или ругают.
4. Негативное наказание – за неправильную модель поведения ребенка лишают того, что могло бы быть в случае верной модели. Например, отменяют поход в кино [8].

Отказавшись от понятия «мотивация», не выделяя различных видов мотивов, Скиннер по сути предложил концепцию формирования мотивации, основывающуюся на положительном подкреплении

желаемого поведения. Инспирированное им движение за программированное обучение в течение нескольких лет оказывало значимое влияние на образование. Отдельные идеи программированного обучения активно применяются по сей день.

Вторым направлением, внесшим существенный вклад в развитие понятия учебной мотивации, является *гуманистическая психология*.

Всемирно известная пирамида потребностей А. Маслоу [10] в подробном описании не нуждается. В контексте изучения именно учебной мотивации важно выделить следующие положения теории Маслоу.

Во-первых, удовлетворение потребностей должно идти в четком порядке, т. е. если человек голоден и в опасности, то он не будет думать о том, как достичь самоактуализации.

Во-вторых, есть два типа мотивов: дефицитарные и мотивы роста. Удовлетворение дефицитарных потребностей ведет к снижению напряжения в организме; мотивы роста, наоборот, направлены на повышение напряжения путем приобретения нового опыта и расширения знаний о мире. Удовлетворение данных мотивов способствует полноценному развитию личности.

С точки зрения данного подхода только при удовлетворении определенных потребностей личность развивается гармонично, и господствует положительная система мотивов: стремление к саморазвитию и самоактуализации.

К. Роджерс выделяет два типа учения: бессмысленное и осмысленное [12]. Бессмысленное учение заключается в том, что субъект не понимает значимости изучаемых им явлений и считает, что это нужно кому угодно, только не ему. В осмысленном же учении все диаметрально наоборот, и субъект понимает зачем и для чего он учится. Если в первом случае учиться его заставляет контроль со стороны окружения, то во втором – это внутреннее побуждение, и ученик сам решает каким образом ему изучить ту или иную тему. Тут мы уже видим разграничение мотивации на внешнюю (контроль внешний) и внутреннюю (большая степень автономности учащегося).

Третье направление, внесшее существенный вклад в развитие понятия учебной мотивации, *когнитивная психология*, в частности работы Р. де Чармса.

Р. де Чармс писал о том, что человек – это активное познающее существо, которое хочет чувствовать себя эффективным деятелем [12].

Ему принадлежат два важных открытия, которые используются в современных теориях мотивации:

- во-первых, вознаграждение за деятельность, которую человек выполняет по собственному желанию, снижает внутреннюю мотивацию;
- во-вторых, если человек не вознаграждается за неинтересную работу, то внутренняя мотивация к ней может усилиться.

Эти выводы подтверждали и расширяли в своей работе Э. Дисси и Р. Райан. Это один из наиболее интересных для анализа и разработки подходов в современной теории мотивации, который почти не известен в нашей стране.

Данный подход базируется на новом понимании базовых потребностей, которые лежат в основе внутренней мотивации, а также предлагает новое понимание типов внешней мотивации. В теории самодетерминации авторы выделяют внутреннюю мотивацию, связанную с переживанием интереса к выполнению некоторой деятельности, и внешнюю мотивацию, связанную с достижением некоторого результата за счет деятельности. Так, например, ученик выполняет задание потому, что ему интересно его делать, и он получает удовольствие от его выполнения, или же выполняет задание, чтобы получить хорошую оценку. Принципиальным нововведением является то, что авторы не противопоставляют друг другу два этих вида мотивации, а, напротив, рассматривают их как части единого конструкта.

Э. Дисси и Р. Райан дают следующее определение внутренней мотивации: «Внутренняя мотивация – это врожденная характеристика человека, основанная на применении своих интересов и упражнении своих способностей, включающая в себя стремление к поиску и преодолению задач оптимального уровня сложности» [20, с. 43]. Такое понимание сходно с теоретическими позициями российских психологов П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. Все они также говорили о преодолении поставленных задач, оптимальных для зоны ближайшего развития, путем поиска и создания ориентировочной основы действий.

Говоря о внутренней мотивации, Э. Дисси и Р. Райан выделяют три базовые потребности личности.

1. Самая важная потребность, по мнению авторов, это потребность в автономии, т. е. в ощущении, что человек сам руководит своей жизнью и может сам делать выбор.

2. Потребность в компетентности заключается в стремлении субъекта достичь результата деятельности и стать эффективным. Эта потребность заставляет людей искать и выполнять задачи, которые соответствуют их способностям, но всё же вызывают некоторые трудности.

3. Третья потребность заключается во взаимосвязи с другими людьми. Она основана на установлении устраивающих индивида отношений с окружающими, чувстве принадлежности, заботы и привязанности [20]. Данная потребность была изучена в исследованиях Боулби, где было показано, что дети нуждались в поддержке родителей для того, чтобы активно начать изучать окружающую среду [3].

В структуре внешней мотивации авторы выделяют несколько видов регуляции в зависимости от удовлетворения потребности в автономии:

- экстернальная регуляция;
- интроецированная регуляция;
- идентифицированная регуляция.

В данной классификации *экстернальная регуляция* является наиболее контролируемой, т. е. субъект выполняет какую-либо деятельность ради поощрения или во избежание санкций. Данный тип регуляции наиболее приближен к бихевиористическому подходу, где поведение зависит исключительно от стимулов [19].

Надо отметить, что данный тип регуляции широко распространен в нашей системе образования, как на низших его уровнях, так и на высших. Очень часто дети учатся в школе, «потому что родители накажут», «потому что надо поступить в престижный вуз». Поступая в вуз, они по инерции продолжают учиться ради оценок, «чтобы найти хорошую работу». А выходя из вуза, не имеют ни малейшего понятия, пригодятся ли им знания, которые они так усердно пытались приобрести в процессе обучения.

Более высокий уровень автономии имеет следующий тип регуляции – *интроецированная*. Данный уровень характеризуется появлением чувства долга. «Надо учиться, потому что это обязанность каждого ученика / студента». В случае успешной учебы человек испытывает чувство гордости за свои успехи, а в случае неудачи – вину [18].

Следующий, еще более высокий, уровень автономии – *идентифицированная регуляция*. При данном типе регуляции человек понимает ценность целей выполняемой деятельности, осознает их значимость.

Так, например, студент осознает, что знания, получаемые на том или ином курсе, непосредственно связаны с его будущей рабочей деятельностью, поэтому они ценны. Однако сама учебная деятельность в данном случае может не приносить удовольствия, так как важен сам результат [21].

Не ограничиваясь определениями внешней и внутренней мотивации, авторы изучали влияние поощрений на внутреннюю мотивацию учащихся. Так, было установлено, что внешние поощрения (или же напротив, санкции) могут привести к снижению внутренней мотивации [17; 22]. Однако Д. Арили и Ю. Гнизи уточнили данные исследования и вывели закономерность: поощрение мешает только в случае творческих заданий, в случае рутинной работы оно остается эффективным [16]. Ряд исследований выявил следующие факторы, снижающие внутреннюю мотивацию: временные ограничения при выполнении задания [15], соревновательный компонент в исследовании [24], наблюдение за деятельностью испытуемых [23].

Концепция Э. Дисси и Р. Райана раскрывает особенности учебной мотивации студентов вузов, так как именно в студенческом возрасте особенно важно удовлетворение потребностей в автономии и компетентности. Именно в этом возрасте личность уже достаточно сформирована, чтобы ученику можно было предоставить определенную свободу действий в процессе обучения.

Подводя итоги, можно сказать, что и отечественные, и зарубежные психологи признают наличие иерархии мотивов, отмечают разносторонний характер мотивации учебной деятельности, выделяя в ее структуре как познавательные, так и социальные мотивы, разделяют учебные мотивы на внешние и внутренние. Структура внутренней и внешней мотивации наиболее подробно рассматривается в концепции Э. Дисси и Р. Райана, что дает возможность использовать классификацию данных авторов в качестве теоретического фундамента при изучении качественных характеристик учебной мотивации у студентов вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Божович Л. И., Благонядежина Л. В.* Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонядежиной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 22–29.

2. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1972. – С. 7–44.
3. *Баттерворт Дж., Харрис М.* Принципы психологии развития. – М. : Когито-Центр, 2000. – 350 с.
4. *Гижницкий В. В.* Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2016. – 200 с.
5. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание личность. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
7. *Леонтьев А. Н.* Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят // Психологические основы развития ребенка и обучения. – М. : Смысл, 2009. – С. 46–102.
8. *Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 576 с.
9. *Маркова А. К. и др.* Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
10. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб. : Питер, 2011. – 352 с.
11. *Матюхина М. В.* Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения. – Волгоград, 1976. – С. 5–15.
12. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
13. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб. – М. : Питер – Смысл, 2003. – 860 с.
14. *Якобсон П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
15. *Amabile T. M., De Jong W., Lepper M. R.* Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1976. – V. 34. – P. 92–98.
16. *Ariely D., Gneezy U., Loewenstein G., Mazar N.* Large Stakes and Big Mistakes // *Review of Economic Studies.* – Vol. 76 (2). – Oxford University Press, 2009. – P. 451–469.
17. *Deci E. L.* Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1971. – V. 18. – P. 105–115.
18. *Deci E. L., Ryan R. M.* Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // *Canadian Psychology.* – 2008. – V. 49. – P. 14–23.
19. *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // *Contemporary Educational Psychology.* – 2000. – V. 25. – P. 54–67.

20. *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York : Plenum, 1985. – 372 p.
21. *Deci E. L., Ryan R. M.* Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // *American Psychologist*. – 2000. – V. 55, No. 1. – P. 68–78.
22. *Lepper M. R., Greene D., Nisbett R. E.* Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the «over justification» hypothesis // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1973. – V. 28. – P. 129–137.
23. *Lepper M. R., Green D.* Turning play into work: Effects of adults surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1975. – V. 31. – P. 479–486.
24. *Reeve J.* Self-determination theory applied to educational settings // *Deci E. L., Ryan R. M. (Eds.). Handbook of self-determination research*. – Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. – P. 183–203.

УДК 159.9

М. А. Лямзин

профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: lma-0907@mail.ru

ИСТОКИ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА Л. С. ВЫГОТСКОГО

В статье рассматриваются первопричины становления научного мировоззрения и мышления выдающегося отечественного психолога, педагога и педолога с мировым именем Л. С. Выготского. В качестве начал его научного творчества анализируется влияние семейного образования и воспитания, учебы в гимназии г. Гомеля, обучения в Московском Императорском Университете и в Московском городском народном Университете имени А. Л. Шанявского, педагогической и исследовательской деятельности после учебы в Москве (до 1924 г.).

Ключевые слова: малая родина; семья; семейное образование и воспитание; гимназия; психология искусства; развитие; сознание.

М. А. Lyamzin

Professor, Advanced Doctor (Pedagogy),
Head of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: lma-0907@mail.ru

THE ORIGIN OF L. S. VYGOTSKY'S SCIENTIFIC CREATIVENESS

The article discusses the background for the development of scientific worldview and concepts of the outstanding Russian psychologist and globally renowned educator and psychologist, L. S. Vygotsky. As the starting point of Vygotsky's scientific career the author analyzes the impact of domestic education and upbringing, his study at a grammar school in Gomel, education at Moscow Imperial University and Moscow City People's University named after A. L. Shanyavsky, pedagogical and research activity after studying in Moscow (before 1924).

Key words: homeland; family; domestic education and upbringing; grammar school; art psychology; development; consciousness.

Сравнивая Л. С. Выготского с выдающимся австрийским композитором и музыкантом-виртуозом XVIII в. В. А. Моцартом, профессор Чикагского университета, автор нескольких книг по философии и истории науки Стефан Э. Тулмин назвал Льва Семеновича «Моцартом психологии». Этот сопоставительный образ закрепился, его часто используют исследователи творчества Л. С. Выготского. Известно, что именно Моцарт оказал большое влияние на мировую музыкальную культуру. Он обладал феноменальным музыкальным слухом,

памятью и способностью к импровизации. Работая во всех музыкальных формах своего времени, он добился большого успеха. Многие его сочинения признаны шедеврами музыкального творчества. Под стать В. А. Моцарту в психологии был и остается Л. С. Выготский.

Выдающегося ученого, психолога, педагога и педолога, теоретика и практика, прожившего весьма короткую (неполные 38 лет), но очень насыщенную жизнь, можно сравнить с кометой, промчавшейся на научном небосводе нашего Отечества и всего мира, оставившей яркий след для современников и потомков. Этот след освещал и будет впредь направлять деятельность многих поколений специалистов в разных сферах социальной жизни: образовании, науке, здравоохранении, культуре, управлении и др.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать и в обобщенном виде представить основные истоки зарождения и становления психологических взглядов Л. С. Выготского, а также кратко показать актуальные идеи его научного наследия.

Правомерно в качестве важнейшего начала жизнедеятельности Выготского, как и любого человека, рассматривать место его рождения и семью, в которой человек воспитывался. Будущий ученый родился 5 ноября (17 ноября по новому стилю) 1896 г. Малой родиной Л. С. Выгодского является г. Орша Могилевской губернии (современная Беларусь). Пока мы пишем эту фамилию через *d*, потому что смена этой буквы на *m* произошла только в начале 20-х гг. XX в., когда стал активно публиковаться двоюродный брат Льва Семеновича – поэт, филолог и лингвист Д. И. Выгодский. Видимо, стремясь к «идентификации» и «размежеванию», Лев Семенович букву «d» в своей фамилии заменил на «t».

Через год после рождения Льва семья переехала в г. Гомель, который сам Лев Семенович считал своей родиной и с которым связаны многие важные события в жизни будущего психолога. В этом городе прошло его детство и отрочество, здесь он учился в двух гимназиях, общался со взрослыми людьми, которые оказали на него большое личностное влияние. Сюда он неоднократно возвращался, работал, в этом месте черпал силы для творчества и вдохновения.

Следует отметить, что Гомель в тот период отличался особым духом образования и своими учебными заведениями. Так, например, в 1819 г. в нем была открыта первая в Российской империи

ланкастерская школа. Она была построена на центральной улице Гомеля и состояла из комплекса зданий (главный корпус и четыре флигеля, бани, амбар, конюшни) с земельными угодьями, образцовой фермой и мастерскими. Это было первое учебное заведение подобного типа в Российской империи [1].

В основу учебного процесса в этой школе была положена Белл-Ланкастерская система взаимного обучения. Ее суть состояла в организации обучения более старшими и знающими учениками учеников младшего возраста. Видимо поэтому Лев Семенович всю свою жизнь не только учился сам, но и учился у других, внимательно прислушивался к мнению коллег, принимал активное участие в научных конференциях и диспутах.

В год приезда семьи Выгодских в г. Гомеле была открыта первая гимназия, в которой в последующем учился Лева. Хотя начальное образование он получил дома, в обстановке многодетной (8 детей!) и довольно образованной по тому времени семье: отец был купцом, затем работал в Гомеле заместителем управляющего отделением Соединенного банка, мать – учительницей.

Стремление к гуманитарным наукам, в частности истории и философии, проявилась у мальчика довольно рано и сохранилась на всю жизнь. Как вспоминает его товарищ детских и юношеских лет С. Ф. Добкин, в 4-5 классах гимназии группа школьников, среди которых была и сестра Льва – Зинаида, впоследствии – лингвист, решили создать кружок по изучению истории народов (в том числе, еврейского). Лева избрали его руководителем. Вскоре тематика кружка (а он проработал два года) стала напоминать изучение *философии истории!* Видимо, отсюда начинается Выготский как мыслитель, мыслитель-историк [2, с. 20–21]. Вероятно, здесь, еще в школьные годы, возникло у него особое внимание и собственное понимание роли истории в развитии человека, осмысление значения исторического метода в познании явлений действительности.

В гимназические годы Лев Выгодский изучал язык эсперанто, коллекционировал марки и вел переписку на эсперанто с людьми из разных стран, увлекся латынью, играл в шахматы, много читал. На всю жизнь полюбил театр (пробовал себя даже в роли режиссера), стихи А. С. Пушкина, А. А. Блока, Ф. И. Тютчева, И. Ф. Анненского, Н. С. Гумилева и других поэтов, прозу И. А. Бунина, Андрея Белого,

романы Ф. М. Достоевского и др. В этот период своей жизни Выгодский начал писать труд о Гамлете и в 19 лет завершил замечательную работу «Трагедия о Гамлете, принце Датском», а также ряд других работ: психологический анализ басен, рассказов И. А. Бунина. Связь с культурой и искусством стала характерной для научной деятельности Выготского. Наверное поэтому кандидатская диссертация Льва Семеновича и была посвящена психологии искусства!

Итак, одним из существенных мест, откуда происходило научной творчество Л. С. Выготского, была его малая родина и семья, заложившие основу для его дальнейшей кипучей деятельности на ниве науки.

В 1913 г., окончив школьное образование с золотой медалью, Лев Семенович едет в Москву и поступает в Императорский университет, по настоянию родителей, на медицинский факультет. На этом факультете он проучился всего месяц и перешел на юридический из соображений получить по выпуску право ему, еврейскому мальчику, жить вне черты оседлости (т. е. определенной границы территории, за пределами которой в то время запрещалось постоянное жительство иудеям и цыганам). Обучение на юридическом факультете было, что называется, по необходимости. Однако и оно помогало Льву Семеновичу формировать такие важные для науки способности, как конкретное мышление, умение видеть проблему с разных сторон (например, быть одновременно в роли обвинителя и защитника).

Кроме того, в период учебы на юридическом факультете студент Выгодский познакомился, как свидетельствует С. Ф. Добкин, с двумя книгами, которые «...дали сильный толчок интересу Льва Семеновича к психологии» [2, с. 29].

Во-первых, это работа «Многообразие религиозного опыта», изданная в 1902 г. одним из крупнейших американских психологов того времени Уильямом Джеймсом (Джеймсом) (1842–1910). Идеи автора книги настолько захватили Выгодского, что он стал изучать другие его книги, в частности, «Принципы психологии». Второй книгой стал труд, который считается одним из основных исследований австрийского психолога, психиатра и невропатолога, создателя психоанализа Зигмунда Фрейда (1856–1939), – «Психопатология обыденной жизни» (1901). Однако идеи З. Фрейда заметного влияния на Выгодского не оказали.

Кроме этого, авторы некоторых источников [3, с. 188] отмечают, что в этот период Л. С. Выгодский изучил трактат крупнейшего для

того времени филолога Александра Афанасьевича Потебни (1835–1891) «Мысль и язык» (1862). После изучения этих книг, как считают исследователи научного творчества Выгодского, у Льва Семеновича возник серьезный интерес и появилось желание изучать психологию и заниматься психологической наукой.

