

ISSN 2500-3488

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2019 2 (831)



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

The year of foundation – 1940

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

Issue 2 (831)

Moscow
FSBEI HE MSLU
2019



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Год основания издания – 1940

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

Выпуск 2 (831)

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2019

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Коряковцева Н. Ф.

Актуальные вопросы современной зарубежной теории
обучения неродному языку 9

Харламова Н. С., Фролова И. Ю.

Качество обучения как основная стратегия профессионально
ориентированного изучения иностранных языков
(социально-политические науки) 25

Андрюшина Н. П., Макова М. Н.

Актуальные проблемы разработки тестовых материалов
второго уровня общего владения русским языком
как иностранным 35

Ашчи Мурат, Хейлик В. Д.

Параметры оценивания устно-речевых умений турецких
студентов-филологов продвинутого этапа 46

Баятрян Э. А.

Методические аспекты реализации
коммуникативно-сопоставительного подхода
при обучении студентов-билингвов в педагогическом вузе 59

Васильева Т. В., Барышникова О. В.

Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения
русскому языку как иностранному на этапе предвузовской
подготовки (инженерный профиль) 68

Кожевникова Е. В., Трубчанинова М. Е.

Учебно-методическая деятельность по обучению китайских
стажеров русскому языку в российском вузе 80

Кожевникова М. Н., Кузнецов А. Л.

Формирование компетенций специалиста XXI века
в рамках обучения русскому языку как иностранному 91

Ускова О. А., Волков С. А.

Формирование предметной компетенции русиста в свете систем
образования государств – участников Болонского процесса 103

Чубарова О. Э.

Система творческих заданий в практике преподавания русского языка как иностранного (обучение и контроль)	115
---	-----

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Кошелева Ю. П., Кузнецова П. Г.

Развитие способности к пониманию невербального поведения в юношеском возрасте	128
--	-----

Кузнецова И. В., Троицкая Е. А.

Эмоциональное состояние молодежи при восприятии архитектуры станций московского метрополитена	143
--	-----

Лощаков А. М.

Психолого-педагогическая концепция формирования культуры здоровья студентов классического университета	157
---	-----

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Василишин И. И.

Генезис отдельных положений законодательства об имущественном страховании	169
--	-----

Иншаков С. М.

Международная безопасность: право силы против силы права	180
--	-----

Казакова В. А.

Цели наказания и их реализация в России и зарубежных странах	193
---	-----

Кораблёва С. Ю.

Вина в уголовном праве Японии: сравнительно-правовой анализ	205
--	-----

Середа Е. В.

Международное сотрудничество в сфере борьбы с преступностью: проблемы и пути их решения	215
--	-----

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

Koryakovtseva N. F.

Current Foreign Theory of Second Language Education: Topical Issues	9
--	---

Kharlamova N. S., Frolova I. J.

The Quality of Teaching as the Main Strategy of Vocationally Oriented Language Learning (Socio-Political Studies)	25
--	----

Andryushina N. P., Makova M. N.

Current Problems of Designing of Test Materials of the Second Level of General Russian as a Foreign Language	35
---	----

Murat Ashchi, Kheylik V. D.

Assessing Oral Skills of Turkish Students-Philologists at the Advanced Stage	46
---	----

Bayatyan E. A.

Methodological Aspects of Implementing Communicative-Comparative Approach to Teaching Bilingual Students in Pedagogical Universities	59
--	----

Vasilieva T. V., Baryshnikova O. V.

Organizing the Learning Process and Selecting the Contents of the Discipline "Russian As A Foreign Language" in Pre-University Training (Engineering)	68
---	----

Kozhevnikova E. V., Trubchaninova M. E.

Teaching Russian as a Foreign Language to Chinese Students in a Russian Institution of Higher Education	80
--	----

Kozhevnikova M. N., Kuznetsov A. L.

Forming the XXI Century Specialist Competences in Teaching Russian as a Foreign Language	91
---	----

Uskova O. A., Volkov S. A.

Forming the Subject-Matter Competence of the Russian Language Specialist in the Context of Bologna Educational System	103
--	-----

<i>Chubarova O. E.</i>	
The system of creative tasks in teaching russian as a foreign language (training and control)	115

PSYCHOLOGICAL STUDIES

<i>Kosheliva Yu. P., Kuznetcova P. G.</i>	
Development of the Ability to Understand Nonverbal Behavior by Adolescents	128
<i>Kuznetsova I. V., Troitskaya E. A.</i>	
Emotional State of Youth When Perceiving the Architecture of Moscow Metro Stations	143
<i>Loschakov A. M.</i>	
Psychological and Pedagogical Concept of Forming Culture of Health Students of Classical University	157

LEGAL STUDIES

<i>Vasilishin I. I.</i>	
Origins of Certain Provisions of Property Insurance Legislation	169
<i>Inshakov S. M.</i>	
International Security: Law of Force vs Force of Law	180
<i>Kazakova V. A.</i>	
Purposes of Punishment and its Implementation in Russia and Foreign Countries	193
<i>Korableva S. Yu.</i>	
Mens Rea in Japanese Criminal Law: a Comparative Analysis	205
<i>Sereda E. V.</i>	
International Cooperation in Relation to the Crime Prevention: the Problems and the Means of Decision	215

УДК 378.81

Н. Ф. Коряковцева

доктор педагогических наук, профессор; профессор каф. лингводидактики МГЛУ;
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена актуальным вопросам обучения неродному языку в современном зарубежном языковом образовании. Предлагается обзор исследований в области языкового образования и преподавания неродного языка и культуры за последние два десятилетия, который охватывает работы, посвященные вопросам мультилингвального и мультикультурного образования, общей теории обучения неродному языку и культуре, интегрирующие данные прикладной лингвистики, психолингвистической теории овладения и изучения неродного языка, когнитивной психологии, межкультурной дидактики, языковой дидактики, когнитивного и социокультурного направления в преподавании неродного языка. В работе рассматривается динамика развития компетентностного, социокультурного и межкультурного, коммуникативно-когнитивного подходов к преподаванию неродного языка и культуры; вопросы развития обучающегося как субъекта межкультурного общения и познавательной деятельности «изучение языка и культуры». Обзор ключевых исследований, выполненных на последние 10–15 лет преимущественно в рамках общеевропейской политики языкового образования, позволяет проследить основные тенденции и векторы развития теории языкового образования и преподавания неродного языка и культуры, выделить новые аспекты и актуальные вопросы современного состояния зарубежной лингводидактической теории. В качестве основных тенденций развития теории языкового образования и обучения неродному языку и культуре выделяются: направленность на полилингвальное и поликультурное образование; внимание к социокогнитивным аспектам освоения нового языка и культуры; социокогнитивный подход в языковой педагогике; акцент на активной роли обучающегося как развивающегося субъекта познавательной деятельности; выделение языковой педагогики как общей теории и междисциплинарной области научного исследования.

Ключевые слова: зарубежное языковое образование; современные тенденции; прикладная лингвистика; овладение и изучение языка; межкультурная дидактика; языковая педагогика; социокогнитивный подход.

N. F. Koryakovtseva

Advanced professor, doctor of pedagogy, FLT Department, MSLU

CURRENT FOREIGN THEORY OF SECOND LANGUAGE EDUCATION: TOPICAL ISSUES

The article deals with topical issues of current foreign theory of language education. The author reviews the latest research in the field of language education and foreign language and culture teaching covering the last two decades; the review focuses on the issues of multilingual and multicultural education; general theory of second (foreign) language teaching which integrates the research in applied linguistics, psycholinguistic theories of second language acquisition and language learning, cognitive psychology, intercultural didactics, language didactics, cognitive and sociocultural approach to second language instruction. The article surveys the development of competence-based, sociocultural and intercultural, communicative-cognitive approaches to teaching a second language and culture; the issues of language learner development as an actor in intercultural communication and an agent of cognitive activity of language and culture learning. The review of the key research data obtained over the last 10–15 years primarily in the field of all-European language education policy allowed the author to outline the mainstream tendencies in the development of language education theories and theories of teaching a second / foreign language and culture, identify the new aspects and topical issues in the current foreign theory of second language education and instruction. The author argues that the key trends in language education and second language teaching are: polylingual and polycultural approach to language education; the focus on the sociocognitive dimensions of second language acquisition and language learning; the sociocognitive approach to language pedagogy; focus on the active role of the developing learner as the agent of cognition and learning; the formation of language pedagogy as a general theory and interdisciplinary field of research.

Key words: foreign theory of language education; current trends; applied linguistics; language acquisition and learning; intercultural didactics; language pedagogy; sociocognitive approach.

Введение

Развитие современной зарубежной теории языкового образования и обучения неродному языку обусловлено общими тенденциями мировой и общеевропейской языковой политики и философии образования. Языковое образование, как и образование в целом, рассматривается как фактор устойчивого социального и личностного развития. Очевидно, что на современном этапе в мировом и общеевропейском образовательном и языковом пространстве политика языкового образования связана, прежде всего, с процессами развития

мультилингвального и мультикультурного общества. Так, деятельность Совета Европы в области языковой политики направлена, как известно, на продвижение полилингвального и поликультурного образования; обеспечение межкультурного диалога средствами различных языков как приоритетного условия межкультурного взаимопонимания. Сущностные характеристики политики и теории языкового образования, в частности общеевропейского, сформировались как общие, глобальные, к 2000-м гг. и были закреплены в соответствующих документах и рамочных рекомендациях комиссии Совета Европы по образованию и культуре, которые положены в основу развития преподавания языков и культур в странах Европы на современном этапе [Common European Framework... 2001]. В области теории и практики преподавания языков и культур сложилась ситуация так называемого образовательного глобализма, определяющая общий подход, принципы, цели, содержание, уровневые требования и общую модель изучения, преподавания и оценки образовательных результатов [Сафонова 2018]. В качестве ведущих подходов выделяются, как известно, компетентностный, межкультурный, коммуникативный и когнитивный [Гез, Фролова 2008; Common European Framework... 2001].

Ключевыми позициями данного подхода являются: личностно ориентированный подход к обучению; коммуникативная компетенция и коммуникативная модель пользователя и изучающего язык как ключевая категория; деятельностная направленность обучения; активизация деятельности «изучение языка» и обучающегося как субъекта этой деятельности; межкультурная направленность, обеспечивающая способность к межкультурной коммуникации; оценка уровня владения языком как способности обучающегося к использованию языка в реальных ситуациях межкультурного общения в разных сферах деятельности. Основанный на положениях социолингвистики, когнитивной лингвистики, гуманистической педагогики, когнитивной психологии, психолингвистики, межкультурной дидактики и ряда смежных наук, данный подход формируется как коммуникативно-когнитивный и получает дальнейшее развитие в последние десятилетия.

Если на рубеже столетий в рамках политики языкового образования многоязычие и поликультурность рассматривались как перспективные задачи, то за последние десятилетия многоязычная и поликультурная реальность современного мирового и общеевропейского сообщества приводит к тому, что мультилингвизм, в частности, Европейский, становится областью комплексных

междисциплинарных исследований, в рамках которых выделяются различные аспекты: социально-политические, экологические, лингвокультурные, психолингвистические, педагогические (лингводидактические) и узкоприкладные [European Multilingualism... 2012].

Подчеркивая необходимость сохранения и упрочения национальных, особенно малых, языков и национальной языковой и культурной идентичности, многие исследователи отмечают вместе с тем, что в условиях мультилингвизма особую роль приобретает английский язык как *lingua franca*. Такое положение рассматривается как реальность сложившейся геополитической ситуации. Наряду с этим меняется образовательная среда – изучение неродного языка выходит за пределы учебной аудитории, в реальную жизнь и в интернет-пространство.

Следует отметить, что обзор публикаций последних двух десятилетий свидетельствует о признании важности глубокого многоаспектного исследования плюрилингвизма как для решения социально-политических задач языковой политики и языкового образования, так и для определения основных направлений и развития теории и практики обучения языкам и культурам [Abendroth-Nimmer, Hennings 2014]. «Процессы глобализации, интернационализации и расширение мультикультурализма в обществе приводит к пересмотру концепций, связанных с пониманием языка, культуры и идентичности» [Multilingualism, education and change... 2009, с. 54]. Именно мультилингвальный и поликультурный контекст языкового образования, дополненный новыми условиями языковой и образовательной среды и распространением английского языка как *lingua franca*, определяют на современном этапе основные подходы к обучению неродному языку.

Новые аспекты общей теории изучения и преподавания неродного языка и культуры. В области языкового образования на современном этапе очевидна интеграция прикладных лингвистических психолингвистических, лингвокультурологических, дидактических и других исследований, связанных с обучением неродному языку, и формирование на междисциплинарной основе общей теории, которая получает название *языковая педагогика (language pedagogy)*¹.

¹Обобщая данные зарубежных исследований, В.В.Сафонова выделяет понятие «педагогика языкового образования», которое трактуется как «области отраслевого педагогического знания, интегрирующего результаты

Анализ имеющихся публикаций показывает, что у зарубежных исследователей нет однозначной трактовки понятия «языковая педагогика». Так, например, М. Путц и др. связывают данное понятие с прикладной лингвистикой и рассматривают языковую педагогику как «педагогическое применение прикладной когнитивной лингвистики» (pedagogical / didactic applications of applied cognitive linguistics) [Putz et al 2001, с. XIII].

Более полный анализ языковой педагогики как общей теории обучения неродному языку мы находим у Г. Уиддоусана, который выделяет междисциплинарные параметры данной теории, интегрирующие исследования в области философии образования, с одной стороны, с другой – языкового образования: прикладной лингвистики и теории коммуникации, психолингвистические теории овладения и изучения неродного языка, исследования в области широкого социокультурного контекста использования и изучения языка и другие смежные области научного знания, релевантные для обоснования общих подходов и частных закономерностей [Widdowson 2010].

Несмотря на различные трактовки языковой педагогики, очевидно, что *основополагающими областями междисциплинарного исследования, определяющими перспективное развитие общей теории и практической методики преподавания неродного языка, являются: прикладная лингвистика, теории изучения языка, межкультурная дидактика.*

На основе анализа работ последних десятилетий рассмотрим **актуальные вопросы зарубежной языковой педагогики в контексте современной политики языкового образования**¹.

исследований межкультурной дидактики и лингводидактики, общей психологии и психологии общения, коммуникативной и когнитивной лингвистики, антропологии и культурологи, языковой социологии, что позволяет» ... разрабатывать на междисциплинарной и трансдисциплинарной основе подходы к системе обучения [Сафонова 2018, с. 210–211].

¹ Следует отметить, что за рамками настоящей статьи остаются такие актуальные вопросы современной зарубежной языковой педагогики, как подготовка учащегося к эффективному использованию электронной языковой и образовательной среды, особая роль английского языка в межкультурном и транскультурном общении, критика тестового и поиск альтернативного формата оценки владения неродным языком и др., важность которых обусловлена перспективным развитием языковой педагогики.

В области *прикладной лингвистики* как составляющей языковой педагогики отмечается, прежде всего, расширение поля исследований и смещение акцента с прагматических аспектов («*linguistics applied*» – Н. Widdowson) на междисциплинарные. И это поле исследований существенно отличается от первоначального направления «*linguistics applied*». Общие теоретические лингвистические дисциплины уже не считаются ключевыми в решении прикладных вопросов, существующих в «языке реального мира». В мультилингвальном мире языковые проблемы, с которыми сталкивается прикладная лингвистика, по сути, не являются собственно лингвистическими, а включают психологическое, образовательное, социологическое, политическое и культурное измерение [Schmenk, Meara 2013]. Роль и содержание современной прикладной лингвистики, противоречия в позициях исследователей обсуждаются и дебатированы в литературе [Seidhofer 2010]. При этом подчеркивается значение широкого социального контекста в изучении особенностей использования языка как средства общения.

Значимая роль социального контекста не является новым аспектом в области прикладной лингвистики. Изучение параметров социального контекста использования языка, таких как сферы и ситуации общения, участники и события, виды деятельности и др., традиционно является объектом социолингвистики. Данные социолингвистические категории как внешние характеристики использования языка и их дидактическая интерпретация зафиксированы в рамочных рекомендациях по изучению, обучению и оценке языковой и коммуникативной компетенции изучающего язык [Common European Framework ... 2001].

Вместе с тем в последних работах выделяются и другие аспекты социального, точнее, социокультурного контекста, значимые для анализа дискурса и особенностей использования языка в реальной жизни – гендерные, возрастные, социальные и культурные характеристики субъектов общения, их исторический опыт, идентичность, а также условия использования и изучения языка (формальные и неформальные). Очевидно, что существенное влияние на прикладную лингвистику оказывают исследования в области психолингвистики, акцентирующие внимание на когнитивных аспектах использования и изучения языка, на деятельности самого обучающегося как субъекта использования и изучения языка и культуры.

Отмечается, что современная прикладная лингвистика анализирует язык и особенности дискурса на микроуровне (субъекта общения)

и макроуровне (общественных условий, широкого социального и социокультурного контекста). Такое направление исследований на макро- и микроуровне определяется, с одной стороны, как «социальный поворот» и развитие социокультурного направления [Schmenk, Meara 2013]. С другой – это социальное и когнитивное направление прикладной лингвистики, которые обусловлены развитием социокогнитивной лингвистики в целом.

Если в начале столетия исследователи указывали на стремительное развитие когнитивной прикладной лингвистики как основы коммуникативно-когнитивного направления языковой педагогики, то на современном этапе отмечается смещение акцента на социокогнитивное направление в изучении языка и его использования как деятельности (language as agency), в изучении социокогнитивных параметров дискурса, социального контекста культуры и ее когнитивных аспектов, когнитивных особенностей изучающего язык, его идентичности в широком социальном контексте [Schmenk, Meara 2013].

В этой связи, в частности, Т. ван Дейк, отмечает смещение акцента в исследовании дискурса с лингвистической направленности (сравнивая со своими работами 70-х гг. прошлого столетия) на социокогнитивное направление как междисциплинарное направление в анализе дискурса, включая исследование социальных условий, широкого социального контекста, когнитивной психологии дискурса, социально-психологических, дискурсивно-психологических, социальных и других особенностей дискурса [van Dijk 2008]. Таким образом, социокогнитивное направление исследований в области прикладной лингвистики определяет социокогнитивный подход как к анализу использования языка, так и к его изучению и освоению [Bastone 2017].

Особое место в языковой педагогике занимают теории овладения и изучения неродного языка. Так, П. Скиен подчеркивает основополагающую роль психолингвистики и когнитивных теорий освоения языка для обоснования подходов к обучению в отличие от доминанты прикладной лингвистической [Skehen 2010]. На рубеже столетий и в последние десятилетия в контексте мультилингвизма выделяются, как отмечает Д. Ларсен-Фриман, два основных направления исследований в области теории овладения и изучения неродного (второго) языка (охватывая около 40 различных теорий): когнитивное и социокультурное [Larsen-Freeman 2007]. Динамику развития теорий освоения и изучения неродного языка, как показывает анализ, можно

также определить как движение от когнитивного к альтернативным подходам, ведущее местно в которых занимают социокультурный и социокогнитивный [Atkinson 2011].

В условиях особого внимания к вопросам мультилингвизма и поликультурного контекста интерес представляют прежде всего новые аспекты в *теории овладения неродным языком (language acquisition theory)* и *изучения языка (language learning)*. Следует отметить, что заложенная в работах С. Крашена оппозиция «естественное овладение – осознанное изучение» в целом ряде работ подвергается сомнению. Исследователи указывают на искусственный характер оппозиции «овладение языком – изучение языка» и обосновывают целесообразность рассматривать данные процессы не в оппозиции, а как дополняющие друг друга [Putz et al 2001]. Более того, в работах последних лет данные понятия используются взаимозаменяемо, и очевидно смещение акцента на особенности и закономерности деятельности «изучение языка и культуры». Такая интеграция двух направлений исследования обусловлена, с одной стороны, развитием когнитивистики и когнитивного подхода к изучению процессов освоения неродного языка. С другой – развитием социально-личностного и социокультурного подходов, вниманием к личностным аспектам изучающего язык как активного субъекта этой деятельности.

Не называя себя когнитивистом, С. Крашен, как отмечают исследователи, заложил основы когнитивного направления в теории овладения неродным языком в своей модели и гипотезе «монитора» (monitor model, monitor hypothesis) [Krashen 1981]. В дальнейшем развитие когнитивной психолингвистики привело к обоснованию теории освоения неродного языка как осознанного процесса, в основе которого осознанная переработка информации, которая считается базовой. В русле когнитивного направления исследуются семантические и концептные аспекты освоения неродного языка, особенности ментальных репрезентаций и возможности когнитивного моделирования процесса овладения вторым языком, опоры на так называемый «интерязык» и металингвистические умения. Повышенное внимание в последние годы в контексте мультилингвизма и поликультурной компетенции уделяется особенностям изучения третьего (дополнительного) языка, взаимодействию языков на межъязыковом и межкультурном (транскультурном) уровне [Schmenk, Meara 2013].

В русле социокультурного направления, сформировавшегося, как отмечают авторы, в значительной степени под влиянием социокультурной теории Л. С. Выготского внимание исследователей (которые называют себя *Vygotskeans and neo-Vygotskeans*) обращено к вопросам языковой социализации (*language sociolisation*), изучению процессов освоения второго (и третьего дополнительного) языка с позиции обучающегося как активного субъекта социальной деятельности (*social actor*), взаимосвязи обучающегося как личности и социального окружения, взаимодействия субъектов общения [Daniel et al 2013, с. 612].

В контексте взаимосвязи социального, культурного и когнитивного факторов изучения неродного языка в области теории овладения вторым языком появляется и развивается как альтернативное социокогнитивное направление. Основу данного направления составляет положение о том, что учение, обучение и понимание (осознание) происходит в реальном мире, а не в замкнутом когнитивном пространстве; учение осуществляется в условиях свободного или частично-гидриума социального познания (*learning is effected in the hybrid, partially public forum of sociocognition*) [Atkinson 2011].

В этой связи значительное число исследований посвящено изучению так называемого опытного изучающего язык (*the good language learner*). Данное направление исследований не является абсолютно новым. Известны работы в этой области, в которых описан реестр метакогнитивных и учебных стратегий и умений (А. Венден, Дж. Рубин и др). Новым аспектом является внимание исследователей к «развивающемуся учащемуся» (*the developing language learner*) [Allwright, Hanks 2009]. Необходимость рассмотрения стратегий изучения языка и культуры обусловлена также и новыми условиями образовательной и языковой среды и прежде всего интернет-среды. Исследования в области автономии обучающегося также дополняются целенаправленным рассмотрением вопросов автономного изучения иностранного языка и культуры в условиях электронного обучения [DEjica et al 2016; Mourizio 2012].

Межкультурная дидактика сформировалась, как известно, в 1980-е гг. как направление исследований, расширяющее возможности коммуникативного метода и обеспечивающее готовность обучающегося к межкультурному общению. Ключевой категорией межкультурной дидактики является межкультурная коммуникативная компетенция, включающая во взаимосвязи с коммуникативной

комплекс специфических компетенций, помогающих изучающему неродной язык в общении с представителями иной культуры адекватно понимать их и достигать взаимопонимания и целей общения [Byram, Flemming 2010]. Особое внимание в содержании данной компетенции уделяется когнитивному и стратегическому компонентам. Первый связан с осознанием иной культуры, освоением иной концептуальной картины мира, пониманием связи особенностей культуры и их языкового выражения. Стратегический – обеспечивает адаптацию и межличностный контакт в ситуации межкультурного общения между социальными партнерами. Не меньшую значимость приобретает мотивационная и аффективная сторона социального контекста [Muller-Jacquier 2013].

Основу формирования межкультурной коммуникативной компетенции составляет межкультурный когнитивный подход, отражающий когнитивно-коммуникативное направление языковой дидактики. В русле данного подхода обеспечивается взаимосвязь осознания языкового значения и культурного смысла как когнитивной основы формирования адекватных стратегий и умений, реконструкции значений, установления связи речевых намерений и языковых средств, несущих культурное значение [Muller-Jacquier 2013, с. 353].

В условиях многоязычия и направленности исследований на поликультурную способность изучающего язык выделяются новые аспекты в исследовании особенностей познания культуры. Иноязычная культура как объект изучения в процессе овладения неродным языком связывается, с одной стороны, с широким социальным контекстом общения, с другой – с когнитивными аспектами освоения иной культуры. При этом с позиции «конфликта культур» изучается влияние таких социально-личностных факторов, как возраст, расовая и гендерная принадлежность, социальный класс, особенности поколения, история семьи, национальные и региональные особенности, образовательный уровень, жизненный опыт, особенности языкового склада и стиля общения, мотивация [Kramsch 2017, с. 1]. В данном контексте обосновывается подход к обучению на основе диалектической взаимосвязи языка и культуры, целостного восприятия социального и культурного контекста (*teaching language as context within a dialogic pedagogy*), отказ от чисто прагматического подхода с целью формирования не только знания об иной культуре, но

и способности к осознанному ее восприятию, рефлексии и интерпретации [Kramsch 2017, с. 9].

Социокогнитивное направление становится ведущим и в изучении вопросов, связанных с освоением иноязычной культуры и лингвокультурным развитием личности в многоязычном и поликультурном сообществе.

Очевидно, что изучение новых аспектов в разных областях теории языкового образования и *языковой педагогики* отражается и на *основных подходах к преподаванию неродного языка*. Сложившийся на рубеже столетии коммуникативно-когнитивный метод, в основе которого лежит социокультурный подход (P. Skehan) во взаимосвязи с межкультурным (M. Byram) расширяется за счет социокогнитивного. При этом произошедшее смещение акцента с обучающей роли преподавателя на активную осознанную деятельность учащегося подкрепляется особым вниманием к формированию способности к изучению языка и культуры (language learning competence) в условиях новой языковой (мультилингвальной и мультикультурной) и образовательной (компьютерной) среды.

Социокультурный подход в зарубежной методике развивает, как отмечают его авторы, положения социокультурной теории Л. С. Выготского. Использование трудов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова об обучении и развитии, взаимосвязи языка и мышления, формировании умственных действий и др., многочисленные ссылки на которые мы находим в работах, в частности П. Скиен [Skehen 2010], Реми А. ван Компернолли [van Compernelly 2014] и многих других, позволило исследователям в качестве основы коммуникативного и коммуникативно-когнитивного метода обосновать такие ключевые положения, как коммуникативная и деятельностная направленность, аутентичность, осознанный подход, поэтапность формирования познавательной деятельности, опора на предметную деятельность как основу освоения концептуальных знаний, формирование стратегий и умений изучения языка, опора на социальный и культурный контекст использования языка [van Compernelly 2014, с. 19].

В рамках социокогнитивного направления расширяется, как уже отмечалось, понятие контекста – социального, культурного, образовательного, языкового (т. е. использования и изучения языка) и его дидактическая трактовка. Учение в целом, и изучение неродного языка

в частности, рассматривается как социальный процесс, включенный в социальную деятельность (*publicly enacted and publicly available*). Социальная природа учения обосновывается доступностью современной познавательной деятельности в новых условиях мультимодальной образовательной среды, целенаправленным развитием способности обучающегося добывать знания эмпирическим исследовательским путем, используя различные опоры реального контекста для получения знаний [Atkinson 2011, с. 147].

Очевидно, что изучающий язык и культуру, так же как и в коммуникативно-когнитивном методе, рассматривается как центральная фигура образовательного процесса. Вместе с тем, если в русле коммуникативно-когнитивного метода изучающий язык и изучение языка определялись такими педагогическими метафорами, как «*experiential learning*», «*discovery learning*», то в социокогнитивном направлении акцент смещается на особенности личностного развития обучающегося, важное значение приобретают и другие метафоры – «*learning by thinking*», «*the developing language learner*», «*developmental learning*» как обоснование осознанного рефлексивного подхода в опоре на широкий социальный контекст использования и изучения неродного языка и культуры.

Заключение

Таким образом, анализ исследований, выполненных за последние десятилетия, показывает, что при ведущей роли коммуникативно-когнитивного, социокультурного и межкультурного подходов развитие социокогнитивного направления в зарубежной языковой педагогике как междисциплинарной теории обусловлено развитием социокогнитивного подхода в области прикладной лингвистики, психолингвистических теорий овладения и изучения неродного языка, межкультурной дидактики. В русле социокогнитивного направления к преподаванию неродного языка возрастает значение социально-личностных факторов широкого контекста использования и изучения языка и культуры, учета условий мультилингвальной и мультикультурной современной ситуации, в которой происходит языковое, когнитивное и коммуникативное развитие и социализация обучающегося, а также его активной роли в современной языковой и образовательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М. : Академия, 2008. 256 с.
- Сафонова В. В. Общеευропейская языковая педагогика как глобальное социально-педагогическое явление в образовательном пространстве современного мира // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения: коллективная монография. Пятигорск : Пятигорский гос. ун-т, 2018. С. 209–218.
- Gez N. I., Frolova G. M. Istoria zarubezhnoi metodiki prepodavaniya inostrannikh yazikov. M. : Akademiya, 2008. 256 p.
- Safonova V. V. Obscheevropeiskaya yazikovaya pedagogika kak globalnoye socialno-pedagogicheskoye yavleniye v obrazovatelnom prostranstve sivremennogo mira // Didaktika yazikov i kultur: problem, poiski, resheniya: kollektivnaya monografiya. Pyatigorsk : Pyatigorski gosudarstvenni universitet, 2018. P. 209–218.
- Abendroth-Timmer D., Hennings E-M. (eds). Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education. Bern : Peter Lang Edition, 2014. 320 p.
- Allwright D., Hanks U. The Developing Language Learner. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2009. 215 p.
- Atkinson D. (ed.) Alternative approaches to Second Language Acquisition. London : Routhledge, 2011. 179 p.
- Bastone R. Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning. Oxford : Oxford University Press, 2017. 224 p.
- Byram M., Flemming M. (eds) Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 310 p.
- Common European Framework of Reference for Languagea: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.
- van Comperndolli R. A. Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics. Toronto : Multilingual Matters, 2014. 135 p.
- Daniel G., Bono M., Bono V. Second Language Acquisition Theories // Routhledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / Ed. By M. Byram and A. Hu. New York : Routhledge, 2013. P. 610–616.
- Dejica D., Hansen G., Sandrini P., Para J. (eds.). Language in the Digital Era. Challenges and Perspectives. Warsaw ; Berlin : DE Gruyter Ope, 2016. 250 p.
- Dijk van T. A. Discourse and Context. A Sociocognitive approach. Barcelona : Pompeu Fabra University, 2008. 270 p.
- Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2017. 295 p.