Это желание воплотилось в жизнь тогда, когда Лев Семенович в 1914–1917 гг. стал учиться в уникальном для того времени и для Москвы высшем учебном заведении – Народном городском университете имени А. Л. Шанявского (ныне в этом здании на Миусской площади располагается один из корпусов Российского государственного гуманитарного университета) на историко-философском отделении. В этом частном университете преподавание вели многие выдающиеся ученые того времени, покинувшие по морально-идеологическим и идеологическим принципам Московский университет (К. А. Тимирязев, В. И. Вернадский, В. А. Жуковский и др.).

Курсы психологии и педагогики в университете вел Павел Петрович Блонский (1884–1941). Личность неординарная, деятельностная и противоречивая. Оригинальный мыслитель, «первый построивший свою психологическую теорию на базе философии марксизма» [4, с. 20]. Он стремился к перестройке психологии на основе материалистического мировоззрения, исследовал широкий круг актуальных проблем на стыке психологии и педагогики, увлекался педологией – комплексной наукой об изучении ребенка. Вслед за П. П. Блонским, Лев Семенович в последующем называл себя «педологом». В автобиографии он писал: «Преподавал в вузах психологические и педологические дисциплины» [4, с. 140]. В одной из книг, посвященной Л. С. Выготскому, ее автор А. А. Леонтьев восклицает: «Выготскому повезло с его учителем!» [там же, с. 20].

Итак, обучение в Московском Императорском университете, а еще более – в негосударственном высшем учебном заведении – в университете имени А. Л. Шанявского и под влиянием П. П. Блонского, позволило Льву Семеновичу сделать окончательный выбор в пользу психологической науки.

Зародившееся в студенческие годы увлечение психологией определило всю последующую судьбу Л. С. Выготского. В официальной справке о своей научно-исследовательской работе он записал: «Начал заниматься исследовательской работой в 1917 году по окончании

университета. Организовал психологический кабинет при педтехникуме, где вел исследования» [4, с. 140]. Небезынтересно, что специального психологического образования как такового в ту пору практически не существовало, и Л. С. Выготский, подобно большинству пионеров этой науки, дипломированным психологом не был.

После окончания в 1917 г. обучения в Москве, Выгодский возвращается в Гомель, который переживает непростые послереволюционные времена. Из-за сложившейся в городе непростой ситуации и в поисках работы Лев Семенович едет в Киев, но вскоре возвращается в родной город. Здесь кипучая энергия молодого человека находит свое применение: через некоторое время он начинает преподавать литературу в школе, открывает издательство памятников мировой литературы и современных произведений «Века и дни» (правда, издано было всего две книги, и издательство прекратило свое существование), организует психологический кабинет при педагогическом техникуме, ведет в нем занятия и готовит книгу «Педагогическая психология».

К сожалению, из-за плохого питания в семье Выгодских примерно с 1920 г. стал развиваться туберкулез, которым в это время заболел и Лев Семенович. С этого времени его не покидает особая жажда творчества ввиду близкой кончины. К счастью, болезнь на какое-то время отступила, и Лев Семенович продолжил активные научные исследования. В частности, в этот период он изучал такие сложные проблемы, как взаимоотношения условных рефлексов и сознательного поведения человека, влияние языка на процессы мышления и др. Именно в это время он заинтересовался особенностями обучения детей, страдающих врожденными дефектами [5, с. 26], проблемами обучения умственно отсталых детей. Приходилось изучать специальные труды по психологии, в том числе зарубежных ученых, самому писать статьи для своих будущих крупных работ. Писал он быстро, как и мыслил, записывал порой одними только согласными буквами!

Психология в тот период характеризовалась глубоким кризисом как на Западе, так и в нашей стране. Выготский взялся за решение эпохальной задачи: перестройку психологии на новых основах. В этом талантливом и многогранном человеке органично переплелись и неразрывно проявлялись любовь и к истории, философии, филологии, и к психологии с педагогикой.

Выготский пришел в психологию тогда, когда она характеризовалась глубоким кризисом как на Западе, так и в нашей стране. Его соратник Александр Романович Лурия (1902–1977) писал: «...именно он (Выготский. – М. Л.) сразу же всем своим существом почувствовал, что *на нем* лежит задача выбиться из этого тупика, сломать все стены, которые отделяют психологию от реальной жизни, от конкретных форм человеческой деятельности, от живых форм человеческого сознания» [2, с. 15].

Результаты своих исследований за период работы в Гомеле Лев Семенович доложил в 1924 г. на II Психоневрологическом съезде в г. Ленинграде. Выступление молодого исследователя имело огромное значение для собравшихся ученых. Выгодского приглашают для работы в Москву, и с осени этого же года он начинает работать в Государственном институте экспериментальной психологии в качестве научного сотрудника 2-го разряда. Ему остается всего 10 лет интересной и напряженной работы в психологии.

На вопрос: «В чем заключается самый значительный вклад Л. С. Выготского в психологию?» можно ответить так: он обосновал идею о культурном и историческом (*не природном*) развитии сознания человека; доказал необходимость введения исторического метода, принципа историзма в психологию. С позиций диалектического подхода этот принцип означает, что любой предмет научного изучения должен рассматриваться всесторонне, в развитии и «самодвижении» (Г. В. Ф. Гегель).

Сам Лев Семенович именно так подходил к рассмотрению любой проблемы: с разных, порой противоположных, даже невероятных сторон. Для него психология была наукой об историческом развитии человеческого сознания. Идея об историческом развитии сознания человека остается методологической для осмысления и дальнейшего развития как современной теории психологии, так и при проведении конкретных экспериментальных исследований.

Стремясь к познанию сознания человека, изучению развития сознания, Лев Семенович положил в основу всех своих исследований учение о высших, специфических для человека, психологических функциях, исторически и логически возникающих в процессе реального общения. История высших психологических функций есть первый предмет психологии, считал он. Поэтому фундаментальные

положения культурно-исторической теории развития высших психических функций (Выготский называл ее «инструментальной», «культурной», «исторической» психологией) в современных условиях нуждаются в дальнейшем изучении и в новых научных исследованиях.

В заключение хочется вновь привести слова А. Р. Лурии, емко и глубоко раскрывающие феномен Выготского: «Основное положение Л. С. Выготского звучит парадоксально. Оно заключается в следующем: для того чтобы объяснить сложнейшие формы сознательной жизни человека, необходимо выйти за пределы организма, искать источники этой сознательной деятельности и “категориального” поведения не в глубинах мозга и не глубинах духа, а во внешних условиях жизни, и в первую очередь во внешних условиях общественной жизни, в социально-исторических формах существования человека» [6, с. 23].

Таким образом, судьбоносными началами зарождения научных взглядов и идей Л. С. Выготского стали его малая родина, семья и семейное воспитание, годы «школьной» учебы. Период обучения в двух московских университетах, знакомство с психологией, педагогикой и педологией, в том числе под влиянием П. П. Блонского оказал на Выготского решающее значение для выбора жизненного пути. Практическая профессиональная деятельность и научные исследования в Гомеле до 1924 г. окончательно определили Л. С. Выготского в науке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Лев Семёнович. – URL : https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%9B%D0%B5%D0%B2_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87 (дата обращения 01.11.2016).
2. Левитин К. Е. Личностью не рождаются. – М.: Наука, 1990.–208с.
3. Степанов С. С. Психология в лицах. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 384 с.
4. Леонтьев А. А. Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.
5. Лурия А. Р. Этапы пройденного пути: научная автобиография / под ред. Е. Д. Хомской. – 2-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2001. – 192 с.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

УДК 37.017.7

В. Ю. Капустина

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

ИДЕИ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ К. Д. УШИНСКОГО

В статье рассматривается история становления идей женского образования в творчестве К. Д. Ушинского, их воплощение в его педагогической антропологии и фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Ключевые слова: К. Ушинский; педагогическая антропология; женское образование; воспитание; воспитание будущей матери.

V. Y. Kapustina

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

IDEAS OF FEMALE EDUCATION IN K. D. USHINSKY'S PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

The article discusses the history of the development of women's education ideas in K. D. Ushinsky's works, their implementation in pedagogical anthropology and his fundamental work "The Man as the subject of education. Experience in pedagogical anthropology".

Key words: K. D. Ushinsky; pedagogical anthropology; women's education; female education; upbringing; education of the expectant mother.

В рамках изучения историографии идей педагогической антропологии в творчестве К. Д. Ушинского следует определить его взгляд и на проблемы женского образования в России.

За последние 100 лет женщины в мире и в России добились многого. Следует сказать о равноправии с мужчинами на получение образования, право работать и получать соответствующее денежное вознаграждение, право выбирать и быть избранными в органы власти. Но многие женщины, получив все это, добровольно или вынужденно, в силу различных обстоятельств лишаются полноценного права реализовать себя в качестве матери. Это объясняется влиянием разнородных, порой противоречивых, политических, социально-экономических,

психологических факторов. К ним же относятся и проявления факторов собственно педагогического характера.

Женщину – воспитательницу подрастающего поколения, целесообразно готовить к будущему социально значимому труду – быть матерью. Это понимали величайшие педагоги, обратившиеся к матерям в своих философских, педагогических произведениях. Среди них Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Шмидт, Н. И. Пирогов, П. Ф. Каптерев, В. В. Розанов, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский. Особое место в этом ряду принадлежит К. Д. Ушинскому. Он не только ставил в своих работах вопросы воспитания детей в семье преимущественно матерью, но и содействовал их решению в связи с развитием женского образования в России.

Просвещение женщин было одной из главных мировоззренческих идей К. Д. Ушинского, проходящей через все его творчество. Свидетельством этому являются творческое и педагогическое наследие классика и воспоминания современников. Его ученица – воспитанница Смольного института Е. Н. Водовозова (Цявловская) пишет: «Во время моего знакомства с Ушинским после выпуска, какие бы разговоры и споры ни вел он в кругу своих знакомых, мне никогда не приходилось слышать, чтобы он высказывал идеи социалистические или радикально-демократические: он всегда и всюду является лишь страстным поклонником, сторонником и пропагандистом просвещения вообще и распространения его среди простого народа, а также проповедником широкого образования женщин» [2, с. 520].

Замысел автора фундаментального труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» начал оформляться в годы службы и педагогической деятельности в сфере женского образования в Смольном институте благородных девиц ведомства императрицы Марии и в последующем реализовался в различных статьях. Материалы для своей педагогической антропологии К. Д. Ушинский собирал во время первой заграничной командировки по изучению европейского опыта создания и организации народных и женских учебных заведений.

Особое значение для решения этой проблемы имела его вторая заграничная командировка. Целью, поставленной ведомством Ее Императорского Величества Государыни Императрицы Марии, которое курировало вопросы женского образования в России, явилось

написание учебника по педагогике для женских учебных заведений. Общим результатом стал главный труд жизни К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Анализ исторического развития Западной Европы и России середины XIX в. позволил К. Д. Ушинскому увидеть женское образование как одну из важных теоретических и практических социально-педагогических проблем. Хронология жизни и деятельности К. Д. Ушинского свидетельствует о последовательности ее постановки и решений.

Огромное влияние на начальное образование Выготского оказала его мать – Любовь Степановна. В биографическом очерке об Ушинском В. Я. Струминский описывает те годы так: «Вероятно, мать Ушинского обладала большим природным педагогическим талантом и, возможно, от неё воспринял Ушинский свои лучшие педагогические приёмы, в частности приёмы работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Недаром Ушинский повторял, что лучшее средство подготовки учителей – это соприкосновение их в раннем детстве с выдающимися педагогами: “Мы большей частью учим так, как нас учили в детстве,” – говорил он» [6, с. 32–33]. Например, методику обучения иностранному языку он во многом перенял у своей мачехи – немки, которая учила мальчика читать иностранные тексты без словаря.

Идея, что мать дает ребенку знания о жизни, которые являются фундаментом для всего остального, есть непоколебимое убеждение К. Д. Ушинского. «Характер человека, – писал Ушинский, – более всего формируется в первые годы его жизни, и то, что ложится в этот характер в эти первые годы, – ложится прочно, становится второй природой человека; но так как дитя в эти первые годы свои находится под исключительным влиянием матери, то и в самый характер его может проникнуть только то, что проникло уже прежде в характер матери. Всё, что усваивается человеком впоследствии, никогда уже не имеет той глубины, какой отличается всё, усвоенное в детские годы. Таким образом, женщина является необходимым посредствующим членом между наукой, искусством и поэзией, с одной стороны, нравами, привычками и характером народа – с другой. Из этой мысли вытекает уже сама собой необходимость *полного всестороннего образования женщины*» [8, с. 490].

В университетские годы К. Д. Ушинский находился под влиянием идей профессоров Т. Н. Грановского и П. Г. Редкина, а также их друга

и кумира многих студентов В. Г. Белинского. У него будущий классик, еще далекий от педагогики, почерпнул идею социального равенства, что женщина, являясь человеком по природе своей, достойна такого же образования, как и мужчина.

Следует отметить, что таких взглядов и сам В. Г. Белинский придерживался не всегда. В них происходила определенная трансформация в отношениях к образованию женщин, присущая российскому обществу начала и середины XIX столетия. Так, в 1835 г. он высказывал идею о том, что «женщина есть предмет благоговейной страсти, нежная мать, преданная супруга – и в этом ее назначение... она гибкая лоза, зеленый плющ, обвивающий гордый дуб, благоуханная роза... Воспитание женщины должно гармонизировать с ее назначением, и только прекрасные стороны бытия должны быть открыты ее ведению, а обо всем прочем она должна оставаться в милом простодушном незнании» [4, с. 363]. А позже, в 1843 г. В. Г. Белинский подчеркивает, что «жизнь и деятельность в сфере общего есть необходимость не для одного мужчины, но точно также и для женщины, потому что женщина точно также есть человек, как и мужчина. Мир знания, искусства, словом, мир общего должен быть столько же открыт женщине, как и мужчине, на том основании, что и она, как и он, прежде всего – человек, а потом уже жена, мать, хозяйка» [там же].

Изменение точки зрения В. Г. Белинского весьма наглядно показывает поворот взглядов на место женщины в обществе, на необходимость и цели ее образования. Именно В. Г. Белинский приложил все усилия для выдвигания «женского вопроса» на первое место в русской литературе, считают Э. Д. Днепров и Р. Ф. Усачева [3]. С момента признания важности этого вопроса возникают дискуссии о гендерном равенстве, о причинах униженного положения женщин в русском обществе. Такие споры продолжались на протяжении двух десятилетий XIX в. (с 40-х по 60-е гг.).

В полемике о месте женщины в обществе и воспитании детей принимал участие и уважаемый и почитаемый К. Д. Ушинским знаменитый хирург, педагог, общественный деятель Н. И. Пирогов. В статье «Вопросы жизни» (1856) он обращает внимание на роль женщины в общественном и семейном воспитании и на ее подготовку к исполнению родительского долга. Н. И. Пирогов пишет: «Ранее развитие мышления и воли для женщины столько же нужны, как и для мужчины.

Чтобы усладить сочувствием жизнь человека, чтоб быть сопутницей в борьбе, ей также нужно знать искусство понимать, ей нужна самостоятельная воля, чтобы жертвовать, мышление, чтобы избирать и чтобы иметь ясную и светлую идею о цели воспитания детей» [5].

В связи с возросшим вниманием к образованию женщин, в обществе начинается обсуждение женской эмансипации. Появляется мнение, что образованная женщина будет стремиться быть свободной и иметь равные права с мужчинами. По этому вопросу Н. И. Пирогов замечает: «Женщина эмансипирована и так уже, да еще, может быть, более, нежели мужчина. Хотя ей и нельзя по нашим законам сделаться солдатом, чиновником, министром, но разве можно мужчине сделаться кормилицей и матерью – воспитательницей детей до 8-летнего их возраста? Разве он может сделаться связью общества, цветком и украшением его? Только близорукое тщеславие людей, строя алтари героям, смотрят на мать, кормилицу и няньку как на второстепенный подвластный класс. Только торговый материализм и невежественная чувственность видят в женщине существо подвластное и ниже себя ... пусть женщины поймут свое высокое назначение в вертограде человеческой жизни. Пусть поймут, что они, ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать и первые слова, и первую молитву, делаются главными зодчими общества. Краеугольный камень кладется их руками. Христианство открыло женщине ее назначение. Оно поставило в образец человечеству существо, только что отнятое от ее груди» [там же].

Эта идея Н. И. Пирогова через несколько лет отзовется в творчестве К. Д. Ушинского следующим образом: «Я желал бы, чтобы русская женщина, испытав глубокое наслаждение самой учить и развивать своего ребенка, не уступит этого наслаждения никому без крайней необходимости. Что женщине врожденно стремление учить и развивать свое дитя и вместе с тем даны и необходимые для этого способности, в этом не может быть сомнения. И если многие матери, несмотря на всё свое желание не расставаться рано с своими детьми и учить их самим, тем не менее поручают это дело школе или чужим лицам, то это объясняется практической неподготовленностью матерей к делу первоначального обучения» [10, с. 242].

Хронология жизни К. Д. Ушинского свидетельствует о его знакомстве в библиотеке Гатчинского сиротского института с книгами,

принадлежащими его предшественнику Е. О. Гугелю, который был учеником И. Г. Песталоцци и чьи труды он внимательно изучал. Среди книг библиотеки Е. О. Гугеля было и «Руководство для немецких учителей» Ф. А. В. Дистервега. Эта книга оказалась бесценной для К. Д. Ушинского и произвела впечатление, изменившее его представление о педагогике. «Этим двум шкафам я обязан в жизни своей очень многим и, боже мой! от скольких бы грубых ошибок был бы избавлен я, если бы познакомился с этими двумя шкафами прежде чем выступил на педагогическое поприще!» [9, с. 141]. Теперь он знает, как правильно выстроить собственную педагогическую работу и чему учить других учителей и воспитателей.

Знакомство К. Д. Ушинского с педагогической литературой послужило источником написания статьи «О пользе педагогической литературы» в 1857 г. Именно она делает его знаменитым в просвещенных педагогических кругах. Печатное слово, как единственное доступное в XIX в. средство массовой информации, должно стать, по его мнению, мощнейшим источником педагогических идей и обмена опытом среди лиц, заинтересованных делом воспитания подрастающего поколения. К числу этих людей К. Д. Ушинский также относит и родителей.

Авторитет К. Д. Ушинского, признание его педагогических заслуг высочайшими особами, послужили продвижению по службе. В 1859 г. К. Д. Ушинского пригласили в Смольный институт на должность инспектора классов Воспитательного общества благородных девиц и Санкт-Петербургского Александровского училища, а в 1860 г. назначили редактором «Журнала Министерства Народного Просвещения». В нем вновь назначенный редактор реализует свою идею о популяризации среди общественности педагогических знаний. К ним он прежде всего относит сведения по физиологии, психологии, философии – наукам, дающим основы для полноценной педагогической деятельности. В «Журнале» сообщается о достижениях западной педагогики. Публикуются работы ее лучших представителей. Общественность получает информацию об открытии новых учебных заведений и их особенностях, об изданиях различных учебных пособий, методики работы по ним, а также критические замечания; имеются возможности обмена опытом педагогами-практиками. Таким образом, читатель формирует собственное представление о целях, задачах, формах и методах

воспитательной деятельности и получает советы – рекомендации по реализации знаний в собственной воспитательной практике.

В должности инспектора классов Смольного института Благородных девиц К. Д. Ушинский предпринимает меры по реорганизации системы женского образования в России. Это учебное заведение имело почти столетнюю историю. По своей идее оно являлось весьма прогрессивным для того времени. Отправной точкой ему послужило принятое 12 марта 1764 г. «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», которое разработал И. И. Бецкой по поручению Екатерины II. В этом историческом документе подчеркивалось, что «корень всему злу и добру воспитание», что следует «сперва способом воспитания» произвести «новую породу или новых отцов и матерей», для чего нужно завести «воспитательные училища» [12, с. 67]. В них готовить тех, которые сами станут воспитывать новых людей. Этот памятник педагогической мысли XVIII в. оказал большое влияние на развитие российской системы образования и педагогики в целом. В нем были заложены основы государственного женского образования и подготовки, в частности будущих матерей [4, с. 230]. Уникальность принятого документа состояла в том, что цель воспитания определялась как воспитание человека, а не верноподданного, что было характерно для законных актов других монархов. Но прогрессивная идея российской самодержицы не осуществилась в должной мере. Характер воспитания остался сословным. В закрытых учебных заведениях, организованных по европейскому образцу, образование осуществлялось плохо подготовленными к делу воспитания наставниками. Ученицы «отбывали» время, предназначенное для учебы, заучивали тексты, не вникая в их суть, не высказывали собственного мнения. Вся их жизнедеятельность в стенах института была строго регламентирована. Атмосферу института выпускницы оценивали «безнравственной нравственностью», «ханжеской моралью», «рутинными схоластическими приемами преподавания» [2, с. 456]. Общение с родными происходило под надзором наставницы. Девочки оказывались вырванными из семейной атмосферы, традиций, теплого общения и возвращались 15–16-летними девушками в «чужой» дом, плохо представляя уклад семейной жизни.

Появление в институте К. Д. Ушинского ученицы поэтично сравнивали с «порывом свежего ветра», «глотком свежего воздуха», «светлым

лучом» [2, с. 455–540] во мраке невежества и застоя. В короткие сроки новый инспектор изменил учебный план, пригласил новых профессоров, так как «состав преподавателей был самый жалкий. За весьма немногими исключениями это были люди или устаревшие и не имеющие не малейшего понятия о новых способах преподавания, или такие, которые не были преподавателями» [11, с. 328]. После утверждения проекта 12 апреля 1860 г. К. Д. Ушинский внес предложения по преобразованию распределений по классам, представил варианты изменений в содержание преподавания в них с объяснительными записками по каждому предмету. По новому учебному плану структура Смольного института упрощалась до неузнаваемости. Были введены семь одногодичных классов с ежегодными экзаменами и переводами из класса в класс вместо громоздких трехгодичных классов.

Было введено изучение естествознания. «Естественные науки не проходились в Обществе, как будто девице не нужно было изучать естественных наук, тогда как именно из воспитанниц училища формировалось две трети специального класса, назначенного для подготовки домашних наставниц. Где же знание естественных наук может оказывать большую пользу женщине как не при воспитании и обучении детей?» [там же].

Реформа женского образования в Смольном институте была положена в основу реорганизации всех других женских учебных заведений России. В Смольном институте К. Д. Ушинский применил на практике воспитание в труде – физическом, психическом, умственном, душевном, внес нравственный элемент воспитания. Ученицы получили возможность общаться с родными в праздники и на каникулах. Теперь они могли видеть семью не только с парадной, но и повседневно бытовой стороны. Все это вдохновило «смолянок» к активной жизни, наполнило ее социальной значимостью, пробудило интерес к учебе. К. Д. Ушинский поставил перед своими ученицами новые цели – саморазвитие, образование народа, воспитание и образование собственных будущих детей. Девушки с радостью и рвением стремились к достижению этих целей.

Нововведения К. Д. Ушинского в женском образовании вызвали негативное отношение со стороны руководства Смольного института. Оно, пользуясь связями в высших кругах власти, способствовало тому, чтобы устранить педагога-реформатора от практической

деятельности. Однако благодаря уже большому авторитету К. Д. Ушинского в обществе и среди педагогов, ему было предложено отправиться в командировку «за границу на один год с поручением осмотреть некоторые из замечательнейших женских учебных заведений и представить по возвращении возможно подробное описание их устройства и управления» [6, с. 214].

По возвращении из командировки К. Д. Ушинский принимал активное участие в работе Санкт-Петербургского Педагогического Общества. Он участвовал в разработке вопроса о педагогике как теоретической науке. На одном из заседаний Общества был представлен доклад К. Д. Ушинского о женском образовании в Европе [7, с. 262–276]. В созданной комиссии по разработке вопроса о женских семинариях К. Д. Ушинский был избран ее председателем.

Впечатления и педагогические идеи от командировки по Европе К. Д. Ушинский представил как «Отчет о поездке за границу» в ведомство учреждений императрицы Марии и семь писем о «Педагогической поездке по Швейцарии», опубликованные в «Журнале Министерства Народного Просвещения» в 1862–1863 гг. [9]. В этих работах была дана объемная характеристика немецкому образованию, которое было определено как консервативное. Что касалось проблемы женского образования в европейских странах, то в нем выявлялось два основных направления. Условно К. Д. Ушинский их определял как «немецко-хозяйственное» и «французско-галантерейное». В первом варианте суть заключалась в том, чтобы сделать женщину доброй матерью, умной и бережливой хозяйкой; во втором – приготовить ее для парадных, а не хозяйственных комнат, сделать украшением общества. Такое отношение к целям женского образования К. Д. Ушинский объяснял исторически сложившимся приниженным социальным положением, какое занимала женщина в Европе. Его весьма волновал вопрос: «Почему же матери достаточных семейств также посылают в школу таких малюток, для которых вообще-то ученье, а не только школьное, еще слишком преждевременно? Какая же здравая педагогика не согласится, что для детей этого возраста самое лучшее воспитательное место – отеческий дом, а самая лучшая воспитательница и наставница – родная мать? Если уж должно начинать учить пятилетнего ребёнка, то, конечно, понемногу, и неужели мать не может уделить какие-нибудь полчаса, много что час, из своего дня. Новые методы

первоначального учения сделали его не только делом легким, но истинным наслаждением, особенно если ученик или ученица – родное дитя; почему же немецкие матери отказываются от этого наслаждения?» [7, с. 262–263]. В поисках ответа на этот вопрос К. Д. Ушинский пришел к выводам, которые стали основами многих важнейших идей педагогической антропологии.

Во-первых, женщине как будущей матери необходимо очень много знать и потому ей следует давать многогранное образование. На этом этапе просвещения никаких гендерных различий не предполагается.

Во-вторых, мать является носителем традиций, обычаев, ретранслятором усвоенных знаний, когда через нее проходят достижения культуры, технического прогресса (инновации) к детям, а далее и в общество.

В-третьих, матери необходимо знать организацию детского организма, его анатомию, физиологию, гигиену, психологию.

В-четвертых, воспитательница и наставница детей не мыслится без владения методами, средствами педагогического взаимодействия с ними.

В-пятых, женщина к моменту рождения детей должна иметь сформированное мировоззрение, которое позволит ей определить цели их воспитания, среди множества педагогических систем и советов выбрать те, которые подходят именно ей для работы с конкретным ребенком.

В-шестых, условия жизни матери не позволяют ей уделять много времени саморазвитию после рождения детей. Вся ее жизнь подчинена их распорядку, заботам о них. Поэтому возраст для целенаправленной педагогической подготовки определяется с 14-15 лет до двадцати.

Таким образом, у К. Д. Ушинского сложилась определенная картина о требованиях к женскому образованию. Они подкреплялись собственным жизненным и педагогическим опытом, наблюдениями в командировках по Европе и знакомством с зарубежной и отечественной педагогической литературой. Всё это находило воплощение в многочисленных статьях, письмах, выступлениях, учебных книгах, различных методических разработках и рекомендациям к ним использованию.

Анализ статей, предваряющих появление труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» и самого классического произведения позволяет увидеть аналогию

логического построения содержания работ К. Д. Ушинского и «Писем к матери о физическом и духовном воспитании её детей» К. Шмидта. Сведения об устройстве человеческого организма, условиях и этапах, движущих силах его развития изложены в соответствующем порядке. Но несколько не умаляя педагогических заслуг К. Шмидта, К. Д. Ушинский подверг критике некоторые идеи его работы. В частности, это относится к тому, что мальчиков и девочек необходимо воспитывать различно на основании их физиологических различий. При этом физические и умственные способности девочек принижались под воздействием заблуждений, существовавших в западном обществе XIX в. К. Д. Ушинский обоснованно считал это недопустимым. Он рассматривал человека вообще как предмет воспитания. Другим значимым отличием работ германского и русского педагогов является научное обоснование идеи. Тогда как К. Шмидт основывается на собственных измышлениях и опыте, К. Д. Ушинский опирается на научные факты, проверенные на практике, анализирует классические и современные ему работы выдающихся ученых. Более того, он одним из первых, вопреки мнению многих европейских и отечественных педагогов, считает, что основаниями педагогики являются не только физиология и психология, но и философия как наука, определяющая цели воспитания.

Отчеты о состоянии женского образования в Европе, выводы и предложения, сделанные К. Д. Ушинским относительно этого вопроса, изданные статьи дали основание для ходатайства о назначении новой командировки за границу для составления учебника педагогики для женских учебных заведений, которое было одобрено высочайшим дозволением.

В работе над учебником К. Д. Ушинский стремился избежать ошибок всех «немецких педагогов», которые давали «рецепты» воспитания. Принципиальное отличие его позиции состоит в том, что к делу воспитания необходимо подходить осознанно, зная и понимая предмет самого воспитания – человека. В дошедших до нас материалах к третьему тому «Педагогической антропологии» автор дает программы обучения в женских учебных заведениях. При этом он настаивает прежде всего на общем и углубленном курсе изучения в этих заведениях педагогики и педагогической антропологии. И главное – эти знания должны обладать все женщины, которым сама природа

определила предназначение воспитывать подрастающее поколение. Идеи «Педагогической антропологии» должны быть основой учебника по педагогике для женщин. В этом учебнике не следует увлекаться разными подходами к пониманию научных основ педагогики. Научная полемика в учебнике не нужна. В нем должны быть самые необходимые сведения о сути воспитания и его методике.

Цель изучения педагогики в женских учебных заведениях К. Д. Ушинский определяет так: «Во-первых, в том, чтобы развить в воспитательницах желание сознательно заниматься воспитательной деятельностью и открыть им возможность понимать педагогические сочинения и тем вести далее свое педагогическое образование... во-вторых, в том, чтобы дать слушательницам возможность по выходе же из заведения с успехом, без тяжелых проб и грубых ошибок, заняться воспитанием и первоначальным обучением детей» [11, т. 10, с. 31].

Таким образом, в содержание женского образования в области педагогики следует включать знания, умения и навыки по курсу физического воспитания, гигиены, физиологии, психологии, сведения о движущих силах развития, о влиянии на него питания, сна, отдыха, участии психологических процессов в физиологических, и наоборот иметь знания о душе, ее влиянии на физиологию и психологию. Необходимо изучить механизмы внимания и памяти, их особенности и факторы, на них влияющие. Предметом изучения должны быть рассудочные процессы, способы мышления. Существенно в этой связи знание логики, ее законов. Воспитателю важно знать природу чувств и эмоций, «простых и сложных явлений воли: желаний, наклонностей и страстей, способов их развития и ослабления» [там же, с. 25]. Для воспитания человека необходимо понимание высших чисто человеческих особенностей, таких как дар слова, нравственные, эстетические и религиозные стремления. Слово К. Д. Ушинский считал самым важным инструментом воспитательной деятельности. «Слово во всем своем необозримом развитии есть, без сомнения, создание души человеческой, в котором выразился не внешний мир, как он существует сам в себе, а отношения этого внешнего мира к особенностям и потребностям души человеческой» [там же]. Через слово проходит путь формирования самосознания – наивысшей черты, характерной для человека. «Если будущая наставница ясно поймет, что язык народа в его современном развитии есть живая сокровищница многовековой

жизни народа, что в нем именно сложил народ все результаты своей душевной жизни, следы своих мыслей, чувств и желаний, со всеми их тончайшими оттенками, то она оценит верно все значение хорошего, по возможности, обширного и глубокого изучения и, по возможности же, полного обладания родным языком» [11, т. 10, с. 26]. Значимыми являются знания для воспитания нравственности и эстетического чувства – неотъемлемой части самосознания. У будущей наставницы необходимо сформировать мировоззрение, которое поможет ей развивать в своих воспитанниках гуманные особенности человека и отношения к другим, чувства правды, справедливости, человеческое достоинство, направить на истинный путь, не противоречащий истории человечества, не повторяющий ошибок прошлого.

Объяснение религиозного чувства К. Д. Ушинский считает правильным отдать богословам. Но педагогические и психологические объяснения его сущности вполне может дать педагог. Это необходимо для понимания, что религия есть «удовлетворение неумолкающей и всеобщей потребности души человеческой, как историческое явление, столь же древнее, как и само человечество» [там же, с. 29]. Будущей матери надлежит понимать правильные способы удовлетворения этой потребности души, уметь предотвращать крайности «грубых предрассудков и бессмысленного неверия» [там же].

Когда у будущей воспитательницы сформированы представления о человеке – предмете воспитания во всех его проявлениях, возможно приступить к изучению дидактики – общей и частной. Под дидактикой К. Д. Ушинский понимает «правила искусства сообщения знаний в приложении этого искусства к предметам учения» [там же]. Общая дидактика включает в себя правила учения чему бы то ни было на основании уже изученных психологических законов, обучения и развития детей «до приобретения грамотности», обучения грамоте, умению работать с книгой, умение планировать учебную деятельность и понимание ее устройства и логики. При изучении частной дидактики будущим матерям – воспитательницам необходимо знать правила преподавания отдельных предметов.

В заключение общего педагогического курса К. Д. Ушинский рекомендует знакомство с историей педагогики, ее «важнейшими эпохами» и «самыми замечательными сочинениями педагогического содержания» [там же, с. 30].

Таким образом, воплотив идеи женского образования в своем творчестве и фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», К. Д. Ушинский оставил последующим поколениям неисчерпаемый источник для вдохновения к воспитательной деятельности. Подготовленная, с педагогической точки зрения, к выполнению своей высокой природной миссии мать, вооруженная необходимыми знаниями, сможет быть деятельным творцом высшего искусства педагогики, передавать своим детям традиции и инновации. В саморазвитии, развитии своих детей, являясь полноправным участником целостного педагогического процесса, она способствует прогрессу общества. В этом реализуется важнейшая социальная функция женщины-матери.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архив К. Д. Ушинского: Т. 1. – 1959 Архив К. Д. Ушинского : [в 4 т.] / сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959–1962, Т. 1 : Материалы редакторской деятельности К. Д. Ушинского в «Журнале Министерства народного просвещения» (1860–1861 гг.) и статьи его по вопросам школы и воспитания в Англии и Франции середины XIX в. – 1959. – 478, [1] с. – Указ. имен: С. 474–477.
2. *Водовозова Е. Н.* К. Д. Ушинский в Смольном институте // Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. – Т. 11. – С. 455–540.
3. *Днепров Э. Д., Усачева Р. Ф.* Женское образование в России : учеб. пособие для студ. высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050701.65(033400) – «Педагогика» / Э. Д. Днепров, Р. Ф. Усачева. – М. : Дрофа, 2009. – 285 с.
4. *Кантерев П. Ф.* История русской педагогики. – 2-е изд., пересмотр. и доп. – Пг. : Земля, 1915. – XXII, 746 с.
5. *Пирогов Н. И.* Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с. – (Педагогическая библиотека).
6. *Струминский В. Я.* Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского. (Биография) М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1960. – 348 с.
7. *Ушинский К. Д.* Одна из темных сторон германского воспитания // Ушинский К. Д. Собр. соч. 1948–1952 гг. – Т. 3. – С. 262–276.
8. *Ушинский К. Д.* Отчет о командировке для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского // Ушинский К. Д. Собр. соч. 1948–1952. – Т. 3. – С. 453–586.

9. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Ушинский К. Д. Собр. соч. 1948–1952. – Т. 3. – С. 87–254.
10. Ушинский К. Д. «Родное слово» Книга для учащихся / Ушинский К. Д. Собр. соч. 1948–1952. – Т. 6. – С. 237–336.
11. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский ; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М. ; Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. – Загл. обл. : Сочинения. Т. 10 : Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». – 1950. – 665, [3] с. – Библиогр.: С. 639–645. – Указ. имен в конце кн.
12. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М. : Просвещение, 1974. – 349 с.

УДК 343.2/7

А. А. Галицина

аспирант кафедры уголовно-правовых дисциплин
юридического факультета МГЛУ;
e-mail: stasyalost@ya.ru

УГОЛОВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА НАРУШЕНИЯ ПОРЯДКА ОБОРОТА НЕДВИЖИМОГО ИМУЩЕСТВА ПО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

В статье дается анализ уголовно правовых норм Российской Федерации и зарубежных государств, предусматривающих уголовную ответственность за совершение незаконных сделок с недвижимостью.

Ключевые слова: незаконные сделки с недвижимым имуществом; состав преступления; наказание.

A. A. Galitsina

Postgraduate, Department of Criminal Law,
Faculty of Law, MSLU; e-mail: stasyalost@ya.ru

CHARACTERISTICS OF THE CRIMINAL LAWS OF THE FOREIGN COUNTRIES WITH REGARD TO NORMS RELATED TO REAL ESTATE TRANSACTIONS

The article provides analysis of criminal norms of the Russian Federation and foreign countries that prescribe criminal liability for illegal real estate transactions.