- Krashen S.* Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford : Pergamon Press, 1984. 151 p.
- Larsen-Freeman D.* Reflecting on the Cognitive-Social Debate // *Modern Language Journal*. 2007. No 91. P. 773–787.
- Mourizio G.* (ed.) *Autonomy, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Bern ; Berlin : Peter Lang, 2012. 90 p.
- Muller-Jacquier B.* *Interkulturelle Didaktik (Intercultural Didactics)* // *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* / Ed. By M. Byram and A. Hu. New York : Routledge, 2013. P. 352–356.
- Putz M., Niemeier S., Dirven R.* (eds.). *Applied Cognitive Linguistics II: Language pedagogy*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2001. 275 p.
- Shamsul H., Elizabeth S.* (eds.). *Culture and Cognition*. Bern: Berlin: Oxford : Peter Lang, 2015. 260 p.
- Schjerve R. L., Vetter E.* *European Multilingualism. Current perspectives and Challenges*. Bristol ; Buffalo ; Toronto : Multilingual Matters, 2012. 223 p.
- Schmenk B., Meara P.* *Applied Linguistics* // *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* / M. Byram and A. Hu. (eds). New York : Routledge, 2013. P. 35–39.
- Seidhofer B.* (ed.). *Contriversies in Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press, 2010. 336 p.
- Skehen P.* *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press, 2010. 315 p.
- Weber J.* *Multilingualism, education and change*. Francfurt am Mein : Lang, 2009. 166 p.
- Widdowson H. D.* *Defining Issues in Foreign Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2010. 197 p.

REFERENCES

- Gez N. I., Frolova G. M.* *Istorija zarubezhnoj metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov*. M. : Akademija, 2008. 256 s.
- Safonova V. V.* *Obshheevropejskaja jazykovaja pedagogika kak global'noe social'no-pedagogicheskoe javlenie v obrazovatel'nom prostranstve sovremennogo mira* // *Didaktika jazykov i kul'tur: problemy, poiski, reshenija: kollektivnaja monografija*. Pjatigorsk : Pjatigorskij gos. un-t, 2018. S. 209–218.
- Gez N. I., Frolova G. M.* *Istoria zarubezhnoi metodiki prepodavaniya inostrannikh yazikov*. M. : Akademiya, 2008. 256 p.
- Safonova V. V.* *Obscheevropeiskaya yazikovaya pedagogika kak globalnoye socialno-pedagogicheskoye yavleniye v obrazovatel'nom prostranstve sivremennogo mira* // *Didaktika yazikov i kultur: problem, poiski, resheniya: kollektivnaya monografiya*. Pyatigorsk : Pyatigorski gosudarstvenni universitet, 2018. P. 209–218.

- Abendroth-Timmer D., Hennings E-M. (eds). *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education*. Bern : Peter Lang Edition, 2014. 320 p.
- Allwright D., Hanks U.* The Developing Language Learner. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2009. 215 p.
- Atkinson D. (ed.) *Alternative approaches to Second Language Acquisition*. London : Routhledge, 2011. 179 p.
- Bastone R.* Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning. Oxford : Oxford University Press, 2017. 224 p.
- Byram M., Flemming M.* (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 310 p.
- Common European Framework of Reference for Languagea: Learning, Teaching, Assessment*. Sambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.
- van Comperonlli R.A.* Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics. Toronto : Multilingual Matters, 2014. 135 p.
- Daniel G., Bono M., Bono V.* Second Language Acquisition Theories // *Routhledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* / Ed. By M. Byram and A. Hu. New York : Routhledge, 2013. P. 610–616.
- Dejica D., Hansen G., Sandrini P., Para J.* (eds.). *Language in the Digital Era. Challenges and Perspectives*. Warsaw ; Berlin : DE Gruyter Ope, 2016. 250 p.
- Dijk van T. A.* Discourse and Context. A Sociocognitive approach. Barcelona : Pompeu Fabra University, 2008. 270 p.
- Kramsch C.* Context and Culture in Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2017. 295 p.
- Krashen S.* Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford : Pergamon Press, 1984. 151 p.
- Larsen-Freeman D.* Reflecting on the Cognitive-Social Debate // *Modern Language Journal*. 2007. No 91. P. 773–787.
- Mourizio G.* (ed.) *Autonomy, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Bern ; Berlin : Peter Lang, 2012. 90 p.
- Muller-Jacquier B.* Interkulturelle Didaktik (Intercultural Didactics) // *Routhledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* / Ed. By M. Byram and A. Hu. New York : Routhledge, 2013. P. 352–356.
- Putz M., Niemeier S., Dirven R.* (eds.). *Applied Cognitive Linguistics II: Language pedagogy*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2001. 275 p.
- Shamsul H., Elizabeth S.* (eds.). *Culture and Cognition*. Bern: Berlin: Oxford : Peter Lang, 2015. 260 p.
- Schjerve R.L., Vetter E.* European Multilingualism. Current perspectives and Challenges. Bristol ; Buffalo ; Toronto : Multilingual Matters, 2012. 223 p.

- Schmenk B., Meara P.* Applied Linguistics // Routhledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / M. Byram and A. Hu. (eds). New York : Routhledge, 2013. P. 35–39.
- Seidhofer B.* (ed.). Contriversies in Applied Linguistics. Oxford : Oxford University Press, 2010. 336 r.
- Skehen P.* A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford : Oxford University Press, 2010. 315 p.
- Weber J.* Multilingualism, education and change. Francfurt am Mein : Lang, 2009. 166 p.
- Widdowson H. D.* Defining Issues in Foreign Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2010. 197 p.

УДК 372.881.1

Н. С. Харламова, И. Ю. Фролова

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

Фролова И.Ю., ст. преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук ИМО и СПН МГЛУ; e-mail: irinafrolova07@rambler.ru

КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВНАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ)

В статье рассматривается понятие качества обучения применительно к профессионально ориентированному обучению иностранным языкам; рассматриваются базовые параметры качества обучения, подробно и системно анализируются формы контроля различного уровня, конкретизируются материалы для разных видов контроля. В работе также обосновывается необходимость создания системы управления качеством, которая позволяет создать инфраструктуру для непрерывного совершенствования учебного процесса. Основным компонентом является организация мониторинга качества подготовки соответствиям стандарта и соответствиям требованиям, предъявляемым уровню подготовки потенциального работодателя. Еще одним механизмом, необходимым для управления качеством, является самодиагностика и саморегуляция обучающихся. В статье приводятся примеры формирования данного механизма.

Ключевые слова: качество обучения; профессионально ориентированное обучение; формы контроля; самостоятельная работа; управление качеством.

N. S. Kharlamova

PhD in Pedagogy, assistant professor, Head of the department of linguistics and political communications of the Institute of International Relations and Socio-Political Sciences of MSLU; e-mail: natalya_london@yahoo.com

I. J. Frolova

Head teacher of the department of linguistics and political communications of the Institute of International Relations and Socio-Political Sciences of MSLU; e-mail: irinafrolova07@rambler.ru

THE QUALITY OF TEACHING AS THE MAIN STRATEGY OF VOCATIONALLY ORIENTED LANGUAGE LEARNING (SOCIO-POLITICAL STUDIES)

The article deals with the notion of quality of teaching in terms of vocationally oriented language learning (VOLL) and basic criteria of quality of teaching. Different



forms of assessment are analysed in detail. Teaching aids for assessment are presented. The article also accounts for the necessity of the quality control system which is based on the infrastructure aimed at continuous teaching improvement of the teaching process. Its most essential component is monitoring the quality of teaching in accordance with educational standard as well as the requirements to the professional qualifications established by the potential employer. Another component relevant for quality control is students' self-assessment and self-correction. The article gives examples of assignments to form this mechanism.

Key words: the quality of teaching; vocationally oriented language learning; assessment forms; independent work, control of quality.

Введение

Качество высшего образования является приоритетной государственной задачей и по этой причине в лингвистическом сообществе продолжается поиск путей повышения качества подготовки по иностранным языкам. На форумах различных уровнях звучат призывы о выстраивании качественного образования посредством построения модели выпускника, способного ориентироваться в быстро меняющемся мире и работать с полным осознанием ответственности за свои действия, решать общественно-значимые задачи. Реформа затрагивает цели образования, в результате чего практическая направленность образовательного процесса выдвигается на первый план. Появляется новая формула: образование – это процесс подготовки практикующего специалиста. В новой парадигме многоуровневый процесс подготовки практикующего выпускника – это процесс гармонизации теоретической и практической подготовки, процесса поиска оптимальной модели подготовки бакалавра и магистра. С изменением образовательной парадигмы главным сегодня становится освоение технологий получения знаний (научить студента учиться).

Составляющие управления качеством обучения как основная стратегия профессионально ориентированного изучения иностранных языков (социально-политические науки)

Понятие качества обучения является самым актуальным в современной образовательной среде. Однако трактовка этого понятия является достаточно широкой и субъективной и требует уточнения применительно к конкретным условиям обучения.

Рассмотрим базовые теоретические положения, связанные с качеством обучения и релевантные для профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.

Как известно, качество обучения определяет образовательная программа.

«В этом смысле высшие учебные заведения нацелены на:

- 1) создание образовательных программ, обеспечивающих качественную подготовку национальных кадров;
 - 2) обеспечение обучающимся условий для качественного усвоения содержания образовательных программ;
 - 3) разработку программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки профессорско-преподавательского состава на регулярной основе;
 - 4) модернизацию информационно-образовательных ресурсов».
- [Краева 2018, с. 13].

Результатом их реализации является специалист, который обладает высоким уровнем развития теоретического мышления, способностью соотнести понятийный аппарат изученных дисциплин с реальными фактами и явлениями профессиональной деятельности, умением творчески использовать теоретические положения для решения практических профессиональных задач; владеет системой представлений о связи языка, истории и культуры народа, о функционировании и месте культуры в обществе национально-культурной специфике стран изучаемого языка и своей страны; практически владеет системой изучаемого иностранного языка и применением его функционирования применительно к различным сферам языковой коммуникации, понимает особенности межличностной и массовой коммуникации.

В свою очередь, качество реализации образовательной программы зависит от:

- а) корпуса абитуриентов;
- б) динамики достижений обучающегося;
- в) качества профессорско-преподавательского состава;
- г) образовательных технологий;

Показателями качества обучения являются:

- качество образованности личности (качество усвоения знания, качество умений и навыков, качество усвоения нравственных норм и т. д.);
- качество мотивации учебной деятельности;
- качество содержания образования (качество знания, качественный способ решения задач);
- качество методов обучения и воспитания (качество организации учебной деятельности);

– качество контроля за процессом и результатом учебной деятельности.

Контроль качества требует:

- измерение (диагностику) показателей качества;
- анализ показателей качества;
- корректировки.

Основными принципами организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся являются: плановость, системность и регулярность, оптимальность, объективность, коллегиальность, соответствие содержания аттестации требованиям ООП.

По своей сути система управления качеством языковой подготовки сводится к разработке материалов для текущего, рубежного, промежуточного и итогового контроля.

Контроль

Формы	Функции
Входной	прогноз успеваемости
Текущий Рубежный	– установление фактического уровня знаний и умений, приобретенных обучающимися в ходе плановых учебных занятий; – непрерывный анализ качества усвоения обучающимися учебного материала; – формирование условий для мотивации обучающихся к качественному освоению текущего учебного материала, регулярному посещению плановых аудиторных занятий, результативной деятельности в ходе самостоятельной работы; – получение объективной информации для всесторонней оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава, совершенствования содержания программ учебных дисциплин и методики проведения всех видов учебных занятий
Промежуточный	– установление фактического уровня знаний и умений, приобретенных обучающимися в результате освоения содержания программ учебных дисциплин (модулей, разделов);

	– установление уровня и качества освоения обучающимися части образовательной программы; – оценка соответствия компетенций (learning outcome), приобретенных обучающимися в ходе освоения образовательной программы, требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (Федеральных государственных требований), целям и задачам образовательной программы (учебной дисциплины); – получение объективной информации об уровне и качестве преподавания учебных дисциплин; – разработка рекомендаций для совершенствования содержания и методики преподавания учебных дисциплин. Основными видами промежуточной аттестации являются экзамен по дисциплине и зачет с дифференцированной оценкой по дисциплине
Итоговый	– установление уровня подготовленности выпускников к выполнению профессиональных задач и соответствия их подготовки требованиям ФГОС ВО

Текущий контроль включает выполнение самостоятельных заданий и домашней работы. Текущий контроль успеваемости обучающихся организуется в ходе плановых аудиторных занятий и проводится на протяжении семестра или иного учебного периода. Виды и формы осуществления текущего контроля успеваемости определяются преподавателем с учетом содержания рабочей программы учебной дисциплины и избранной методики преподавания. Основными видами текущего контроля успеваемости обучающихся являются: опрос (устный, письменный, комбинированный) и проверка выполнения практических заданий. По наиболее важным темам (разделам, модулям) учебной дисциплины в рамках текущего контроля планируется и организуется рубежный контроль успеваемости. Рубежный контроль успеваемости проводится в виде:

- контрольного мероприятия, планируемого и проводимого как часть планового аудиторного занятия продолжительностью менее двух академических часов;
- контрольной работы, планируемой и проводимой как аудиторное занятие в течение двух академических часов;

– лабораторной работы или практических занятий, выполняемых в часы самостоятельной работы.

Виды *рубежного контроля* и календарный план-график его проведения предусматриваются рабочей программой учебной дисциплины.

Прохождение рубежного контроля успеваемости является обязательным для всех обучающихся, осваивающих программу учебной дисциплины на соответствующем курсе в соответствующем семестре.

В профессионально ориентированном обучении рубежный контроль включает выполнение обязательных 4–6 контрольных заданий за семестр, могут быть тематические (соответствующие определенному разделу) и комплексные (*mixed bag*). По своей структуре они состоят из тестов и переводов. На старших курсах предпочтение отдается эссе.

Из всех известных видов эссе «наиболее целесообразными для обучения являются эссе с аргументацией «за» и «против», аналитическое эссе, а также описательное эссе. Другие виды эссе: эссе с элементами рассуждения, критические эссе, эссе «обсудите проблему и предложите решение» – представляются наименее подходящими в качестве предмета обучения по следующим причинам:

а) отсутствие фоновых профессиональных знаний студентов к началу обучения;

б) изменчивость и неоднозначность политической ситуации на международной арене;

в) оценка такого вида эссе затруднена, так как она может носить субъективный характер» [Демидова 2015, с. 118].

Промежуточный контроль проводится после завершения отдельных этапов обучения, семестра, курса и осуществляется в двух форматах: зачет с оценкой и экзамен. Для проведения экзамена может быть разработано два типовых варианта экзаменационных билетов.

1–4 семестры (общий язык)

Задание 1. Прочитайте текст. Подготовьте чтение вслух и устный перевод на русский язык выделенного отрывка текста. Изложите кратко содержание текста на иностранном языке.

Задание 2. Сделайте сообщение на иностранном языке по предложенной экзаменатором теме и побеседуйте с ним.

Задание 3. Переведите устно с русского языка на иностранный язык следующие предложения / предложенную ситуацию.

5–8 семестры (профессионально ориентированный язык)

Задание 1. Изложите кратко основное содержание профессионально ориентированного текста и подготовьтесь к беседе по затронутым в тексте проблемам. Прочитайте вслух и переведите указанный экзаменатором отрывок текста.

Задание 2. Изложите на иностранном языке содержание русскоязычного текста общественно-политического характера.

Задание 3. Побеседуйте на профессионально ориентированную тему, предложенную экзаменатором

Итоговый контроль. Итоговый экзамен является итоговым аттестационным испытанием, проводимым в рамках итоговой государственной аттестации слушателей, успешно завершивших в полном объеме освоение основной образовательной программы. В ходе итоговой аттестации проверяются:

- умения понимать оригинальный письменный профессионально ориентированный текст, умения адекватно раскрывать содержание и тему текста, определить его главную идею, выявить политические, исторические, географические, социальные, этнографические реалии;
- умения излагать на иностранном языке содержание русскоязычного политического или публицистического текста;
- умения построить аргументированное высказывание (с использованием различных операций логического вывода: анализ, синтез, обобщение, сравнение), владение понятийным аппаратом в сфере профессиональной деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что управление качеством должно опираться на резервы самоорганизации:

- а) самодиагностику и самокоррекцию обучающихся;
- б) самооценку качества работы преподавателя.

В связи с этим очень важно текущее увеличение доли самостоятельной работы обучающихся в сочетании с ее алгоритмизацией. Само увеличение объема самостоятельной работы без правильного ее структурирования и, в частности, без специальных учебных пособий, выполненных в обучающем и контролирующем форматах, не способствует эффективности обучения.

«Неотъемлемой частью деятельности преподавателя в проведении и управлении самостоятельной работой студентов является контроль ее результатов и подведение итогов» [Харламова 2015, с. 90–91].

Таким образом, правильно организованная система управления качеством подготовки позволяет:

- создать инфраструктуру для непрерывного усовершенствования процесса;
- обеспечить выявление главных причин недостатков в образовательном процессе;
- создать коллективы (рабочие группы) для разработки средств обеспечения учебного процесса.

Оценка качества объекта может проводиться:

- 1) через сопоставление с идеальным эталоном;
- 2) через критериальную проверку выполнения определенных требований к качеству.

Соответственно основным компонентом данной (системы) инфраструктуры является организация мониторинга качества языковой подготовки соответствиям стандарту и соответствиям требованиям (сопоставление с эталоном), предъявляемым уровню подготовки специалиста потенциальным работодателем (критериальная проверка выполнения).

Дополнительным параметром является определение эффективности использования человеческих, временных и материальных ресурсов, а также наличие способности работать на опережение, выявлять и кооперативно удовлетворять потребности в языковой подготовке.

Заключение

Рассмотрев базовые понятия, раскрывающие составляющие качества обучения, в дальнейшем целесообразно разработать систему управления качеством языковой подготовки на трех уровнях: *текущем, промежуточном, итоговом*. Для профессионально ориентированного обучения актуальным является проведение комплексных контрольных работ и написание эссе с аргументацией «за» и «против» и аналитических эссе. Для развития механизмов самодиагностики и самокоррекции обучающихся увеличивается доля самостоятельной работы обучающихся в сочетании с ее алгоритмизацией. Речь идет о подготовке серии учебных пособий для самостоятельной работы с ключами. Они должны включать в себя рекомендуемые приемы

наиболее эффективного выполнения упражнений и определенную задаваемую последовательность действий студентов. Подобные методические указания, как способ управления самостоятельной учебной деятельностью студентов, предполагают такие формы контроля, как самопроверка, непосредственная и отсроченная, повторная проверка, прямой контроль преподавателя, осуществляемый с помощью творческих видов аудиторной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Демидова Е. Е.* Обучение письменному дискурсу (эссе) на старших курсах по направлениям подготовки «Международные отношения» и «Политология» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. № 9 (720). С. 116–123. Институциональный дискурс в лингвокогнитивных исследованиях языка специальности.
- Краева И. А.* Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. № 2 (796). С. 9–17. Личностно ориентированное обучение иностранному языку в системе профессиональной подготовки.
- Харламова Н. С.* Динамика роли самостоятельной работы студентов в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 9 (720). С. 89–99. Институциональный дискурс в лингвокогнитивных исследованиях языка специальности.

REFERENCES

- Demidova E. E.* Obuchenie pis'mennomu diskursu (jesse) na starshih kursah po napravlenijam podgotovki «Mezhdunarodnye otnoshenija» i «Politologija» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2015. Vyp. № 9 (720). S. 116–123. Institucional'nyj diskurs v lingvokognitivnyh issledovaniyah jazyka special'nosti.
- Kraeva I. A.* Politika MGLU v obespechenii kachestvennogo lingvisticheskogo obrazovanija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. № 2 (796). S. 9–17. Lichnostno orientirovannoe obuchenie inostrannomu jazyku v sisteme professional'noj podgotovki.

Harlamova N.S. Dinamika roli samostojatel'noj raboty studentov v professional'no orientirovannom obuchenii inostrannym jazykam // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2015. Vyp. 9 (720). S. 89–99. Institucional'nyj diskurs v lingvokognitivnyh issledovanijah jazyka special'nosti.

Н. П. Андриюшина, М. Н. Макова

Андриюшина Н. П., кандидат филологических наук, доцент, МГУ им. М. В. Ломоносова, e-mail: msu-andryushina@yandex.ru

Макова М. Н., зав. подготовительным отделением ФОИГ МГЛУ, ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного ФОИГ, e-mail: makova_marina@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ ВТОРОГО УРОВНЯ ОБЩЕГО ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

В статье рассматривается содержание Типового теста II сертификационного уровня (общее владение) – компонента государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному.

В работе анализируются объекты контроля всех субтестов, оценивается качество измерительных материалов, уровень валидности некоторых заданий. Выясняется, насколько задания Типового теста коррелируют с описанием, содержащимся в Стандарте данного уровня. Приводятся иллюстрации следующих случаев несоответствия содержания Стандарта и Типового теста: а) элемент является объектом контроля, но отсутствует в Стандарте (например, понимание глаголов движения в переносном значении); б) параметры заявленного в Стандарте объекта контроля отличаются от параметров тестового задания (например, объем текстов, проверяющих навыки чтения); в) тестовое задание не обеспечивает адекватного измерения умения, вошедшего в описание уровня (например, владение ритмико-интонационными средствами).

Авторы обращают внимание на наличие лакун в требованиях ко Второму уровню владения русским языком как иностранным (далее – РКИ). Так, в Стандарте не конкретизируются компоненты лексической компетенции, не упоминается весьма значимая для Второго уровня социалингвистическая компетенция. Подобные пробелы существенно снижают валидность тестовых материалов и являются фактором, негативно влияющим на адекватность измерения навыков и умений, которыми должен владеть иностранец на определенном уровне. По мнению авторов, необходимо уточнить и ряд параметрических данных, что позволит значительно улучшить качество тестовых материалов.

В статье предлагаются пути решения проблем, существующих в системе тестового контроля данного уровня; обосновывается необходимость разработки новых аспектов в описании уровней владения русским языком, которые позволят значительно улучшить качество тестов, повысить точность измерения уровня владения русским языком и способствовать дальнейшему развитию Российской системы тестирования по РКИ в целом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; уровень владения русским языком; система тестирования по русскому языку как иностранному.

N. P. Andryushina

PhD, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: msu-Andryushina@yandex.ru

M. N. Makova

Head of Preparatory Department for foreign students MSLU;
e-mail: makova_marina@mail.ru

**CURRENT PROBLEMS OF DESIGNING
OF TEST MATERIALS OF THE SECOND LEVEL
OF GENERAL RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with TRKI-II / B2 Model Test (General Russian) as a component of the State Testing System in Russian as a foreign language.

Tested language skills, the quality of assessment materials and the validity of certain tasks are under review in the article. The aim is to figure out to what extent the tasks of the Model Test meet the requirements of the Level Standard. The cases of discrepancy are as follows: a) some language skills as objects of assessment are missing in the Level Standard (for example, the understanding of the verbs of motion in a figurative sense); b) the parameters of the object of control stated in the Level Standard differ from those of the Test task (for example, the length of texts evaluating reading skills); c) the Test task does not ensure adequate assessment of the language skills included in the Level Standard (for example, the ability to use rhythmic-intonation means).

The authors point out some inadequacies in the requirements to the TRKI-II / B2 Level. For example, the components of lexical and sociolinguistic competences are worded rather vaguely. Such gaps significantly reduce the validity of test materials and negatively affect the adequacy of the assessment of skills and abilities expected of a foreigner at this level. According to the authors, it is necessary to clarify certain parametric data to improve the quality of the Test tasks.

The authors suggest different solutions to the mentioned problems and try to prove the necessity of adding new aspects to the level descriptions in order to improve the validity of assessment of proficiency in the Russian language and contribute to the development of the Russian Testing System.

Key words: Russian as a foreign language; level of proficiency in Russian; Russian as a foreign language testing system.

Введение

В марте 2017 г. Российской системе тестирования по русскому языку как иностранному (далее – ТРКИ) исполнилось 20 лет. Система разрабатывалась с целью максимально точного, объективного, формализованного и экономичного измерения уровня владения русским языком иностранными гражданами.

Основой системы стали иерархия уровней владения русским языком, Стандарты / Требования, Типовые тесты, Лексические минимумы по русскому языку как иностранному (РКИ), Программа по РКИ для Первого уровня; позднее были опубликованы различные виды тренировочных тестов. Система была успешно введена в международное образовательное пространство, в короткие сроки получив широкое признание специалистов. В настоящее время тестовая форма контроля активно используется не только в сертификационном тестировании, но и при обучении иностранных граждан в образовательных учреждениях России.

За прошедшие годы Российская система тестирования прошла определенный эволюционный путь: создавались новые компоненты (модульные тесты, лексические минимумы высоких уровней владения языком, учебные пособия, ориентированные на конкретный уровень владения, тренировочные тесты разных уровней и т.д.), уточнялось описание уровней, издавались варианты типовых тестов, на конференциях обсуждались теоретические проблемы и практические вопросы тестирования по РКИ [Тестовые формы контроля ... 2005]. Однако со временем развитие системы явно замедлилось, назрела потребность в модернизации как нормативных документов, так и тестовых материалов. Такая модернизация должна производиться на основе всестороннего анализа предыдущих результатов тестирования. Учет накопленного за почти 20-летнюю практику тестирования огромного фактологического материала позволит найти решение многих теоретических и практических вопросов [Андриюшина 2016, с. 20].

Тесты по РКИ уровня В2. Общее владение

В связи с тем, что одним из наиболее востребованных на сегодняшний день является тестирование на сертификат Второго уровня, важно обеспечить измерение коммуникативной компетенции (далее – КК) инофона качественным инструментом, т. е. тестовыми материалами. Проанализируем, насколько содержание Типовых тестов (общее владение) отвечает основным требованиям лингводидактического тестирования [Типовые тесты по русскому языку ... 1999].

Субтест «Лексика. Грамматика» содержит шесть частей, включающих 150 позиций, имеющих одинаковую стоимость (один балл). Объектами контроля являются: выражение субъектно-предикативных отношений, глагольное и именное управление, выражение объектных,

обстоятельственных и определительных отношений в простом предложении, видовременные формы глагола употребление причастий и деепричастий, сложное предложение, лексика, стилистика [Типовые тесты по русскому языку ... 1999, с. 91–92].

Оставляя в стороне проблему определения стоимости заданий¹, рассмотрим, насколько содержание субтеста соответствует заявленным в Стандарте умениям, которыми должны владеть иностранцы на Втором уровне, т.е. насколько правомерно те или иные объекты контроля введены в субтест [Государственный образовательный стандарт ... 1999]. Прежде всего отметим, что, хотя в приведенном перечне объектов контроля ни в Стандарте, ни в Методических рекомендациях, содержащихся в Типовом тесте, не заявлено понимание глаголов в переносном значении, этот аспект (совершенно справедливо) включен в проверку. Например: «Несоблюдение графика **ведет** к конфликту...» (поз. 114), «...она **ходит** в темных очках...» (поз. 115) и др. Наличие объекта контроля, не упомянутого в нормативном документе, снижает валидность задания. Подобные факты подтверждают постулат о необходимости корректировки нормативных документов.

Лишним в данном субтесте представляется задание, проверяющее знание особенностей официального документа (позиции 133–140), поскольку в субтесте «Письмо» испытуемые должны вновь продемонстрировать умение продуцировать также продукт, относящийся к официально-деловой сфере общения, т.е. дублируется один и тот же объект проверки, чего в контрольных материалах быть не должно.

И, конечно, нельзя не упомянуть о необходимости включения в субтест заданий, проверяющих понимание фразеологизмов (при этом можно вполне без ущерба для качества теста исключить более легкие задания, относящиеся скорее к Первому уровню²). Данный объект контроля отсутствует в Стандарте, хотя, бесспорно, играет большую роль в изучении русского языка и является важным компонентом лексической компетенции. В определенной мере существующую в описании Второго уровня лексической компетенции лагуну компенсирует Лексический минимум второго уровня, который, помимо алфавит-

¹ Вопрос определения стоимости заданий является дискуссионным и требует разностороннего рассмотрения в рамках отдельной статьи.

² См., например, позицию 36, где объектом контроля являются конструкции времени: «... автогонщики России участвовали...» / Прошлого года / В прошлом году / С прошлого года / О прошлом годе.

ного словника объемом около 5000 единиц, знакомит пользователей с системой синонимии и антонимии, а также содержит перечень фразеологизмов и устойчивых словосочетаний [Лексический минимум ... 2017]. Однако и в Стандарте лексическая компетенция должна быть представлена в более полном виде, нежели в настоящее время.