Key words: illegal real estate transactions; Corpus delicti; sanctions.

Сравнительно-правовое исследование уголовного законодательства зарубежных стран относительно регламентации ответственности за регистрацию незаконных сделок с недвижимым имуществом необходимо для анализа ситуации в указанной области на современном этапе, а также для определения дальнейших способов совершенствования средств борьбы с нарушениями в указанной сфере.

Как отмечается в юридической общетеоретической литературе, «сравнительно-правовое исследование, с одной стороны, помогает выявить все то полезное, что оправдало себя за рубежом при решении сходной проблемы, а с другой – дает возможность учесть негативные стороны зарубежного опыта, неэффективность тех или иных правовых решений» [3].

На сегодняшний день ст. 170 Уголовного кодекса Российской Федерации (далее – УК РФ) «Регистрация незаконных сделок с недвижимым имуществом» предусматривает ответственность за регистрацию заведомо незаконных сделок с недвижимым имуществом, умышленное искажение сведений государственного кадастра недвижимости и (или) Единого государственного реестра прав на недвижимое имущество и сделок с ним, занижение кадастровой стоимости объектов недвижимости.

Вполне разумным видится анализ уголовно-правового опыта регламентации ответственности за регистрацию незаконных сделок с недвижимым имуществом в странах СНГ.

Так, Уголовный кодекс Азербайджанской Республики в главе 24 «Преступления в сфере экономической деятельности» предусматривает уголовно-правовую ответственность за регистрацию незаконных сделок с землей в статье 191: «Регистрация заведомо незаконных сделок с землей, искажение учетных данных Государственного земельного кадастра, а равно умышленное занижение размеров платежей за землю, если эти деяния совершены из корыстной или иной личной заинтересованности должностным лицом с использованием своего служебного положения...» [4].

В качестве видов наказания предусмотрены штраф, лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, а также исправительные работы.

В целом, указанная норма соответствует российской уголовно-правовой норме, существовавшей до вступления в силу Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 13.07.2015 г. № 228-ФЗ, внесшего изменения в статью 170 УК РФ: статья ранее регламентировала регистрацию незаконных сделок с землей, а после вступления в силу вышеуказанного Закона – с недвижимым имуществом, что значительно расширило предмет рассматриваемого преступления.

В уголовном законодательстве Грузии в главе 26 «Преступления против предпринимательской или иной экономической деятельности» предусмотрена статья 191 «Незаконная регистрация сделок, связанных с землей», в объективную сторону которой входит незаконная регистрация сделок, связанных с землей, искажение учетных данных Государственного земельного кадастра либо занижение земельного налога. Санкции за совершение вышеуказанного деяния могут быть следующие: штраф, общественно полезный труд, лишение права занимать должности или заниматься деятельностью, а также лишение свободы [5].

Законодатели Грузии, в отличие от российского законодателя, отказались от включения в число признаков состава преступления в виде регистрации незаконных сделок с землей указания на его субъект. Тем не менее анализ санкции ст. 191 УК Грузии, содержащей такой вид наказания, как «лишение права занимать определенные должности», позволяет утверждать, что субъектом преступления в форме регистрации незаконных сделок с землей в уголовном праве Грузии может быть только должностное лицо. Отметим также, что при характеристике субъективной стороны состава преступления в форме регистрации незаконных сделок с землей в ст. 191 УК Грузии отсутствует признак «заведомо», присущий, как известно, норме ст. 170 УК РФ [1].

Следующие уголовные кодексы стран СНГ не содержат отдельной статьи, регламентирующей незаконную регистрацию сделок с недвижимым имуществом или, как это было до 2015 года в РФ, с землей. Тем не менее в них есть положения, предусматривающие ответственность за «служебный подлог» и «служебную халатность», объективная сторона которых охватывает деяние, предусмотренное ст. 170 УК РФ.

Так, служебный подлог, согласно статье 427 Уголовного Кодекса Республики Беларусь, понимается как «внесение должностным или иным уполномоченным лицом заведомо ложных сведений и записей в официальные документы, либо подделка документов, либо составление и выдача заведомо ложных документов, совершенные из корыстной или иной личной заинтересованности, при отсутствии признаков более тяжкого преступления». В качестве видов наказания предусмотрены штраф, лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, исправительные работы, ограничение свободы или лишение свободы [7].

Служебная халатность (статья 428), в соответствии с уголовным законодательством Республики Беларусь, представляет собой неисполнение либо ненадлежащее исполнение должностным лицом своих служебных обязанностей вследствие недобросовестного или небрежного отношения к службе [7].

Уголовный кодекс Республики Армения также не содержит нормы, регламентирующей ответственность за незаконную регистрацию недвижимости, но данная сфера охватывается следующими нормами, регламентирующими ответственность за преступления против государственной службы: «Служебный подлог» (статья 314), под которым понимается внесение должностным лицом в официальные документы заведомо ложных сведений или записей, подделка, подчистка или внесение иных числовых записей или изменений, а также составление или выдача ложных документов в корыстных целях, или из иных личных побуждений, или исходя из групповых интересов; и «Служебная халатность» (статья 315) – неисполнение или ненадлежащее исполнение должностным лицом своих обязанностей вследствие недобросовестного или небрежного отношения к службе, причинившие по неосторожности существенный вред правам и законным интересам лиц или организаций либо законным интересам общества или государства (в случае имущественного ущерба – в размере суммы, превышающей тысячекратный размер минимальной заработной платы, установленной на момент совершения преступления, или стоимости ущерба) [6].

Виды наказания за оба вышеназванных преступления предусмотрены следующие: штраф, исправительные работы, арест либо лишение свободы [там же].

Уголовный Кодекс Украины регламентирует в статье 366 «Служебный подлог» внесение должностным лицом в официальные документы заведомо ложных сведений, составление и выдачу заведомо ложных документов, а также «Служебную халатность» в статье 367: «неисполнение или ненадлежащее исполнение должностным лицом своих служебных обязанностей вследствие недобросовестного отношения к ним, причинившее существенный вред охраняемым законом правам, свободам и интересам отдельных граждан, или государственным либо общественным интересам, или интересам отдельных юридических лиц» [8].

Наказываются вышеуказанные преступления штрафом, ограничением воли с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, лишением свободы с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью [8].

Таким образом, рассмотренные выше уголовно-правовые нормы стран СНГ можно разделить на две группы. К первой относятся уголовно-правовые нормы Грузии и Азербайджанской Республики, так как они непосредственно регулируют регистрацию незаконных сделок с землей, что по своему объему уже, нежели сходная по содержанию норма ст. 170 УК РФ. Ко второй группе относятся страны, уголовное законодательство которых не содержит подобной нормы, но данный состав охватывается другими статьями, в частности нормами, предусматривающими ответственность за служебный полог и служебную халатность.

Анализ уголовного законодательства таких европейских стран, как Бельгия, Голландия, Франция и Швейцария показал, что регистрация незаконных сделок с недвижимым имуществом отсутствует в качестве самостоятельного состава преступления. Тем не менее его состав зачастую охватывается составами должностных преступлений.

Так в Уголовном кодексе Франции содержится общая норма о подлоге документов, которая, в свою очередь, дополнена специальными нормами и нормами, регламентирующими общую в тех областях, на которые она не распространяется.

Общая норма представлена в ст. 441-1 УК Франции: «Подлогом является любое обманное искажение истины, способное причинить какой-либо вред и совершенное каким бы то ни было способом, в каком-либо письменном тексте или любом другом носителе информации, который имеет целью или может в дальнейшем служить установлению доказательства какого-либо права или факта, имеющего юридические последствия» [9]. «Подлог и использование подлога наказываются тремя годами тюремного заключения и штрафом в размере 45 000 евро» [10].

Среди специальных видов подлога во Франции выделяют: подлог административного документа (ст. 441-2 УК Франции); административные документы, добытые обманным путем (ст. 441-5 УК Франции); подделка документа, исходящего от государственного органа

(ст. 441-4 УК Франции), получение документа, выданного органом государственного управления в целях подтверждения права, тождества или качества (ст. 441-6 УК Франции).

УК Голландии в статье 360 регламентирует ответственность за фальсификацию учетных записей для регистрации земельных участков, а в статье 333 предусмотрена ответственность за уничтожение или повреждение межевых знаков: «Лицо, которое с целью получения незаконного дохода для себя или другого лица разрушает, передвигает, снимает или приводит в негодность что-либо служащее для отметки границы частного владения, подлежит сроку тюремного заключения не более двух лет или штрафу пятой категории». Примерно такая же ответственность за «уничтожение или повреждение межевых столбов, угловых подставок или деревьев, посаженных или признанных для установления границ между различными наследственными участками» предусмотрена ст. 546 УК Бельгии [2].

Обзор зарубежного законодательства, предусматривающего уголовную ответственность за нарушение порядка оборота недвижимого имущества, показывает, что проблема уголовно-правовой охраны отношений, связанных с оборотом земельных участков, в разных странах решается по-разному.

Статьи, аналогичные статье 170 УК РФ, есть лишь в уголовных законодательствах отдельных стран, например в Грузии и Азербайджанской республике. Тем не менее уголовное законодательство большинства государств (например, Белоруссия, Украина, Франция, Швейцария, Голландия, Бельгия) не содержат аналогичной нормы.

Согласно мнению некоторых авторов, выделение статьи 170 УК РФ в нашей стране обусловлено особой общественной опасностью указанного деяния, ввиду того, что земельные отношения в России не до конца оформлены, что приводит к многочисленным злоупотреблениям в этой сфере, в отличие от зарубежных стран, где проблема незаконной регистрации недвижимого имущества не настолько распространена.

Отсутствие специальной нормы, регламентирующей уголовную ответственность за регистрацию незаконных сделок с недвижимостью, в уголовных законодательствах ряда зарубежных стран не означает, что такая ответственность фактически не может наступить в отношении должностных лиц, злоупотребляющих должностными полномочиями при реализации процедуры регистрации прав.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булавинцев А. Т. Ответственность за нарушение порядка оборота земельных участков в уголовном законодательстве России и зарубежных стран (сравнительный анализ). – URL : <http://librisum.com/ustem/samu02.htm> (дата обращения: 22.09.2016).
2. Гостев А. А. Состав регистрации незаконных сделок с землей в уголовных законодательствах иностранных государств. – URL : http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/05_2009/02.pdf (дата обращения: 16.09.2016).
3. Саидов А. Х. Сравнительное правоведение (основные правовые системы современности) : учебник для вузов. – М., 2000. – С. 36–37.
4. Уголовный кодекс Азербайджанской Республики. – URL : http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30420353&doc_id2=30420353#pos=75;-8&pos2=1777;40 (дата обращения: 20.09.2016).
5. Уголовный кодекс Грузии. – URL : file:///C:/Users/stasyalost/Downloads/Georgia_Criminal_Code_1999_am2015_ru.pdf (дата обращения: 15.08.2016).
6. Уголовный кодекс Республики Армения / URL: <http://www.parliament.am/legislation.php?ID=1349&lang=rus&sel=show#31> (дата обращения: 17.09.2016).
7. Уголовный кодекс Республики Беларусь. – URL : <http://уголовный-кодекс.бел/statuya-427> (дата обращения: 17.09.2016).
8. Уголовный кодекс Украины. – URL: http://kodeksy.com.ua/ka/ugolovnyj_kodeks_ukraini.htm (дата обращения: 18.09.2016).
9. Уголовный кодекс Франции. – URL : http://jurist-online.org/laws/foreign/criminalcode_fr/_doc-5-.pdf (дата обращения: 18.09.2016).
10. Уголовный кодекс Франции. – URL : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;isessionid=C9D7E62DB756F06E1605B6474AB906F4.tpdil a21v1?idSectionTA=LEGISCTA000006149854&cidTexte=LEGITEXT000006070719&dateTexte=20150319> (авторский перевод) (дата обращения: 09.10.2016).

УДК 342

О. И. Мальчук, Н. В. Румянцев

Мальчук О. И., главный научный сотрудник
Научно-исследовательского института Федеральной службы исполнения
наказаний, доктор исторических наук; e-mail: Molga.77@yandex.ru

Румянцев Н. В., доктор юридических наук,
проректор по кадровой, воспитательной работе и безопасности МГЛУ;
e-mail: rumyantsev.n@linguanet.ru

РАЗВИТИЕ ИНСТИТУТА ЗАМЕНЫ НАКАЗАНИЯ В РОССИИ В X–XIX ВВ.

В статье исследованы нормативные акты России с X по XIX вв. в области развития института уголовного права и рассмотрена эволюция института замены наказания.

Ключевые слова: Российское законодательство; история русского права; денежное вознаграждение; лишение свободы.

O. I. Malchuk, N. V. Rumyantzev

Malchuk O. I., Advanced Doctor (History), Federal Penitentiary Service of Russia
Research Institute of the Penal System, Principal investigator,
Lieutenant-Colonel of Internal Service; e-mail: Molga.77@yandex.ru

Rumyantzev N. V., Advanced Doctor (Law), Vice-Rector, MSLU;
e-mail: rumyantsev.n@linguanet.ru

THE DEVELOPMENT OF THE COMMUTATION INSTITUTE IN RUSSIAN EMPIRE IN X–XIX CENTURIES

The article dwells on the Russian normative acts from X to XIX centuries, development of the Institute of Criminal Law and considers the evolution of the replacement of punishment institute.

Key words: Russian legislation; the history of Russian law; monetary reward; deprivation of liberty.

Современное право невозможно познать без изучения истории возникновения и развития того или иного института, что дает возможность дать более объективную оценку его социальному назначению. В работе мы рассмотрим развитие института замены наказания в России в X–XIX вв.

Данный институт уже давно известен отечественному уголовному праву. Его нельзя назвать новым институтом данного вида права. Так, еще в ст. 2 Русской Правды была предусмотрена замена мести

за нанесение телесных повреждений штрафом, если отомстить по какой-либо причине было невозможно [9, с. 47–51].

Псковская судная грамота 1467 г. [там же, с. 132–173], Новгородская судная грамота 1471 г. [там же] и Двинская уставная грамота 1397 г. [14, с. 124–131] соединили в себе многие положения Русской Правды, касающиеся замены наказания. Так, например, в ст. 1 Двинской уставной грамоты уплата общинной виры применялась вместо ранее назначенного наказания только в случае неотыскания общиной преступника [там же].

Новгородская и Псковская судные грамоты включали в себя нормы наказания, связанные с заменой наказания имущественного характера, более серьезным видом наказания в случаях уклонения от его уплаты или невозможности его уплаты. Так, в ст. 34 Новгородской судной грамоты повествуется о замене имущественного наказания более строгим видом наказания в случае неисполнения ответчиком судебного решения после напоминания ему взыскателем лично либо через пристава о его обязанности. В ст. 111 Псковской судной грамоты указано, что, если виновный не мог выплатить установленную денежную компенсацию в пользу потерпевшего, он выдавался последнему с головой до полной отработки долга [6].

В Судебниках 1497 [10, с. 54–62] и 1550 гг. [там же, с. 97–120] применение замены наказания принималось решением великого князя – «как государь укажет», часто его решением смертная казнь заменялась опалой. Виновного удаляли от двора, запрещали являться к государю, отказывали во всех просьбах и наградах, реже – заключали в тюрьму или ссылали [1]. Иногда смертную казнь заменяли денежным выкупом. Так, в соответствии со ст. 90 Судебника 1550 г. денежные взыскания можно было заменить на выдачу должника с головой до полного погашения долга.

В 1649 г. было принято Соборное уложение [9, с. 83–257], в соответствии с которым смертная казнь заменялась битьем кнутом, отсечением пальца левой руки и ссылкой в Сибирь. А фальшивомонетчикам и разбойникам, приговоренным к смертной казни, заливали горло оловом, отрубали ноги и левые руки.

Указом от 3 мая 1691 г. всех лиц, которые «довелись смертной казни, а той казни им не учинено ... пятнать и ссылать» [11]. Указ от 8 сентября 1691 г. предусматривал возможность замены смертной

казни, назначенной за три татьбы, ссылкой [11, с. 221–222]. Ссылкой заменялось и тюремное заключение, а впоследствии – другие наказания.

Указом 1683 г. предусматривалась возможность замены бессрочного лишения свободы: «Тюремных сидельцев, которых довелось дать на поруки, а порук на них нет, и кому доведутся отдать в заживо головою, а те их не емлют, ссылать в ссылку в разные города» [там же, с. 177]. Указы 1679 и 1680 гг. допускали замену членовредительских наказаний ворами ссылкой на вечные времена [5, с. 191].

В связи с этим можно говорить об обширном применении института замены наказания в тот период времени, причем замены эти были продиктованы необходимостью освоения в первую очередь новых земель.

В Воинском Артикуле Петра I [3, с. 751–791] и царских указах дополнительно содержались нормы о замене наказания. Чаще речь шла о замене смертной казни как наиболее распространенном в нормах наказания.

Указ 1689 г. «О неokaпывании в землю жен за убийство мужей их, а об отсечении им голов» предусматривал возможность замены смертной казни [там же, с. 747] более мягким видом – наказанием кнутом. В Указе 1703 г. говорилось, что разбойников вместо смертной казни следовало «бить кнутом и, запятив в щеку, ссылать в Азов на каторгу, на вечное житье» [там же, с. 737].

В Указе от 24 ноября 1699 г. говорилось о том, что посадских людей за взятки вместо смертной казни полагалось бить «кнутом без пощады и сослать в ссылку в Азов с женами и детьми, быть им на каторге в работе» [там же, с. 733]. Из этого указа можно сделать вывод о том, что в данном случае применение каторжных работ продиктовано не столько уголовно-правовыми целями наказания, сколько экономическими проблемами государства в то время.

Однако по законодательству того времени применялась замена наказания более строгим видом. Этот вид наказания большей степени касался имущественных наказаний. Так, если штраф не мог быть оплачен, то виновный ссылался на галерную работу [там же, с. 733].

При Елизавете Петровне, в соответствии с Указом 1754 г., взамен смертной казни применялась политическая смерть, суть которой заключалась в наказании виновного кнутом, вырезании у него ноздрей, клеймении, заковывании преступника в кандалы и отправке в вечные

каторжные работы, вечной ссылке с обязательными работами, ссылке на житье.

В ст. 93 Наказа Екатерины II от 1766 г. было сказано, что необходимо смягчать, по возможности, наказание в процессе его применения и этим способом «возвратить заблудшие умы на путь правый» [3, с. 370]. В связи с этим можно указать на тот факт, что стала определяться новая цель уголовного наказания – исправление осужденного.

Предусматривалась и замена тяжких видов телесных наказаний более мягкими. В 1763 г. в отношении несовершеннолетних наказание кнутом заменялось розгами. Указ от 1781 г. постановил ограничить наказание кнутом за кражу, заменив его битьем батогами [13, с. 153]. Вместо телесного наказания за кражу на сумму менее двадцати рублей применялось «употребление преступника на известные работы, в месте его жительства, в течение определенного срока времени» [1, с. 270].

22 июля 1822 г. был подписан Устав о ссыльных, который по праву являлся одним из первых источников отечественного уголовного и уголовно-исполнительного законодательства [7, с. 435–468].

Анализируя материал, можно сделать вывод, что замена одного наказания другим, более мягким, была известна в это время в форме помилования [4, с. 282]. Так, по свидетельству Н. С. Таганцева, данный вид замены встречался чаще всего, но требовал установления определенных пределов. Мера, назначаемая подсудимому вместо «законного» наказания, должна была являться наказанием, т. е. мерой, которая признается таковой карательными законами или, по крайней мере, законами дисциплинарными и которая вообще могла бы быть применена к данному подсудимому, не нарушая гарантированных ему законом личных прав [12, с. 320].

С 1845 г. была известна замена одного вида наказания другим для привилегированных лиц [8, с. 161]. К этому же виду относилась замена наказаний для священнослужителей и монашествующих, военнослужащих, ссыльно-каторжных и поселенцев [12, с. 320].

Ст. 96 Уложения о наказаниях уголовных и исправительных заменяла назначенное судом наказание на более строгое. В санкции данной нормы закреплялось, что денежное взыскание заменялось на определенное количество дней заключения в тюрьме в зависимости от суммы назначенного денежного взыскания.

Следует отметить, что уклонения от других видов наказания, согласно данному Уложению (лишение свободы, ссылка и др.), рассматривались как самостоятельные преступления.

Необходимо отметить, что институт замены наказания не новое явление в уголовном праве. Из анализа теоретических источников можно сделать вывод, что данный правовой институт уже был закреплен в редакции Русской Правды.

Эволюция института замены наказания обусловлена рядом факторов – экономических, политических, юридических и др. В разные эпохи формирования нашего государства существовали свои конкретные условия, исходя из которых и предопределялись уровни развития института замены наказания, его значимость и место в отечественном уголовном праве. Институт замены наказания широко применялся в законодательстве царской России. Применение конкретных видов замены наказания во многом предопределялось конкретными историческими условиями и целями наказания, доминирующими в тот или иной период.

Законодательные акты разных исторических этапов развития имели определенные недостатки с точки зрения правового оформления данного института. Сюда следует отнести неясности и абстрактности правовых формулировок, недостаточно четкое определение оснований применения замены наказаний, ее целей, которые в определенной мере присущи и современному уголовному законодательству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бернер А. Ф.* Учебник уголовного права / пер. и изд. Н. Неклюдова. – Т. 1. Часть Общая. – СПб. : Типография Н. Тиблена и комп., 1865. – 940 с.
2. *Владимирский-Буданов М. Ф.* Обзор истории русского права. – Ростов : Феникс, 1995. – 640 с.
3. Законодательство Петра I. – М. : Юридическая литература, 1997. – 880 с.
4. *Кистяковский А. Ф.* Элементарный учебник уголовного права. Общая часть. – Т. 1. – Киев : Ф. А. Йогансон, 1891. – 892 с.
5. *Маньков А. Г.* Законодательство и право России второй половины XVII века. – СПб. : Российская Академия Наук, 1998. – 214 с.
6. *Мартысевич И. Д.* Псковская судная грамота. Историко-юридическое исследование. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1951. – 206 с.
7. Полное собрание законов Российской империи. – Т. 38. 1822–1823. – СПб. : Редакция Сперанского, 1830. – 1354 с.

8. Развитие русского права в первой половине XIX века. – М. : Юридическая литература, 1993. – 271 с.
9. Российское законодательство X–XX вв. Законодательство Древней Руси / под ред. В. Л. Янина. – Т. 1. – М. : Юридическая литература, 1984. – 432 с.
10. Российское законодательство X–XX веков. – Т. 2. Законодательство периода образования и укрепления Русского централизованного государства. – М. : Юридическая литература, 1985. – 481 с.
10. Российское законодательство X–XX веков. – Т. 3. Акты земских соборов. – М. : Юридическая литература, 1985. – 512 с.
11. *Сергеевский Н. Д.* Наказание в русском праве XVII века. – СПб. : А. Ф. Цинзерлинг, 1887. – 314 с.
12. *Таганцев Н. С.* Русское уголовное право: Лекции. Часть Общая. – Т. 2. – М. : Наука, 1994. – 380 с.
13. *Фойницкий И. Я.* Учение о наказании в связи с тюрьмоведением. – М. : Добросвет, 2000. – 464 с.
14. Хрестоматия по истории русского права / сост. М. Ф. Владимирский-Буданов. – Вып. 1. – СПб., 1889. – VIII, 249 с.

УДК 340

И. Ю. Никодимов

доктор юридических наук, профессор
кафедры правоведения, МИРЭА;
e-mail: inikodimov@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРАВА

XXI век можно считать эрой информатики. Происходит повсеместное внедрение новых технологий во многие сферы нашей жизни. Это повлекло за собой определенные трудности, в частности в области информационного права.

Ключевые слова: теория информационного права; особенности информационных правоотношений в Интернете; Интернет и правовая система.

I. Yu. Nikodimov

Advanced Doctor (Law), Professor, Law Department,
Moscow Technological University (MIREA);
e-mail: inikodimov@rambler.ru

CURRENT ISSUES OF THE INFORMATION LAW THEORY

The 21st century can be considered as the age of information technology. New technologies are introduced in many areas of our life, which entails some difficulties, particularly in the field of information law.

Key words: the information law theory; legal information related to the Internet; Internet and the legal system.

Средства массовой информации – печатные и электронные; сетевые телекоммуникации, мобильные телефоны, проводные и беспроводные средства связи опоясали землю, активно работает Интернет и все его составляющие. Невозможно определить, в какой мере человек начала XXI в. живет в реальном информационном пространстве и в какой – в виртуальной его части.

Нет сомнения, что нужны социальные регуляторы, в том числе и право, в этой новой бурно развивающейся среде отношений.

Теория предмета и методов правового регулирования отношений, связанных с информацией, ее энергетикой, выражаемой со знаками и плюс, и минус, выявляет вопросы, без ответа на которые движение к новым рубежам развития будет весьма и весьма не простым. Что

важного и переломного происходит в мире юридических процессов и канонов? Символом этой проблемы стало определение современного этапа развития общества, обозначаемого как «информационное общество».

Есть и еще одна проблема – соотношение общества и государства и степень воздействия на этот «тандем» как права, так и информации. Институт государства напрямую связан с судьбой права и его механизмов. Он, безусловно, непонятен без учета соответствующих информационных ресурсов в качестве источника и средства социального управления.

Рассуждая о судьбах мира через призму так называемого нового американского империализма и значимости больше «силы», чем права, французский исследователь Гийом Фай считает, что «вопреки анализам слепых, как всегда интеллектуалов ... господствующей формой XXI века будет государство. Это будет посмертный триумф Гоббса. Народы объединятся вокруг конфликтующих гигагосударств, но никакого мирового государства не будет» [4]. Здесь неизбежно встают вопросы соотношения государства и гражданского общества. В этом контексте, безусловно, решается вопрос о значимости права как регулятора и его наиболее функционально активной части – законодательства: либо всеобщего, либо в рамках каждого гигантского государства и его сателлитов, либо по-прежнему национального права с сохранением проблемы гармонизации и совмещения национальных особенностей регулирования общих проблем.

Другая точка зрения была лаконично выражена в материалах конференций Всемирного саммита по проблемам информационного общества между Женевой и Тунисом на промежуточной конференции в Санкт-Петербурге в мае 2005 г.

Фонд гражданских инициатив в политике Интернета подготовил и распространил «Декларацию о правах человека и верховенстве права в информационном обществе». Проект этого документа на первый план выдвигает восемь вопросов. Они включают в себя:

- право на свободу самовыражения, информации и коммуникаций;
- право на уважение частной жизни и тайну переписки;
- право на образование и обеспечение доступа к информационным технологиям и их всеобщее использование;

- запрет на рабство, принудительный труд и торговлю людьми;
- защиту собственности;
- право на свободные выборы;
- свободу собраний;
- право на справедливое судебное разбирательство и запрет на внесудебное преследование.

Обсуждение проблем, какое нам нужно государство: сильное, правовое или сильное и правовое, напоминает о том, что жива формула Бисмарка: «лучше капля силы, чем мешок права».

Тема связи и понимания отношения общества и государства является ключевой для определения парадигмы развития цивилизации планеты в целом и каждого современного государства. Это – главная теоретическая и методологическая проблема не только для информационного права, но и для всех институтов социального регулирования отношений. Эта проблема часто формулируется как соотношение государства и гражданского общества, что порождает большое количество вопросов: что такое гражданское общество и в каких институтах оно выражается в реальности. Проблема эволюции отношений общества и государства – непреходящая; она сопровождает все цивилизационные этапы развития планетарной истории. Сегодня она встает в наиболее обостренной форме и одновременно охватывает все земное пространство, все государства и этносы планеты. Задача права – обеспечивать парадигмы и стратегии формируемого нового общества и одновременно использовать все необходимые институты его организации, поддерживать порядок переходного периода.

В любом случае теория должна дать установку на парадигму развития общества и обновления его организующего инструментария. Это будет сделано с учетом фактора преемственности в истории общества или с данью идее «слома», системного разрыва в шаге к реально-виртуальному миру.

Вторая глобальная проблема теоретического свойства связана с пониманием связи и различия категорий «территория» и «пространство» в геосоциальной среде, а также понятий «информационное пространство» и «правовое пространство». Если до середины XX в. категория «пространство» в его социальном, а не философском, понимании в значительной степени совпадала с категорией «государственная территория» (в границах геополитической структуры «государство»),

то в связи с включением в социальную жизнь информации в качестве самостоятельного ресурса проблема информационного пространства приобрела иное значение.

Рассмотрение информационного пространства, т. е. среды распространения информации и наполнение ею пространства, не совпадающего с территориальным абрисом определенного государства, осуществляется условно по смешанному принципу. Сети и их линии коммуникаций всегда принадлежат конкретным субъектам права. Но перегон, обращение по ним информации, накопление ее в определенных серверах тоже принадлежащих определенным лицам, не создает легальной основы для текущего по сетям информационного контента.

С точки зрения права такое пространство представляет собой весьма интересный объект регулирования и выстраивания совместной, согласуемой или противостоящей в известных частях юрисдикции разных субъектов: государственных структур, корпоративных, общественных, частных. Это поле рынка и того хаотического образования, которое в значительной степени еще не имеет необходимой регламентации и механизмов управления.

В целом проблема пространства правового, экономического, экологического и пр. порождена процессами глобализации. В зависимости от предметной сферы глобализации выстраиваются и правовые проблемы. Каждая из них имеет свою специфику, и это позволяет говорить о множественности подходов к пониманию пространства, в том числе и информационного.

Еще одна теоретически важная проблема для решения многих правовых, в том числе и в области информационного права, вопросов связана с пониманием категории «свобода» в праве и в реальных правовых отношениях, в законе и правоприменительной практике. Для дискуссии по этому вопросу важно выявить связь в понимании категории «свобода» при толковании конституционных норм на свободу мысли и слова, свободу поиска, получения, передачи, производства и распространения информации с другими гражданскими, политическими свободами, а также с таким конституционным и международным постулатом, как норма, которая гласит: «Осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц».

Теоретически важными являются вопросы: о соотношении прав и обязанностей человека и гражданина; о соотношении обязанностей

государства по признанию, соблюдению, защите прав и свобод человека и гражданина с его деятельностью по обеспечению основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц; вопросы об обязанностях по обеспечению обороны страны и безопасности государства (ст. 2 и ст. 55, 56, 114 и др. Конституции РФ).

Проблема публичных обязанностей граждан, юридических лиц, а часто и органов государственной власти проработана недостаточно глубоко. Категории «обязанность» и «ответственность» в статутных актах затеваются в актах правоприменения формальным провозглашением прав и полномочий.

Вопросом общей теории остается и такой, который касается разграничения законотворчества федерального и регионального, т. е. компетенции в этой области субъектов Российской Федерации. Здесь проблема критериев, по которым могут быть более четко разграничены зоны компетенции по вертикали системы государственной власти.

К общеправовым стоит отнести вопрос о мониторинге законодательства и правоприменительной практики. На первый взгляд, это вопрос научно-прикладного характера. Но нельзя сказать, что проблема правового мониторинга с установками на принципы, методы, индикаторы оценки результата и т. п. не нуждается в своей собственной теории. Недостаточное внимание почти всех отраслей права к проблеме анализа и оценки действующего законодательства, а также к перспективам его развития очевидно. Во всех курсах отраслевого изучения права (гражданского, уголовного, административного и т. д.) законодательство как бы иллюстрирует подход к решению вопроса или представлено в качестве объекта критики. Полноценного выхода на анализ мониторинга как показателя динамики развития законодательства и выводам на этой основе пока нет. Шаги по преодолению этой ситуации в последнее время выразились в активной работе Совета Федерации по проблеме мониторинга законодательства.

Правовые проблемы виртуальной среды Интернет

Интернет и правовая система

Интернет – всемирная система объединенных компьютерных сетей для хранения и передачи информации. Часто упоминается как *Всемирная сеть* и *Глобальная сеть*, а также просто *Сеть*. Построена

на базе стека протоколов TCP/IP. На основе Интернета работает Всемирная паутина (World Wide Web, WWW) и множество других систем передачи данных.

Эта всемирная информационная паутина сформирована на базе бесчисленного множества компьютеров (средств вычислительной техники) разных типов и назначения, программных средств, информационных ресурсов, средств связи и телекоммуникаций, по которым передается и получается информация.

К 30 июня 2012 г. число пользователей, регулярно пользующихся Интернетом, составило более чем 2,4 млрд человек, более трети населения Земли пользовались услугами Интернета.

Особенности информационных правоотношений в Интернете

Можно выделить три группы субъектов, которые действуют в Интернете.

Первая группа – те, которые создают программно-техническую часть информационной инфраструктуры Интернета, включая средства связи и телекоммуникаций, обеспечивают ее эксплуатацию, расширение и развитие. *Основными субъектами первой группы* выступают: разработчики трансграничных информационных сетей, в том числе их технических средств (компьютеров), средств связи и телекоммуникаций, программных средств разного уровня и назначения, другого оборудования, составляющего инфраструктуру Интернета.

Вторая группа – субъекты, производящие и распространяющие информацию в Интернете, предоставляющие услуги по подключению к Интернету (условно говоря «генераторы» информации, информационных продуктов и услуг).

В число субъектов второй группы входят специалисты, производящие исходную информацию, формирующие информационные ресурсы (наполняющие информацией базы данных, входящие в состав Интернета) и предоставляющие информацию из этих ресурсов потребителям или предоставляющие возможность потребителям подключиться к Интернету и пользоваться его возможностями самостоятельно.

Третья группа – потребители информации из Интернета, т. е. множество субъектов, которые подключаются к Интернету для получения необходимой информации и используют ее в собственной деятельности.

Основными объектами, по поводу которых возникают информационные отношения в Интернете, являются:

- 1) программно-технические комплексы, информационные системы, информационно-телекоммуникационные технологии как средство формирования информационной инфраструктуры, средства связи и телекоммуникаций, обеспечивающие осуществление информационных процессов;
- 2) информация, информационные ресурсы, информационные продукты, информационные услуги;
- 3) доменные имена;
- 4) информационные права и свободы;
- 5) интересы личности, общества, государства в информационной сфере;
- 6) информационная целостность и информационный суверенитет государства;
- 7) информационная безопасность.

Информационные объекты в Интернете обладают той отличительной чертой, что они, как правило, представляются в виртуальной форме. В этой связи правоотношения, возникающие по их поводу, существенно отличаются от действующих в отношении информационных объектов на материальных, жестких носителях.

Основные направления правового регулирования информационных отношений в Интернете следующие:

- 1) защита от вредной и незаконной информации (содержания);
- 2) соблюдение авторских и смежных прав в условиях распространения информации в электронной форме и технически легкого копирования такой информации;
- 3) вопросы электронного документооборота, доменные имена, правовое регулирование отношений при использовании электронной цифровой подписи;
- 4) вопросы киберэкономики (электронные деньги, реклама, маркетинг, электронные публикации, электронные контракты, налог на передачу информации, ЭЦП – см., например, ст. 160, п. 2. ст. 434, п. 3. ст. 847 ГК РФ);
- 5) информационная безопасность как состояние защищенности всех объектов информационных правоотношений в Интернете;
- 6) правонарушения в Интернете.

При правовом регулировании отношений в Интернете важно соблюдение баланса:

- между свободой слова и интересами несовершеннолетних. Например, любые действия по защите несовершеннолетних не должны принимать формы безусловного запрета на использование Интернета для распространения содержания, доступного с помощью иных средств;
- свободы доступа к информации и информационной безопасностью личности, общества, государства. Защита государственной тайны, коммерческой тайны, других видов тайн не должна накладывать запрет на распространение и свободный доступ к информации, затрагивающей свободы и права человека и гражданина;
- свободы производства информации и ограничения производства и распространения опасной информации, информации, оскорбляющей личность. Свобода – не вседозволенность.

Важной вехой на пути формирования основ информационного общества на международном уровне следует считать принятие в Окинаве Хартии Глобального информационного общества, в которой устанавливаются основные принципы вхождения мирового сообщества в такое общество на основе единой информационной инфраструктуры, базис которой составляет Интернет.

Основные проблемы правового регулирования связаны с порядком, условиями использования телекоммуникационных сетей и защиты прав и законных интересов различных субъектов при перемещении информации в глобальных компьютерных сетях. Однако и она требует проработки, поскольку процесс активного подключения российских пользователей к международным сетям, в том числе к Интернету, практически необратим, число пользователей постоянно растет, а технологическое развитие существенно опережает развитие законодательства в соответствующей сфере.