Субтест «Чтение» (содержит три текста, 25 заданий одинаковой стоимости) в целом соответствует позициям, заявленным в Стандарте, однако последний предусматривает предъявление текстов большего объема (что значительно усложняет работу испытуемого). Например, «в субтесте предлагаются тексты объемом 150–200, 200–250, 300–350 слов, тогда как в Стандарте заявленный объем текста в два раза больше – 300–600» слов [Макова, Ускова 2005, с. 109]. Такое несоответствие также снижает валидность субтеста.

Субтест «Письмо» содержит три задания, два из них имеют максимальную стоимость 20 баллов, третье – 25 баллов. При перечислении требований к данному виду речевой деятельности Стандарт постулирует, что иностранец должен уметь «репродуцировать письменный и аудиотексты, демонстрируя умение выделять основную информацию, *производить компрессию*, путем исключения второстепенной информации» [Государственный образовательный стандарт ... 1999, с. 12]. В действительности в существующем на данный момент Типовом тесте декларируется «проверка способности тестируемого, согласно заданию, выделять в репродуцируемом тексте информацию и развертывать (!) ее», т. е. объект проверки изменен на противоположный [Типовые тесты по русскому языку ... 1999, с. 62]. При этом от испытуемого требуется дать рекомендацию на основе прочитанной рекламной информации (т. е. не предъявляется текст описательно-повествовательного характера с элементами рассуждения, как того требует Стандарт). К тому же «в этом задании проверяется также и умение продуцировать определенную интенцию, что не заявлено в методических пояснениях. Таким образом, объектом проверки данного задания стало умение, не вошедшее в спецификацию, но получившее определенное количество баллов в рейтерской таблице» [Андриюшина 2005, с. 18].

Приведем явление противоположного толка: в заданиях, проверяющих сформированность навыков письменной речи, зафиксированы показатели скорости работы: определены не только время, но и объем текста, однако в рейтерской таблице оценка объема не

предусматривается, хотя это достаточно значимый показатель¹. В результате заявленный параметр не задействован в процессе измерения.

В субтесте «Аудирование» испытуемым предлагается 25 заданий множественного выбора, которые выполняются после прослушивания / просмотра 5 текстов. Естественно, по сравнению с требованиями, предъявляемыми на Первом сертификационном уровне, объекты контроля значительно усложняются. Согласно Стандарту, проверяется не только умение «понимать основное тематическое содержание ...» и «семантику отдельных фрагментов текста и ключевых единиц...» [Государственный образовательный стандарт ... 1999, с. 10], но и умение понимать: а) «основные социально-поведенческие характеристики говорящего»; б) «основные цели и мотивы говорящего, характер его отношения к предмету речи и реципиенту, выраженные ... эксплицитно» [там же, с. 11]. Последние пункты представляют огромную трудность и для разработчиков тестовых заданий, и для желающих пройти тестирование на получение сертификата Второго уровня. Если задания на проверку понимания цели действия / высказывания, отношения к предмету речи конструируются и выполняются довольно успешно, то разработать задания, способные измерить степень понимания социально-поведенческих характеристик (а иностранец должен продемонстрировать нужную степень их понимания), соблюдая при этом приемлемый уровень валидности, затруднительно. Проблема состоит в том, что до сих пор в Стандарте отсутствуют требования к социокультурной компетенции. «Перед специалистами стоит задача выработать принципы стандартизованного описания требований к сформированности социокультурной составляющей коммуникативной компетенции» и ввести их в нормативные документы [Жорова 2017, с. 676]. В настоящее время приходится констатировать, что необходимый объем социокультурных знаний устанавливается авторами тестов (и учебных материалов) «исключительно на основе своих субъективных ощущений, часто не совпадающих с субъективными ощущениями» инофонов» [там же, с. 671].

¹ Возможно, отсутствие параметра объясняется пониманием того, что чрезвычайно сложно в требуемом объеме (70 слов) написать неформальное письмо, которое «должно содержать информацию, достаточную для принятия решения [Типовые тесты по русскому языку ... 1999, с. 20].

Ситуация усугубляется еще тем, что Стандарт допускает имплицитные способы выражения содержания, которые «отличаются высокой частотностью и стандартностью моделей продуцирования смысла» [Государственный образовательный стандарт ... 1999, с. 10]. Но представление о частотности имплицитных способов выражения смысла весьма разные в разных социальных группах (не говоря уже о национальных менталитетах). Налицо неограниченные возможности субъективного подхода к оцениванию КК иностранцев. Необходимо обозначить хотя бы минимальные рамки данного компонента КК, ввести соответствующие разъяснения хотя бы в Методические рекомендации, сопровождающие Типовые тесты. Пока же приходится признать задания на проверку указанных компонентов КК невалидными.

Субтест «Говорение». Задания на проверку умения вести монологическую и диалогическую речь предъявляются вперемешку (*выявление* оптимального порядка следования монологических и диалогических заданий не *проводилось*). При выполнении заданий, проверяющих умение вести диалог, от иностранца требуется продемонстрировать способность участвовать как в подготовленном, так и в неподготовленном разговоре. Например, испытуемому дается время на подготовку диалога-расспроса. Монологические высказывания являются только подготовленными.

Субтест состоит из 15 заданий, которые оцениваются по шести рейтерским таблицам. Согласно положениям Методических рекомендаций, критериями оценки в первых двух таблицах (задания 1–8) служат выражение содержания и выражение интенции, в третьей таблице (задания 9–12) присутствует лишь оценка интенции. Те же критерии (содержание, интенции) плюс оценка структуры и формы высказывания, оценка языковых средств содержатся в четвертой рейтерской таблице (задание 13). В пятой таблице (задание 14) в качестве критериев представлен набор коммуникативных задач, которые испытуемый должен реализовать в процессе общения по телефону: приветствие, представление; объяснение цели звонка; запрос информации; запрос разъяснения; выражение признательности, прощание. Наконец, шестая таблица (задание 15) также содержит программу речевого поведения при проведении неподготовленной беседы с тестером.

Чтобы дать инофону более адекватное представление о тех задачах, которые ему предстоит решить при выполнении последнего задания (задание, содержащееся в Типовых тестах, такого представления

не дает), в Тренировочные тесты помещена развернутая формулировка задания [Андрюшина, Макова 2018, с. 68].

Прокомментируем некоторые из положений / заданий субтеста.

Многолетняя практика тестирования иностранных граждан, желающих получить сертификат Второго уровня, показала, что задания 9–12, по замыслу разработчиков, проверяющие способность тестируемого по «достигать определенных коммуникативных целей ритмико-интонационными средствами» [Типовые тесты по русскому языку ... 1999, с. 78], абсолютным большинством испытуемых не выполняется. Этот факт говорит о том, что данные задания «не работают», следовательно, описываемый объект контроля нуждается в корректировке. В качестве варианта решения можно предложить объединить и задания 5–8 и 9–12 (конечно, изменив их), и рейтерские таблицы, введя в модифицированную таблицу пункт «ритмико-интонационное оформление высказывания».

Вызывают вопросы и параметры оценивания. Например, в Методических рекомендациях к заданию 14 предлагается ставить четыре балла, «если тестируемый при реализации заданного намерения демонстрирует речевое поведение, адекватное социальной роли в предлагаемой ситуации, в достаточной степени владеет нормами речевого этикета, но допускает при этом некоторые ошибки в использовании языковых и речевых средств, не ведущие к искажению смысла» [Типовые тесты по русскому языку ... 1999, с. 85]. Данное высказывание вместо разъяснений порождает массу проблем: упоминается социальная роль – значит, надо иметь описание социолингвистической компетенции; «достаточная степень» владения этикетом – но порог выполнения не уточняется, можно обойтись лексикой базового уровня (на практике часто так и происходит); «некоторые ошибки» – не определено, какого типа (лексические, грамматические, фонетические) и сколько ошибок допускается на одно высказывание, в подобных случаях неизбежен субъективный подход к оцениванию речевого продукта.

Нельзя не заметить и явную диспропорцию в оценке реплик: приветствие, сообщение о цели звонка, благодарность и прощание обеспечивают успешное (75 %) выполнение задания даже при низком уровне лингвистической компетенции.

Заключение

Итак, рассмотрение содержания Типового теста Второго уровня показало, что: 1) ожидается уточнения часть формулировок заданий, направленных на контроль продуктивных видов речевой деятельности; 2) нуждаются в обосновании критерии и параметры оценивания заданий; 3) для того чтобы спецификацию субтестов привести в соответствие с содержанием Стандарта, требуется корректировка как Стандарта, так и всех субтестов Типового теста; 4) описание содержания Второго уровня необходимо существенно доработать, в частности в Стандарте дополнить раздел «Лексика» более подробными требованиями к лексической компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андриюшина Н.П.* Уровень коммуникативной компетенции: адекватность измерения // Актуальные проблемы обучения русскому языку. XI. Брно, 2014. 320 с.
- Андриюшина Н.П.* Объекты контроля в тестах по русскому языку как иностранному: Международная научно-практическая конференция. Русский язык как иностранный. Проблемы изучения, преподавания, оценки в свете общеевропейских компетенций владения иностранным языком. 13–14 мая 2005 г., г. Хельсинки. М., 2005. С. 13–21.
- Андриюшина Н.П., Макова М.Н.* Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. 9-е изд. СПб. : Златоуст, 2018. 140 с.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М. ; СПб. : Златоуст, 1999. 40 с.
- Жорова А. П.* Социокультурная компетенция на высоких уровнях владения РКИ: к проблеме формирования и стандартизации: Русистика: вчера, сегодня, завтра. Юбилейная Международная научная конференция, посвященная 50-летию Общества русистов Болгарии и 50-летию Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. 29 июня – 2 июля 2017 г. София, Болгария. Доклады. София, 2018. 793 с.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н. П. Андриюшиной. 7-е изд. СПб. : Златоуст, 2017. 164 с.
- Макова М. Н., Ускова О. А.* Анализ тестовых заданий II сертификационного уровня (ТРКИ-2): Тестовые формы контроля по русскому языку как

- иностранному (РКИ). Доклады и сообщения / ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова. 12–13 апреля 2005 г. / под ред. Н. П. Андрюшиной, О. А. Усковой. М. : Физический институт им. П. Н. Лебедева РАН, 2005. С. 108–116.
- Макова М. Н., Ускова О. А. В мире людей. Вып. 1. Письмо. Говорение: учеб. пособие по подготовке к тестированию по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 – ТРКИ 3). СПб. : Златоуст, 2013. 288 с.
- Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ). Доклады и сообщения / ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова. 12–13 апреля 2005 г. / под ред. Н. П. Андрюшиной, О. А. Усковой. М. : Физический институт им. П. Н. Лебедева Российской академии наук, 2005. 196 с.
- Типовые тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. СПб. : Златоуст, 1999. 112 с.

REFERENCES

- Andrjushina N. P.* Uroven' kommunikativnoj kompetencii: adekvatnost' izmerenija // Aktual'nye problemy obuchenija russkomu jazyku. XI. Brno, 2014. 320 s.
- Andrjushina N. P.* Ob'ekty kontrolja v testah po russkomu jazyku kak inostrannomu: Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija. Russkij jazyk kak inostrannyj. Problemy izuchenija, prepodavanija, ocenki v svete obshheevropejskih kompetencij vladenija inostrannym jazykom. 13–14 maja 2005 g., g. Hel'sinki. M., 2005. S. 13–21.
- Andrjushina N. P., Makova M. N.* Trenirovochnye testy po russkomu jazyku kak inostrannomu. II sertifikacionnyj uroven'. Obshhee vladenie. 9-e izd. SPb. : Zlatoust, 2018. 140 s.
- Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroven'. Obshhee vladenie. M. ; SPb. : Zlatoust, 1999. 40 s.
- Zhorova A. P.* Sociokul'turnaja kompetencija na vysokih urovnjah vladenija RKI: k probleme formirovanija i standartizacii: Rusistika: vchera, segodnja, zavtra. Jubilejnaja mezhdunarodnaja nauchnaja konferencija, posvjashhennaja 50-letiju Obshhestva rusistov Bolgarii i 50-letiju Mezhdunarodnoj associacii prepodavatelej russkogo jazyka i literatury. 29 ijunja – 2 ijulja 2017 g. Sofija, Bolgarija. Doklady. Sofija, 2018. 793 s.
- Leksicheskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Vtoroj sertifikacionnyj uroven'. Obshhee vladenie. 7-e izdanie / pod red. N. P. Andrjushinoj. SPb. : Zlatoust, 2017. 164 s.
- Makova M. N., Uskova O. A.* Analiz testovyh zadaniy II sertifikacionnogo urovnja (TRKI-2): Testovye formy kontrolja po russkomu jazyku kak inostrannomu (RKI). Doklady i soobshhenija / CMO MGU im. M. V. Lomonosova.

12–13 aprēlja 2005 goda / pod red. N.P.Andrjushinoj, O.A.Uskovoj. M. : Fizicheskij institut im. P.N.Lebedeva Rossijskoj akademii nauk, 2005. S. 108–116.

Makova M.N., Uskova O.A. V mire ljudej. Vyp. 1. Pis'mo. Govorenie: ucheb. posobie po podgotovke k testirovaniju po russkomu jazyku dlja grazhdan zarubezhnyh stran (TRKI-2 – TRKI 3). SPb. : Zlatoust, 2013. 288 s.

Testovye formy kontrolja po russkomu jazyku kak inostrannomu (RKI). Doklady i soobshhenija / CMO MGU im. M. V. Lomonosova. 12–13 aprēlja 2005 goda / pod red. N.P.Andrjushinoj, O.A.Uskovoj. M. : Fizicheskij institut im. P.N.Lebedeva Rossijskoj akademii nauk, 2005. 196 s.

Tipovye testy po russkomu jazyku kak inostrannomu. II sertifikacionnyj uroven'. Obshhee vladenie. SPb. : Zlatoust, 1999. 112 s.

Ашчи Мурат, В. Д. Хейлик

Ашчи Мурат, кандидат филологических наук, заведующий отделением русского языка и литературы, Караденизский технический университет, Турция, г. Трабзон:
e-mail: muratasci@ktu.edu.tr

Хейлик В. Д., кандидат педагогических наук, доцент отделения русского языка и литературы, Караденизский технический университет, Турция, г. Трабзон:
e-mail: vdh1957@mail.ru

**ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНИВАНИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ
ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА**

В статье рассматривается вопрос о критериях отбора учебных материалов в контексте текстоцентрического подхода к обучению РКИ, предложена модель лингводидактической интерпретации печатных текстов социокультурного характера как средства наполнения лексического и предикативного арсенала учащихся в условиях отсутствия языковой среды; описаны составляющие алгоритма конкретизации целей речевого произведения как приёмы, стимулирующие речевые навыки и умения; рассматриваются подходы к унификации критериев оценивания и показателей уровня коммуникативной компетенции в комбинированном речевом акте «чтение – говорение».

Исходя из того, что процесс понимания имеет сложную структурную организацию, которая включает в себя три базовых компонента: когнитивный, операциональный и регулятивно-личностный, в статье пошагово раскрываются основные характеристики каждого из феноменов. Акцентируется внимание на необходимости обеспечения стратегии тесного «переплетения» языковой, прагматической и предметной составляющих коммуникативной компетенции, что влечет за собой, прежде всего, формирование грамматических и синтаксических навыков, умений реализации интенциональной программы высказывания и овладение культурой речевого поведения, полемики и критического мышления.

Подчеркивается, что при оценке выполнения языковой программы монологического высказывания следует принимать во внимание умение тестируемых использовать различные зачины фразовых единств, которые образуют речевой стержень монологического высказывания.

Динамичный зачин – это такое фразовое единство, которое является презентацией темы (проблемы, предмета), цели. Языковые средства, характерные для данного фрагмента текста, – это речевые стандарт-клише: подробно (кратко) изложить проблему (чего); обратить внимание (на что); важное значение имеет (приобретает) (что).

Модальный зачин – такое фразовое единство, в котором выражено отношение тестируемого к сообщаемому (субъективная модальность), его уверенность или неуверенность в достоверности сообщаемого, реальность, вероятность, предположение, невероятность, нереальность и др.

Повествовательный зачин – это фразовое единство, детализирующее и обобщающие главные моменты. Используются предложения со значениями: пояснительным, противопоставительным, факультативно-комментирующим, причинно-следственным, градиционным.

Ключевые слова: метатема; устная речь; семантические микро- и макрообразования; регулятивно-личностный компонент.

Ashchi Murat

Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Russian Language and Literature, Karadeniz Technical University (Trabzon, Turkey); e-mail: muratasci@ktu.edu.tr

Kheylik V. D.

Ph.D., Associate Professor in the Department of Russian Language and Literature, Karadeniz Technical University (Trabzon, Turkey); e-mail: vd1957@mail.ru

ASSESSING ORAL SKILLS OF TURKISH STUDENTS-PHILOLOGISTS AT THE ADVANCED STAGE

The article dwells on the criteria of educational materials selection in line with the context of the textocentric approach to teaching Russian as a foreign language. The model for linguodidactic interpretation of socio-cultural texts is suggested as a means of building up students' lexical and predicative resource in the absence of language environment. The components of the algorithm for specifying the speech purposes are highlighted as methods that stimulate communicative skills. The approaches to the unification of evaluation criteria and indicators of communicative competence in the integrated speech act «reading-speaking» are outlined.

Based on the fact that the process of understanding has a complex structural organization which includes three basic components: cognitive, operational and regulatory-personal, step by step the article reveals the main characteristics of each phenomenon. The attention is focused on the need to follow the strategy of close connection between linguistic, pragmatic and substantive components of communicative competence that entails first of all the formation of grammatical and syntactic skills, abilities to implement the intellectual program of expression and mastering the culture of speech behavior, polemics and critical thinking.

It is emphasized that it is necessary to take into consideration students' ability of using different beginnings of phrasal units that form the speech core of the monological statement in the process of assessing the implementation of the language program of monological statements.

The dynamic beginning is the phrasal unit that is the representation of the topic (problem, item) or aim. Language means that are characteristic of the given paragraph are speech standard cliché: detail (briefly) outline the problem (of what); to pay attention (to what); important meaning has (gets) (what).

The modal beginning is the phrasal unit that expresses the student's ratio to the reported (subjective modality), his certainty / uncertainty about the credibility, reality, probability, hypothesis, improbability, unreality, etc.

The narrative beginning is the phrasal unit detailing and summarizing the main points. In this way sentences are used with the following meanings: explanatory, oppositional, facultative, commentary, cause-effect, grading.

Key words: methatheme; oral speech; semantic micro- and macro formations; regulative-personal component.

Введение

Статья посвящена проблемам обучения русскому языку турецких студентов филологического профиля на своей родине, в силу чего серьёзным барьером при формировании устно-речевых навыков и умений является отсутствие языковой среды. Эффективность обучения, таким образом, зависит от умения решать коммуникативные задачи в тех или иных учебных / внеучебных условиях, часто создаваемых не в полной мере аутентично. А в рамках коммуникативно-деятельностных методик всё это подразумевает острую необходимость взаимодействовать, общаться и находиться в ситуации взаимопонимания, т. е. в рамках межкультурного диалога. Это значит, что турецкий студент вне языковой среды должен овладеть не только лексикой и грамматикой в гармонии с их семантическими категориями, но и способами построения речи в самых разных условиях, дискурсивными схемами, из которых в конечном итоге выстраивается его спонтанная речь. Это предполагает расширение словарного запаса учащихся, формирование грамматических и синтаксических навыков построения речевого произведения (*языковой компонент*), становление речевых навыков и умений, среди которых особо выделяются: реализация интенциональной программы высказывания для достижения желаемых результатов (*прагматический компонент*) и, что немаловажно, культурой речевого поведения, полемики и критического мышления. В этой связи следует заметить, что устоявшимся в преподавании РКИ уже многие годы является *текстоцентрический* подход как педагогическая система освоения иностранного языка. Следовательно, **актуальной** проблемой для деятельности русистов в условиях внеязыковой среды остается поддержание у студентов уровня мотивации и формирование устноречевых навыков и умений с опорой на печатный текст.

Поэтому в данной работе, как нам видится, уместно было бы представить принципы отбора учебных материалов и приемы их лингводидактической интерпретации в тесной связи с параметрами

оценивания умений иностранных учащихся в комбинированном речевом акте «чтение – говорение».

Алгоритм оценки коммуникативных умений

Современная эпоха характеризуется ускорением социальных ритмов и развитием информационных технологий получения новых знаний, поэтому в ходе обучения студентов I–II курсов чтению русскоязычных текстов социокультурной сферы появляется возможность моделировать не только процесс понимания формально-грамматической стороны услышанного / прочитанного, но и восприятие нового, неизвестного учащемуся материала культуроведческого характера, поскольку восприятие / перцепция является особым мыслительным процессом, в основе которого имеет место соотношение разных аспектов: понимание и мышление, понимание и знание, смыслотворчество, проявление интуитивных компонентов [Андрюсюк 1980, с. 19]. И, что немаловажно, нивелирование ментальной интерференции в сочетании с позитивной транспозицией. Таким образом, процесс понимания имеет сложную структурную организацию, которая включает в себя три базовых компонента: *когнитивный, операциональный и регулятивно-личностный*.

В этом случае, по словам А. Р. Лурии, выделяются «существенные информативные узлы», которые затем синтезируются в «общую смысловую схему». Реципиент не буквально запечатлевает предъявляемую информацию, а определенным образом изменяет ее, перекодирует воспринятый материал в более удобную для хранения в памяти форму. Свернутый до смысловой вехи сегмент речи может обозначаться опорным словом или фразой, которых достаточно для последующего развертывания заключенной в смысловой вехе информации.

На данном этапе имеет место и реализация стратегий, описанных в работе И. Б. Авдеевой применительно к процессу чтения, среди которых *нахождение / обнаружение места явления; идентификация / распознавание явления; определение функции явления; сравнение / различение явлений; анализ явления; мысленная подстановка какой-либо недостающей части явления; возможная / невозможная трансформация явления; стратегия определения его смысловой нагрузки* [Авдеева 2015, с. 76].

Для успешного осуществления процесса понимания необходимы и знания, организованные в особую систему – «картину мира» (в том

числе и языковую, поскольку язык в данном случае выполняет денотативную функцию). При этом для каждого конкретного акта понимания необходима не всеобщая «картина мира», а только ее часть. Исходя из этого, можно утверждать, что индивидуальные особенности процесса понимания зависят от организации системы знаний, от построения субъектом собственной «картины мира». Построение такой системы знаний зависит от понимания (как усвоения нового, так и переосмысления полученных знаний) [Брудный 1975, с. 165].

В методике РКИ используются несколько тактик реализации целей обучения языкам, которые непосредственно связаны с проблемой отбора *текстового* материала. Так, на основе коммуникативных потребностей учащихся авторы адаптируют тексты, включая в него актуальный языковой минимум с последующей лингводидактической интерпретацией, определяют коммуникативные задачи и в дальнейшем очерчивают алгоритмы их реализации.

На ранних этапах развития лингводидактики использовались несложные научно-популярные тексты. При этом логико-смысловая структура и тематическое содержание не всегда отражали специфику профиля, поскольку строились на базовом грамматическом материале с опорой на синтаксические структуры простого и сложного предложений, обслуживавшем специальные учебные тексты. Они имели нестрогий отобранный минимум предикативных единиц (преимущественно глагольных), информативная же сторона не всегда отвечала профессиональным интересам студентов, иначе говоря, нивелировалась мотивационная составляющая.

Временное соотношение между видами речевой деятельности на II курсе (который является предметом нашего анализа) приблизительно одинаково для всех коммуникативных сфер обучения. Аудиторное время распределяется примерно следующим образом: говорение – до 40 %, письмо – 20–25 %, чтение – около 20 %, аудирование – около 15–20 %. А вот в самостоятельной работе чтение уже имеет такие темпоральные характеристики – 70 %, письмо – 20 %, аудирование – 10 % (в лаборатории) [Программа по русскому языку... 2014, с. 36]. Таким образом, говорение оказывается доминирующим на аудиторных занятиях, а чтение – во внеаудиторное время. И в этом, на наш взгляд, есть своя логика. Ведь в условиях дефицита аудиторного времени для будущего русиста как никогда актуальна задача «научиться учиться». А для адекватного понимания и переработки актуальной учебной

информации остро необходимо наличие эвристических и экспериментальных умений: поиск информации в словарях и справочной литературе, в средствах массовой информации, в Интернете (особенно вне страны изучаемого языка); перекодирование информации: умение трансформировать и редуцировать ее, заданную в одной форме, в другие возможные способы представления; проведение наблюдения по плану; разработка стратегии и проведение экспериментального исследования.

Неоспорим тот факт, что знание студентами того, как организован текст, каков механизм, логико-смысловая структура и интенциональная программа его построения, значительно интенсифицируют процесс восприятия и переработки информации. Вычленение структурных элементов текста способствует, по мнению В. А. Бухбиндера, ориентированности студентов как в общих закономерностях их компоновки, так и в индивидуальных особенностях структуры конкретного текста, помогает «преодолеть традиционный эмпиризм, состоящий в пословной и пофразовой линейной переработке лексико-грамматического материала» [Бухбиндер 1983, с. 124]. Значимые элементы в контексте типологии учебных текстов являются необходимыми ориентирами для обучаемых при реализации конечных целей в границах комбинированных речевых актов «чтение – говорение» (диалог, монолог).

Для получения стабильных результатов резонно, на наш взгляд, внедрять описанные методические приемы обучения поэтапно, поскольку это обеспечивает эффективность и последовательность мотивации. То есть, использовать тщательно отобранные слова, словосочетания, устойчивые выражения, структурные модели предложений с хорошо проработанными инструкциями и заданиями. Это и легло в основу учебного пособия по чтению и развитию речи для II курса. В 12 уроках мы предприняли попытку с целью максимальной лингводидактической интерпретации вычленить наиболее частотные и валентные предикативные единицы из текстов социально-культурной сферы. Это вопросы *здорового образа жизни, проблемы охраны окружающей среды, этики и морали, межкультурной толерантности, описание традиций и обычаев народов мира, личных качеств ученого* и др. Здесь доминирует лексико-грамматический материал, позволяющий раскрывать следующие денотативные смыслы: *понятие об объекте (персоне), его идентификация, сущностные характеристики* и др.

Семантическая организация каталога специально отобранных учебных текстов для данного этапа реализует наиболее частотные микро- и макрообразования, которые в методике именуются как *метатемы* (работы Д. И. Изаренкова, Л. Л. Дубининой, Л. П. Мухаммад, В. Д. Хейлика и др.), *функционально-коммуникативные блоки* (Н. Д. Бурвикова, Н. В. Пиротти, В. Е. Штыленко и др.), *способы изложения* (О. Д. Митрофанова, Н. А. Метс, Т. Б. Одинцова и др.), и позволяет нам выделить четыре разновидности речевых произведений, ранжированных по такому критерию, как *функциональная направленность*.

Установлено, что при наличии общих или схожих черт (информативность) каждая из разновидностей имеет некоторые особенности, совокупность которых определяет возможности того или иного фрагмента монологического повествования. Это *информативно-констатирующие* (информация хорошо известна или достаточно устоявшаяся и не требует последующего доказательства, толкования, разъяснения, коррекции); *информативно-экспликативные* (исходный тезис не конкретен и требует пояснения с помощью примеров-иллюстраций и большей конкретизации); *информативно-аргументативные* (истинность тезиса доказывается путем аргументации в форме примера, иллюстрации и последующего вывода); *информативно-директивные* (содержание предписывает действие).

В этом контексте актуальным нам видится так называемый *трехступенчатый алгоритм конкретизации целей письменного текста* [Кларин 1999, с. 166] в такой последовательности.

1. *Понимать значение письменного текста.*

1.1. Выделить сведения, содержащиеся в тексте в явном виде:

- 1.1.1. Подчеркнуть конкретные детали в тексте (например, имена, даты, события и т. д.);
- 1.1.2. Выбрать высказывания, наиболее полно передающие смысл текста.

1.2. *Выделить главную мысль текста:*

- 1.2.1. Подчеркнуть предложение, выражающее основную мысль;
- 1.2.2. Выбрать заголовок для текста.

1.3. *Подытожить мысли, содержащиеся в тексте:*

- 1.3.1. Написать конспективное изложение текста.

1.4. *Вывести из содержания текста те идеи и соотношения, которые не раскрыты в нём в явном виде:*

- 1.4.1. Назвать мысли, действия, события, которые не названы, но предполагаются в содержании текста.
- 1.4.2. Перечислить обозначенные в тексте действия или события в их наиболее вероятной последовательности.
- 1.4.3. Подобрать наиболее вероятные последствия описанных действий или событий.
- 1.4.4. Объяснить, что связывает и объединяет между собой явления, предметы, представления в данном тексте.

Оптимизация процесса понимания смысла текстов данной сферы возможна при условии включения субъекта обучения в творческую деятельность, моделью которой выступает *регулятивно-личностный компонент*.

Методика работы на занятиях включает в себя такие творческие технологии, как: 1) *алгоритмизация* (опорные конспекты, схемы); 2) *система творческих заданий*; 3) *моделирование* (с последующим логическим анализом, сопоставление); 4) *«мозговой штурм»*; 5) *синектика* (решение с помощью аналогий); 6) *система занятий по развитию говорения*; 7) *эвристическая беседа*.

В аспекте ведения *диалога-расспроса*, подводящего учащихся к построению *монолога-рассуждения* как к более высокому уровню владения устноречевыми умениями, следует остановиться и на характеристике типологии вопросов. Так, в методике преподавания иностранных языков устоялись следующие их разновидности: *ли-вопросы* («верно ли высказывание ... ?»), *какой-вопросы* («каковы все те ..., которые соответствуют условию ?»), *сколько-вопросы* («сколько ... таких, что ... ?») и *почему-вопросы* («почему ... обладает ... ?») [Crystal 1995]. В словаре Т. В. Матвеевой указаны следующие разновидности вопросов: *прямой, альтернативный, встречный, риторический*. Вопросительное предложение может быть *вопросно-утвердительным* (Разве это так трудно?), *вопросно-побудительным* (Что же ты молчишь?) [Полный словарь лингвистических терминов 2010].

Одним из основных параметров, заложенных в оценочную шкалу устной монологической речи, является умение тестируемого сочетать в изложении информацию объективного и субъективного содержания.

Так, после чтения текста «Болезни цивилизации», который выносится на итоговый контроль, предлагается высказать свое мнение на тему: «Современная экология и проблемы здорового образа жизни» с опорой на вопросы и статистические данные интенциональной программы:

1. Когда появился термин «болезни цивилизации»?

2. Ученые какой страны дали такое определение этим болезням?

Почему?

3. Следствием чего, по мнению автора, стали названные болезни?

Согласны ли вы с его доводами?

4. Актуальны ли эти болезни для развивающихся стран? Если нет, то почему?

5. Когда отрицательные эмоции могут иметь негативные последствия для организма, а когда – позитивные?

6. Какая связь между техническим прогрессом и нарушением биологического баланса?

7. Каковы меры профилактики болезней цивилизации?

8. Возможно ли избежать расширения сферы распространения указанных аномалий?

Тестируемый должен уметь передать информацию текста и высказать свое отношение к проблеме, сопоставляя и / или противопоставляя известные ему факты и т. д. Здесь следует заметить, что в Турции общепринятой является 100-балльная шкала оценивания. Поэтому в методических целях при оценке речевого произведения отдельно анализируются параметры *смысловой* и *языковой / речевой* программ монологической речи в следующем порядке.

Реализация *смысловой* программы (30 баллов):

1. Адресная направленность речевого высказывания – 4 балла.

2. Отбор и обобщение фактов из источника в виде смыслов – 6 баллов.

3. Расположение смыслов в логической последовательности – 4 балла.

4. Превращение смыслов в целостные высказывания – 6 баллов.

5. Полнота и развернутость раскрытия высказывания – 5 баллов.

6. Глубина раскрытия содержания (раскрытие связей, обобщение, выводы, выражение своего отношения) – 5 баллов.

Языковая программа – это логико-грамматический аспект (50 баллов):

1. Использование зачинов фразовых единств:

- а) динамического (представление микротемы) – 10 баллов;
- б) модального (отношение к передаваемой информации) – 10 баллов;
- в) повествовательного (дополнительные сведения, детализация, экзemplификация и обобщение главных моментов) – 10 баллов.

2. Использование средств связи, уточняющих время, место, последовательность; сравнение, перечисление, итог, уточнение – 10 баллов.

3. Лексико-грамматическая корректность (синонимическая замена, компрессия текста, трансформация и т. д.) – 10 баллов.

Прокомментируем сказанное по пунктам:

1. Тестируемый должен учитывать потенциального *адресата* высказывания (преподаватель, врач, социолог и т. д.). Цель высказывания – сообщить своему адресату о некотором положении дел и свое суждение, используя контактоустанавливающие средства языка: сигналы адресата (отношений солидарности); формула социального общения: вежливости, индикаторы формального общения и др.

2. *Отбор фактов* и обобщение их в виде «смыслов». В ходе организации монологического высказывания тестируемый выбирает необходимый материал, используя как словесные (вопросный план), так и изобразительные опоры (диаграмму). Словесные опоры дают учащемуся относительно более развернутую информацию, а изобразительные опоры – сжатую, которую надо развернуть в микровысказывания, увеличивая их объем. Использование словесных опор оценивается выше, чем использование изобразительных.

3. *Раскрытие каждого смысла*, превращение их в целостные высказывания. Факты, на основе предлагаемых в тексте опор, тестируемый должен интерпретировать – раскрыть их ценность, объяснить и дополнить. Извлекаемое из данных фактов содержание и есть смысл.

4. *Логическая последовательность смыслов*. Тестируемый должен уметь сгруппировать смыслы (сведения) таким образом, чтобы образовались логические единства. По этому параметру оцениваются умения интерпретировать мысли и последовательно их изложить, соотнести с задачей высказывания.

5. *Полнота раскрытия темы и развернутость высказывания*. Тема может быть достаточно полно раскрыта, если тестируемый:

- интегрировал информацию из объективного и субъективного источников (1 балл);
- корректно обобщил статистические данные, диаграммы (1 балл);
- произвел сопоставление показателей диаграммы с теми данными, которые ему известны из других источников (1 балл);
- использовал факты, необходимые в качестве аргументации основной мысли своего высказывания (1 балл);
- адекватно интерпретировал информацию в форме резюме (1 балл).

6. *Глубина раскрытия содержания.* Тестируемый должен уметь раскрыть содержание высказывания, связывая их условными, временными или причинно-следственными отношениями.

7. При оценке монолога параметр *скорости говорения* исключается, поскольку суть общения заключается, в первую очередь, в обмене информацией, а не в быстром проговаривании. Одним словом, чем больше выдает тестируемый единиц (фрагментов) информации, тем больше времени занимает его высказывание. При оценке выполнения языковой программы монологического высказывания следует принимать во внимание умение тестируемых использовать различные зачины фразовых единств, которые образуют речевой стержень монологического высказывания.

Динамичный зачин – это такое фразовое единство, которое является презентацией темы (проблемы, предмета), цели. Языковые средства, характерные для данного фрагмента текста, – это речевые *стандарт-клише*: подробно (кратко) изложить проблему (чего); обратить внимание (на что); важное значение имеет (приобретает) (что).

Модальный зачин – такое фразовое единство, в котором выражено отношение тестируемого к сообщаемому (субъективная модальность), его уверенность / неуверенность в достоверности сообщаемого, реальность, вероятность, предположение, невероятность, нереальность и др. Например, вводные слова, сочетания слов и предложений имеют следующие функции:

- эмоциональная / интеллектуальная оценка (*к сожалению, к счастью, к моему удивлению, к удивлению окружающих* и др.);
- оценка достоверности сообщаемого (*несомненно, правда, вероятно, может быть, видимо, кажется* и др.);
- источника информации (*известно, по-моему, по словам... и др.*).

Повествовательный зачин – это фразовое единство, детализирующее и обобщающие главные моменты со значениями: пояснительным, противопоставительным, факультативно-комментирующим, причинно-следственным, градационным; предложения, формируемые однозначными союзами, а также аналогами союзов, например: *зато, однако, наконец, напротив, кстати, иными словами* и др., контактирующих с собственно союзами – *не только, но и...*; *мало того... ещё и; а именно; то есть; а то и...* Сведения в поясняющих фразах помогают показать объект (предмет) в различных ракурсах, раскрыть его сущность.

Результаты контроля считаются удовлетворительными, если правильно выполнено не менее 60 % заданий – от 50 баллов и не засчитываются, если эта цифра ниже.

Заключение

Подводя итог сказанному, следует отметить, что предложенная методика и приемы оценивания глубины знания формально-грамматической и функционально-семантической сторон печатного текста апробированы в течение трех лет со студентами как медико-биологического, так и филологического профилей, являя собой некий универсальный алгоритм и, на наш взгляд, могли бы стать хорошим подспорьем методистам в создании контрольных материалов для студентов, изучающих русский язык как вне языковой среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авдеева И. Б. Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 67–78.
- Алросюк В. Г. Психологические особенности понимания научного текста: дис. ... канд. психол. наук. Киев : 1980. 199 с.
- Брудный А. А. Понимание как компонент психологии чтения // Проблемы социологии и психологии чтения. М., 1975. С. 162–172.
- Бухбиндер В. А. О возможности измерения текстовой структуры // Проблемы текстуальной лингвистики. Киев : Вища школа, 1983. С. 124–174.
- Изаренков Д. И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи // Вестник МАПРЯЛ. 2002. № 36. С. 30–40.
- Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.

- Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М. : Рус. яз., 1981. 141 с.
- Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Русский язык, 1985. 128 с.
- Полный словарь лингвистических терминов / сост. Т.В.Матвеева. Ростов-н/Д. : Феникс, 2010. 562 с.
- Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов... / под ред. Б. Н. Андриющенко. Харьков, 2014. 60 с.
- Хейлик В.Д. Чтение – вот лучшее учение! Пособие по обучению чтению студентов-иностранцев II курса. Запорожье, 2014. 124 с.
- Crystal D. Cambridge Encyclopedia of the English language. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. 491 p.

REFERENCES

- Avdeeva I. B. Strategii obuchenija inostrannyh uchashhihsja inzhenerenogo profilja chteniju autentichnyh tekstov nauchnogo stilja // Mir russkogo slova. 2017. № 2. S. 67–78.
- Anlrosjuk V. G. Psihologicheskie osobennosti ponimaniya nauchnogo teksta: dis. ... kand. psihol. nauk. Kiev : 1980. 199 s.
- Brudnyj A. A. Ponimanie kak komponent psihologii chtenija // Problemy sociologii i psihologii chtenija. M., 1975. S. 162–172.
- Buhbinder V. A. O vozmozhnosti izmerenija tekstovoj struktury // Problemy tekstual'noj lingvistiki. Kiev : Vishha shkola, 1983. S. 124–174.
- Izarenkov D. I. Kognitivnye processy i obuchenie ustnoj inozazychnoj rechi // Vestnik MAPRJAL. 2002. № 36. S. 30–40.
- Klarin M. V. Tehnologija obuchenija: ideal i real'nost'. Riga: Jeksperiment, 1999. 180 s.
- Mets N. A., Mitrofanova O. D., Odincova T. B. Struktura nauchnogo teksta i obuchenie monologicheskoy rechi. M. : Rus. jaz., 1981. 141 s.
- Mitrofanova O. D. Nauchnyj stil' rechi: problemy obuchenija. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Rus. jaz., 1985. 128 s.
- Polnyj slovar' lingvisticheskikh terminov / sost. T. V. Matveeva. Rostov-n/D. : Feniks, 2010. 562 s.
- Programma po russkomu jazyku dlja studentov-inostrancev osnovnyh fakul'tetov... / pod red. B. N. Andrijushhenko. Har'kov, 2014. 60 s.
- Hejlik V. D. Chtenie – vot luchshee uchenie! Posobie po obucheniju chteniju studentov-inostrancev II kursa. Zaporozh'e, 2014. 124 s.
- Crystal D. Cambridge Encyclopedia of the English language. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. 491 p.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье описана разрабатываемая нами концепция специальной профессионально и практико-ориентированной организации читаемых в педагогическом вузе лингвистических дисциплин на основе реализации коммуникативно-сопоставительного подхода, подчеркивается необходимость тесной связи между учебными предметами «Методика преподавания РКИ» и «Сопоставительная типология русского и армянского языков». Процесс обучения второму языку должен содержать в себе органичное взаимодействие двух языковых систем. Сопоставление двух и более языков не должно ограничиваться соотношением родственных или неродственных языков по принципу идентификации или оппозиции языковых элементов, присущих обеим системам, а происходить с учетом специфических языковых свойств каждого языка, тогда формирование новой языковой системы в сознании обучаемого происходит на основе собственной языковой и психологической базы и гораздо быстрее. Осознание характера затруднений, знакомство с практическим разрешением проблемы интерференции на занятиях в вузе поможет студенту в будущей профессиональной деятельности, так как он уже знает, с какими трудностями столкнется ученик при изучении второго языка, и сможет выбрать наиболее продуктивные способы овладения лингвистическим материалом в школе.

Особое внимание уделяется описанию методических приемов работы по снижению интерференции и увеличению транспозиции при изучении русского языка в национальной аудитории. Подробно описан один из самых эффективных приемов работы, особенно в начальных классах – прием противопоставления; отмечены преимущества его использования на уроке русского языка как иностранного.

В статье показана важность комплексной работы над каждым языковым явлением с учетом данных сопоставительной типологии русского и армянского языков и акцентирования будущей профессии – учителя РКИ. Коммуникативная направленность занятий, использование механизмов деятельностного обучения способствуют выработке чувства языка, естественному употреблению грамматических конструкций в речи, самостоятельному и осознанному продуцированию грамматических форм.

Ключевые слова: интерференция; транспозиция; сопоставительная типология; коммуникативно-сопоставительный подход; лингвистические дисциплины.

E. A. Bayatyan

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor in the Chair of Foreign Languages Teaching Methodology at the Faculty of Foreign Languages, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan; e-mail: evelinabayatyan@gmail.com

METHODOLOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTING COMMUNICATIVE-COMPARATIVE APPROACH TO TEACHING BILINGUAL STUDENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The article dwells on the concept of specific professionally- and practice-oriented organization of linguistic disciplines taught at pedagogical universities on the basis of communicative-comparative approach; the necessity of close ties between the courses of "Methods of teaching Russian as a foreign language" and "Comparative typology of the Russian and Armenian languages" is highlighted. The process of teaching a second language should have organic synergy between the two language systems. The comparison of two and more languages should not be limited to correlating related or non-related languages based on the principle of identification or confrontation of language elements present in both systems, but should take into account specific properties of each language – in this case a new language system is formed in the learner's mind based on his own linguistic and psychological knowledge much faster. Understanding the difficulties, getting acquainted with the practical ways of eliminating interference during university studies will help students in their future professional career since they are already aware of the difficulties children will face when learning a second language and will be able to select most effective ways of learning linguistic material in school.

Special attention is paid to describing methods of reducing interference and increasing transposition when studying Russian in the national context. There is a detailed description of one of the most effective methods, especially in primary school – the method of opposition; the advantages of using it in the classes of Russian as a foreign language are highlighted.

The article emphasizes the importance of complex work on each linguistic item, taking into account comparative typology of the Russian and Armenian languages and accentuation of the future profession – a teacher of Russian as a foreign language. Communicative orientation of lessons, the use of methods of activity-based education help develop the feeling of language, the ability for natural use of grammatical constructions in speech, independent and conscious production of grammatical forms.

Key words: interference; transposition; comparative typology; communicative-comparative approach; linguistic disciplines.

Введение

Проблема профессиональной подготовки учителя русского языка из выпускников национальных школ в условиях отсутствия языковой

среды изучаемого языка с каждым годом приобретает все большую актуальность. Следует отметить, что хотя русский язык в Армении получил статус иностранного, в обучении русскому языку армян строится собственная система, где русский язык рассматривается как неродной, а не как иностранный, что, однако, не снимает с повестки дня решения вопросов естественной мотивированности педагогической речи и снижения отрицательного влияния родного языка (в нашем случае армянского) на изучаемый русский язык.

Межпредметная связь: «Методика преподавания РКИ» и «Сопоставительная типология русского и армянского языков» Концепция специальной профессионально и практико-ориентированной организации читаемых в педагогическом вузе лингвистических дисциплин разрабатывается нами на протяжении ряда лет, одной из важных ее составляющих является **комплексная работа над каждым языковым явлением** (выделено нами. – Прим. авт.) с учетом данных сопоставительной типологии русского и армянского языков и акцентировании будущей профессии – учителя РКИ.

При изучении лингвистических дисциплин целый ряд фонетических, орфоэпических, лексических и других явлений языка вызывают трудности у студентов из-за отсутствия в родном языке или в силу несвойственности нерусскому языковому мышлению. Наблюдения показали, что это трудности носят не только лингвистический, но и психологический характер. Осознание характера затруднений поможет студенту в будущей профессиональной деятельности, он уже представляет себе, с какими сложностями столкнется ученик при изучении русских букв, прохождении той или иной грамматической темы, а главное, как ему помочь, объяснить, показать.

Рассмотрим сказанное на конкретном примере. Основная масса звуков, если иметь в виду их качественную характеристику (участие голоса и шума, место образования, способ образования), в русском и армянском языках тождественна, однако в произношении целого ряда русских звуков (мягких согласных, редуцированных гласных, звука /ы/, шипящих и др.) и их сочетаний ученики серьезно затрудняются, потому что эти звуки им не знакомы, речевой аппарат не привык к их артикуляции. К тому же дело осложняется непривычным для восприятия ребенком перемещением ударения в русских словах с одного слога на другой. Изучение предмета «Сопоставительная типология русского и армянского языков» позволяет студенту осознать

эти трудности, а найти ответ на вопрос, какими эффективными приемами можно преодолеть данные трудности, помогает курс «Методика преподавания РКИ». В частности, студенты знакомятся с такими приемами, как текущая имитация речи учителя; показ артикуляции некоторых звуков; прием сравнения звуков, их противопоставленного, оппозиционного использования в слогах и односложных словах; заучивание наизусть с голоса учителя; всевозможные языковые игры, в которых акцентируются отдельные звуки, слоги.

Упражнения и задания, предлагаемые на практических занятиях по лингвистическим дисциплинам, должны обязательно включать сопоставительный анализ изучаемых конструкций с родным языком обучающихся и преследовать коммуникативные цели. Работа по аналогии, с сопоставляемыми сочетаниями и включение их в акты общения, в спонтанную речь, в **значимый речевой контекст** (*выделено нами. – Прим. авт.*) связывает воедино логические и грамматические связи словоформ в сознании студента, что почти невозможно при выполнении чисто языковых упражнений.

Систематическое использование в упражнениях противопоставленных языковых единиц на протяжении всего обучения позволяет усваивать как минимум пару грамматических форм (*один – одна – по-одному; я – меня – мне; берет – взяла* и др.), без чего, собственно, невозможно истинное усвоение русской грамматики. Ведь владеть смыслом – это способность по-разному выразить одну и ту же мысль (*я нездоров – мне не по себе – нездоровится – нехорошо*) и понять смысловое тождество или сходство внешне различных высказываний. Органичное сочетание аналитических и обобщающих упражнений – это необходимое условие развития гибкости грамматического мышления студентов.

Можно говорить о формировании лингвистической и речевой компетенции студентов при знании ими правил функционирования языковых единиц в речи, усвоении их значения, умении выбрать нужную лингвистическую форму. Создание на занятиях такой атмосферы, при которой студенты будут стремиться к общению, научатся строить связное сообщение и выбирать наиболее продуктивные способы овладения лингвистическим материалом, проецировать сформированные навыки и умения на будущую профессиональную деятельность в школе, позволяет говорить о реализации коммуникативно-сопоставительного

подхода к преподаванию, направленного на развитие коммуникативной и профессионально-педагогической компетенции. Так, при изучении темы «Основные приемы подачи грамматического материала на уроке русского языка в армянской школе» студенты учатся в зависимости от ситуации и цели урока применять трансформационные, языковые, имитативные, коммуникативные упражнения.

В коммуникативных упражнениях дается установка на выполнение задания (*слушаем внимательно, будем повторять; повторяем тихо все вместе, потом по-одному; читаю стишок два раза, кто повторит – молодец* и др.); рекомендуется определенное решение задачи (*девочка – ее книга, мальчик – его книга*).

Такие упражнения полезны в начальных классах, с первых же недель приобщения к новому языку они помогают детям соотносить значение и форму и воспринимать два этих компонента слова в единстве. На уроке создается такая языковая атмосфера, в которой проявляется доминирующая роль значения, смысла слова и роль формы как его материальной оболочки. Форма слова (форма именительного падежа, форма I лица, форма множественного числа и пр.) постоянно меняется: *ручка – ручкой – ручку – ручки; пишу – пишешь – пишем – пишут – написали; дадим ей – дадим ему* и др. Дети должны осознать, почему форма меняется вслед за значением. Происходит это потому, что в предложении главное – смысл, значение, отношение говорящего к тексту, модальность предложения. Мысль движется от значения к форме: если ученик пишет на доске, действие длится, а результата пока нет, употребляется форма глагола пишет (наст. время, несовершен. вид); как только он закончил писать, есть конечный результат действия, это предложение приобрело уже другое значение по отношению к действительности, изменилась тут же и форма слова – написал (прош. время, сов. в.).

На основе таких противопоставлений, которые наглядно выявляют разницу в значении и форме слов, можно построить множество упражнений – игр, упражнений-считалок, перекличек.

Грамматическую оппозицию несовершенного – совершенного вида, отсутствующую в армянском языке и довольно сложную не только для маленького ребенка, но и для взрослого неносителя языка, целесообразно закреплять на каждом уроке в небольших играх, инсценировках и в других видах деятельности.

На практических занятиях студентам предлагается составить такие задания-упражнения и показать, как можно организовать управление усвоением грамматики на уроке в школе, применяя прием сопоставления (противопоставления) изучаемых форм или используя инструкцию действия.

Прием противопоставления

Остановимся подробнее на приеме противопоставления, одного из самых эффективных приемов работы в начальных классах, он развивает в детях способность видоизменять слова и словоформы: *книга в парте – книга **на** парте; пишу ручкой – пишу мелом, карандашом; летом жарко – зимой холодно* и др.

Широкое использование на занятиях этого приема дает следующее: 1) во-первых, усваивается пара моделей, без чего невозможно говорить об истинном усвоении грамматического явления, поскольку русская грамматика, по существу, строится на оппозициях; 2) выявляются сходства и различия грамматических элементов; 3) конкретизируется контекст, облегчается восприятие материала; 4) уменьшается обращение к переводу на родной язык (особенно в случаях опоры на антонимичное объяснение слов); 5) в учениках развивается способность идентифицировать и различать, т. е. дифференцировать языковые явления. Так, например, парное употребление структур *из бумаги – бумажный, из дерева – деревянный, из стекла – стеклянный* и подобных примеров на большом учебном материале с широким повторением неизбежно приводит учащихся к осознанию схожести строения слов, их взаимосвязи, возможности получить из одного слова другое (дом – домик); прием противопоставления развивает языковое мышление ребенка, помогает ему осознать разные уровни языковой сложности одного явления: *я – меня (Я – Наташа, меня зовут Наташа); ты – тебя (А ты кто? Как тебя зовут?); один – первый, два – второй (в игре: у меня цифра один, я первый, а у меня двойка, я – вторая)*.

Студенты приходят к осознанию того, что механическое противопоставление на уроке грамматических форм в отрыве от какого-либо речевого содержания ничего не дает. Требовать от сидящих на своих местах учеников, чтобы они повторяли «я – меня» или «он – она», или «один – по одному» и т. п., не только не полезно, но и вредно, поскольку в такой языковой «гимнастике» нет значимого для ребенка речевого содержания. Возможно, здесь и есть принцип

противопоставления, но нет принципа коммуникативности. Необходимым условием использования приема противопоставления должно быть включение его в речевую деятельность на общем фоне содержательного обучения. Приведем несколько примеров сопоставленного использования некоторых языковых форм, которые можно включить в игры, беседы, в практические действия, а можно использовать и просто так, без расширения лексического окружения, в качестве речевой тренировки:

- *это яблоко я взяла из вазы, а это положила в вазу;*
- *достану из сумки альбом и спрячу в сумку учебник;*
- *выйди из класса, Араик; вернись в класс;*
- *Асмик, переложил платок из кармана в сумку;*
- *Сурик, переставь вазу с подоконника на стол.*

При такой организации занятий коммуникативные задачи решаются одновременно с обработкой языкового материала, восприятие и использование грамматических (языковых) форм учащимися доводится до автоматизированного уровня, вырабатывается чувство языка, появляется возможность работать по аналогии с дальнейшим изучением грамматических особенностей речи. Коммуникативный метод обучения, направленность на естественное употребление грамматических конструкций в речи, в отличие от одного лишь контекста или ситуации, использование механизмов деятельностного обучения позволяют сложные грамматические явления сделать доступными осознанию и усвоению.

Учитель должен уметь анализировать и преподаваемый им язык и родной язык учащихся для того, чтобы ясно представить себе разницу между структурами языков и вытекающие из этого трудности усвоения. Только таким образом учитель сможет уяснить себе интерференцию инфраструктур родного языка и устранить ее соответствующими контрпримерами. Кроме того, способность анализировать языки вооружает учителя средством более точного описания особенностей преподаваемого языка. Речь идет не о формальном сопоставлении грамматических терминов и грамматических категорий русского и родного языков учащихся, а о семантико-сопоставительном функциональном сравнении как отдельных явлений этих языков, так и лексико-грамматической системы в целом, «поскольку овладение навыками создания высказываний и текстов на иностранном языке путем усвоения семантико-функциональных комплексов происходит быстрее и

эффективнее, чем при изучении отдельных форм, категорий и конструкций. Такой практико-ориентированный синтаксис обязательно должен использовать результаты сопоставительных исследований языков» [Копров 2010]. При этом, если лингвистические исследования русского языка как такового могут явиться и являются базой построения методических рекомендаций для обучения русскому языку учащихся всех национальностей, то сопоставление русского языка с родным языком учащихся позволяет определить особенности методики преподавания русского языка для учащихся каждой данной национальности. Студент на собственном примере убеждается, что на основе переноса возможно научиться дифференцировать и соотносить грамматические формы, самостоятельно их продуцировать, поэтому во время педагогической практики особое внимание обращает на обучение языку в форме деятельности и мозаичную структуру уроков русского языка, что способствует уже в начальной школе обучению практической грамматике, усвоение которой организуется в различных видах деятельности. При этом учет транспозиции позволяет оптимально ограничивать языковой материал, предлагаемый для усвоения, т.е. «подать» его не как отдельные сведения, преподносимые учебником и с большим или меньшим успехом усваиваемые учениками в ходе упражнений, а как систему правил-инструкций, служащих ориентировочной основой формирования нужных умственных действий, подкрепляемых соответствующими упражнениями.

«Рассматривая различные типы ошибок в речи учащихся на неродном языке как следствие переноса, имеющего частный отрицательный характер, можно сделать вывод, что перенос на основе смыслового сходства и перенос на основе формального сходства происходят на разных этапах речевого действия. Перенос на основе смыслового сходства, по-видимому, происходит на этапе программирования речевого высказывания, т.е. уточняя это положение, можно сказать, что смысловой перенос происходит на ступени грамматической реализации высказывания и выбора слов, т.е. в соответствии с операцией порождения на этапе программирования. А перенос на основе формального сходства – на этапе его звуковой реализации» [Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку 1972].

Заключение

Таким образом, перенос по смыслу носит гораздо более сильный характер, чем перенос по формальному сходству. И отрицательное

влияние смыслового переноса сказывается более продолжительное время, оно более стойко, труднее поддается исправлению. Поэтому, если последствия отрицательного формального переноса могут быть в основном устранены на начальном этапе обучения (этим, в частности, поддерживается требование добиться максимальной аппроксимации произношения и полного овладения графикой в начальных классах армянской школы), то работа над преодолением отрицательного смыслового переноса и управления положительным – одна из важнейших задач продвинутого этапа обучения русскому языку в армянской школе.

Организация профессиональной и практической направленности изучаемых в вузе лингвистических дисциплин возможна при реализации коммуникативно-сопоставительного подхода с учетом данных научно-теоретического анализа основных особенностей русского языка в сравнении с родным, в нашем случае с армянским.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Koprov B. Ю.* Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским. Воронеж : Изд. О. Ю. Алейников, 2010. 328 с. URL: koprov.ru/resources/monographs/Koprov_V_Semantic-Functional_Syntax_2010.pdf
- Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М. : МГУ, 1972. 230 с.

REFERECES

- Koprov V. Ju.* Semantiko-funkcional'nyj sintaksis russkogo jazyka v sopostavlenii s anglijskim i vengerskim. Voronezh : Izd. O. Ju. Alejnikov, 2010. 328 s. URL: koprov.ru/resources/monographs/Koprov_V_Semantic-Functional_Syntax_2010.pdf
- Psiholingvistika i obuchenie inostrancev ruskomu jazyku. M. : MGU, 1972. 230 s.

УДК 372.881.111.1

Т. В. Васильева, О. В. Барышникова

Васильева Т. В., доктор педагогических наук, доцент; зав. кафедрой иностранных языков Московского государственного технологического ун-та «СТАНКИН»;
e-mail: vasilieva189@yandex.ru

Барышникова О. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного технологического ун-та «СТАНКИН»;
e-mail: ol.baryschnikova@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ (ИНЖЕНЕРНЫЙ ПРОФИЛЬ)

Статья посвящена проблемам организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) на этапе предвузовской подготовки в рамках реализации проекта Министерства образования и науки РФ «Экспорт образования». Предлагается анализ отдельных положений широко обсуждаемой среди преподавателей РКИ и методистов Концепции экзамена по РКИ для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов. Объективная необходимость повышения качества подготовки по русскому языку предполагает разработку требований к новому образовательному уровню владения русским языком (далее – ТРКИ-1+), которые будут положены в основу содержания итогового контроля качества знаний выпускников. Отмечается, что новый уровень является полностью национальным российским продуктом, не имеет аналогов в общеевропейской системе тестирования иностранных языков и поэтому потребует корректировки содержания обучения РКИ с учетом изменений когнитивного стиля обучаемых и выявления их реальных коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере общения. Дескрипторы данного уровня должны включать, в свою очередь, те умения и навыки, сформированность которых обеспечивает успешное обучение слушателей на первом курсе бакалавриата в русскоязычной среде, а созданные учебные материалы впоследствии станут единой научно-методической базой контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ) для оценки владения русским языком как иностранным выпускников подготовительных факультетов (отделений) российских вузов. Рассматриваются основные проблемы, с которыми сталкиваются на этапе предвузовской подготовки преподаватели РКИ в процессе обучения различных категорий иностранных учащихся: будущих студентов, магистрантов и аспирантов. Одной из основных проблем является достижение разного уровня подготовки по русскому языку у названных категорий слушателей в силу различия их коммуникативных потребностей. На сегодняшний день в рамках подготовительных факультетов (отделений) данная задача трудновыполнима. Однако в статье приводится успешный опыт ее решения в некоторых технических вузах. Наряду с этим описываются модели обучения

научному стилю речи, хорошо зарекомендовавшие себя при работе с будущими магистрантами и аспирантами вузов инженерного профиля. Для повышения конкурентоспособности российских вузов на международном рынке образовательных услуг в статье предлагаются возможные способы повышения качества обучения РКИ в рамках предвузовской подготовки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; образовательный уровень; подготовительный факультет (отделение); инженерный профиль; иностранные пользователи; содержание обучения; научный стиль речи; язык специальности; коммуникативные потребности.