Основными правовыми проблемами Интернета в России являются:

- проникновение в системы, в том числе системы управления;
- нарушение авторских прав и прав интеллектуальной собственности;
- распространение информации, оказывающей негативное влияние на различные аспекты современной жизнедеятельности,

в том числе бесконтрольное распространение оскорбительных и непристойных материалов в Интернете и доступ к ним детей;

- распространение недобросовестной, а часто просто лживой рекламной информации, рекламы и различных объявлений;
- несанкционированный доступ к коммерческой и конфиденциальной информации юридических и физических лиц и органов власти и управления;
- мошеннические операции с построением по типу пирамидальных мошеннических структур;
- нарушение прав и законных интересов личности в процессе информационного обмена.

В результате вышеуказанные юридические проблемы можно объединить в три группы:

- защита информации;
- защита прав и законных интересов личности, общества и государства при использовании компьютерных сетей;
- защита прав на объекты интеллектуальной собственности.

Движение информации в Интернете в силу специфики этой Сети не может быть регламентировано законодательством какой-либо одной страны, поскольку компьютерное пространство не имеет территориальных границ. Тем не менее отдельные вопросы могут быть решены и на национальном уровне [1].

Сейчас в России особенно остро стоит проблема защиты прав на объекты интеллектуальной собственности. В Интернете очень часто нарушаются авторские права. Это объясняется легкостью копирования объектов авторского права, помещенных в компьютерную сеть, их пересылка в любую точку земного шара без ведома автора и дальнейшего распространения, невозможностью контролировать каждый случай копирования.

Из данной ситуации делаются два противоположных вывода:

- отказаться от защиты исключительных прав на объекты интеллектуальной собственности с помощью договоров на оказание услуг;
- усовершенствовать и значительно усилить защиту объектов интеллектуальной собственности и прав их создателей в условиях глобальных компьютерных сетей.

Существует несколько аргументов в пользу первой позиции. Так как жестко контролировать копирование не удастся, предлагается в принципе изменить характер компенсации затрат создателей объектов интеллектуальной собственности – через договорные отношения с клиентами, когда происходит не передача исключительных прав или их части, а оказание различных услуг по использованию, адаптации и т. п. объектов интеллектуальной собственности, обучению пользователей, установке, которые становятся практически бесплатными.

Вторая позиция основана на том, что пока не будет создана надежная и серьезная защита интеллектуальной собственности, развитие информационной международной Сети будет серьезно сдерживаться, в связи с чем необходима активизация работы в рамках Всемирной организации охраны авторских прав – разработка стандартов по защите интеллектуальной собственности в системах электронной торговли и глобальных компьютерных сетях.

Сфера действия законодательства об охране авторских прав ограничена территорией конкретной страны, юрисдикция одного государства не распространяется на территорию другого государства, национальное законодательство не может обеспечить эффективную защиту объектов интеллектуальной собственности в глобальных компьютерных сетях, которые не ограничены территорией одного государства.

Необходимость решения возникающих проблем на международном уровне обусловлена общемировым характером компьютерных сетей. Однако необходимость разработки адекватного всем современным условиям национального законодательства бесспорна.

Что касается законодательства России, то специфика распространения объектов интеллектуальной собственности по компьютерным сетям пока не получила отражения в законодательстве по охране авторских и смежных прав.

В России законодательство о персональных данных находится в стадии формирования, отсутствуют механизмы защиты персональных данных в общедоступных компьютерных сетях.

Давно понятно, что существует необходимость внесений определенных изменений в законодательстве о средствах массовой информации и о рекламе с учетом специфики общедоступных компьютерных сетей, поскольку существующие классические нормы не применимы к регулированию интернетовских СМИ.

По состоянию на данный момент отсутствует решение вопроса о субъектах ответственности за нарушение установленных запретов, касающихся определенных видов информации, разграничение ответственности за помещение их в компьютерную сеть. Кто должен нести ответственность: лицо, которое поместило в Сеть соответствующую информацию и которое далеко не всегда можно установить, или сервис-провайдер Сети, предоставивший услуги по размещению информации в Сети?

Существует точка зрения, согласно которой сервис-провайдеры не должны нести ответственность за содержание размещаемой информации или должны быть установлены дополнительные условия ответственности, например в случаях, если оператор знал о нарушениях и имел возможность и способность предотвратить размещение. Объясняется такая позиция тем, что объем информации в системах провайдеров столь велик, что просмотреть все невозможно. Кроме того, не всегда представляется возможным определить, имеет ли место нарушение закона.

Все вышеперечисленные вопросы могут и должны быть урегулированы законодательством, устанавливающим статус, условия, порядок деятельности сервис-провайдеров, оказывающих услуги по доступу к компьютерным сетям, в том числе к Интернету. Естественно, в данном законодательстве должна быть подробно прописана ответственность за вышеуказанные действия.

Решение проблемы ответственности осложнено тем, что только обнаружение нарушителя в Интернете недостаточно, гораздо сложнее собрать и закрепить доказательства имевшего место в телекоммуникационной Сети правонарушения или преступления, причем делать это необходимо таким образом, чтобы суд счел доказательства допустимыми в соответствии с процессуальным законодательством.

В отечественной судебной практике уже рассматривались споры, связанные с неправомерными действиями в Интернете, и одной из основных проблем была проблема доказательств. Информация, находящаяся на сервере, может быть в любой момент устранена. Доказать ее наличие на сервере в определенное время практически невозможно. Не помогут в данном случае и свидетельские показания. В связи с этим вполне оправдано предложение о создании независимой организации, которая могла бы по запросу граждан, государственных органов,

любых заинтересованных лиц фиксировать содержание определенных страничек в Интернете с целью получения доказательств наличия конкретных фактов.

Решение этой, на первый взгляд, несложной, проблемы требует внесения большого количества соответствующих изменений в процессуальное законодательство Российской Федерации.

Информационное право – относительно новая отрасль права, включающая в себя множество аспектов, основной целью которого является обеспечение гарантий информационных прав и свобод.

С момента конституционного закрепления права на информацию в современной России прошло более десяти лет. За это время принято немало законов Российской Федерации, регулирующих отношения в информационной сфере. Сложилась учебная и научно-исследовательская дисциплины «информационное право». Информационные технологии демонстрируют все расширяющееся информационное пространство, которое выходит за пределы юрисдикций отдельных государств и национальных систем права и законодательства. Всё это рождает множество проблем. Наиболее опасными врагами информационного права в наше время являются СМИ и Интернет. Так как мировая практика использования Интернета позволяет сделать вывод о том, что нарушение прав и законных интересов граждан в компьютерных сетях потенциально возможно не только со стороны частных лиц, но и со стороны государственных органов. Например, неправомерное вмешательство в частную жизнь гражданина путем получения конфиденциальной информации либо путем несанкционированных публикаций его персональных данных. СМИ, в свою очередь, в последнее время всё чаще ведут политику мировой борьбы за право стать первыми обладателями достоверной информации, а также порой пропагандируется распространение ложной информации с целью скрыть страшную истину от граждан своего государства, области, населенного пункта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Никодимов И. Ю.* Информационно-коммуникативная функция государства и механизм ее реализации в современной России (теоретический и сравнительно-правовой анализ) : дис. ... д-ра юрид. наук. – СПб., 2001. – 215 с.

2. *Никодимов И. Ю.* Информационное общество как структурно-функциональный институт политической системы современной России // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 4 (26). – С. 193–195.
3. *Никодимов И. Ю.* Место и роль средств массовой информации в механизме реализации информационно-коммуникативной функции государства // Инновации и инвестиции. – 2014. – № 8. – С. 148–150.
4. *Фай Г.* Всемирный переворот. Эссе о новом американском империализме : пер. с фр. А. М. Иванова. – М. : Слава, 2005. – 240 с.

УДК 343

Н. В. Румянцев, Е. Б. Белянский

Румянцев Н. В., доктор юридических наук,
проректор по кадровой, воспитательной работе и безопасности МГЛУ;
e-mail: rumyantsev.n@linguanet.ru

Белянский Е. Б., заместитель начальника ОЭБ и ПК УВД по ЦАО
ГУ МВД России по г. Москве

**ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
СОСТАВА ПРЕСТУПЛЕНИЯ, ПРЕДУСМОТРЕННОГО
ЧАСТЬЮ 4 СТАТЬИ 210 УК РФ**

**(организация преступного сообщества (преступной организации)
или участие в нем (ней) лица, занимающего высшее положение
в преступной иерархии)**

В статье рассматриваются ключевые элементы характеристики состава преступления, предусмотренного частью 4 статьи 210 УК РФ, с точки зрения оперативно-розыскной деятельности, анализируется правоприменительная практика оперативных подразделений органов внутренних дел по данному направлению. Указано на необходимость отражения специфики преступлений данной категории в законодательных и иных нормативных правовых актах, регламентирующих осуществление оперативно-розыскной деятельности в отношении лидеров и авторитетов уголовно-преступной среды.

Ключевые слова: оперативно-розыскная деятельность; органы внутренних дел; оперативно-розыскная характеристика; лица, занимающие высшее положение в преступной иерархии; ключевые элементы; нормативные правовые основы.

N. V. Rumyantsev, E. B. Belyansky

Rumyantsev N. V., Advanced Doctor (Law),
Vice-Rector for Personnel, Students and Security, MSLU;
e-mail: rumyantsev.n@linguanet.ru

Belyansky E. B., Deputy Head, Department of Economic Security
and Anti-Corruption Enforcement, Moscow Branch
of the Ministry of the Interior

**OPERATIVE-INVESTIGATION CHARACTERISTICS
OF THE CORPUS DELECTI OF THE CRIME PRESCRIBED BY PART 4,
ARTICLE 210 OF THE PENAL CODE OF THE RUSSIAN FEDERATION
(Organization of a Criminal Community (a Criminal Organization)
or Participation in It by a Person Occupying
the Highest Position in the Criminal Hierarchy)**

The article deals with the key elements of the corpus delicti of the crime prescribed by Part 4, article 210 of the Penal Code of the Russian Federation from the point of view of criminal investigation procedure. The law enforcement actions of law enforcement bodies that work in this field are analyzed. The article also specifies the necessity to consolidate the peculiarities of crimes that fall into this category in laws and other legal acts, regulating the conduct of criminal investigation with regard to leaders of a criminal community.

Key words: criminal investigation; law enforcement bodies; operative-investigation characteristics; persons occupying the highest position in the criminal hierarchy; key elements; legal norms.

Наиболее опасной формой осуществления противоправной деятельности является организованная преступность, проявляющаяся в объединении усилий различных субъектов преступлений путем создания групп, банд, сообществ и организаций. Специалисты в сфере криминологии и оперативно-розыскной деятельности (далее – ОРД) для условного обозначения различных видов криминальных структур часто используют собирательный термин «организованные преступные формирования». Данная терминология за последние 25 лет прочно вошла не только в лексикон сотрудников правоохранительных органов и специалистов в сфере борьбы с преступностью, но и в повседневную жизнь российского общества.

Воровская идеология, по мнению В. С. Разинкина, представляет собой достаточно упорядоченную систему негативных взглядов, ценностей и ориентаций, содержащую критику внутренней, особенно уголовной, политики государства и умело культивирующая антиобщественные обычаи и традиции применительно не только к криминальному, но и нормальному образу жизни. Криминальная деятельность в современных условиях тесно «переплетается» с легальным предпринимательством, иной допускаемой и даже поощряемой общественной деятельностью, что создает трудности четкого вычленения собственно деятельности преступных формирований и реагирования на нее без вызова недовольства части населения.

Организованную преступность, по нашему убеждению, следует рассматривать не как некое абстрактное явление, существующее само по себе как неотъемлемая часть жизнедеятельности общества, а в качестве совокупности конкретных социально опасных лиц, склонных к совершению преступлений, объединившихся для реализации противоправных целей в различного рода формирования

(банды, организованные группы, преступные сообщества и организации). Ключевым сегментом данной совокупности выступают субъекты преступной деятельности, выполняющие организационно-управленческие и координирующие функции в криминальных структурах, именуемые в современном российском уголовном праве «лицами, занимающими высшее положение в преступной иерархии».

Как справедливо отмечает А. И. Долгова, «организованная преступность представляет собой альтернативное общество со своей экономикой, социальной и духовной сферами, своими системами управления, безопасности, формирования молодого поколения, судами, своей внутренней и внешней политикой» [12, с. 12–13]. В качестве идеологов данного «альтернативного» общества выступают лица, занимающие в нем лидирующее положение («воры в законе», «положенцы», «смотрящие», «бродяги» и т. п.), что многократно увеличивает общественную опасность их противоправной деятельности.

Характерными чертами противоправной деятельности лиц, занимающих высшее положение в преступной иерархии, в современных условиях являются:

- укрепление материально-технических и финансово-экономических основ, рост квалификационного потенциала участников организованной преступной деятельности, расширение арсенала средств и методов совершения противоправных деяний;
- структурное усложнение преступных сообществ (организаций), создаваемых, возглавляемых и курируемых лицами, занимающими высшее положение в преступной иерархии, расширение их межрегиональных и международных связей;
- ужесточение форм и методов борьбы за сегменты криминального и «околокриминального» бизнеса между субъектами организованной преступной деятельности (многие специалисты в сфере борьбы с преступностью говорят о возвращении методов криминальных разборок 1990-х гг. в новом качестве);
- постоянное совершенствование схем и инструментов извлечения преступных доходов, что значительно затрудняет осуществление ОРД и документирование преступной деятельности лидеров и авторитетов криминальной среды;
- рост активности и влияния преступных сообществ (организаций) с признаками этнической идентичности и их лидеров;

- активное использование лицами, занимающими высшее положение в преступной иерархии, в своих интересах СМИ, Интернета и иных средств массовых коммуникаций, вплоть до организации пропагандистских кампаний;
- связь многих лидеров и авторитетов уголовно-преступной среды с экстремистскими и террористическими сообществами (организациями), в том числе международными незаконными вооруженными формированиями.

Данный перечень характеризующих признаков преступной деятельности лиц, занимающих лидирующие позиции в криминальной среде, не является исчерпывающим и постоянно находится в состоянии изменения, взаимодействуя с политическими и социально-экономическими условиями жизни российского общества.

В контексте настоящей статьи мы постараемся выделить те ключевые характеристики преступной деятельности лиц, занимающих лидирующее положение в криминальной среде, которые имеют первостепенное значение для грамотной организации противодействия ей с использованием арсенала оперативно-розыскных методов, сил и средств, имеющихся в распоряжении органов внутренних дел (далее – ОВД). Сложность данной задачи состоит как в неоднозначности подходов специалистов в сфере ОРД к перечню элементов, которые необходимо принимать за основу при организации противодействия преступлениям той или иной категории, так и в специфике самого субъекта преступления, предусмотренного частью 4 ст. 210 УК РФ, который не имеет нормативно закрепленного определения, что фактически оставляет решение данного вопроса на усмотрение правоприменителя.

Практика оперативно-розыскной работы показывает, что эффективное выявление, предупреждение, пресечение и раскрытие преступлений возможно только в том случае, если оперативные подразделения обладают достоверными сведениями об особенностях преступной деятельности объектов воздействия (в нашем случае – лиц, занимающих высшее положение в преступной иерархии) и могут использовать эти сведения при подготовке и проведении оперативно-розыскных мероприятий (далее – ОРМ). В научных исследованиях в сфере ОРД ОВД многими учеными рассматривается понятие «оперативно-розыскная характеристика преступлений», как инструмент наиболее эффективного применения оперативно-розыскных сил, средств

и методов в целях борьбы с тяжкими и особо тяжкими преступлениями [13, с. 328; 14, с. 54–63; 3, с. 107; 15, с. 690].

По мнению И. А. Климова, В. Д. Ларичева, М. А. Шматова и других исследователей [1, с. 80–81; 9, с. 15–20; 17], оперативно-розыскной аспект данной характеристики четко выражен в необходимости использования ряда информационных признаков для наиболее эффективного применения оперативно-розыскных сил, средств и методов в целях борьбы с наиболее опасными и замаскированными преступлениями.

Понятие и содержание оперативно-розыскной характеристики преступлений на сегодняшний день достаточно подробно раскрыты в специальной юридической литературе [1; 5; 8]. Вместе с тем, как по поводу целесообразности применения данного термина, так и по поводу его определения и содержания среди ученых высказываются различные точки зрения.

По мнению В. Э. Гаджиева, теоретическая модель оперативно-розыскной характеристики любого вида (группы) преступлений имеет двойное назначение этой характеристики – практическое (знания для правоприменителей) и теоретико-методологическое (информационная база для ученых – разработчиков), а также особый оперативный аспект, например возможность внедрения конфиденентов в преступную среду, необходимость зашифровки источников информации и др. [4, с. 8].

Исследование такого участка социальной практики, как противодействие преступной деятельности лидеров и авторитетов уголовно-преступной среды, предполагает максимальное использование различных видов информации, анализ которой способствует разработке и применению наиболее эффективных алгоритмов действий сотрудников оперативных подразделений полиции для достижения целей и решения задач ОРД ОВД.

Оперативно-розыскная характеристика преступлений, предусмотренных частью 4 ст. 210 УК РФ, имеет свою цель – выработку и реализацию эффективных оперативно-розыскных мер по выявлению, предупреждению, пресечению и раскрытию данной категории преступлений. Наличие цели со специфическими средствами ее достижения и определяет право на самостоятельное существование оперативно-розыскной характеристики преступлений.

Д. В. Гребельский, подчеркивая важность для теории ОРД раскрытия сущности и функций характеристики преступлений, выделяет общую, или оперативно-розыскную характеристику. Он отмечает, что «такая характеристика представляет собой совокупность ряда информационных признаков, упорядоченных и взаимосвязанных между собой, почерпнутых из различных информационных источников (входящих, прежде всего, в криминалистическую, криминологическую, психологическую, социологическую, экономическую и др. характеристики преступлений). В зависимости от характера преступлений она носит динамичный характер и поэтому может дополняться или обходиться без некоторых элементов» [6, с. 72–73]. При этом интегративный характер оперативно-розыскной характеристики преступлений предопределен спектром тактических задач, решаемых оперативными подразделениями ОВД при раскрытии преступлений, и наиболее результативным применением оперативно-розыскных сил, средств и методов в целях эффективной борьбы с наиболее опасными преступлениями.

В ряде случаев оперативно-розыскная характеристика не конкретизируется, а рассматривается как комплексная (криминологическая и оперативно-розыскная) характеристика [11, с. 12].

А. Ш. Джуссоев под оперативно-розыскной характеристикой понимает комплекс признаков, свойственных конкретным преступлениям и содержащих информацию о личности преступников, о способах подготовки, совершения и сокрытия преступного деяния, знание которых способствует своевременному и эффективному решению организационно-тактических задач по предупреждению и раскрытию преступлений [7, с. 13].