T. V. Vasilieva

Advanced Doctor (Pedagogy), Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Moscow State University of Technology "STANKIN";
e-mail: vasilieva189@yandex.ru

O. V. Baryshnikova

PhD (Pedagogy), Associate Professor of Foreign Languages Department, Moscow State University of Technology "STANKIN"; e-mail: ol.baryshnikova@yandex.ru

**ORGANIZING THE LEARNING PROCESS
AND SELECTING THE CONTENTS OF THE DISCIPLINE
"RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE"
IN PRE-UNIVERSITY TRAINING (ENGINEERING)**

The article is devoted to the problems of organizing the learning process and selecting the contents of the discipline "Russian as a foreign language" in pre-university training within the framework of the project "Export of Higher Education" (Ministry of Education and Science RF). The article provides an analysis of the "Exam Conception" for preparatory faculties graduates, which is topical and widely discussed at the moment. The necessity for improving the quality of Russian as a foreign language requires the development of a new educational level to describe RL proficiency of foreign learners. Final assessment of language proficiency in Russian could be based on those requirements. It is underlined that the new educational level is an entirely Russian product and it does not have any counterpart in the Common European Language Framework. Its adoption will require updating the contents of the course in Russian as a foreign language. In line with the new educational level other factors should be taken into account while creating new teaching materials: learners' cognitive style and their changing communicative needs in education and professional domains. The educational level descriptors are supposed to include language skills which can guarantee an efficient learning process for foreign students in the Russian-language environment. The developed teaching materials including new requirements could make up the basis for testing materials in order to assess proficiency in Russian as a foreign language in pre-university training. The article also considers problems concerning teaching various kinds of learners: future students,

masters, postgraduates in pre-university training. One of the main problems is that aforementioned groups of learners are expected to acquire different levels of Russian as a foreign language due to their various communicative needs. Nowadays this problem is regarded as challenging. However, some technical high schools managed to solve the problem, and the authors describe their experience, as well as the models of teaching academic speech to future masters and postgraduates specializing in engineering. Recommendations for improving the learning process are included in order to increase the competitiveness of Russian high schools on the international education market.

Key words: Russian as a foreign language; educational level; preparatory faculties (departments); foreign learners; contents of education; academic style; professional language; communicative needs.

Введение

В рамках реализации приоритетного проекта «Экспорт образования» (2017), Указа Президента РФ «Основы государственной культурной политики» (2014) в области применения русского языка в качестве «мягкой силы» (2008–2009), а также с целью популяризации российского высшего образования среди иностранных граждан, включая граждан стран СНГ и соотечественников, проживающих в разных странах, со стороны Министерства образования и науки РФ (далее – МОН) и Россотрудничества большое внимание уделяется совершенствованию системы преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) и вопросам технологии обучения разных категорий иностранных учащихся на всех уровнях высшего образования (предвузовская подготовка, бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Главной целью проекта «Экспорт образования» является повышение конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг. Для ее реализации предлагается значительно увеличить количество иностранцев, привлекаемых для обучения в российских вузах различных профилей: с 220 тыс. в 2017 г. до 710 тыс. человек в 2025 г. Такая масштабная задача не может быть успешно решена без внесения изменений в нормативно-правовые документы МОН, относящиеся к преподаванию РКИ, с одной стороны, и без проведения научно-исследовательской работы по изучению и описанию трансформирующейся образовательной среды, обусловленной внедрением в нее новых технологий обучения и изменением когнитивного стиля учащихся – с другой.

Требования к уровню подготовки иностранных учащихся

Следует отметить, что в современной педагогической науке закрепились антропоцентрическая парадигма, соотносимая с концепцией личностно ориентированного обучения, принятого в преподавании иностранных языков. На этой основе строится антропоцентрическая образовательная модель, в которой главным является субъект обучения – учащийся, или *пользователь*, по принятой сегодня терминологии в методике преподавания РКИ, а процесс обучения рассматривается как совместное творчество преподавателя и учащегося.

Привлечение иностранных граждан в российские вузы должно сопровождаться разработкой качественно иных учебных и тестовых материалов с учетом изменений когнитивного стиля нового поколения пользователей [Лёвина 2017]. Предполагается, что созданные материалы впоследствии станут единой научно-методической основой контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ) для оценки качества владения русским языком как иностранным.

Таким образом, содержание обучения русскому как иностранному необходимо скорректировать в соответствии с запросами современных иностранных пользователей. На наш взгляд, современная лингводидактика имеет для этого весь необходимый методический инструментарий.

Одним из первых шагов по совершенствованию преподавания РКИ после утверждения приказов МОН (2014–2016) стало создание **Концепции экзамена по РКИ для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов Российской Федерации** (Концепция), которую активно разрабатывает и продвигает Российский университет дружбы народов [Концепция языка по русскому... 2017]. Сейчас эта Концепция активно обсуждается преподавателями РКИ, работающими в российских вузах как на этапе предвузовской подготовки, так и в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре.

С нашей точки зрения, преждевременно говорить о концепции экзамена без разработки требований к новому образовательному уровню, описания изменившегося адресата, а также без выявления его коммуникативных потребностей с учетом профиля обучения. В предложенном документе прослеживается стремление авторов к универсальности и единому формату КИМ. К сожалению, в настоящее время такая цель недостижима, так как российские вузы переходят

на подготовку специалистов узкого профиля. Каждый вуз в борьбе за свою конкурентоспособность предлагает новые программы и специализации, востребованные на международном рынке труда и представляющие особый интерес для иностранных граждан. В силу этого, приходя на первый курс, выпускникам подготовительных факультетов (отделений) необходимо владеть определенным запасом терминологической лексики по своей будущей специальности. В первую очередь это относится к магистрантам и аспирантам, получившим образование на родном языке или языке-посреднике в национальном вузе.

Оценивая Концепцию в целом, как положительное явление в системе подготовки РКИ, следует обратить внимание на то, что в ней есть неоднозначные и спорные положения.

И первое, что является дискуссионным, с нашей точки зрения, и на что следует обратить внимание – название уровня: уровень владения русским языком В1+ (по международной классификации). По сути, предлагается выделить новый **образовательный уровень**, описание содержания к которому в настоящей момент в общей системе ТРКИ (тест по русскому языку как иностранному) отсутствует. По замыслу разработчиков, он должен включать требования, необходимые для получения профессионального образования в российских вузах. Следовательно, это будет полностью национальный российский продукт, у которого нет аналогов в общеевропейской системе тестирования и который не будет востребован за рубежом, так как «привязан» к обучению на подготовительных факультетах (отделениях) российских вузов. Поэтому в его наименовании необходимо использовать русскую терминологию – **ТРКИ-1⁺**. Такое название будет понятно и преподавателям РКИ, и иностранным пользователям.

В работе остановимся, прежде всего, на некоторых положительных моментах представленной на обсуждение Концепции. Так, в ней декларируется учет *принципа преемственности обучения* на подготовительных и основных факультетах при определении содержания и подготовки к сдаче экзамена [Концепция экзамена по русскому языку... 2017]. Напомним, что это общее положение методики преподавания иностранных языков, но, к сожалению, в практике преподавания РКИ названный принцип не соблюдается. Причины этого заключаются в том, что существует огромный разрыв в реальных требованиях, предъявляемых к компетенциям (знаниям, умениям и навыкам)

иностранцев студентов первых курсов и к выпускникам подготовительных факультетов (отделений). На этапе предвузовской подготовки большая часть времени отводится на овладение языком повседневного общения, а при изучении научного стиля речи будущие студенты читают либо адаптированные, либо научно-популярные тексты, не всегда отражающие их будущий профиль подготовки. Как показывает практика, чтение научно-популярных текстов и изучение на их основе грамматических явлений не приводит к формированию умений, необходимых для чтения и понимания аутентичной научной литературы.

На первом курсе иностранцы погружаются в русскоязычную образовательную среду и оказываются в стрессовой ситуации, которая приводит к снижению мотивации обучения в вузе. Именно тогда, когда многократно увеличивается поток научной информации, к иностранным студентам приходит осознание того, что они не владеют русским языком на том уровне, который необходим для получения профессионального образования.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции иностранные учащиеся должны уметь читать тексты большого объема, извлекать из них профессионально значимую информацию, решать различного рода задачи, выполнять и описывать лабораторные работы, слушать и записывать лекции, участвовать в обсуждении учебно-научных проблем на практических занятиях. Очевидно, что для решения данных задач уровня владения русским языком, сформированного на этапе предвузовской подготовки, недостаточно. Наряду с этим их словарный запас общенаучной лексики настолько мал, что не позволяет им включиться в учебный процесс. Также иностранцы часто сталкиваются с неумением или нежеланием преподавателей-предметников адаптировать свою речь при общении с ними.

В силу этого следует считать положительным моментом, отраженным в Концепции, предложение увеличить лексический минимум на 700 слов и довести его до 3000 единиц путем добавления общенаучной терминологии. Однако разработчики полагают, что это должно быть общегуманитарная лексика, что противоречит требованиям, предъявляемым к уровню подготовки иностранных слушателей для поступления в инженерные, медицинские и естественнонаучные вузы. Поэтому в ходе обсуждения Концепции предлагается сохранить за вузом право самому формировать терминологический словарь иностранного слушателя в соответствии с направлением подготовки.

Следует уточнить, что на подготовительных факультетах (отделениях) обучается три категории иностранных слушателей: будущие студенты, магистранты и аспиранты российских вузов. Если система предвузовской подготовки иностранных студентов-первокурсников формировалась и совершенствовалась более 60 лет и отлично зарекомендовала себя еще в советское время, то обучение будущих магистрантов и аспирантов – относительно новое явление в нашем образовательном пространстве. В настоящее время в некоторых вузах количество будущих магистрантов и аспирантов значительно превышает количество будущих студентов. И это можно рассматривать как стабильную тенденцию последних лет: количество данных иностранных пользователей будет только расти.

Пути повышения эффективности преподавания РКИ

Все вышесказанное обуславливает первую проблему в процессе подготовки иностранных слушателей: уровень владения русским языком у названных категорий пользователей должен быть разным. Согласно российской государственной системе сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ) для студентов – это уровень ТРКИ-1+ (B1), для магистрантов – уровень ТРКИ-2+ (B2), а для будущих аспирантов – уровень ТРКИ-3 (C1) [Васильева, Ускова 2017].

Достичь трех разных уровней владения русским языком за время обучения на подготовительном факультете (отделении) невозможно, даже если обучать магистрантов и аспирантов в отдельных группах. Эта задача на сегодняшний момент невыполнима в силу того, что данные пользователи имеют отличные от традиционного контингента слушателей подготовительного факультета (отделения) коммуникативные потребности как в области метаязыка науки, так и в изучении общенаучных дисциплин. Так, в период обучения в магистратуре и аспирантуре российского инженерно-технического вуза иностранные пользователи должны уметь:

- 1) сформировать базу знаний по направлению обучения;
- 2) использовать на русском языке терминологию, лексику и синтаксические конструкции, характерные для метаязыка науки и официально-делового стиля;
- 3) продуцировать на русском языке в письменной форме научные тексты (введение, заключение, автореферат, аннотация) и использовать

полученные знания, умения и навыки при изучении дисциплин профессионального цикла на русском языке;

4) самостоятельно учиться и непрерывно повышать уровень знаний в течение всего периода обучения в высшем учебном заведении.

Пути решения данной проблемы лежат в плоскости увеличения сроков обучения магистрантов и аспирантов до двух лет и изменения учебных программ, как по русскому языку, так и по общенаучным дисциплинам, отражающим профиль вуза. Причем такое обучение должно быть комплексным и заключаться в междисциплинарном сотрудничестве, т.е. в совместной работе преподавателей русского языка и специальных дисциплин. Опыт такой работы уже имеется в некоторых вузах, например в НИ Томском политехническом (НИ ТПУ) университете, в МГТУ им. Н.Э.Баумана и в Московском государственном технологическом университете «СТАНКИН».

Так, в НИ ТПУ иностранные магистранты и аспиранты выделены в самостоятельные группы, которые занимаются по программам, написанным преподавателями-предметниками с учетом будущего направления обучения. Система подготовки включает не только общеуниверситетские программы по физике, математике, информатике, но и программы по специальным дисциплинам, а в конце учебного года для данной категории слушателей преподаватели узкопрофильных дисциплин, читают установочные лекции по введению в специальность.

Для обучения будущих магистрантов и аспирантов языку общего владения используются те же программы подготовительного факультета (отделения), что и для будущих бакалавров, однако программа по научному стилю речи включает значительное количество терминологии будущей специальности иностранных пользователей и аутентичные тексты небольшого объема. В конце предвузовского этапа подготовки для них предусмотрен спецкурс «Введение в магистерскую программу» (72 часа), который готовит учащихся к обучению на первых курсах магистратуры и аспирантуры и позволяет сформировать языковую, прагматическую, дискурсивную и предметную составляющие коммуникативной компетенции на аутентичных материалах научного и официально-делового стилей речи [Васильева 2017]. Таким образом, учащиеся получают так называемые отсроченные знания, т.е. знания и умения, которые будут востребованы ими в период обучения в магистратуре и аспирантуре российского инженерно-технического вуза.

Вторая проблема непосредственно связана с первой: уровень владения русским языком выпускников подготовительного факультета (отделения) будущих бакалавров не соответствует ТРКИ-1 и тем более ниже заявленного в Концепции экзамена ТРКИ-1+. Реальный уровень владения языком иностранцев, поступающих на первые курсы вузов инженерного профиля, можно определить как БУ+ – БУ++ (базовый уровень; А2).

Выход из сложившейся ситуации нам видится в следующем:

1. Основное внимание при обучении на подготовительном факультете (отделении) должно быть направлено не столько на формирование грамматических навыков, сколько на формирование и развитие умений общения преимущественно в учебно-научной сфере, т. е. учащиеся должны научиться вычленять в потоке речи носителя языка основную мысль и адекватно на нее отреагировать на русском языке в рамках учебного процесса.

2. Для подготовки слушателей к обучению на первых курсах бакалавриата, магистратуры и аспирантуры необходимо в первую очередь сформировать у них умения чтения научной литературы. Иностранные пользователи должны владеть всеми видами чтения, а не только изучающим и ознакомительным. Умения поискового и просмотрового чтения необходимы для работы с большим объемом научной литературы. Обучение двум последним видам чтения вследствие дефицита учебного времени на предвузовском этапе подготовки обычно отнесено на первый курс, но, как показывает практика, этим видам чтения практически не обучают, так как на основных факультетах преподавание РКИ либо по количеству часов сведено к преподаванию иностранных языков, либо отсутствует вовсе. Это обусловлено тем, что предмет «Русский язык как иностранный» не входит в реестр учебных дисциплин на территории РФ, поэтому преподавание РКИ не регламентируется нормативно-правовыми документами МОН.

3. Формирование языковой компетенции у иностранцев на подготовительном факультете следует рассматривать с учетом приведенных выше положений, и тогда доминирующими аспектами станут языковые явления, представленные в научном стиле речи, т. е. учебный процесс будет ориентирован на усвоение иностранными пользователями словообразовательных моделей, на обучение трансформации причастных и деепричастных оборотов, на понимание односоставных и безличных синтаксических конструкций, а также на

овладение синтаксической синонимией. Последняя, наряду с умениями компрессии научного текста, по нашему мнению, должна составлять основу подготовки на предвузовском этапе обучения.

Все вышесказанное определяет необходимость кардинальных изменений в программе подготовки по русскому языку как иностранному на подготовительном факультете (отделении) и требует создания принципиально новых учебных материалов на основе сознательного отбора содержания обучения по языку общего владения и по научному стилю речи в соответствии с коммуникативными потребностями учащихся.

Как показывает практика, в настоящее время в основе изучения языка общего владения (далее – ОВ) лежит так называемая курсовая модель (формирование навыков и умений, необходимых для выживания в стране), которая не коррелирует с моделью обучения научному стилю речи (далее – НСР), т. е. по сути, обе модели подразумевают изучение одних и тех же грамматических явлений, например изучение родительного падежа в ОВ иллюстрируется следующими примерами: книга студента, ручка двери, роман Льва Толстого и т. д. При изучении НСР пользователи видят другие примеры: закон Ньютона, чертеж детали, привод станка и под. Поскольку изучение этих тем разнесено во времени иностранцы воспринимают данные грамматические явления как различные, и в их сознании закрепляется мысль, что они изучают два разных русских языка, т. е. не происходит перенос навыков и умений, полученных на занятиях по ОВ, на изучение НСР.

С нашей точки зрения, можно избежать описанного когнитивного диссонанса, для этого необходимо на одной и той же грамматике давать материал по языку ОВ и НСР. Такой порядок введения материала поможет преподавателю продемонстрировать разницу на уровне лексики и быстрее закрепить лексико-грамматический материал, а учащемуся позволит увидеть и понять, что:

а) в НСР конструкция **что** – (это) **что** не будет синонимичной конструкции **что называется чем**,

б) в ОВ конструкция **что называется чем** будет заменена конструкцией **что – (это) что**.

Таким образом, если выстроить программу на подготовительном факультете (отделении) по принципу параллельного изучения одних и тех же языковых явлений в языке ОВ и в НСР в сопоставительном аспекте, то, по нашему мнению, это будет способствовать:

- лучшему усвоению русского языка;
- повышению мотивации его изучения;
- облегчению работы преподавателя-предметника.

Заключение

В заключение отметим, что для повышения конкурентоспособности российских вузов на международном рынке образовательных услуг и обеспечения качественной подготовки иностранных пользователей необходимо совершенствовать систему преподавания русского языка как иностранного на всех уровнях образования, для этого считаем целесообразным:

1. Повысить статус дисциплины «Русский язык как иностранный», заменив требования к РКИ ФГОСами, и сделать ее обязательной для изучения в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре.

2. Описать новый образовательный уровень владения русским языком ТРКИ-1+ – уровень, необходимый и достаточный для обучения на первом курсе бакалавриата в русскоязычной среде. Описание должно включать требования (ФГОС) как к языку общего владения, так и к учебно-профессиональной сфере.

3. Создать дифференцированные лексические минимумы в соответствии с профилем подготовки слушателей и уровнем образования.

4. Разработать отдельные программы по РКИ для трех групп пользователей: студентов, магистрантов и аспирантов – на основе выявления их коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере.

5. Разработать качественно новые учебные материалы с учетом конкретного адресата, его изменившегося когнитивного стиля, сформированности компетенций пользователя и уровня образования.

6. Увеличить время обучения на подготовительном факультете (отделении) для будущих магистрантов и аспирантов, чтобы пользователи могли достичь уровня владения русским языком ТРКИ-2 (уровень выпускника бакалавриата российского вуза), а лучше ТРКИ-2+.

7. Предложить авторские модели обучения научному стилю и метаязыку науки, способствующие успешному прохождению программы магистратуры и аспирантуры и написания выпускной квалификационной работы на русском языке.

8. Неукоснительно выполнять утвержденные МОН «Методические рекомендации по организации и реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Васильева Т.В., Ускова О.А.* Развитие системы преподавания РКИ – основа конкурентоспособности российского образования // Научно-практический иллюстрированный журнал «Русский язык за рубежом». 2017. Вып. 5 (264). С. 100–104.
- Васильева Т.В.* Введение в магистерскую программу: учеб. пособие. Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2019. 114 с. (Серия «Русский язык как иностранный»).
- Концепция экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов Российской Федерации // Русский тест: теория и практика. Вып. 5. М. : РУДН, 2017. С. 2–8.
- Лёвина Г. М.* Изменение содержания и формата тестирования на подготовительных факультетах российских вузов в связи с изменением когнитивного стиля учащихся и развитием новых технологий // Научно-практический иллюстрированный журнал «Русский язык за рубежом». 2017. Вып. 5 (264). С. 105–112.

REFERENCES

- Vasil'eva T. V., Uskova O. A.* Razvitie sistemy prepodavaniya RKI – osnova konkurentosposobnosti rossijskogo obrazovanija // Nauchno-prakticheskij illjustrirovannyj zhurnal «Russkij jazyk za rubezhom». 2017. Vyp. 5 (264). S. 100–104.
- Vasil'eva T. V.* Vvedenie v magisterskuju programmu: ucheb. posobie. Saratov : Aj Pi Jer Media, 2019. 114s. (Serija «Russkij jazyk kak inostrannyj»).
- Koncepcija jekzamina po russkomu jazyku kak inostrannomu dlja vypusknikov podgotovitel'nyh fakul'tetov (otdelenij) vuzov Rossijskoj Federacii // Russkij test: teorija i praktika. Vyp. 5. M. : RUDN, 2017. S. 2–8.
- Ljovina G. M.* Izmenenie soderzhaniya i formata testirovaniya na podgotovitel'nyh fakul'tetah rossijskih vuzov v svjazi s izmenenijem kognitivnogo stilja uchashhihsja i razvitiem novyh tehnologij // Nauchno-prakticheskij illjustrirovannyj zhurnal «Russkij jazyk za rubezhom». 2017. Vyp. 5 (264). S. 105–112.

Е. В. Кожевникова, М. Е. Трубчанинова

Кожевникова Е. В., кандидат филологических наук, доцент, доцент каф. русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся ИМО ВГУ;

e-mail: kozhevnikova@interedu.vsu.ru

Трубчанинова М. Е., кандидат филологических наук, доцент каф. русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся ИМО ВГУ;

e-mail: trubchaninova@interedu.vsu.ru

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОБУЧЕНИЮ КИТАЙСКИХ СТАЖЕРОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются вопросы унификации и стандартизации содержания обучения РКИ стажеров из КНР в российских вузах, особенности учебных планов, рабочих программ, учебно-методических и контрольно-измерительных материалов для данного контингента учащихся, большую часть которого составляют третьекурсники-русисты. На основе анализа ситуации в обучении китайских стажеров в России делается вывод о необходимости разработки единых требований к уровню их языковой подготовки по окончании годичного обучения в российских университетах. Данный уровень должен приближаться к уровню B2 в части «Общее владение» и к уровню B1+ в части «Профессиональные модули». В целях повышения конкурентоспособности российских вузов на китайском образовательном рынке единые требования должны быть составлены с учетом специфики китайской образовательной системы, в частности системы стандартизированного контроля. Вместе с тем авторы считают нецелесообразным разработку национально ориентированных учебных курсов для китайских учащихся, так как одним из основных пожеланий китайских партнеров является обучение их студентов во время стажировки в России в многонациональных группах. В качестве примера учебно-методических материалов, предназначенных для работы в таких полинациональных группах, приводится учебное пособие «Русский язык в общественно-политической сфере общения», в которое включены материалы, обязательные для изучения в китайской аудитории и в то же время интересные всем учащимся. Оценивая результаты обучения своих студентов в России, китайские коллеги обращают внимание прежде всего на результаты итогового контроля в Китае (госэкзамен 8-го уровня). Сопоставив результаты итогового тестирования четверокурсников в КНР с их результатами, показанными в России при сдаче ТРКИ-II, авторы приходят к выводу, что введение тестирования по Второму сертификационному уровню в качестве обязательного для всех китайских стажеров в вузах России удовлетворяет потребностям как китайских, так и российских вузов-партнеров.

Ключевые слова: уровни владения русским языком; контрольно-измерительные материалы; содержание обучения; языковая стажировка.

E. V. Kozhevnikova

Ph.D., Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language for pre-university level students, Institute of International Education, Voronezh State University; e-mail: kozhevnikova@interedu.vsu.ru

M. E. Trubchaninova

Ph.D., Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language for pre-university level students, Institute of International Education, Voronezh State University; e-mail: trubchaninova@interedu.vsu.ru

**TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
TO CHINESE STUDENTS IN A RUSSIAN INSTITUTION
OF HIGHER EDUCATION**

The paper discusses the issues of unification and standardization of the content of the course of Russian as a foreign language for Chinese students offered by Russian institutions of higher education. The authors focus on the features of the curriculum, syllabus, teaching materials and tests for a particular group of students, the majority of which is comprised by 3rd-year Chinese students majoring in Russian. The analysis of the experience of teaching Chinese students in Russia allows the authors to conclude that there is a need for unified standards of the level of the students' language proficiency after taking their one-year preparatory course at Russian universities. The required skills should approach the B2 level in their general language competence and the B1 level in their professional language proficiency. In order to increase the competitiveness of Russian institutions of higher education at the Chinese educational market the unified standards should take into account specific features of the Chinese system of education, in particular, the system of standardized control. At the same time, the authors consider it counter-productive to develop language courses aimed specifically at Chinese students, since one of the wishes expressed by the Chinese partners is that the Chinese students should be taught in multinational groups of students. As an example of a learning and teaching kit for teaching Russian in multinational groups the paper analyses the course "The Russian language in the public domain". The textbook includes tasks which are of interest to Chinese students and to students from other cultures. While evaluating the academic results of the Chinese students after their studies in Russia, Chinese colleagues pay attention to the results of the final exam in China (State Exam at the 8th level). The comparison of the results of the final exam demonstrated by fourth-year students in China with the results of the Test of Russian as a Foreign Language-II taken by third-year students from China at Russian universities, the authors conclude that the introduction of the tests on the Second certification level as compulsory for all Chinese students of Russian at the Russian institutions of higher education complies with the practical needs of both Russian and Chinese universities.

Key words: levels of language proficiency; assessment materials; content of teaching; language training.

Введение

Экспорт образовательных услуг на зарубежный рынок является одним из приоритетных направлений деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации. Основной контингент изучающих русский язык в зарубежных учебных заведениях составляют китайские студенты и школьники (по данным Министерства образования КНР, в 2015–2016 учебном году их было 22 529 человек, а к 2020 г. их количество достигнет 100 тыс. человек). Среди приезжающих на языковую стажировку в Россию китайцев основную массу составляют третьекурсники факультетов русского языка вузов КНР (число таких факультетов превышает 140). Китайские учебные заведения охотно заключают межвузовские соглашения с российскими университетами, в том числе для того, чтобы предоставить своим студентам возможность стажироваться в России. Таким образом, студенты-однокурсники оказываются в пяти-шести российских вузах, в каждом из которых им предлагается изучать определенный набор предметов по учебникам и учебным пособиям, различающимся, в том числе и уровнем (от B1 до C2). Когда стажеры возвращаются из России на родину, перед ними стоит нелегкая задача подготовки к сдаче государственного экзамена по русскому языку 8-го уровня, соотносимого в части субтестов по продуктивным видам речевой деятельности с уровнем B2, по грамматике и репродуктивным – с уровнем C1, по оценкам китайских русистов.

Итак, в вузах России сложилась следующая ситуация в обучении РКИ китайских стажеров. *Во-первых*, растет число университетов, в которых обучаются китайские стажеры (как правило, это студенты, окончившие на родине второй курс факультета русского языка и сдавшие государственный экзамен 4-го уровня, соотносимый с ТРКИ-I / B1). *Во-вторых*, на каждой кафедре русского языка российского вуза, где обучаются китайские стажеры, для них разработаны собственные учебные планы, рабочие программы, учебно-методические материалы по РКИ, различающиеся уровнем и содержанием обучения и, как правило, не учитывающие требования китайской образовательной системы. К обучению китайских третьекурсников прослеживается два основных подхода: как к студентам включенной формы обучения, когда в китайских группах читаются те же курсы, что и в группах россиян-студентов третьего курса филфака, и как к слушателям курсов

русского языка. В последнем случае структура учебных планов традиционна для курсового обучения, при котором придерживаются аспектного подхода к преподаванию РКИ и учитываются в первую очередь запросы самих слушателей, а также ресурсы (образовательные) принимающей кафедры. В-третьих, итоговый контроль не унифицирован – по собственному желанию стажеры могут сдать экзамен ТРКИ-I или ТРКИ-II (в зависимости от того, какой сертификат требуется при поступлении в магистратуру выбранного ими российского вуза).

Учебные планы для групп китайских стажеров

В Воронежском государственном университете обучение китайских стажеров из четырех вузов-партнеров осуществляется тремя кафедрами русского языка. Перечень предлагаемых на кафедрах учебных курсов различен, но при этом содержит такие обязательные предметы, как практический курс русского языка и русский язык делового общения.

Проанализировав учебные планы третьих курсов факультетов русского языка китайских вузов, мы выявили стандартный набор предметов, предлагаемых третьекурсникам-русистам в КНР. Обязательными предметами в большинстве вузов на этом этапе обучения являются практический курс русского языка, русский язык делового общения, русская литература, перевод, аудирование (на материале СМИ), чтение (2-й семестр – на материале СМИ), лингвострановедение (1-й семестр), письмо (2-й семестр); факультативными – русская культура (1-й семестр), туризм (2-й семестр), методика написания дипломной работы (2-й семестр).

Такая структура учебных планов отражает содержание обучения русскому языку при подготовке к государственному экзамену 8-го уровня [Трубчанинова, Вязовская 2017]. Отметим, что единственный предмет, преподавание которого трудно обеспечить в условиях русской языковой среды, – перевод – может быть заменен спецкурсом «Научный стиль речи». Необходимость ввода в учебные планы для китайских стажеров этого предмета обусловлена тем фактом, что большинство стажеров через год вернется в Россию, чтобы продолжить свое обучение в магистратуре российского вуза. Однако перечень университетов России, в которые подают заявления на обучение (на платной основе) русисты – выпускники китайских вузов, ограничен требованием сдачи экзаменов по русскому языку по профилю

обучения (B1+ или B2+) и по специальности («Методика», «Лингвистика», «Межкультурная коммуникация» и др.). Китайцы отдают предпочтение тем российским вузам, в которых вступительные экзамены по специальности проводятся в форме собеседования и принимается сертификат о владении русским языком (B1 или B2). Дело в том, что не во всех китайских вузах будущие бакалавры-русисты изучают предметы теоретического цикла, поэтому большинство выпускников бакалавриатов факультетов русского языка не имеют элементарных представлений о терминологическом аппарате науки, о структуре научных работ, о логико-понятийных блоках («Определение», «Характеристика», «Структура» и др.) и речевых средствах их реализации. Эта информация должна составить основу содержания спецкурса «Научный стиль речи» для китайских стажеров, который целесообразно включить в учебный план 1-го семестра (во 2-м семестре его продолжит спецкурс «Методика написания дипломной работы»).

Учебные программы для групп китайских стажеров

Рабочие программы по каждому предмету обычно составляются на основе «Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному: Второй сертификационный уровень. Общее владение» [Государственный образовательный стандарт ... 1999]. Предлагаемая нами модель практического курса русского языка (см. подробнее [Трубчанинова, Кожевникова 2016]) отражает требования как российской образовательной системы (уровень B2), так и китайской (содержание учебников для III курса «Восток–5» и «Восток–6» [Восток 2011; Восток 2012]. В случае, если преподаватель, работающий с китайскими стажерами, не привлекает на занятиях задания из учебного комплекса «Восток», китайские студенты будут вынуждены самостоятельно изучать лексические и грамматические темы двух учебников, а также тексты, на материале которых базируются задания большинства субтестов государственного экзамена 8-го уровня. Качество языковой подготовки в российских вузах оценивается представителями китайской стороны (и руководством вуза-партнера, и китайскими преподавателями и студентами) именно по результатам госэкзамена, который сдается в начале 2-го семестра IV курса (в конце марта).

Принципы разработки учебно-методических материалов для групп китайских стажеров (на примере курса «Язык СМИ»)

Идеологически важный предмет «Русский язык в общественно-политической сфере общения» преподается в большинстве вузов России только на курсах русского языка под названием «Язык СМИ» и пользуется в группах китайских стажеров постоянным спросом. В рамках учебных курсов, разрабатываемых на его основе («Теленовости», «Чтение газеты» и др.), в китайских университетах ведется подготовка к сдаче госэкзамена 8-го уровня (субтесты «Аудирование» и «Перевод»).

При создании учебного пособия «Русский язык в общественно-политической сфере» [Кожевникова, Саввина, Трубчанинова 2017] мы выбрали из потока новостей информацию на «вечные» для россиян темы: «Новогоднее поздравление Президента Российской Федерации», телерепортажи о параде Победы, о церемонии закрытия Олимпиады 2014 г. в Сочи, о саммите «Большой двадцатки» в 2013 г. в Санкт-Петербурге. Имеющиеся в пособии материалы распределены в соответствии с уровнем владения учащимися русским языком на две части: «Начальный курс» (предназначен для слушателей, имеющих языковую подготовку на уровне не ниже A2) и «Анализ публицистического текста» (рассчитан на слушателей, изучающих спецкурс «Чтение газеты» и владеющих русским языком на уровне не ниже B1). В первой части содержатся задания, направленные на формирование навыков употребления языковых единиц, характерных для текстов общественно-политической тематики, в различных контекстах (словосочетание, предложение, текст), а также на формирование и развитие социокультурной и лингвокультурной компетенции на материале аутентичных аудиотекстов теленовостей. Во вторую часть включены тексты российских интернет-изданий различных жанров: информационное сообщение, репортаж, интервью, аналитическая статья и др.

Планируется, что полный курс «Русский язык в общественно-политической сфере общения» будет включать в себя материалы трех изданий («Введение», «Сегодня в России», «Сегодня в мире»), распределенные на 18 тем (перечень тем см. [Кожевникова 2016]).

Часть тем, в зависимости от интересов стажеров, может изучаться ими самостоятельно по усмотрению преподавателя.

Таким образом, объем и содержание учебного курса «Язык СМИ» («Русский язык в общественно-политической сфере общения») могут быть минимизированы и унифицированы с учетом запросов китайских слушателей. Для этого необходимо изучать такие подтемы, как «Российско-китайские отношения», «Стратегическая инициатива “Один пояс, один путь”», представляющие для китайцев особый интерес и обычно включаемые в материалы госэкзамена 8-го уровня (субтест «Перевод»). Следовательно, данный учебный курс должен отражать как точку зрения российской стороны на ситуацию в мире и в стране, так и официальную позицию китайского руководства по основным вопросам международной политики, а также языковую моду в российских и китайских СМИ.

Итак, для китайских стажеров, которые обучаются в российских вузах на курсах русского языка в отдельных группах, должны быть разработаны унифицированные и стандартизированные учебные планы, рабочие программы, учебно-методические материалы по РКИ, учитывающие специфику данного контингента (уровень владения русским языком, наличие в КНР единой системы стандартизованного контроля по русскому языку, в том числе для выпускников китайских вузов). Создание унифицированных контрольно-измерительных материалов для китайских стажеров повысит конкурентоспособность российских вузов на китайском рынке образовательных услуг и будет способствовать увеличению контингента китайских слушателей курсов русского языка.

Принципы разработки контрольно-измерительных материалов для китайских стажеров

Разрабатывая единую систему стандартизированного контроля для китайских стажеров, мы должны учитывать отличия китайской образовательной системы от российской. При сопоставлении заданий двух действующих систем стандартизированного контроля – ТРКИ и государственного экзамена по русскому языку в КНР (см. табл. 1) – становится очевидным, что китайская система более детализирована в части контроля знаний о стране изучаемого языка (блоки заданий по литературе и страноведению).

Отсутствие контроля навыков владения диалогической речью на государственном экзамене 8-го уровня в КНР (см. субтесты

«Говорение», «Аудирование» табл. 1) объясняется стремлением китайских преподавателей максимально автоматизировать процедуры проведения и проверки тестовых экзаменов и устранить действие субъективного фактора.

Таблица 1

**Основные характеристики тестов ТРКИ-II
и государственного экзамена (8-го уровня)**

Название теста	Количественные характеристики, время, примечания		Субтест							
			Говорение	Аудирование	Грамматика	Литература	Страноведение	Чтение	Перевод	Письмо / сочинение
ТРКИ-II	Количество	заданий	4	3		–	–		–	
		текстов								
		позиций			150	–	–		–	
	Время выполнения (в мин.)				60	–	–		–	
	Примечания		Монолог, диалог			–	–		–	
Государственный экзамен 8-го уровня	Количество	заданий	1	3		–	–		2	2
		текстов		7				5		
		позиций		15	18	6	6	20		
	Время выполнения (в мин.)		5	20	30			35	45	40
	Примечания		Монолог							

Так, в китайской тестовой системе нет тьюторов, ведущих беседу с тестируемыми; при выполнении субтеста «Говорение» единовременные ответы учащихся записываются в отдельные файлы и оцениваются независимыми экспертами в специальных центрах проверки спустя некоторое время. При подготовке к тестированию по продуктивным видам речевой деятельности («Говорение», «Письмо») китайские учащиеся знакомятся не с требованиями, заключенными в рейтерских таблицах, а с образцами выполнения заданий, которые необходимо выучить наизусть. По заученным образцам, например,

составляются резюме или автобиография, так как по условиям тестирования при выполнении заданий студенты не могут использовать свои персональные данные (фамилию, имя, дату и место рождения, место учебы и др.). Эти особенности (анонимность тестируемых, дистантность контроля, формализация заданий) являются общими для всей китайской системы тестирования по иностранным языкам на всех уровнях, так как обеспечивают объективность оценки. Поэтому, говоря о возможностях сближения российской и китайской систем тестирования, мы должны акцентировать свое внимание прежде всего на заданиях формализованных субтестов «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование» (новостной блок). Проанализировав результаты выполнения данных субтестов на государственном экзамене 8-го уровня (2017) и по Второму сертификационному уровню (2016), показанными студентам Центрального университета национальностей (г. Пекин), на третьем курсе проходившими стажировку в ВГУ в 2015–2016 учебном году, мы отметили, что результаты тестирования по субтестам «Чтение», «Аудирование» отличаются незначительно (см. табл. 2).

Таблица 2

**Результаты тестирования по формализованным субтестам
(ТРКИ-II и государственный экзамен 8-го уровня)**

Субтест	ТРКИ-II	Государственный экзамен 8-го уровня		
	средний балл	средний процент	средний балл	средний процент
«Чтение»	126,86	84,57	15,86	79
«Лексика Грамматика»	106,57	71	8,43	56
«Аудирование»	114,86	76,57	10,86	72

Наименее существенны расхождения в результатах субтеста «Аудирование», несмотря на то что в китайских контрольно-измерительных материалах больше внимания уделяется новостям не о событиях в России, а о событиях в Китае. Большие несовпадения в оценках по лексико-грамматическому субтесту объясняются, на наш взгляд, вниманием китайских тесторов к отдельным деталям русской грамматической системы, а не к целостному ее представлению в рамках субтеста.

Заключение

В заключение отметим, что основные расхождения китайской и российской тестовых систем связаны с разной направленностью обучения РКИ: в России – развитие навыков диалогической речи и, шире, диалога культур, в Китае – развитие навыков самопрезентации, но в первую очередь – продвижение китайского образца. По этой и другим причинам считаем, что разработка национально ориентированной системы тестирования по РКИ даже в отдаленной перспективе нецелесообразна. Однако учитывая многочисленность стажеров из КНР, имеющих приблизительно одинаковый уровень языковой подготовки (соответствующий уровню ТРКИ-I / B1 в российской системе тестирования), и идентичные требования китайской стороны к конечному уровню подготовки на языковых курсах в различных вузах РФ, российские преподаватели могут и должны создать общие учебные планы, рабочие программы, разработать единые требования к уровню подготовки китайских третьекурсников к тестированию по РКИ по окончании языковой стажировки в России, а также контрольно-измерительные материалы для данного контингента слушателей курсов. Семилетний опыт сотрудничества с факультетом русского языка и языков стран Центральной Азии Института иностранных языков Центрального университета национальностей (г. Пекин) показывает, что все китайские стажеры, сдавшие ТРКИ-II, впоследствии сдали и государственный экзамен 8-го уровня, поэтому считаем целесообразным использование материалов по ТРКИ-II для рубежного контроля по русскому языку в группах китайских третьекурсников, обучающихся в российских вузах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: Второй сертификационный уровень. Общее владение / Иванова Т. А. [и др.]. М. ; СПб. : Златоуст, 1999. 32 с.
- Кожевникова Е. В. Проект учебно-методического комплекса «Русский язык в общественно-политической сфере общения» // Поиск. Опыт. Мастерство: актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Воронеж, 2016. Вып. 19. С. 16–22.
- Кожевникова Е. В., Саввина С. Л., Трубчанинова М. Е. Русский язык в общественно-политической сфере общения : вводный курс : учеб. пособие

для изучающих русский язык как иностранный. Воронеж : Издат. дом ВГУ, 2017. 121 с.

Трубчанинова М. Е., Вязовская В. В. Требования к уровню владения русским языком русистами – выпускниками китайских вузов в сопоставлении с системой ТРКИ // Филологические науки : вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. № 9 (75), Ч. 2. С. 207–212.

Трубчанинова М. Е., Кожевникова Е. В. Модель «Практического курса русского языка» для китайских стажеров : II сертификационный уровень // Динамика языковых и культурных процессов в современной России : материалы Международной конференции : материалы V конгресса РОПРЯЛ. СПб., 2016. Вып. 5. С. 2086–2090.

Восток : учебник русского языка. Ч. 5 / гл. ред. Ши Тецянь. Пекин : Пекинский университет иностранных языков. Институт русского языка, 2011. 225 с.

Восток : учебник русского языка. Ч. 6 / гл. ред. Ши Тецянь. Пекин : Пекинский университет иностранных языков. Институт русского языка, 2012. 217 с.

REFERENCES

Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu: Vtoroj sertifikacionnyj uroven'. Obshhee vladenie / Ivanova T. A. [i dr.]. M. ; SPb. : Zlatoust, 1999. 32 s.

Kozhevnikova E. V. Proekt uchebno-metodicheskogo kompleksa «Russkij jazyk v obshhestvenno-politicheskoy sfere obshhenija» // Poisk. Opyt. Masterstvo: aktual'nye voprosy obuchenija inostrannyh studentov. Voronezh, 2016. Vyp. 19. S. 16–22.

Kozhevnikova E. V., Savvina S. L., Trubchaninova M. E. Russkij jazyk v obshhestvenno-politicheskoy sfere obshhenija : vvodnyj kurs : ucheb. posobie dlja izuchajushhih russkij jazyk kak inostrannyj. Voronezh : Izdat. dom VGU, 2017. 121 s.

Trubchaninova M. E., Vjazovskaja V. V. Trebovanija k urovnju vladenija russkim jazykom rusistami – vypusknikami kitajskih vuzov v sopostavlenii s sistemoj TRKI // Filologicheskie nauki : voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2017. № 9 (75), Ch. 2. S. 207–212.

Trubchaninova M. E., Kozhevnikova E. V. Model' «Prakticheskogo kursa russkogo jazyka» dlja kitajskih stazherov : II sertifikacionnyj uroven' // Dinamika jazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii : materialy Mezhdunarodnoj konferencii : materialy V kongressa ROPRJaL. SPb., 2016. Vyp. 5. S. 2086–2090.

Vostok : uchebnik russkogo jazyka. Ch. 5 / gl. red. Shi Tecjan. Pekin : Pekinskij universitet inostrannyh jazykov. Institut russkogo jazyka, 2011. 225 s.

Vostok : uchebnik russkogo jazyka. Ch. 6 / gl. red. Shi Tecjan. Pekin : Pekinskij universitet inostrannyh jazykov. Institut russkogo jazyka, 2012. 217 s.

М. Н. Кожевникова, А. Л. Кузнецов

Кожевникова М. Н., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Русский язык для иностранных граждан», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ);
e-mail: kozhevnMariya@yandex.ru

Кузнецов А. Л., кандидат исторических наук, профессор, заведующий кафедрой «Страноведение», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ);
e-mail: tanjalex@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА XXI ВЕКА
В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье рассматривается обучение русскому языку как иностранному в контексте требований, предъявляемых к выпускникам вузов в России и за рубежом. Авторы обращают внимание на то, что существует дополнительный набор компетенций, которые имеют особое значение для иностранцев, обучающихся за рубежом (в том числе, в России), поскольку позволяют успешно интегрироваться в новую образовательную, социокультурную, а затем и профессиональную среду: мобильность, умение работать в интернациональной команде, владение навыками межкультурной коммуникации, способность работать в мультидисциплинарном поле, готовность к продолженному обучению. В зарубежной литературе эти компетенции получили название «компетенции специалиста XXI в.».

Авторы статьи предлагают дополнить программу по русскому языку модулем, который поможет сформировать у иностранных обучающихся перечисленные компетенции. В предложенной недавно концепции экзамена по русскому языку для выпускников подготовительного факультета упоминается дополнительный набор коммуникативных компетенций, однако, по мнению разработчиков, этот набор должен включать «материал общей научной тематики, который обслуживает наиболее универсальные и частотные смыслы языка науки». В реальности данная коммуникативная сфера уже присутствует в программах по русскому языку в составе профессиональных модулей. Вместо дублирования профессионального модуля общенаучным, представляется целесообразным использовать этот объем программы для решения более актуальных коммуникативных задач.

Для этого необходим ряд методических и организационных шагов: определение набора тем (коммуникативных ситуаций), типичных для специалиста нового поколения, выделение в программе по русскому языку дополнительного модуля объемом не менее 36 аудиторных часов; использование возможностей самостоятельной работы обучающихся; разработка учебно-методических материалов с опорой, прежде всего, на интерактивные технологии.

Разработка модуля компетенций специалиста XXI в. представляет собой инновационное направление в методике обучения русскому языку как иностранному,

но при этом соответствует традиционным целям довузовской подготовки, включающим языковой, предметный и адаптационный компоненты.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции; инновационное обучение; русский как иностранный; программа учебной дисциплины.

M. N. Kozhevnikova

Ph.D. in pedagogical sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language for Foreigners, Preparatory Faculty for Foreigners, Moscow Automobile and Roads State Technical University (MADI); e-mail: kozhevnmariya@yandex.ru

A. L. Kuznetsov

PhD. in pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Area Studies, Preparatory Faculty for Foreigners, Moscow Automobile and Roads State Technical University (MADI); e-mail: tanjalex@yandex.ru

**FORMING THE XXI CENTURY SPECIALIST COMPETENCES
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Teaching Russian as a foreign language is analyzed in this article in the context of requests to graduates of both Russian and foreign educational institutions. The authors pay attention to the existence of extra set of competences which have obvious significance for foreigners who study abroad (including those who study in Russia) because they enable students to integrate successfully into the new educational, sociocultural and professional environment. Among those competences are: mobility, ability to work in an international team, ability to work in the multidisciplinary field, readiness for continuous education, skills of intercultural communication. In foreign scientific sources these competences are often called “skills of the XXI century specialist”.

The authors suggest supplying the Russian language curriculum with the module that will assist foreign students to get the above mentioned competences. The idea of including supplementary communicative competences in the final exam for graduates of preparatory faculties was recently expressed, but the authors of this idea focus on “the material of general scientific themes that serve the most frequent and universal meanings in the language of science”. In reality this communicative field is already represented in the Russian language curriculum in the form of professional language module. Instead of duplicating the professional module by general scientific it would be reasonable to use the teaching hours for solving more urgent communicative tasks.

Therefore it is necessary to undertake some methodological and organizational steps: specifying the range of themes typical for a specialist of the new generation, including in the curriculum an additional module of not less than 36 hours, using the potential of independent student's work, working out teaching resources and interactive techniques.

Working out the new module of language competences necessary for the XXI century's specialist is regarded as an innovative direction in the methods of teaching Russian as a foreign language. At the same time it corresponds to traditional goals of pre-university training that includes not only linguistic, but also subject-matter and acculturation components.

Key words: communicative competences; innovative teaching; Russian as a foreign language; curriculum.

Введение

Происходящие в современном обществе интеграционные процессы и связанный с ними рост международной академической и профессиональной мобильности требуют от современного образования создания гибких моделей обучения, позволяющих адаптировать цели и задачи российского образования к требованиям, которые предъявляются к специалистам в самых разных странах и разных областях деятельности. В условиях, когда образование выходит за рамки одного государства, языка и культуры и становится наднациональным феноменом, когда на смену выбору узкопрофильной специализации приходит концепция непрерывного образования, позволяющая человеку осваивать новые профессиональные и личностные компетенции в течение всей жизни, в условиях, когда получение образования за рубежом на иностранном языке становится всё более обыденным явлением – в этих условиях возникает необходимость в создании новых подходов к традиционным методам и средствам обучения русскому языку иностранных граждан в российских вузах. Владение русским языком для иностранцев является составной частью большого набора профессиональных и личностных компетенций, которые он приобретает, обучаясь в российском вузе. Эти компетенции традиционно разделяются на профессиональные и личностные, но поскольку требования, предъявляемые к современному специалисту, меняются буквально на наших глазах, настал момент расширить существующий перечень компетенций, чтобы он соответствовал происходящим в обществе глобальным переменам, прежде всего – информатизации и глобализации.

Требования к компетенциям современного специалиста

Психологи и социологи еще только исследуют влияние социальных сетей и информационных технологий на психику и поведение человека, а педагоги уже ищут новые образовательные методы

и технологии, которые соответствовали бы запросам времени. Особенно сложные задачи стоят перед лингводидактикой, поскольку изучение иностранных языков будет всё более востребованным в связи с активным ростом академической и трудовой мобильности. Очевидно, что для решения этих задач потребуются данные смежных наук, в частности межкультурной дидактики.

Межкультурная дидактика – это педагогическая теория, направленная на «разработку и объяснение новых методов и новых форм обучения с учетом межкультурного взаимодействия субъектов обучения (учитель – ученик) на основе избранного языка или языков коммуникации» [Петрикова 2015]. Основная цель, которую преследует межкультурная дидактика, это формирование межкультурной компетентности иноязычной личности. В содержание межкультурного иноязычного образования входят знаки культуры изучаемого иностранного языка с учетом родной культуры и языка обучаемого. Объектом межкультурной дидактики является обучение, направленное на передачу культурных ценностей через язык взаимной коммуникации, а предметом – взаимодействие субъектов обучения в межкультурном контексте (межкультурной обучающей среде).

Включение межкультурной компетентности в программы обучения иностранному языку не является новым, так же как использование диалога культур в процессе обучения в целом. Например, эта идея нашла отражение в культурно-сензитивном подходе, который активно используется в обучающих программах, разработанных европейскими странами для языковой и социокультурной адаптации мигрантов. Данный подход строится на утверждении о том, что в новой действительности знание культурного контекста чужой страны становится не дополнительным или фоновым знанием, а необходимым условием успешной интеграции в новое общество (будь то образовательная или трудовая, временная или постоянная миграция). В отечественной лингвистике давно является аксиомой тезис о необходимости соизучения языка и культуры, что нашло отражение в развитии сразу нескольких областей знания – лингвострановедения, лингвокультуроведения и других. Однако сейчас настал момент взглянуть на данную проблему гораздо шире.

В докладе Еврокомиссии 2011 г., посвященном вопросам занятости, был сформулирован список требований, которые предъявляются к кандидатам на работу в высокотехнологических отраслях. Этот

список представляет, на наш взгляд, интерес с точки зрения российских вузов, поскольку дает представление о квалификационных требованиях, предъявляемых зарубежными работодателями. Их можно условно разделить на две группы: «традиционные требования» и «требования к специалисту XXI века». К традиционным относятся: базовые общенаучные знания, предметные (знания, относящиеся к специальной предметной области) и технические (знания процессов и владение технологиями). Специалист XXI в., помимо перечисленных компетенций, должен обладать навыками критического мышления и творческого подхода, постановки и решения проблемы, готовностью к продолженному обучению, иметь навыки работы в мультидисциплинарном поле, навыки межкультурной коммуникации, знать иностранные языки и современные компьютерные технологии, уметь работать в интернациональной команде [Van der Wende 2015].

Современные отечественные концепции предъявляют следующие требования к выпускнику российского вуза: конкурентоспособность, социальная мобильность, умение выстраивать собственный вектор профессиональной деятельности, владение системой профессионально ориентированных знаний, которые в дальнейшем определяют уровень его профессиональной успешности. Заметим, что иностранному учащемуся в дополнение к ним требуются навыки межкультурной коммуникации, умение осуществлять учебную и профессиональную деятельность в многонациональном коллективе, когнитивная (познавательная) мобильность.

Западные исследователи утверждают, опираясь на данные статистики, что иностранцы, получившие образование в другой стране, часто имеют там больше шансов на получение работы именно в силу того, что у них лучше развиты перечисленные выше навыки специалиста XXI в., даже если они уступают местным выпускникам по традиционным (в отечественной терминологии – профессиональным) требованиям. То есть ценится уже сам опыт получения образования в иноязычной и инокультурной среде, поскольку именно такой опыт формирует навыки межкультурной коммуникации и умение работать в интернациональной команде. Это значит, что обучение в иноязычной среде само по себе создает благоприятные условия для формирования дополнительных компетенций, нужно только определить, в рамках каких дисциплин будет эффективнее их внедрять.

На первый взгляд, большинство компетенций специалиста XXI в. относятся к сфере менеджмента (в западной терминологии чаще используется термин «бизнес-администрирование»), но понятно, что в сегодняшних реалиях такими компетенциями должен владеть специалист в любой области, планирующий профессиональный и карьерный рост. Почему бы не попытаться создать условия для их формирования в рамках обучения русскому как иностранному, коль скоро сама ситуация межкультурной коммуникации способствует этому? Тем более, что именно сейчас специалисты в области довузовской подготовки обсуждают структуру и содержание единой программы по русскому языку.

Модуль «профессиональный +» в языковой подготовке

Итак, мы должны ответить на вопрос: каким образом компетенции специалиста XXI в. могут найти практическое отражение в программе языковой подготовки иностранных обучающихся? Следует ли отнести данные компетенции к коммуникативным компетенциям, реализуемым в профессиональной или повседневной сфере общения? Есть ли смысл выделить их в отдельный модуль внутри программы по русскому языку и каким должно быть содержательное наполнение данного модуля?

В настоящее время активно обсуждается концепция единого экзамена по русскому языку для выпускников всех подготовительных факультетов российских вузов. Данная концепция содержит множество спорных моментов, в том числе ее разработчики предлагают дополнить набор коммуникативных компетенций «материалом общей научной тематики, который обслуживает наиболее универсальные и частотные смыслы языка науки» [Должикова и др. 2017]. На самом деле речь идет о необходимости подготовить иностранцев к изучению тех общетеоретических дисциплин, которые являются обязательными на первом курсе всех российских вузов – истории, философии, культуре речи. Сама по себе идея кажется вполне обоснованной, однако возникают опасения, что это произойдет за счет урезания часов, предусмотренных нынешними программами на изучение языка будущей специальности, поскольку коммуникативные компетенции, реализуемые в профессиональной сфере общения (в обиходе преподавателей РКИ – владение научным стилем речи) предлагается вынести за рамки обязательного экзамена, оставив на уровне зачета или итоговой контрольной работы.

Конечно, такая важная область лингводидактики, как обучение РКИ не может оставаться в стороне от инновационных процессов, происходящих в современном образовании. Но если возникает необходимость изменения программ по русскому языку, почему бы не дополнить их по-настоящему актуальными и востребованными среди обучающихся компетенциями? Тем более, что языковой материал, который предлагается включить в общенаучный модуль, по большей части дублирует тот, который уже имеется в профессиональных модулях: инженерный модуль отличается от экономического или медицинского, прежде всего, набором лексики, тогда как грамматические конструкции на 80 % являются универсальными для всех профилей подготовки. Считаем необходимым подчеркнуть, что обучение языку будущей специальности должно занимать особое место в программе языковой подготовки, поскольку помимо собственно лингвистической функции, помогает формировать профессиональное мышление обучающихся, определяя особенности учебно-познавательной деятельности будущих инженеров, экономистов, медиков и т. д. [Авдеева 2002].

На наш взгляд, в дополнение к традиционному модулю, посвященному языку будущей специальности (по инженерно-техническому, экономическому, гуманитарному, медицинскому или естественно-научному профилю), которые необходимы для последующего овладения профессиональными компетенциями, целесообразно добавить модуль, позволяющий иностранцу овладеть компетенциями специалиста XXI в. Например, можно назвать данный модуль «профессиональный +», так как коммуникативные компетенции, приобретенные в ходе его изучения, станут дополнительным плюсом для будущего специалиста в любой области профессиональной деятельности и в любой точке мира. Что именно должен включать новый модуль?

Выбор тем должен быть обусловлен их универсальностью (не зависеть от специализации), функциональной направленностью (возможностью использовать в конкретной ситуации), а также профессиональной мотивацией обучающихся (помогать в реализации карьерных целей и личностного саморазвития). Напомним, что функциональная направленность языкового материала и эмоциональная вовлеченность обучающихся являются важными составляющими межкультурной дидактики.

Объем модуля должен составлять не менее 36 аудиторных часов, плюс соответствующее (возможно, большее) число часов на

самостоятельную работу обучающихся (далее о потенциале использования методов самостоятельной работы будет сказано подробнее). Сроки изучения модуля логично сместить к концу программы, когда уровень владения языком общего владения приближается первому сертификационному уровню. Если объем часов обязательной программы не позволяет включить дополнительный модуль, можно предложить его обучающимся в качестве факультатива (правда, в этой ситуации всегда встает вопрос оплаты дополнительных часов).

Лексико-грамматический материал, изучаемый в модуле «профессиональный +», должен помочь учащемуся реализовать речевые интенции в следующих ситуациях: составить резюме, принять участие в собеседовании при приеме на работу; вести электронную переписку; разработать и представить презентацию на предложенную тему; участвовать в проектной деятельности, в том числе в составе международной команды; принять участие в профессиональной дискуссии и аргументировать свою позицию; формулировать проблему и излагать способы ее решения. Понятно, что данный набор ситуаций является открытым и требует серьезной доработки – на данном этапе мы предлагаем самую общую концепцию и приглашаем всех заинтересованных специалистов в ее обсуждении.

Организационно-педагогические условия внедрения модуля «профессиональный +»

Несколько слов об организационно-педагогических условиях, которые позволят сделать внедрение нового модуля действительно эффективным. Во-первых, мы говорим о предпочтительности многонациональных групп. С одной стороны, обучение в мононациональной группе является удобным и методически оправданным, поскольку появляется возможность учета национальных характеристик учащихся. Это этнодифференцирующие характеристики, обусловленные принадлежностью иностранного обучающегося к определенной национальной культуре, важнейшими компонентами которой являются язык, менталитет, национальное самосознание, и этнообразовательные характеристики, сформированные системой образования, субъектом которой студент был у себя на родине (традиционные методы и средства обучения, когнитивный стиль, учебная мотивация, межличностные отношения, правила поведения, принятые в учебных заведениях, и другие характеристики) [Кожевникова 2016].