По справедливому мнению В. Д. Ларичева, каждая наука должна изучать преступность и связанные с ней явления с позиций «собственных интересов», а не путем дублирования. В связи с этим он отмечает, что в содержание оперативно-розыскной характеристики преступлений необходимо включать только такие сведения, использование которых способствует эффективному применению разведывательно-поисковых сил, средств и методов оперативных аппаратов ОВД в борьбе с преступностью [10, с. 15–20].

Таким образом, в содержание оперативно-розыскной характеристики В. Д. Ларичев включает следующие элементы:

- способы совершения преступлений;
- признаки преступлений, характеризующие установленные способы;
- наиболее типичный перечень документов, наиболее часто поддельваемых, исправляемых, незаконно выдаваемых и т. д.;
- перечень предметов, оборудования, механизмов, на которых имеются следы преступления;
- перечень лиц, осведомленных о противоправных действиях преступников;
- лица, возможно, причастные к преступлению;
- другие данные, характеризующие противоправные деяния [10].

Стоит отметить, что данная структура оперативно-розыскной характеристики разрабатывалась применительно к преступлениям в сфере экономики, хотя большинство перечисленных признаков характерны и для других видов преступлений.

Достаточно лаконично и доступно изложена структура оперативно-розыскной характеристики, предложенная В. С. Фещуком, который отмечает, что ее основными элементами являются:

- характер преступлений;
- способы совершения и сокрытия преступлений;
- характеристика личности преступника;
- характеристика личности жертвы;
- доступность для оперативного внедрения [16].

На наш взгляд, две последние структуры, имея схожие черты, взаимно дополняют друг друга. Если не учитывать экономическую специфику перечня элементов, предложенного В. Д. Ларичевым, и дополнить его некоторыми позициями, закрепленными в структуре В. С. Фещука, получается достаточно универсальная конструкция, которая с некоторыми коррективами может быть применима к большинству составов, содержащихся в особенной части УК РФ. Кроме того, полагаем, что без учета организационной составляющей противодействия конкретным видам преступлений, оперативно-розыскная характеристика будет неполной.

Исходя из этого структура оперативно-розыскной характеристики преступления может выглядеть примерно следующим образом:

- способы совершения преступлений;
- признаки преступлений, характеризующие установленные способы;

- способы сокрытия следов совершения преступлений;
- перечень лиц, которые могут быть осведомлены о противоправных действиях преступников;
- круг лиц, которые могут быть причастны к преступлению, характеристика личности предполагаемых преступников;
- характеристика личности жертвы (возможных жертв);
- доступность для оперативного внедрения, наличие оперативных позиций в среде предполагаемых преступников;
- наличие в информационных базах данных правоохранительных органов сведений об аналогичных преступлениях;
- перечень служб, подразделений и ведомств, которые целесообразно задействовать для организации наиболее эффективной работы по раскрытию (предупреждению) преступления.

Последние два элемента оперативно-розыскной характеристики, на наш взгляд, объективно являются ее обязательными составляющими, поскольку отражают степень осведомленности оперативных подразделений ОВД о преступлениях соответствующей категории и ресурсы, имеющиеся в распоряжении полиции, для их раскрытия (предупреждения).

Сложность применения предложенных схем оперативно-розыскной характеристики в отношении преступления, состав которого предусмотрен частью 4 ст. 210 УК РФ, обусловлена специфической конструкцией данной нормы.

Во-первых, отсутствует единообразная правоприменительная практика, основанная на четком нормативном регулировании, в части определения субъекта рассматриваемого преступления.

В п. 24 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 10 июня 2010 г. № 12 «О судебной практике рассмотрения уголовных дел об организации преступного сообщества (преступной организации) или участия в нем (ней)» говорится следующее: «Решая вопрос о субъекте преступления, указанного в части 4 статьи 210 УК РФ, судам надлежит устанавливать занимаемое этим лицом положение в преступной иерархии, в чем конкретно выразились действия такого лица по созданию или по руководству преступным сообществом (преступной организацией), либо по координации преступных действий, созданию устойчивых связей между различными самостоятельно действующими организованными группами, либо по разделу сфер преступного

влияния и преступных доходов, а также другие преступные действия, свидетельствующие о его авторитете и лидерстве в преступном сообществе (преступной организации). О лидерстве такого лица в преступной иерархии может свидетельствовать и наличие связей с экстремистскими и (или) террористическими организациями или наличие коррупционных связей и т. п. В приговоре необходимо указать, на основании каких из названных признаков суд пришел к выводу о наличии в действиях лица состава преступления, предусмотренного частью 4 статьи 210 УК РФ».

Как видно из приведенного определения, критерии отнесения субъекта преступления к лицам, занимающим высшее положение в преступной иерархии, не имеют четких границ и в большей степени остаются на усмотрение правоприменителя и суда.

Во-вторых, объективная сторона состава преступления, предусмотренного ст. 210 УК РФ, несмотря на лаконичность и четкость формулировки (организация преступного сообщества (преступной организации) или участие в нем (ней)), с точки зрения конкретного правоприменителя (в частности, оперативного сотрудника) не дает однозначных ориентиров для юридически грамотного оформления действий по выявлению и документированию противоправной деятельности фигуранта таким образом, чтобы он впоследствии был привлечен к уголовной ответственности именно по указанной части данной статьи.

Кроме того, как отмечает В. А. Номоконов, ст. 210 УК РФ содержит признак, который превратил эту статью в «мертвую». Речь идет о специальной цели – «совершение тяжких или особо тяжких преступлений». Но, как известно, преступные сообщества и организации создаются и функционируют часто совсем для других целей – получения сверхвысоких доходов в легальном (и нелегальном) бизнесе, «охраны» легальных коммерческих структур, легализации преступных капиталов, назначения так называемых смотрящих и положенцев на территориях и в местах лишения свободы, определения ответственных за воровскую кассу и т. д. Во всяком случае, истинные цели, объединяющие преступные сообщества и организации, могут маскироваться под вполне легальные структуры. Кроме того, если преступное объединение преследует цели совершения тяжких или особо тяжких преступлений, то их лидеры и участники могут привлекаться к уголовной

ответственности за участие в различных стадиях этих конкретных преступлений. Тогда упомянутая статья будет излишней [12].

Стоит отметить, что оперативными подразделениями полиции достаточно часто используется практика привлечения к уголовной ответственности лиц, занимающих высшее положение в преступной иерархии, за преступления прошлых лет, оставшиеся нераскрытыми, либо по которым осуждены второстепенные соучастники. Криминальные лидеры в основном привлекались к уголовной ответственности за преступления, связанные с незаконным оборотом наркотиков, вымогательством и мошенничеством, и лишь в отдельных случаях – за организацию преступного сообщества (организации).

Большая часть так называемых воров в законе, следуя сложившейся традиции, не имеют постоянной регистрации, мигрирует по России и странам СНГ, создавая и возглавляя ОПФ. Выезжая в регионы России, воров в законе – выходцы из республик бывшего СССР – для легализации своего пребывания часто используют фиктивные документы о российском гражданстве, полученные посредством коррупционных связей в правоохранительных органах. Выявление подобных фактов и административное выдворение указанных лиц, незаконно находящихся на территории РФ (ст. 18.8 КоАП РФ), является одной из действенных мер пресечения деятельности «воров в законе» и уменьшения их влияния в отдельных регионах.

Анализ представленных практически подразделениями материалов показал, что примеров привлечения лидеров уголовно-преступной среды, участвующих в собрании с целью раздела сфер преступного влияния и доходов, к уголовной ответственности по результатам ОРД не имеется. По уголовным делам данной категории согласованность усилий оперативных сотрудников и следователей нередко остается формальной. В отсутствие надлежащего оперативно-розыскного обеспечения расследования преступлений следователи ограничиваются вменением совершения преступления группой лиц по предварительному сговору либо без сговора.

В свою очередь, часто оперативные сотрудники, действуя по поручению следователя, лишь обеспечивают сбор доказательств в рамках поставленной следственной задачи и не стремятся к выявлению новых преступлений и установлению всех лидеров и участников ОПФ. В результате большинство преступных деяний, совершенных

в рамках ОПФ, расследуются по незначительному числу многоэпизодных уголовных дел в отношении узкого круга лиц.

Стоит отметить, что просчеты и упущения в процессе документирования преступления и его расследования осложняют работу прокурора при поддержании государственного обвинения. В судебном следствии возникают трудности с доказыванием устойчивости, структурированности ОПФ, цели ее создания, реализации преступного умысла, координации и руководства группой конкретными соучастниками.

Трудности в документировании преступной деятельности указанной категории лиц обусловлены длительными сроками проведения оперативной разработки. Вместе с тем, Федеральный закон «Об оперативно-розыскной деятельности» ограничивает сроки хранения фонограмм и других материалов, полученных в результате прослушивания телефонных и иных переговоров лиц, в отношении которых не было возбуждено уголовное дело (шесть месяцев) (часть 7 ст. 5). В этой связи возникают проблемы при представлении указанных фонограмм субъектам уголовного преследования.

Выходом из создавшегося положения, на наш взгляд, является введение дополнения в соответствующие нормы, предусматривающего продление сроков хранения фонограмм и других материалов, полученных в результате прослушивания телефонных и иных переговоров, если они получены в рамках оперативно-розыскного противодействия лицам, занимающим высшее положение в преступной иерархии.

Резюмируя все вышеизложенное, попытаемся дать краткую оперативно-розыскную характеристику составу преступления, предусмотренному частью 4 ст. 210 УК РФ, опираясь на изложенную нами конструкцию.

1. Способы совершения преступления. Отличаются многообразием, которое обусловлено широким спектром общеуголовных преступлений, совершаемых в рамках ОПФ, создаваемых, возглавляемых и курируемых криминальными лидерами и авторитетами. Применительно к рассматриваемому составу под способом совершения преступления фактически подразумевается комплекс взаимосвязанных действий фигуранта, направленных на создание либо организацию деятельности преступного сообщества (организации). В процессе

данной деятельности часто совершается целый ряд преступлений, объединенных единой целью (вымогательства, убийства либо угрозы убийством, незаконный оборот оружия и т. д.).

2. Признаки преступления, характеризующие установленные способы. Таковыми можно считать: неочевидность данных преступлений; повышенные меры конспирации, применяемые при их совершении; высокая латентность; повышенная общественная опасность, связанная с масштабом преступной деятельности, величиной материального и морального ущерба, наносимого в результате ее осуществления; совершение преступлений посредством использования других лиц в качестве непосредственных исполнителей.

3. Способы сокрытия следов совершения преступления. Совершение противоправных действий посредством подставных лиц. Маскировка и юридическое оформление организованной преступной деятельности под легальные виды деятельности (предпринимательскую, благотворительную, общественно-политическую и т. д.), которые, с одной стороны, используются для отмывания преступных доходов, с другой – укрепляют позиции криминальных лидеров и авторитетов, расширяя их влияние в легальных сферах жизнедеятельности российского общества. Кроме того, факт организаторской деятельности лица в отношении преступного сообщества (организации) в большинстве случаев трудно установить, поскольку последнее представляет собой совокупность криминальных и околокриминальных структур, связь между которыми не всегда очевидна, так как они часто занимают различные сегменты преступного бизнеса.

4. Перечень лиц, которые могут быть осведомлены о противоправных действиях преступников. Таковых условно можно разделить на несколько групп:

- лица, входящие в непосредственное окружение фигуранта и непосредственно участвующие в его преступной деятельности (доверенные лица, помощники, телохранители и т. д.);
- близкие люди и родственники фигуранта, которые, будучи не посвященными во все детали его преступной деятельности, тем не менее, могут владеть оперативно значимой информацией в силу близости к объекту;
- лидеры и участники ОПФ, подконтрольных фигуранту, которые, не входя в его непосредственное окружение, своими

действиями способствуют достижению его преступных целей и располагают информацией о конкретной сфере его криминальных интересов;

- лица, которые в силу своей профессии либо сферы занятости периодически вступают в контакт с фигурантом по вопросам, не связанным с его криминальной деятельностью (работники сферы обслуживания, досуга и т. д.);
- предприниматели, бизнесмены, а также нанятые ими работники, чья легальная деятельность находится в сфере криминальных интересов фигуранта либо под контролем соответствующего преступного сообщества (организации) (так называемое крышевание);
- сотрудники правоохранительных органов, которые в силу своей профессиональной деятельности, располагают той или иной оперативно значимой информацией о фигуранте.

5. Круг лиц, которые могут быть причастны к преступлению, характеристика личности предполагаемых преступников. Несмотря на то, что организация преступного сообщества представляет собой длительный процесс с вовлечением в него широкого круга лиц, прямо или косвенно способствующих достижению преступных целей фигуранта, можно выделить ряд достаточно типичных признаков, характерных для преступников данной категории: осторожность, самолюбие, агрессивность, завышенная самооценка, хвастливость, жесткость, приверженность понятиям и ложным ценностям криминальной субкультуры и т. д.

Вместе с тем, следует отметить, что перечисленные «типичные» характеристики личности лидеров и авторитетов криминальной среды, содержащиеся в специальной литературе, в современных условиях могут лишь условно восприниматься как некий шаблон, поскольку организованная преступность становится все более многообразной и многоликой, осваивает новые методы осуществления противоправной деятельности, проникает в ранее не освоенные ею сферы жизнедеятельности общества.

6. Характеристика личности жертвы (возможных жертв). Ввиду масштабов противоправной деятельности лиц, занимающих высшее положение в преступной иерархии, круг потерпевших (потенциальных потерпевших) в данном случае необычайно широк. Этот круг

в каждом конкретном случае зависит от сферы криминальных интересов ОПФ, входящих в структуру преступного сообщества, возглавляемого либо курируемого фигурантом. В этой связи, с учетом специфики рассматриваемого состава, дать даже примерную типичную характеристику жертвы не представляется возможным.

7. Доступность для оперативного внедрения, наличие оперативных позиций в среде предполагаемых преступников. Данный аспект носит закрытый характер, однако стоит отметить, что указанный признак зависит, с одной стороны, от специфики самого преступного сообщества (так, этнические ОПФ представляют в данном контексте наибольшую сложность), с другой – от качества организации ОРД и профессионализма оперативных сотрудников, что обуславливает должный уровень работы негласного аппарата.

8. Наличие в информационных базах данных правоохранительных органов сведений об аналогичных преступлениях. В ФГУ «ГИАЦ МВД России» и УОРИ МВД России ведутся специализированные учеты по линии организованной преступности, в частности по лидерам и авторитетам уголовно-преступной среды. Должный уровень информационно-аналитического обеспечения оперативно-розыскного противодействия рассматриваемой категории преступлений является одним из ключевых условий эффективности данного направления оперативно-служебной деятельности ОВД.

9. Перечень служб, подразделений и ведомств, которые целесообразно задействовать для организации наиболее эффективной работы по раскрытию преступления. В случае борьбы с преступлениями, связанными с организацией преступных сообществ (организаций) и участием в них, необходимо нормативно обеспеченное и скоординированное на межведомственном уровне взаимодействие всех без исключения правоохранительных органов. Во многих случаях данная деятельность невозможна без широкого задействования международных и межгосударственных механизмов сотрудничества в сфере борьбы с преступностью (каналы Интерпола, структуры взаимодействия СНГ, ОДКБ и иных международных и региональных организаций).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамов А. М., Климов И. А.* К вопросу о содержании оперативно-розыскной характеристики вида преступлений // Актуальные вопросы

- борьбы с преступностью и проблемы преподавания: сб. науч. тр. – М., 1996. – С. 80–81.
2. *Абрамов А. М., Климов И. А.* К вопросу о содержании оперативно-розыскной характеристики преступлений : сб. ЮИ МВД России. – М. : ЮИ МВД России, 1994. – 317 с.
 3. *Водько Н. П.* Характеристика организованной преступности. – М., 2007. – 227 с.
 4. *Гаджиев В. Э.* Оперативно-розыскное обеспечение уголовного судопроизводства по делам о кражах скота (по материалам Сибирского федерального округа) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Саратов, 2012. – 17 с.
 5. *Горяинов К. К.* Общая характеристика преступлений. Криминологокриминалистические исследования. – М. : ВНИИ МВД СССР, 1980. – 75 с. – (Характеристика преступлений).
 6. *Гребельский Д. В.* О Соотношении криминалистических и оперативно-розыскных характеристик преступлений // Криминалистическая характеристика преступлений. – М., 1984. – С. 72–73.
 7. *Джуссов А. Ш.* Оперативно-розыскное обеспечение предупреждения и раскрытия краж имущества владельцев дачного хозяйства : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 1999. – 24 с.
 8. *Журавлев А. Р.* Особенности оперативно-розыскной характеристики преступлений, совершаемых приезжими в сверхкрупном городе. – М. : ВНИИ МВД России, 2003. – 98 с.
 9. *Ларичев В. Д.* Оперативно-розыскная характеристика экономических преступлений: понятие и содержание // Оперативник (сыщик). – 2007. – № 2(11). – С. 15–20.
 10. *Ларичев В. Д.* Теория и практика борьбы с преступностью в сфере экономики: монография. – М. : ВНИИ МВД России, 2009. – 130 с.
 11. *Масленников К. И.* Оперативно-розыскные и криминологические проблемы предупреждения насильственных действий сексуального характера : дис. ... канд. юрид. наук. – СПб., 1999. – 214 с.
 12. *Организованная преступность – 4 / под ред. А. И. Долговой.* – М. : Криминологическая Ассоциация, 1998. – 275 с.
 13. *Основы борьбы с организованной преступностью / Коннов А. И. и др. ; под ред. В. С. Овчинского, В. Е. Эминова, Н. П. Яблокова :* монография. – М. : Инфра-М, 1996. – 400 с.
 14. *Тарсуков К. М., Шиенок В. П.* Анализ теоретического подхода к выработке понятия «Оперативно-тактическая характеристика в теории оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел» // Актуальные вопросы получения, оценки и использования оперативно-розыскной информации. – Киев, 1986. – С. 54–63.

15. Теория оперативно-розыскной деятельности: учебник / под ред. К. К. Горяинова, В. С. Овчинского, Г. К. Сенилова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2012. – 690 с.
16. *Фещук В. С.* Оперативно-розыскное обеспечение раскрытия квартирных краж: На материалах ГУВД Санкт-Петербурга и Ленинградской области : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – СПб., 2006. – 16 с.
17. *Шматов М. А.* Содержание и значение оперативно-розыскной характеристики экономических преступлений для их раскрытия и расследования // Криминалистические проблемы борьбы с преступлениями в сфере экономики. – Волгоград, 2000. – С. 79–92.

УДК 340

Е. В. Серeda

доктор юридических наук, профессор,
зав. кафедрой национальной безопасности
и правоохранительной деятельности юридического факультета МГЛУ;
e-mail: evs.54@mail.ru

**НЕЗАВИСИМЫЙ ПРЕВЕНТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ
И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАБЛЮДАТЕЛЬНЫЕ КОМИССИИ:
ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ**

В статье сравниваются основные положения Факультативного протокола к Конвенции ООН против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения или наказания и Федерального закона «Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и о содействии лицам, находящимся в местах лишения свободы».

Ключевые слова: Конвенция ООН; Факультативный протокол; пытки; бесчеловечное обращение; унижающее достоинство обращение; Федеральный закон.

E. V. Sereda

Advanced Doctor (Law), Professor, Head of the National Security
and Law Enforcement Department of Law Faculty, MSLU;
e-mail: evs.54@mail.ru

**THE INDEPENDENT PREVENTIVE MECHANISM
AND THE COMMON SUPERVISING COMMITTEES:
UNIVERSAL AND SPECIFIC FEATURES**

This article draws a parallel between the cases of the UN Convention against torture and other cruel, inhuman or degrading treatment or punishment and the cases of the Federal law about the common control and guarantee of human rights in prisons and custodial facilities, assistance to prisoners, detainees and suspected persons.

Key words: the United Nations Convention; the Optional Protocol; the torture; the inhuman treatment; the cruel or degrading treatment; the federal law.

Независимый превентивный механизм мониторинга реализации прав заключенных, находящихся в пенитенциарных учреждениях, относится к одному из ряда международных механизмов, преследующих цель соблюдения прав человека в местах лишения свободы. Добиться его осуществления пытаются многие международные организации, в том числе Организация Объединенных Наций и Совет Европы.

Права заключенных закрепляются во многих документах ООН и Совета Европы. В них, в первую очередь, делается акцент на то, что независимо от наличия судимости, заключенные должны обладать полным объемом прав, которым пользуются и все правопослушные граждане, естественно, за исключением тех из них, которые связаны с ограничением свободы.

Говоря об этом, необходимо обратиться к таким основополагающим документам, как Минимальные стандартные правила обращения с заключенными [4], а также Европейские пенитенциарные правила [1].

Речь идет о подробном определении в этих документах основных принципов содержания заключенных, которые закрепляют необходимость распределения их по категориям; устанавливают критерии для помещений, в которых содержатся заключенные; обязывают обеспечивать заключенных одеждой, спальными принадлежностями, питанием, медицинским обслуживанием, контактами с внешним миром, доступом к информации и образованию, возможностью трудиться, иметь условия для отдыха и отправлению религиозных обрядов и т. д.

Однако все эти прописанные в международных документах права заключенных не будут реализованы без одного, наиболее важного и основного, на наш взгляд, права: на достойное обращение с ними и отсутствие применения к ним какого-либо насилия, будь то психологическое или физическое.

Запрет применения такого насилия установлен в Конвенции Организации Объединенных Наций против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания [3], а также в Европейской Конвенции по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания [2]. Россия присоединилась к этим документам и ратифицировала их, тем самым взяв на себя обязанность следовать всем закрепленным в них положениям. В соответствии со ст. 1 Европейской Конвенции был учрежден Европейский комитет по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания. Представители России принимают в его работе активное участие, начиная с момента ратификации Конвенции 30 марта 1998 г. 16–30 ноября того же года состоялся первый визит делегации ЕКПП в Россию. Затем ежегодно, как минимум один раз, Российскую Федерацию посещали члены Комитета, а с 2000 г. представители России активно участвуют в его работе.

За прошедшие годы члены ЕКПП побывали практически во всех регионах России. Европейский Комитет по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания, по сути, является несудебным механизмом защиты прав человека, причем наименее защищенной категории граждан, – тех, кто имеет меньше возможностей по защите своих прав и свобод, так как находится в закрытых изолированных от общества учреждениях: тюрьмах, полицейских участках, исправительных центрах для несовершеннолетних, гауптвахтах, центрах временного содержания, психиатрических лечебницах, домах для престарелых и т. д.

Основной формой работы членов Комитета является посещение указанных учреждений и выявление случаев нарушений прав лиц, содержащихся в них.

Рекомендации, которые Комитет давал и дает Правительству Российской Федерации в отношении улучшения ситуации в местах принудительного содержания, во многом способствуют переосмыслению положения в закрытых и, в первую очередь, пенитенциарных учреждениях.

Еще одним, не менее важным международным документом в этой сфере, при этом охватывающим практически все государства, является Факультативный протокол к Конвенции ООН против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения или наказания, принятый Генеральной Ассамблеей ООН 18 декабря 2002 г. и вступивший в силу 22 июня 2006 г. [5].

Дело в том, что Комитет, образованный в соответствии с Конвенцией Организации Объединенных Наций против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания, состоит всего из десяти членов (правда может быть увеличен, но лишь до двадцати пяти), при этом у него нет прав, которыми обладает аналогичный Европейский комитет.

В связи с этим возникла необходимость принятия дополнительного документа, в котором такие же права были бы предоставлены и членам Комитета ООН.

Такой документ был утвержден Генеральной Ассамблеей ООН 18 декабря 2002 г. и вступил в силу 22 июня 2006 г. в виде Факультативного протокола к Конвенции ООН против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения или наказания.

Присоединение к этому протоколу накладывает на ратифицирующие его государства дополнительные обязательства по созданию независимого государственного контролирующего органа за местами принудительного содержания.

Факультативный протокол был разработан для того, чтобы обеспечить государства всего мира практическим инструментом мониторинга за соблюдением прав заключенных, который поможет им выполнять свои обязательства, предусмотренные обычными международными правами и названной Конвенцией. С этой целью создается Подкомитет, члены которого имеют право на систематические регулярные посещения мест содержания под стражей, что может послужить основой для практического и конструктивного диалога между осуществляющими посещения экспертами и властями на институциональном и национальном уровнях.

Не присоединившись к этому Факультативному протоколу и не создав в соответствии с его положениями независимого контрольного органа за местами содержания под стражей, Россия пошла по другому пути.

Выбирая между созданием еще одного государственного органа в сфере контроля за пенитенциарными и другими закрытыми учреждениями и возможностью отдать этот контроль обществу, Российская Федерация приняла Федеральный закон «Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и о содействии лицам, находящимся в местах лишения свободы» [6] и превратив всю систему, в которой действуют должностные лица органов полиции, службы безопасности и пенитенциарных учреждений, в более прозрачную систему с точки зрения внешнего контроля.

Работа над законом, регулирующим такой контроль, началась еще в конце прошлого века и лишь по прошествии более чем десяти лет, 10 июня 2008 г. закон был принят и вступил в силу 1 сентября 2008 г.

Федеральный закон устанавливает правовые основы участия общественных объединений в общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и содействия лицам, находящимся в местах принудительного содержания, в том числе в создании условий для их адаптации к жизни в обществе.

Не ратифицировав Факультативный протокол, Россия, с одной стороны, фактически вышла из-под контроля Комитета против пыток

ООН, а с другой – наладила такой контроль своими силами с привлечением общественности, а не государства, что, несомненно, должно приветствоваться всем международным сообществом. В соответствии с этим законом деятельность по контролю за закрытыми учреждениями осуществляют общественные наблюдательные комиссии.

В этой связи представляется достаточно информативным и перспективным, в целях дальнейшего совершенствования работы наших ОНК, проанализировать права, которыми обладает Подкомитет по предупреждению пыток ООН по выявлению фактов нарушения прав заключенных и других категорий лиц, находящихся в закрытых учреждениях, сравнив их с полномочиями членов российских ОНК.

Итак, в соответствии с Факультативным протоколом его члены могут посетить любое место, находящееся под его юрисдикцией и контролем, где содержатся или могут содержаться лишенные свободы лица, по распоряжению государственного органа или по его указанию, либо с его ведома или молчаливого согласия (далее именуемые местами содержания под стражей). Эти посещения осуществляются с целью усиления, при необходимости, защиты таких лиц от пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания.

Кроме того, члены подкомитета после посещения таких мест представляют рекомендации государствам-участникам относительно защиты лишенных свободы лиц от пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания в отношении национальных превентивных механизмов; при необходимости, консультируют государства-участники и оказывают им содействие в создании таких механизмов, поддерживают прямые, при необходимости конфиденциальные, контакты с национальными превентивными механизмами и предлагают им услуги в области профессиональной подготовки и технической помощи в целях укрепления их потенциала; консультируют их и оказывает помощь в деле оценки потребностей и мер, необходимых для усиления защиты лишенных свободы лиц от пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания; представляют рекомендации и замечания государствам-участникам в целях укрепления возможностей и мандата национальных превентивных механизмов для предупреждения пыток и других жестоких, бесчеловечных или

унижающих достоинство видов обращения и наказания; сотрудничают в целях предупреждения пыток в целом с соответствующими органами и механизмами Организации Объединенных Наций, а также с международными, региональными и национальными учреждениями или организациями, действующими в интересах усиления защиты всех лиц от пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания.

При этом государства-участники обязуются: принимать членов Подкомитета по предупреждению на своей территории и предоставлять им доступ к местам содержания под стражей; предоставлять всю соответствующую информацию, которую Подкомитет по предупреждению может запросить в целях оценки потребностей и мер, которые должны быть приняты для усиления защиты лишенных свободы лиц от пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания, поощрять и облегчать контакты между Подкомитетом по предупреждению и национальными превентивными механизмами; изучать рекомендации Подкомитета по предупреждению и вступать в диалог с ним относительно возможных мер по осуществлению.

Не позднее, чем через один год, после вступления в силу настоящего Протокола или его ратификации, или присоединения к нему каждое государство-участник обязано создать один или несколько независимых национальных превентивных механизмов для предупреждения пыток на национальном уровне. Государства-участники, ратифицировавшие Факультативный протокол, должны гарантировать функциональную независимость национальных превентивных механизмов и независимость их персонала, а также принимать необходимые меры по обеспечению того, чтобы эксперты национального превентивного механизма обладали необходимым потенциалом и профессиональными знаниями. Кроме того, государства-участники обязаны предоставлять необходимые ресурсы для функционирования национальных превентивных механизмов, что, в конечном итоге, означает полное финансовое и материальное обеспечение этих органов.

С тем чтобы национальные превентивные механизмы могли выполнять свой мандат, государства-участники настоящего Протокола обязуются предоставлять им доступ к любой информации о числе лишенных свободы лиц в местах содержания под стражей, а также

о количестве таких мест и их местонахождении; доступ к любой информации, касающейся обращения с этими лицами, а также условий их содержания под стражей; доступ к любым местам содержания под стражей, их сооружениям и объектам; возможность проводить частные беседы с лишенными свободы лицами без свидетелей, лично, или, при необходимости, через переводчика, а также с любым другим лицом, которое, по мнению национального превентивного механизма, может представить соответствующую информацию; право беспрепятственно выбирать места, которые они желают посетить, и лиц, с которыми они желают побеседовать; право устанавливать контакты с Подкомитетом по предупреждению, направлять ему информацию и встречаться с ним.

Как видно из перечисленных положений Факультативного протокола, члены Подкомитета и национальных превентивных механизмов обладают широкими полномочиями по отношению как к лицам, пребывающим в местах лишения свободы, так и к государственным органам, находящимся в стране, в которой осуществляется контроль. При этом финансирование таких органов полностью лежит на государственном участнике.

Рассмотрим теперь, какими правами и обязанностями обладают общественные наблюдательные комиссии, созданные и действующие в России в соответствии с Федеральным законом «Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и о содействии лицам, находящимся в местах лишения свободы».

В Законе четко сказано, что под общественный контроль подпадают: лица, подвергнутые административному задержанию и аресту; военнослужащие, отбывающие дисциплинарный арест; лица, задержанные по подозрению в совершении преступления или обвиненные в совершении преступления, к которым применены меры пресечения в виде заключения под стражу, осужденные к лишению свободы; несовершеннолетние, находящиеся в центрах временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел, а также находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа органов управления образования.

Общественный контроль осуществляют общественные наблюдательные комиссии. Они действуют на постоянной основе. В каждом

субъекте Российской Федерации образуется одна общественная наблюдательная комиссия, срок ее полномочий составляет два года.

Задачами наблюдательной комиссии являются:

- осуществление общественного контроля за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания, расположенных на территории субъекта;
- подготовка решений в форме заключений, предложений и обращений по результатам общественного контроля;
- содействие сотрудничеству общественных объединений, администраций мест принудительного содержания, органов государственной власти субъектов РФ, органов местного самоуправления, иных органов, осуществляющих в пределах территории субъекта Российской Федерации полномочий по обеспечению законных прав и свобод, а также условий содержания лиц, находящихся в местах принудительного содержания.

Количественный состав комиссии зависит от решения самих членов этой комиссии.

Основными формами работы общественных наблюдательных комиссий являются:

- посещение мест принудительного содержания;
- рассмотрение предложений, заявлений и жалоб лиц, находящихся в местах принудительного содержания, и иных лиц, которым стало известно о нарушенных правах лиц, находящихся в местах принудительного содержания;
- подготовка решений по результатам проведения общественного контроля;
- направление материалов по итогам осуществления общественного контроля Уполномоченному по правам человека в Российской Федерации, Уполномоченному по правам человека в субъекте Российской Федерации, в общественную палату субъекта, общественное объединение, выдвинувшее кандидатов в члены общественной наблюдательной комиссии, средства массовой информации, соответствующие федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъекта РФ, органы местного самоуправления, иные компетентные государственные органы и их должностным лицам и взаимодействие с указанными органами и должностными лицами;

– участие в работе комиссий исправительных учреждений при решении вопросов о переводе осужденных из одних условий отбывания наказания в другие;

– проведение общественных слушаний, обсуждений по вопросам своей деятельности.

Члены общественной наблюдательной комиссии при осуществлении общественного контроля вправе без специального разрешения посещать места принудительного содержания при соблюдении в них правил внутреннего распорядка. Члены общественной наблюдательной комиссии вправе посещать камеры, карцеры, стационарные отделения, прогулочные дворики, библиотеки, столовые, штрафные и дисциплинарные изоляторы, одиночные камеры, помещения для обеспечения личной безопасности осужденных, беседовать с лицами, находящимися в местах принудительного содержания (административно-задержанные, подозреваемые, обвиняемые, осужденные и т. д.), рассматривать их предложения, жалобы, получать необходимые документы для проведения контроля и запрашивать такие документы у администрации.

Обобщая сказанное, можно констатировать, что общественные наблюдательные комиссии обладают чрезвычайно широкими полномочиями по контролю за местами принудительного содержания.

В настоящее время такие комиссии действуют во всех 85 субъектах России. Основную работу по подбору членов ОНК, контролю за их деятельностью, а также их обучению осуществляет Общественная Палата Российской Федерации. Значительную роль в этом деле играет также и Уполномоченный по правам человека в Российской Федерации.

Сравнивая полномочия членов Подкомитета по предупреждению пыток ООН и права и обязанности членов общественных наблюдательных комиссий, можно выделить и общие черты, и особенности, присущие как первым, так и вторым.

Несомненно, общим является широкий круг полномочий, которыми обладают обе организации. При этом представляется, что члены ОНК имеют закрепленную в Законе возможность посещать все, без исключения «закрытые» учреждения (ст. 2 Закона), чего нельзя сказать о членах Подкомитета. В Факультативном протоколе речь идет лишь о местах лишения свободы (ст. 4 Протокола).

Российские общественные наблюдательные комиссии в своей работе являются более самостоятельными и не зависят не только от

международных организаций, но, в первую очередь, от государственным структур, так как выдвигаются и выбираются общественностью и отчитываются перед ней (ст. 10 Закона).

Что же касается национальных превентивных механизмов, которые образуются государством, ратифицировавшим Факультативный протокол, то они, в соответствии с его частью 4, обязаны отчитываться перед Подкомитетом о своих действиях, контролироваться им и информировать о всех своих намерениях. При этом все материальные и другие издержки по работе таких механизмов лежат на государствах-участниках, так как они обязуются предоставлять необходимые ресурсы для функционирования национальных превентивных механизмов.

Общественные наблюдательные комиссии работают на добровольных началах, не получая никакого вознаграждения, что способствует, на наш взгляд, вовлечению в сферу их деятельности людей не равнодушных, целью которых является не получение какого-либо материального вознаграждения за свою работу, а желание улучшить наше общество. Лишь в некоторых случаях Общественные объединения, выдвинувшие кандидатуру в состав общественной наблюдательной комиссии, возмещают расходы, связанные с осуществлением его полномочий, и могут оказывать содействие в материально-техническом и информационном обеспечении деятельности общественной наблюдательной комиссии.

Следует еще раз подчеркнуть, что основной чертой российских ОНК, несомненно, является отсутствие какой-либо зависимости в осуществлении своей деятельности не только от международных организаций, но и от российских государственных структур.

Данное обстоятельство, на наш взгляд, играет чрезвычайно важную роль для дальнейшего формирования и укрепления гражданского общества, так как дает возможность все большему количеству граждан принимать непосредственное участие в контроле за такой закрытой до сих пор стороной жизни нашего общества, как места принудительного содержания.

Можно констатировать, что, несмотря на неприсоединение нашего государства к Факультативному протоколу, национальный превентивный механизм в России сложился и активно работает уже более семи лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Европейские пенитенциарные правила. – URL : <http://docs.cntd.ru/document/9017328704>
2. Европейская Конвенция по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания. – URL : www.cpt.coe.int
3. Конвенции Организации Объединенных Наций против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания. – URL : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/torture.shtml
4. Минимальные стандартные правила обращения с заключенными. – URL : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prison
5. Факультативный протокол к Конвенции ООН против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения или наказания. – URL : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/torture_prot.shtml
6. Федеральный закон от 10 июня 2008 г. №76-ФЗ «Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и о содействии лицам, находящимся в местах лишения свободы». – URL : <http://base.garant.ru/12160914/>

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 2 (766)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Pedagogical Studies Issue 2 (766)
--	---

Редакторы: Е. М. Евдокимова, Н. М. Тимакова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскураков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 08.12.2016
Формат 60х90/16. Усл. печ. л. 9,3
Заказ № 1465

Адрес редакции:

119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

В «Вестнике Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки:

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, 2016

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