С другой стороны, безусловным преимуществом многонациональной группы является формирование уникальной поликультурной среды, которая не позволяет иностранцу замкнуться в рамках общения с соотечественниками, способствует развитию его адаптационных навыков, снижает уровень культурного шока при вхождении в новую языковую и социокультурную среду. Такая группа является мини-моделью интернационального трудового коллектива, в котором может в будущем оказаться наш выпускник. Итак, создание многонациональных групп для изучения русского языка можно считать организационно-педагогическим условием развития новых компетенций.

Вторым условием успешного внедрения модуля компетенций «профессиональный +» является использование в учебном процессе новых информационных технологий. *Во-первых*, они приближают учебную ситуацию к условиям реального общения, поскольку безгранично расширяют набор материалов, особенно аутентичных, которые могут быть использованы на уроке русского языка. Очевидно, что в эпоху информатизации происходят глобальные изменения функционирования языка, которые становятся предметом исследования специалистов. Впервые в истории язык стал использоваться параллельно в двух сферах – виртуальной и реальной. В виртуальном общении используется письменная речь с характерными признаками устной (спонтанность, наличие случайных элементов, спорадичность, необязательность употребления инвариантных синтаксических конструкций, высокая частотность неполных предложений и эмфатических динамических структур, допустимость оговорок и др.) [Васильева, Ускова 2017]. Не исключено, что в ближайшем будущем специалисты заговорят о необходимости включения в набор обязательной изучаемой лексики слов, связанных с использованием интернета и социальных сетей. *Во-вторых*, использование современных информационных технологий как нельзя лучше соответствует когнитивным особенностям нового поколения современной молодежи. Как показывают многочисленные исследования, познавательные возможности, формирующиеся под влиянием новых информационных технологий, имеют следующие характеристики: фрагментарность (мозаичность) восприятия информации, снижение аналитических и синтетических навыков (переход от общего к частному и от частного к общему), но при этом умение быстро переключаться между различными каналами информации, оперативно реагировать на внешние запросы [Кузнецов, Кожевникова 2013].

В-третьих, не следует забывать о широких возможностях в организации самостоятельной работы иностранных студентов. Ее оптимизация является одним из мощнейших резервов для повышения эффективности учебного процесса при обучении русскому языку (не менее половины учебных часов в программе отводится для самостоятельной работы). В ходе самостоятельной работы обучающиеся приобретают навыки планирования и организации собственного учебного процесса (реализовать принцип осознанной перспективы), что будет им крайне полезно при переходе к последующему самообразованию [Белкова, Смык 2015]. Также самостоятельная работа способствует развитию творческого поиска, инициативности, умения найти нестандартное решение проблемы – именно тех компетенций, которые мы планируем развивать в новом модуле.

Последним в нашем перечне, но первостепенным по значимости условием реализации нового модуля, является создание методических материалов для его реализации. Это может быть и традиционный бумажный учебник, но лучше, конечно, разработать интерактивный курс, который может быть установлен на электронные носители (персональные компьютеры или мобильные устройства). В идеале такой курс должен быть результатом совместной работы специалистов в области РКИ, менеджмента и программирования.

Заключение

Подводя итоги, отметим еще раз, что обучение иностранцев русскому языку может и должно происходить с учетом необходимости формирования будущих профессиональных, личностных и межкультурных компетенций, а также находящихся на их стыке компетенций специалиста XXI в. В соответствии с поставленной задачей необходимы: корректировка рабочих программ и учебно-методических комплексов по дисциплине «русский язык»; формирование многонациональных групп; использование современных информационных технологий; активизация самостоятельной работы обучающихся. Результатом должно стать повышение эффективности обучения русскому языку, которое является базой для дальнейшего успешного формирования профессиональной личности иностранца в российском вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авдеева И. Б. Методы обучения русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля: феномен *deja vu* // Мир русского слова. 2002. № 4. С. 51–57.
- Белкова Ю. А., Смык А. Ф. Организация творческой самостоятельной работы студентов при изучении курса физики // Инженерная педагогика. М., 2015. С. 34–41.
- Васильева Т. В., Ускова О. А. Формирование специфической языковой нормы профессиональных социолектов // Вестник МГТУ «СТАНКИН». 2017. № 2 (41). С. 112–115.
- Должикова А. В. [и др.]. Концепция экзамена по русскому языку для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов Российской Федерации / А. В. Должикова, Н. В. Поморцева, А. С. Иванова, М. А. Брагина // Русский тест: теория и практика. 2017. № 5. С. 2–8.
- Кожевникова М. Н. Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах: монография. М. : Флинта : Наука, 2016. 158 с.
- Кузнецов А. Л., Кожевникова М. Н. Роль современной информационной среды в формировании интереса учащихся к изучению истории России (о пособии «Русские имена на карте мира») // Мир русского слова. 2013. № 2. С. 101–104.
- Петрикова А. Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. М. : Русский язык. Курсы, 2015. 376 с.
- Van der Wende M. International Academic Mobility: Towards a Concentration of Minds in Europe. Research & Occasional Paper Series: CSHE.3.14, 2015 February.

REFERENCES

- Avdeeva I. B. Metody obuchenija russkomu jazyku inostrannyh uchaschihsja inzhenernogo profilja: fenomen *deja vu* // Mir russkogo slova. 2002. № 4. S. 51–57.
- Belkova Ju. A., Smyk A. F. Organizacija tvorcheskoi samostojatel'noj raboty studentov pri izuchenii kursa fiziki // Inzhenernaja pedagogika. M., 2015. S. 34–41.
- Vasil'eva T. V., Uskova O. A. Formirovanie specificheskoi jazykovoi normy professional'nyh socioletkov // Vestnik MGTU «STANKIN». 2017. № 2 (41). S. 112–115.
- Dolzhiikova A. V. [i dr.]. Konceptija jekzamena po russkomu jazyku dlja vypusknikov podgotovitel'nyh fakul'tetov (otdelenij) vuzov Rossijskoj

- Federacii / A. V. Dolzhikova, N. V. Pomorceva, A. S. Ivanova, M. A. Bragina // Russkij test: teorija i praktika. 2017. № 5. S. 2–8.
- Kozhevnikova M. N.* Nacional'no orientirovannaja model' obuchenija inostrannyh grazhdan v rossijskix vuzax: monografija. M. : Flinta : Nauka, 2016. 158 s.
- Kuznecov A. L., Kozhevnikova M. N.* Rol' sovremennoj informacionnoj sredy v formirovanii interesa uchaschihsja k izucheniju istorii Rossii (o posobii «Russkie imena na karte mira») // Mir russkogo slova. 2013. № 2. S. 101–104.
- Petrikova A.* Osnovy mezhdunarodnoj didaktiki / A. Petrikova, T. Kuprina, Ja. Gallo. M. : Russkij jazyk. Kursy, 2015. 376 s.
- Van der Wende M.* International Academic Mobility: Towards a Concentration of Minds in Europe. Research & Occasional Paper Series: CSHE.3.14, 2015 February.

О. А. Ускова, С. А. Волков

Ускова О. А., доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного ИМОП МГЛУ, директор Центра тестирования иностранных граждан МГЛУ; e-mail: olgauskova@mail.ru

Волков С. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных языков Высшего института языков Туниса, Университет Карфагена, Тунис; e-mail: sergei.volkov74@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУСИСТА В СВЕТЕ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВ – УЧАСТНИКОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются основы формирования предметной компетенции специалистов по русскому языку как иностранному и определяются ориентиры в постановке задачи унификации содержания обучения в российских и зарубежных вузах, участвующих в Болонском процессе, как необходимом условии достижения предъявляемого в системе ТРКИ уровня владения языком. Анализ программных модулей теоретической лингвистики в российской и идентичной с европейской тунисской образовательной системе показал несоответствие между установками в инициировании процесса освоения предметной компетенции, а соответственно, и параметрами итогового контроля знаний в данных системах образования. Такая ситуация создает непреодолимые трудности в определении уровня и оценке предметной компетенции, а также в учебном процессе при переходе учащихся с дипломом бакалавра либо магистра из национального вуза в российский.

В статье обосновывается необходимость: 1) подготовки единой программы обучения русскому языку в рамках разных дисциплин, ориентированных на профессиональные потребности, и 2) упорядочения параметров оценки предметной компетенции в международных масштабах. Одним из путей выравнивания уровней владения профессиональным русским языком в странах – участниках Болонского процесса в статье признается выработка согласованной образовательной политики и создание в ее рамках скоординированных контрольно-измерительных материалов, причем совместно с кадровыми структурами, что отвечает современным требованиям к будущим специалистам языкового профиля.

В работе также затрагивается проблема качества обучения русскому языку в национальных образовательных системах разных государств, решение которой видится в разработке цикла дистанционного лингводидактического тестирования (далее – ДЛТ) с целью унификации подходов к оценке качества обучения русскому языку путем подготовки иностранных абитуриентов для российских вузов, осуществляемой в условиях обучающей виртуальной среды и гарантирующей успешное тестирование по русскому языку в формате В1+ для обучения в бакалавриате (требования выработаны рабочей группой Минобрнауки РФ) и В2 – в магистратуре.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; ТРКИ; дистанционное лингводидактическое тестирование.

O. A. Uskova

Dr. Phil. Habil., Professor in the Department of Russian as a Foreign Language at the Institute of International Educational Program, Head of Russian Language Testing Center MSLU; e-mail: olgauskova@mail.ru

S. A. Volkov

Ph.D. in Teaching Methodologies, Associate Professor, Higher Institute of Languages of Tunis, Carthage University, Tunisia; e-mail: sergei.volkov74@gmail.com

**FORMING THE SUBJECT-MATTER COMPETENCE
OF THE RUSSIAN LANGUAGE SPECIALIST IN THE CONTEXT
OF BOLOGNA EDUCATIONAL SYSTEM**

This article deals with the subject-matter competence framework for specialists in Russian as a Foreign Language and examines the challenges of harmonizing the syllabuses for Russian and Foreign Higher Educational Institutions of member-states of the Bologna Process as a prerequisite to achieving the level of proficiency in the Test of Russian as a Foreign Language (TRKI) system. An analysis of program modules of Theoretical Linguistics in the Russian and Tunisian (identical to European) educational systems demonstrated a lack of conformity with background assumptions. As a result, in competency-based learning when international students move to Russian universities, difficulties arise.

The article evaluates the need for (1) developing a uniform curriculum and teaching methods focused on integrating various language profession-oriented modules, (2) streamlining parameters for assessing subject-matter competence on an international scale.

One path to form equal levels of the professional Russian language competence lies in the development of a coherent educational policy and creation of coordinated measurement systems and control materials within its framework, together with personnel structures to meet 4-C (competences) requirements.

This article also covers the quality issue of teaching the Russian language in national educational systems. A solution to that problem might be found in developing a distance linguodidactic testing cycle and adopting a cooperative approach to the teaching quality assessment for training applicants for Russian universities via virtual environments. It guarantees successful Russian language proficiency testing in B1+ format in the Bachelor's Program and B2 in the Master's Programme.

Key words: Russian as a foreign language; TRFL; distance language testing.

Введение

Система образования в современном мире, несмотря на попытки унификации требований и стандартизации программ, что связано с Болонским процессом, тем не менее отличается прежде всего

приоритетом национальных стандартов. По сути, переход на болонский формат заключается в том, что высшее образование предполагает две ступени – бакалавриат и магистратуру, т.е. формальную организацию. В то же время цели, содержание обучения и результат (форма и содержание итогового контроля) не только содержат различия, но и принципиально не совпадают.

Эти проблемы имеют особую значимость при обучении иностранных граждан (следует помнить, что одной из целей Болонского процесса было увеличение академической мобильности).

Предметная компетенция как составляющая коммуникативной компетенции

Основная цель обучения – формирование коммуникативной компетенции (далее – КК), которая понимается в общем как «совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для вербальной коммуникации» [Васильева, Левина, Ускова 2012].

Предметная компетенция (далее – ПК) представляет собой совокупность знаний (информации), определяющих предмет речи, и является одной из составляющих коммуникативной компетенции, структура которой была определена Д. И. Изаренковым: языковая, предметная, дискурсивная, прагматическая, социокультурная [Изаренков 1990].

Языковая компетенция – совокупность знаний языковой системы, умений и навыков строить и понимать высказывания, сформированные в соответствии с правилами языка.

Дискурсивная компетенция – умение строить и понимать высказывания / тексты рецептивной и продуктивной деятельности.

Прагматическая компетенция – умение выбирать формы в соответствии с условиями коммуникативного акта, владение стратегиями и тактиками общения.

Социокультурная компетенция – умение выбирать языковые формы в соответствии со знанием социокультурного контекста, в котором существует носитель изучаемого языка, для достижения коммуникативных целей.

Такое понимание КК было закономерным развитием идеи Ян ван Эка, определившим КК как набор следующих компетенций: языковая, социолингвистическая, дискурсивная, прагматическая, социокультурная [Ек 1975]. Эта концепция была принята Советом Европы

при определении целей и содержания обучения иностранному языку в 1996 г. и постоянно обновляется [Modern Languages 1996; Common European Framework of Reference for Languages 2018].

Российская школа методики преподавания РКИ изначально преследовала прагматические цели и, следовательно, имела практическую направленность обучения, поэтому по значимости составляющих структуру КК предметная компетенция следует сразу за языковой.

В связи с этим содержание обучения РКИ включает в себя как овладение языком *общего владения* (General Language), так и *мета-языком лингвистики* и *языком профессионального общения* (Language for Specific Purposes).

Таким образом, формирование предметной компетенции приобретает особое значение при подготовке специалиста.

Содержание обучения

Основу формирования ПК специалистов по РКИ в условиях обучения в российских вузах по специальности 45.04.02 «Лингвистика. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного» и русскому языку за рубежом по специальности «Intercultural Communication», в рамках которой русский язык изучается как язык специальности («Language for Specific Purposes») являются дисциплины лингвистического цикла, содержание которых значительно отличается.

РФ	ТУНИС
Основы теории первого (второго) иностранного (русского) языка	Лингвистика на языке специальности (Современный русский язык)
Введение в языкознание	—
Общее языкознание	—

Таким образом, обучение иностранных студентов-русистов в российских вузах преследует несколько целей:

– формирование коммуникативной компетенции, уровень общего владения русским языком: свободное владение (C1 – бакалавриат), близкий к носителю (C2 – магистратура) в пределах профессиональной, социокультурной, деловой, общественно-политической сфер

общения. Этому способствует тот факт, что для иностранных студентов русский язык одновременно является языком образования, языком специальности и иностранным языком (первым или вторым);

– формирование профессиональной компетенции, т.е. знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности (лингвист, переводчик, преподаватель).

В туниском языковом вузе основная образовательная цель (*l'objectif principal de la formation*) определяется как формирование общей коммуникативной компетенции, так и управление процессом овладения знаниями и формирование компетенций в диапазоне профессиональных дисциплин, охватывающих несколько профилей: лингвистика, методика обучения, перевод, культурная коммуникация, литература и цивилизация.

Несмотря на заявленные цели Болонского процесса в реальности произошла *формальная* унификация (выделение двух ступеней образования – бакалавриата и магистратуры) без унификации *содержания* обучения: все страны руководствуются национальными стандартами (в РФ, например, ФГОС – Федеральный образовательный стандарт, а в Тунисе содержание обучения определяется Планом курсов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры Министерства высшего образования и научных исследований – *Parcours LMD* (Licence Master Doctorat)).

Принципиальная разница в требованиях российской системы образования прослеживается на всех уровнях.

Обучение иностранцев во всех странах – участницах Болонского процесса включает **довузовский** этап (**preliminary courses**), цель которого можно определить следующим образом: достижение уровня владения языком, содержащего объем предметной компетенции (знания базовых дисциплин выбранной специальности), необходимого для получения образования на изучаемом иностранном языке.

Согласно концепции рабочей группы Министерства науки и образования РФ (2015–2018), необходимый стартовый уровень для обучения иностранных граждан по программам бакалавриата определен как B1+ содержит требования к уровню ТРКИ-1 (B1 в классификации CEFR) и некоторые навыки ТРКИ-2 / B2 (компрессия текста – жанр конспекта), ТРКИ-3 / C1 (продуцирование текста в жанре эссе), ТРКИ-4 / C2 (комбинированные навыки видов речевой деятельности: аудирование-письмо – запись лекции).

Примерная рабочая программа по достижению данного уровня владения русским языком рассчитана на 10 месяцев. Предметная компетенция на данном этапе обучения включает в себя основные понятия лингвистики, фонетической, лексической и грамматической систем русского языка.

В то же время в странах, принявших Болонскую систему, довузовский период требует уровня В2, изучение основных дисциплин цикла (формирование предметной компетенции) начинается только по достижению данного уровня.

В российской системе уровень В2 (ТРКИ-2) достигается в технических вузах по окончании бакалавриата, а по специальности «Лингвистика» – II курса. Квалификация бакалавра лингвистики предполагает уровень общего владения ТРКИ-3/С1, изучение дисциплин предметной компетенции начинается на III курсе.

Следует принимать во внимание, что испытания считаются пройденными успешно, если по всем субтестам студент набрал не менее 66 %. В то же время для обучения в магистратуре, по нашему мнению, показатель для технических вузов должен быть не менее 75 %, а по гуманитарным специальностям не менее 80 %.

В Болонской системе по специальности «Лингвистика» в бакалавриате многих западных вузов представлен только курс «Введение в языкознание» (например, университет в Миннеаполисе, США), что соответствует I курсу в российской системе, а курсы «Общее языкознание», «Основы теории русского языка» отсутствуют в принципе.

В программе обучения в тунисском языковом вузе, которая полностью соответствует Болонской системе, напротив, представлен только курс по основам теории русского языка на 3-м году бакалавриата. Данный курс предполагает включение в полном объеме разделов «Фонетика», «Лексикология», «Морфемика», «Словообразование», «Морфология». «Синтаксис» остается «в тени» и «растворяется» в других разделах из-за нехватки учебного времени, что связано с несоответствием программных установок и учебного плана реальному учебному процессу, подвергающемуся корректировке во временных рамках каждого семестра. При этом следует отметить, что самостоятельное изучение студентами отдельных тем исключается из-за общего похода к самой системе обучения в тунисском вузе: на итоговый контроль выносятся только пройденные в лекционном курсе темы.

Освоение предметной компетенции в связи с наличием в программе одной указанной лингвистической дисциплины осложняется следующими факторами.

1. Недостаток программного курса, выражающийся в непредставленности «Введения в языкознание», делает начальный языковой теоретический курс лишенным терминологической базы и общего представления о структуре и системе языка. В этой связи возникает насущная потребность во вводе понятийного аппарата и общетеоретических положений, касающихся категориальных связей и их системной реализации в языке. Это также является одной из причин невозможности самостоятельного изучения лингвистических тем.

2. Практические курсы русского языка, входящие в программу обучения бакалавриата на 1–2-м году, в недостаточной степени обеспечивают языковую подготовку для формирования предметной компетенции. «Практическая фонетика», «Грамматика», «Устная речь», «Письменная речь» – курсы, имеющие идентичные структурные параметры для изучения всех иностранных (английского, французского, итальянского, испанского, китайского и русского) языков, – фактически в программе составляют отдельные дисциплины, являясь независимыми друг от друга. Они не скоординированы между собой по вводу учебного материала ни лексически, ни грамматически. Причем данные дисциплины предполагают охват общей лексики и грамматических конструкций, обеспечивающих бытовую сферу общения, и не имеют направленности на изучение языка специальности. Такой подход может иметь свои основания при изучении языков, которые были предметом обучения в довузовском образовании, и оправдывается, например, на английском или французском отделении. В отношении русского языка, который является новым для студентов, подобная практика нецелесообразна и требует пересмотра и реконструирования, и именно соотнесения с системным обучением фонетике, грамматике и лексике на начальном этапе. В данном случае не приходится говорить не только о возможности сформировать предметную компетенцию, но и вообще языковую и коммуникативную компетенции.

3. Переход на единую (скоординированную) программу обучения русскому языку в рамках разных дисциплин, ориентированную на профессиональные потребности, требует дополнительных усилий со стороны всех участников образовательной системы и упорядочения

параметров оценки предметной компетенции в международных масштабах.

Таким образом, предметная компетенция, необходимая для освоения программ магистратуры и аспирантуры, а также для ведения научно-исследовательской работы, результаты которой должны быть представлены в магистерской/кандидатской диссертации, у студентов-иностранцев не сформирована. Можно констатировать, что разработка программ для подготовительных факультетов (отделений), предназначенных для подготовки обучения иностранных студентов в магистратуре/аспирантуре, является одной из первоочередных задач.

О степени приближения к требованиям владения предметной компетенцией в тунисском вузе, например, можно говорить лишь по прохождении теоретического курса русского языка на 3-м году обучения в бакалавриате (прежде всего в силу того, что данный курс преследует цель усвоения студентами минимума специальных языковых единиц). Уровень владения языком на данном этапе определяется как B1, или ТРКИ-1 (по итогам экзамена в I семестре) и ТРКИ-1+ (по итогам экзамена во 2-м семестре).

Между тем итоговый контроль здесь так же, как и на подготовительных факультетах, не предполагает полного формата экзамена ТРКИ-1. Его составляющими являются «постоянный контроль» (*contrôle continu*) и «конечный экзамен» (*examine final*), как в 1-м, так и во 2-м семестрах. Постоянный контроль приблизительно соответствует российскому дифференцированному зачету, но отличается тем, что составляет 30% в общем результате итогового контроля. Конечный экзамен – это основной показатель семестрового результата обучения: он составляет 70% оценки знаний. Первый и второй виды контроля проводятся в письменной форме. Первый вид допускает проверку знаний в устной форме. Однако в любом случае контроль не включает в себя комплекс субтестов, и результаты показывают одномерный характер усвоенности учебного материала. Главным образом предусматривается определение наличия рецептивных навыков при чтении и письменных навыков, что не всегда соответствует измерению качества вузовского языкового образования, не говоря уже о коммуникативной компетенции, поскольку в большинстве случаев в тунисском вузе (и это связано с общей системой

образования) студенты заучивают отдельные отрезки специальных текстов и воспроизводят их безотносительно к содержанию контрольного вопроса. Тем самым экзамен в тунисском вузе нельзя считать объективным показателем уровня владения русским языком. В этой связи вводятся в практику дополнительные виды контроля на аудирование и говорение, не являющиеся обязательными, но свидетельствующие о более или менее реальном уровне владения языком вообще и предметной компетенцией в частности.

С сожалением приходится констатировать, что набор в магистратуру в Болонской системе образования за рубежом, в частности в тунисском языковом вузе, главным образом осуществляется на основе количественных показателей: основной процент проходного балла формируется за счет кредитов, коэффициентов и т. д., которые никаким образом не отражают реального владения кандидатами предметной компетенцией. Опыт российских вузов в этой ситуации, безусловно, имеет преимущества. Критерии при отборе будущих магистрантов на зарубежных кафедрах русского языка должны в первую очередь определяться результатами проверки: 1) предметной теоретической базы и 2) практических навыков ориентации в языковых явлениях, причем такая проверка может рассматриваться как вступительный экзамен, проводимый в устной и письменной форме, соответственно.

Кроме этого, важно наметить пути по внедрению в нормативные документы и, соответственно, в контрольно-измерительные материалы современных требований к будущим специалистам разных профилей, в том числе языковых, которые разрабатываются в Болонской образовательной системе совместно с кадровыми структурами в международном проекте «4C» (во французском варианте «Centre de Carrière et de Certification des Compétences») [Termes de Références du Fonds Compétitif d'Innovation 2017], который в некотором роде в российской действительности может соотноситься с «четырьмя компетенциями: 4К», приоритетными при приеме на работу. В частности, особого внимания в этом проекте заслуживает изучение проблемы получения дополнительного образования (или обязательных умений) в области владения программным обеспечением, методологией исследования найма и предпринимательства, а также языками. Причем преследуется цель сертификации в области знания языков и информационных технологий.

В связи с этим представляется перспективным проект дистанционного тестирования по русскому языку как иностранному в МГЛУ (Центр тестирования иностранных граждан) «Методологические основы создания системы подготовки к сдаче экзамена по русскому языку как иностранному с применением дистанционных образовательных технологий для обучения в вузах Российской Федерации».

В настоящее время обязательным условием для обучения иностранных граждан в вузах России является прохождение тестирования на знание русского языка вне зависимости от выбранного направления подготовки и уровня образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Как уже отмечалось, наблюдается несогласованность методик оценки качества обучения русскому языку в национальных образовательных системах разных государств, несмотря на общую ориентированность на регламентирующий документ Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка».

В связи с этим решению проблемы может послужить разработка системы дистанционного лингводидактического тестирования (далее – ДЛТ) с целью унификации подходов к оценке качества обучения русскому языку путем подготовки иностранных абитуриентов к успешному прохождению тестирования по русскому языку в формате В1+ для обучения в бакалавриате (требования выработаны рабочей группой Минобрнауки РФ) и В2 для обучения в магистратуре.

Разрабатываемая система ДЛТ (образовательная оболочка) в условиях обучающей виртуальной среды дает возможность не только оценить уровень владения русским языком пользователя (модуль контроля), но и предложить последовательное и индивидуализированное формирование коммуникативной компетенции на протяжении длительного периода времени (модуль диагностики), что должно способствовать повышению уровня готовности пользователя к успешному прохождению тестирования по русскому языку, а следовательно, к успешному обучению по выбранному направлению подготовки.

Следует подчеркнуть, что годового обучения на подготовительном факультете недостаточно для полного освоения программы, что, в свою очередь, обуславливает необходимость применения дистанционных образовательных технологий в форме создания обучающей виртуальной среды, которая до некоторой степени способна имитировать

академическую среду выбранного абитуриентом вуза, повысить стартовый уровень абитуриента и обеспечить контроль и самоконтроль достижения владения русским языком требуемого уровня.

Заключение

Опыт Центра тестирования иностранных граждан МГЛУ показывает, что уровень готовности иностранных абитуриентов к прохождению стандартного тестирования на знание русского языка в формате ТРКИ 1+ часто бывает ниже необходимого, несмотря на то что абитуриенты имеют сертификаты, подтверждающие владение русским языком на уровне В1 (Пороговый), полученные в стране прохождения школьного обучения и валидность которых не подвергается сомнению.

Ощущение абитуриентами собственной неготовности к прохождению обучения в вузе понижает мотивацию и может привести к оттоку иностранных граждан с образовательного сегмента российского рынка образовательных услуг, а глобально – к снижению общего интереса к русскому языку в мире.

Подтверждение владения русским языком необходимо не только для получения российского образования, но и успешной карьеры (в транснациональных корпорациях, международных организациях, дипломатических представительствах – уровень В2 / С1) и работы на территории Российской Федерации (уровень А2).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Васильева Т. В.* [и др.] Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам / Т. В. Васильева, Г. М. Левина, О. А. Ускова // Русский язык за рубежом. 2012. № 4 (233). С. 17–23.
- Изаренков Д. И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. 235 p.
- Ek J. A. van.* Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level (in a European unit/credit system for modern language learning by adults). Strasbourg: Director of Education and of Cultural and Scientific Affairs, Council of Europe, 1975. 234 p.

Modern Languages: Learning, teaching assessment: A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a framework proposal. Strasbourg: Council of Europe, 1996. 95 p.

Termes de Références du Fonds Compétitif d'Innovation pour soutenir les Centres de Carrières et de Certification des Compétences 4C. PAQ-4C, Capacité de Gestion. Tunis: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2017. 12 p.

REFERENCES

Vasil'eva T. V. [i dr.] Eshhe raz o kommunikativnoj kompetencii: vozvrashhenie k istokam / T. V. Vasil'eva, G. M. Levina, O. A. Uskova // *Russkij jazyk za rubezhom*. 2012. № 4 (233). S. 17–23.

Izarenkov D. I. Bazyisnye sostavljajushhie kommunikativnoj kompetencii i ih formirovanie na prodvinutom jetape obuchenija studentov-nefilologov // *Russkij jazyk za rubezhom*. 1990. № 4. S. 54–60.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. 235 p.

Ek J. A. van. Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level (in a European unit/credit system for modern language learning by adults). Strasbourg: Director of Education and of Cultural and Scientific Affairs, Council of Europe, 1975. 234 p.

Modern Languages: Learning, teaching assessment: A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a framework proposal. Strasbourg: Council of Europe, 1996. 95 p.

Termes de Références du Fonds Compétitif d'Innovation pour soutenir les Centres de Carrières et de Certification des Compétences 4C. PAQ-4C, Capacité de Gestion. Tunis: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2017. 12 p.

СИСТЕМА ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (обучение и контроль)

В статье рассматривается применение «театральных технологий» в практике преподавания русского языка как иностранного. Представлена система творческих заданий, включающая в себя ряд этапов.

На первом этапе формулируются цели проекта, учащимся предлагается подготовить предложения по содержанию и форме предстоящего выступления. Творческие письменные работы предоставляют преподавателю возможность контроля и коррекции ошибок, оценки коммуникативных стратегий учащихся, применяемых в процессе создания текста, являются материалом и отправной точкой для дальнейшей работы

Второй этап – чтение и коллективное обсуждение предложенных вариантов сценария. На этом этапе происходит развитие навыков подготовленной и спонтанной устной речи.

Третий этап – создание коллективного текста сценария. В статье описана работа преподавателя, корректирующего высказывания участников проекта, последовательность работы над каждой репликой и текстом сценария в целом. Рассматриваются также основные принципы распределения ролей. В силу того, что одна из задач проекта – развитие навыков подготовленной устной речи, рекомендуется организовать процесс так, чтобы каждый участник выучил и сыграл на репетициях как минимум две роли.

Репетициям предшествуют читки. Предложена определенная последовательность работы, позволяющая обратить внимание учащихся на основные особенности русского произношения и облегчить имитацию и правильное воспроизведение реплик сценария.

На следующем этапе – во время репетиций – развиваются как навыки усвоения и воспроизведения готовых речевых образцов, так и навыки спонтанной речи. Отмечается связь вербальных средств коммуникации с невербальными, глубинная роль моторики и значение эмоциональной составляющей процесса.

Выступление определяется как кульминационный момент проекта. Отмечается необходимость видеозаписи спектакля, что позволяет провести анализ и коррекцию допущенных ошибок.

Оговариваются условия, необходимые для успешной реализации проекта: сценарий должен быть создан самими учащимися и представлять собой оригинальный текст. Роль преподавателя определяется как корректирующая и направляющая.

Ключевые слова: театральные технологии; проект; сценарий; контроль; коррекция; творческий; текст; выступление.

O. E. Chubarova

PhD (Education), Associate Professor, Department of Russian as a Secondary Language, Faculty of Teaching Foreign Citizens, Moscow State Linguistic University;
e-mail: olchubaro@yandex.ru

**THE SYSTEM OF CREATIVE TASKS IN TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE (training and control)**

The article considers the use of "theatrical techniques" in the process of teaching Russian as a foreign language. The suggested system of creative tasks consists of several stages or levels.

At the first level, which is aimed at setting project goals, students are asked to express their own ideas on the format of the play. Such creative writing makes it possible for the teacher to control and correct mistakes and to appraise the use of communicative strategies in writing. Besides, it is a starting point for further work on the project.

The second level is devoted to reading and collective discussing the scenario, which, in turn, improves the skills of both prepared and spontaneous speech. The third level presupposes the creation of a collective scenario. The article describes the process of correcting students' oral remarks and the procedure of working over the scenario in general and its each single remark in particular. The principles of assigning roles are also considered in the article. Since one of the project tasks is to develop the skills of prepared oral speech, it is recommended to give each student an opportunity to try to play at least two parts during the rehearsals.

The author of the article suggests certain methods that allow to draw students' attention to the peculiarities of the Russian intonation and to make its imitation along with reproducing scenario remarks much easier.

During the rehearsals students master the reproduction of ready-made remarks and also improve their spontaneous speech. At this level the connection between verbal and non-verbal means of communication, the profound role of motor skills and the emotional component of the process are of significant importance.

Finally, acting the play is the climax of the project. It is mentioned in the article that the play should be recorded as it helps to analyze and correct all the mistakes afterwards.

The conditions necessary to make the play a success are also listed in the article. The scenario should be an original text written by students. The teacher's function consists in correcting mistakes and providing guidelines, whereas students are welcome to any creative initiatives.

Key words: theatrical techniques; a project; a scenario; control; correction; creative; a text; a play.

Введение

В современной методике преподавания иностранных языков, и, в частности, русского языка как иностранного, творческими принято называть принципиально различные виды заданий. Это могут быть

деловые игры, презентации, доклады, статьи, эссе, художественные тексты различных жанров, включая поэтические, театральные постановки и видеопродукция [Апакина 2011; Кушеева 2017; Мещерикова 2015; Парилова 2016].

Все перечисленные виды заданий предполагают создание либо воспроизведение (театральная постановка, песня) связного текста в устной или в письменной форме.

Общей отличительной чертой творческих заданий является элемент свободы, самостоятельности и ожидаемая уникальность результата. В том случае, когда говорят о творческих заданиях применительно к практике обучения иностранным языкам, предполагается, как правило, работа над развитием навыков творческой речи – «не воспроизводятся готовые образцы, а производятся новые высказывания» [Залевская 1999, с. 332]. Исключение представляют «исполнительские» виды творческой работы: постановка готового сценария, разучивание и «театрализация» песни и т. д.

При выполнении творческих заданий внимание учащихся переключается с плана выражения на план содержания. Язык из объекта изучения превращается в способ передачи информации, предстает как форма выражения идей, чувств, намерений и целей, т. е. выступает в своей естественной функции.

Важный фактор, способствующий эффективности творческих заданий, – эмоциональная вовлеченность участников при их выполнении, «эмоции глубоко проникают во все сферы речевых механизмов и функций, существенно затрагивают и активизируют их, являясь как бы спусковым приспособлением, приводящим их в действие» [Румянцева 2004, с. 29].

Две группы творческих заданий

Мы полагаем, что имеет смысл выделить две группы творческих заданий – учебные и собственно творческие.

Результатом выполнения заданий первой группы должен быть связный текст в устной либо письменной форме (если не задана жесткая программа речевого поведения). Функции таких заданий – учебно-тренировочная и контролирующая (развитие различных составляющих коммуникативной компетенции, оценка уровня сформированности определенных умений и навыков). Учащиеся воспринимают этот вид работы как часть учебного процесса.

Если подобные задания представлены в учебнике или учебном пособии, их место, как правило, в конце урока, что позволяет использовать в творческой работе усвоенную лексику и грамматические конструкции, активизируя полученные во время работы над определенной темой навыки.

Вторая группа – «собственно творческие» задания – отличается от учебных прежде всего целевой установкой: ориентацией на создание артефакта, значимость которого не ограничивается контролем преподавателя и возможностью получить высокую оценку за учебную деятельность. Артефакт, или творческое достижение, должно получить оценку зрителя, слушателя, читателя, иными словами – признание. «Этап публичного предъявления подготовленного продукта – центральный компонент деятельности учащихся, кульминационное событие» [Московкин 2017, с. 11].

Именно наличие кульминационного момента предъявления «творческого продукта» на суд широкой публике создает дополнительную мотивацию, способствующую мобилизации ресурсов и высокой степени концентрации на выполняемых действиях.

Работа над развитием навыков говорения, выполняемая на занятии и включающая самостоятельное составление и воспроизведение учащимися диалога на заданную тему – это учебное творческое задание, позволяющее реализовать некую интенцию, используя средства изучаемого языка, под контролем преподавателя, осуществляющего коррекцию допущенных ошибок.

Подготовка номера для студенческого капустника – собственно творческое задание, или, точнее, система творческих заданий, включающая целый ряд этапов. Кульминационный момент – выступление. Ошибки, допущенные во время выступления, воспринимаются не как естественная составляющая речи иностранцев, подлежащая корректировке, а как «позор» и «провал». Тем выше мотивация и концентрация, и, как следствие – степень усвоения речевых образцов.

Важнейший элемент той системы творческих заданий, которую мы представляем в данной статье, – этап речевого творчества на изучаемом языке. Речевые образцы, подлежащие усвоению, создаются самими учащимися и корректируются преподавателем, т. е. участники проекта проходят обязательную стадию самостоятельного порождения высказывания. Текст должен быть сначала создан, потом откорректирован, затем выучен и воспроизведен так, чтобы зрители дали

ему высокую оценку. Цель при выполнении данной системы заданий смещается с процесса (изучение иностранного языка) на результат, а требуемый результат – успех.

В ряде работ при описании системы творческих заданий, направленных на создания некоего «продукта», или «артефакта», употребляется термин «технологии» (инновационные продуктивные технологии, театральные технологии и т. д.) [Московкин 2017].

В статье мы расскажем о системе творческих заданий, которая может быть отнесена к разряду театральных технологий. Система эта включает в себя как развитие навыков творческой речи, так и усвоение готовых речевых образцов в процессе многократного воспроизведения.

Этапы реализации системы творческих заданий

Рассмотрим подробнее стадии создания мини-спектакля (фильма), позволяющие добиться успеха и признания у публики, значительно пополнить словарный запас, прочно усвоить целый ряд речевых образцов и усовершенствовать произношение.

1. Формулировка задачи и подготовка предложений по содержанию и форме проекта (индивидуальная работа).
2. Чтение и коллективное обсуждение предложенных вариантов сценария.
3. Коллективная работа по созданию единого сценария.
4. Распределение ролей.
5. Читки.
6. Репетиции.
7. Выступление.
8. Анализ выступления, коррекция ошибок, работа над ошибками.

В процессе многолетней апробации системы, представленной в данной статье, мы пришли к выводу, что для повышения эффективности работы необходимо выполнение двух условий.

Условие *первое*: сценарий должен быть создан обучающимися и представлять собой оригинальный текст. При работе с готовым сценарием будет упущен целый ряд этапов, значимых для развития коммуникативной компетенции, а именно – этапы развития навыков творческой письменной речи.

Условие *второе*: роль преподавателя должна быть ограничена на корректировкой порождаемых обучающимися текстов, причем

корректировка должна осуществляться в первую очередь на уровне языка и речи. Вмешиваться в ход творческого процесса на уровне порождения образного ряда имеет смысл только в тех случаях, когда участники проекта «заходят в тупик». Иными словами, преподаватель не должен брать на себя роль сценариста и режиссера, если среди участников проекта есть те, кто готов выполнять эти функции. Преподаватель работает с языком и придает соответствующую форму творческим идеям студентов. В том случае, если данное условие не соблюдается, может произойти подмена ролей: преподаватель превращается в сценариста, в режиссера (иногда авторитарного) и использует коллектив учащихся для воплощения собственного творческого замысла. В результате такой «подмены» уровень мотивации обучающихся, степень их вовлеченности в творческий процесс и, как следствие, объем, и устойчивость полученных речевых навыков значительно снижается.

На каждом этапе работы перед учащимися и преподавателем стоят определенные задачи.

1. *Формулировка цели и подготовка предложений по содержанию и форме проекта (индивидуальная работа). Задачи: развитие навыков творческого письма. Контроль и коррекция ошибок, допущенных при написании текста.*

Для того чтобы в процесс создания сценария и подготовки к выступлению были вовлечены все учащиеся, необходимо на каждой стадии проекта предлагать обязательные для каждого виды заданий, развивающие навыки письма и говорения, чтения и аудирования. На стадии индивидуальной работы выполнить это условие можно лишь в том случае, если задание окажется посильным не только для активных и мотивированных, но и для наиболее пассивных участников.

Всем студентам группы предлагается написать текст-проект, который включает в себя несколько обязательных разделов:

1. Выражение отношения пишущего к подготовке спектакля и предполагаемая роль автора создаваемого текста в проекте, оценка собственных возможностей.

2. Описание и оценка собственного опыта участия в аналогичных постановках.

3. Конкретные предложения по сценарию – с учетом особенностей характеров и интересов учащихся группы.

Таким образом, все участники проекта оказываются перед необходимостью создания собственного текста, что дает возможность работы над развитием навыков творческой письменной речи.

Формулировка задания различается в зависимости от уровня обучающихся. Чем ниже уровень, тем больше опорных вопросов по каждому пункту должно быть предложено. Сразу же оговариваются условия: первые два пункта прочтет только преподаватель; по третьему пункту необходимо (после корректировки) подготовить сообщение.

Пример формулировки задания для учащихся, чей уровень владения русским языком соответствует уровню В1:

1. Напишите, нравится ли Вам такая идея: создать сценарий и подготовить небольшой спектакль к новогоднему вечеру? Кем Вы хотите быть: автором сценария, режиссером, актером? Или и первым, и вторым, и третьим? Кем вы совсем не хотите быть? Почему?

2. Вы когда-нибудь писали сценарии? Играли на сцене? Были режиссером любительского спектакля? Напишите, где и когда это было: в школе или в университете? Перескажите коротко содержание сценария или пьесы. Как всё прошло? Как Вы оцениваете свое выступление: это был провал или успех?

3. Напишите свои предложения: какой сценарий студенты нашей группы смогут поставить и успешно сыграть? Запишите любые идеи, которые приходят Вам в голову.

Работы студентов проверяются преподавателем, и только затем группа переходит к коллективному обсуждению предложенных вариантов.

Контроль на каждом этапе исключительно важен. Увлекаясь изложением идеи, учащиеся концентрируются на содержании, форма выражения мысли воспринимается в рамках поставленной задачи как нечто вторичное, студенты стремятся сформулировать свои мысли, используя различные коммуникативные стратегии [Залевская 1999, с. 335–336]. Если неизбежные в такой ситуации ошибки не будут исправлены, может начаться формирование навыка неадекватного употребления лексико-грамматических средств изучаемого языка для выражения тех или иных намерений, мыслей и чувств.

Важно, чтобы, готовясь к коллективному обсуждению, учащийся опирался на исправленный преподавателем текст, отражающий идеи самого учащегося.

2. Коллективное обсуждение предложенных вариантов. Задачи: развитие навыков подготовленной и спонтанной устной речи. Контроль и коррекция ошибок.

Обсуждение предложенных вариантов происходит следующим образом: учащийся излагает свою идею, остальные участники проекта высказываются, давая оценку и, возможно, предлагая свои варианты развития предложенного сюжета. Обсуждение очередного варианта заканчивается после того, как каждый участник проекта сформулирует и выскажет свое мнение, и в то же время возможности развития каждой темы представляются исчерпанными.

Например:

Учащийся А. предлагает идею: на конференции по русскому языку ученые из разных стран говорят по-русски с ошибками. Коллеги, сидящие в зале, смеются, затем во время собственных выступлений каждый из них также ошибается. Учащийся Б. отвергает это предложение, так как сама тема «Научная конференция» представляется ему скучной. Учащийся В. предполагает, что шутки над ошибками в русском языке могут показаться обидными. У учащегося Г. появляется идея: сделать темой выступления конференцию, посвященную нетрадиционным методам обучения иностранным языкам: во сне, в медитации, в казино и т. д. Такой поворот сюжета оценивается всей группой как стоящий внимания, тема: «Конференция, посвященная нетрадиционным методам обучения русскому языку», фиксируется как перспективная. Преподаватель просит записать формулировку темы. На этом обсуждение предложения студента А. заканчивается, группа переходит к предложениям других участников.

После того как рассмотрены все варианты, и самые неудачные отвергнуты, выбирают ту идею, которая представляется наиболее интересной большинству участников проекта.

3. Коллективная работа по созданию единого сценария. Задача: развитие продуктивных видов речевой деятельности (письма и говорения).

После того как идея сценария выбрана, начинается создание коллективного текста. Работа проводится на занятии под руководством преподавателя, студенты высказываются, принимают либо отвергают идеи своих коллег, формируется общий план, образы персонажей, реплики. Реплики, откорректированные преподавателем, записываются на доске, снова корректируются либо заменяются другими,

пока не принимаются всей группой как оптимальные. «Утвержденные» реплики записываются всеми студентами, причем один из них назначается ответственным за сценарий – он должен будет перенести на электронный носитель и разослать всей группе, включая преподавателя, последнюю версию. Работа ведется до тех пор, пока текст сценария не признается всей группой как окончательный.

В процессе коллективной работы неизбежно произойдет разделение на активных и пассивных. Задача преподавателя – корректировать высказывания первых и вовлекать в работу вторых.

4. *Распределение ролей.*

При распределении ролей необходимо в первую очередь учитывать желания и возможности студентов. Выполнение творческого задания должно доставлять удовольствие. В то же время цель проекта – совершенствование навыков владения изучаемым языком, в связи с чем каждый участник проекта разучивает несколько ролей (не менее двух). В случае категорического отказа одного из участников выходить на сцену отказавшемуся предлагается роль суфлера.

5. *Читки. Задача: совершенствование навыков произношения.*

Постановка мини-спектакля или работа над фильмом дают возможность мотивировать студентов к работе над навыками произношения. Перед первой читкой рекомендуется вспомнить основные правила редукции гласных в безударных слогах и интонационные конструкции. Затем текст читается:

- всей группой, каждая фраза повторяется за преподавателем;
- поочередно каждым из студентов, преподаватель осуществляет коррекцию;
- по ролям (каждый студент должен прочитать по меньшей мере две роли, так чтобы на долю каждого читающего пришелся относительно равный объем текста).

6. *Репетиции. Задачи: усвоение и воспроизведение готовых речевых образцов (заучивание реплик сценария) и навыков спонтанной речи (обсуждение мизансцен).*

Первые репетиции проводятся до того, как сценарий выучен. Роль режиссера рекомендуется поручить одному из учащихся, при условии, что каждый участник проекта имеет право вносить свои предложения, которые обязательно должны обсуждаться. Преподаватель корректирует спонтанные высказывания студентов; в том, что касается постановки, его голос должен оставаться совещательным – за исключением случаев, когда группа заходит в тупик.

Затем требования усложняются: к очередному занятию роль должна быть выучена, репетиции проводятся без текста и с участием суфлера (одного из студентов либо преподавателя). Тщательно отрабатываются не только реплики, но и мизансцены. Студенты вживаются в образ. Речь и невербальные средства коммуникации – мимика, жесты – «работают» на создание образа, запоминание реплик увязывается с моторикой и эмоциями. До известной степени происходит моделирование речевого онтогенеза: усвоение иностранного языка уподобляется механизму усвоения родной речи в детстве [Румянцева 2004, с. 146].

7. Выступление: кульминационный момент проекта.

Выступлению предшествуют многочисленные интенсивные «прогоны».

На этом этапе роль режиссера может взять на себя преподаватель. Он корректирует, направляет, вдохновляет и задает темп.

Выступление необходимо снять на видео с целью впоследствии предоставить учащимся возможность наблюдать за собственной речью и исправлять ошибки.

Первая реакция преподавателя после выступления должна быть позитивной. Как правило, положительной оценке способствует общая атмосфера, в которой демонстрируется постановка.

8. Анализ выступления, коррекция ошибок, работа над ошибками.

Анализ ошибок осуществляется в несколько этапов: просмотр видео с остановками, анализ учащимися собственных ошибок, анализ ошибок преподавателем.

Далее при необходимости на основе отснятого материала преподаватель формирует систему заданий, которые прорабатываются со студентами группы.

Варианты системы

При работе над спектаклем либо фильмом можно использовать в качестве отправной точки готовый сценарий (в частности, в нашей статье «Ремейк по мотивам» мы рассмотрели возможность создания своего сценария на основе учебного фильма) [Чубарова 2012].

Последовательность работы над сценарием имела ряд особенностей и велась в следующем порядке:

1. Чтение текста учебного фильма.
2. Выбор слов и словосочетаний, рекомендуемых к включению в сценарий.

3. Коллективная самостоятельная работа группы над сценарием.
4. Проверка текста сценария преподавателем.
5. Распределение ролей и читка с отработкой правильного произношения.
6. Репетиции.
7. Съёмки.
8. Анализ ошибок, работа над ошибками.

У данного подхода есть ряд достоинств: существует образец, на который можно ориентироваться; в сценарий включаются и затем прочно усваиваются в процессе работы именно те речевые модели, которые жизненно необходимы учащимся (в нашем случае – обороты, типичные для разговорной речи); коллективная работа за пределами аудитории предоставляет участникам проекта большую долю творческой свободы и способствует развитию навыков спонтанного общения на изучаемом языке.

Заключение

«Театральные технологии» вряд ли можно отнести к числу инновационных: постановка спектакля на изучаемом языке является одним из старейших видов творческой работы, в этой сфере накоплен огромный опыт.

В то же время представленная в нашей статье система имеет ряд особенностей, учет которых может способствовать значительному повышению эффективности подобных проектов. Исключительно важны стадии индивидуальной и коллективной работы учащихся по созданию собственного текста. Эти этапы оказываются избыточными при традиционном подходе к театральной постановке. Отметим также, что часто во время подготовки самостоятельного текста выступления студенческой группы недооценивается и игнорируется этап индивидуальной творческой работы. Мы же полагаем, что созданный каждым из участников проекта «первичный» текст (включающий рассказ о личном творческом опыте и предложения по сценарию), становится «точкой перехода» от роли обучаемого, усваивающего иностранный язык по заданным извне моделям и образцам, к роли творца.

Важным элементом системы является установка на ограничение функций преподавателя, что позволяет участникам проекта максимально реализовать собственный творческий потенциал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Апакина Л. В.* Компьютеризированные творческие задания в системе обучения русскому языку как иностранному // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. Т. 1. 2011. № 1. С. 35–38.
- Залевская А. А.* Введение в психолингвистику. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. 382 с.
- Кушеева М. К.* Из опыта использования творческих заданий на занятиях русского языка как иностранного // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. Т. 8. 2017. № 11 (11). С. 152–153.
- Мещерикова А. Ю.* Текст сценария студенческого ильма как способ предъявления задания при обучении русскому языку как иностранному объединенных групп студентов творческих вузов // Слово. Грамматика. Речь. 2015. № XVI. С. 385–387.
- Московкин Л. В., Шамонина Г. Н.* Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному ; под ред. Л. В. Московкина. М. : русский язык. Курсы, 2017. 144 с.
- Парилова Н. А.* Творческие задания как один из приемов обучения грамматике русского языка как иностранного // Непрерывное образование в XXI в.: проблемы, тенденции, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, Щадринск, 28 октября 2016. Часть I. Основные направления образования в современных условиях: теория и практика. 2016. С. 184–186.
- Румянцева И. М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М. : ПЕР СЭ : Логос, 2004. 319 с.
- Чубарова О. Э.* Ремейк, или фильм по мотивам // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2012. № 3. С. 122–125.

REFERENCES

- Apakina L. V.* Komp'yuterizirovannye tvorcheskije zadanija v sisteme obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu // Vestnik Centra mezhdunarodnogo obrazovanija Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija. Kul'turologija. Pedagogika. Metodika. T. 1. 2011. № 1. S. 35–38.
- Zalevskaja A. A.* Vvedenie v psiholingvistiku. M.: Rossijskij gosudarstvennyj humanitarnyj universitet, 1999. 382 s.
- Kusheeva M. K.* Iz opyta ispol'zovanija tvorcheskikh zadanij na zanjatijah russkogo jazyka kak inostrannogo // Aktual'nye problemy humanitarnyh i social'no-jekonomicheskikh nauk. T. 8. 2017. № 11 (11). S. 152–153.
- Meshherikova A. Ju.* Tekst scenarija studencheskogo il'ma kak sposob pred'javlenija zadanija pri obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu

- ob'edinennyh grupp studentov tvorcheskih vuzov // Slovo. Grammatika. Rech'. 2015. № XVI. S. 385–387.
- Moskovkin L. V., Shamoina G. N.* Produktivnye innovacionnye tehnologii v obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu ; pod red. L. V. Moskovkina. M. : russkij jazyk. Kursy, 2017. 144 s.
- Parilova N. A.* Tvorcheskie zadanija kak odin iz priemov obuchenija grammatike russkogo jazyka kak inostrannogo // Nepreryvnoe obrazovanie v XXI v.: problemy, tendencii, perspektivy razvitija: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Shhadrinsk, 28 oktjabrja 2016. Chast' I. Osnovnye napravlenija obrazovanija v sovremennyh uslovijah: teorija i praktika. 2016. S. 184–186.
- Rumjanceva I. M.* Psihologija rechi i lingvopedagogicheskaja psihologija. M. : PER SJe : Logos, 2004. 319 s.
- Chubarova O. Je.* Remejk, ili fil'm po motivam // Vestnik CMO MGU. Filologija. Kul'turologija. Pedagogika. Metodika. 2012. № 3. S. 122–125.

УДК 159.9

Ю. П. Кошелева, П. Г. Кузнецова

Кошелева Ю. П., кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогической антропологии института гуманитарных и прикладных наук МГЛУ; e-mail: yu.p.kosheleva@gmail.com

Кузнецова П. Г., бакалавр психологии; e-mail: kuznecovapolina@bk.ru

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ПОНИМАНИЮ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье описывается исследование способности к интерпретации невербального поведения и обучению старшеклассников лучшему пониманию невербального поведения при помощи тренинга. Понимание невербального поведения является частью коммуникативного навыка, который необходимо приобрести подросткам и молодым людям в процессе обучения. Подростковый и юношеский возраст является сензитивным для обучения установлению контакта с окружающими взрослыми и личностного самоопределения. Обучение старшеклассников при помощи тренинга упрощает процесс усвоения материала и не перегружает школьника большим объемом информации. Тренинг по своей структуре предполагает наличие небольшой информации, которой участнику тренинга должно хватить для понимания сути его модуля или изучаемого аспекта. Следующим преимуществом тренинга является наличие практической части, т. е. упражнений, с помощью которых происходит отработка полученных теоретических знаний. В итоге участник тренинга быстрее овладевает практическим навыком и успешнее применяет его на практике. Эти основные параметры тренинга делают его очень удобным для обучения старшеклассников в силу некоторых факторов, таких как концентрация внимания – школьник не устает от продолжительной лекции о приобретаемом навыке, и смена деятельности, которая способствует улучшению запоминания материала, так как после теории идет практика, и наоборот.

В исследовании приняли участие 34 школьника, ученики 11-х классов, которые были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. Целью исследования было повышение уровня понимания подростками невербального поведения после их обучения при помощи тренинга. Для исследования специально разрабатывался тренинг, в котором учитывалось влияние разных внешних факторов, таких как возраст, профессиональная деятельность (ориентация на дальнейшее обучение в вузах) и базовых правил понимания невербального поведения, выявленных после анализа литературы. Изучение влияния внешних факторов, таких как пол, возраст, профессия, психические заболевания и др., давали больше понимания

того, на что стоит обращать внимание в первую очередь, так как тренинг имеет ограничения по времени. Учет особенностей юношеского возраста также оказывал влияние на составление упражнений и выбор теоретического материала тренинга. В результате упражнения тренинга были подобраны таким образом, чтобы совместить в себе особенности данного возраста, точнее, общения, ознакомления участников тренинга с базовыми правилами интерпретации невербального поведения с учетом их возрастных возможностей.

Для определения первоначального уровня понимания подростками невербального поведения и определения их прогресса использовалась методика В.А.Лабунской для диагностики уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения. Расчеты данных проводились при помощи t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок, а также критерия МакНемара. В результате данные показали наличие значимых различий до и после тренинга в экспериментальной группе ($p \leq 0,001$). Полученные результаты свидетельствовали о том, что в экспериментальной группе, с которой проводился тренинг, было выявлено повышение уровня понимания невербального поведения, что, в свою очередь, могло способствовать развитию коммуникативного навыка подростков. В контрольной группе значимых изменений не выявлено.

Дополнительно проводился анализ эмоций, которые испытуемые определили в одном из заданий методики В. А. Лабунской. Выявлены значимые различия в экспериментальной группе по двум эмоциям: гнев ($p = 0,008$) и печаль ($p = 0,002$). Полученные данные свидетельствовали о том, что с помощью тренинга у испытуемых улучшилось понимание отдельных эмоций, что содействовало развитию способности интерпретировать невербальное поведение.

Ключевые слова: общение; невербальное поведение; невербальная коммуникация; коммуникативный навык; тренинг; формирование умений.

Yu. P. Kosheliva

PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of the Humanities and Applied sciences, MSLU;
e-mail: yu.p.kosheleva@gmail.com

P. G. Kuznetcova

bachelor of Psychology; e-mail: kyznecovapolina@bk.ru

DEVELOPMENT OF THE ABILITY TO UNDESTAND NONVERBAL BEHAVIOR BY ADOLESCENTS

The article describes a study on interpreting skills and teaching adolescents better understanding of nonverbal behavior through training. Understanding of nonverbal behavior is part of a communicative skill that is important for adolescents to get to be taught because this age period can be sensitive for learning to build contact with surrounding adults and personal self-determination.

Teaching teenagers through the training simplifies the process of assimilation of material and does not overload the adolescent with a large amount of theoretical information. Training assumes in its structure the existence of a small amount of theoretical information that should be enough to understand the essence of its module or the studied aspect. The next advantage of the training is the presence of a practical part. It is exercises, through which the participants of the training can improve practically the obtained theoretical knowledge. As a result, the participant of the training quickly learns the practical skills and successfully applies them in practice. These basic parameters of the training make it very convenient for teaching teenagers due to some factors, such as concentration of attention, the adolescent does not get tired of a long lecture about the acquired skill, and a change in activity that helps improve the memorization of the material because there is practice after the theory and vice versa.

The study involved 34 pupils, 11th grade students. They were divided into two groups, experimental and control. The aim of the study was to increase the level of adolescents' understanding of nonverbal behavior after teaching them through the training. The special training was developed for the study. It took into account the influence of various external factors, such as age, professional activity (orientation to further education in higher education institutions) and basic rules for understanding the nonverbal behavior revealed after analysis of the literature. Studying the influence of external factors such as gender, age, profession, mental illness, etc. gives more insight into what should be emphasized in the first place, since the training has time limits. Also peculiarities of adolescents' age influence on compilation of exercises and selection of theoretical training material. As a result, the training exercises combine the characteristics of adolescence, or rather its communication, introduce the participants of the training to basic rules for interpreting nonverbal behavior, all within the framework of their age possibilities.

The method to diagnose the level of development of the ability to adequately interpret nonverbal behavior by V. A. Labunskaya was used to determine the initial level of understanding of nonverbal behavior by adolescents and their progress. Data calculations were carried out using Student's T-test for dependent and independent samples, as well as the McNemar test. As a result, the data showed significant differences before and after the training in the experimental group ($p \leq 0,001$). The obtained results indicate an increase in the level of understanding of nonverbal behavior in the experimental group. The increase in the level of understanding of nonverbal behavior, in turn, can contribute to the development of the communicative skill of adolescents. There were no significant changes in the control group.

In addition, the authors analyzed the emotions that adolescents identified in one of V. A. Labunskaya assignments method. It is found out significant results of two emotion groups: anger ($p=0,008$) and sadness ($p=0,002$) in the experimental group. The findings proved that with the help of training the adolescents learnt better understanding some emotions what caused to promote the development of the ability to interpret nonverbal behavior.

Key words: communication; nonverbal behaviour; nonverbal communication; communicative skill; training; skills development.

Введение

Для лучшего понимания человека человеком необходимо уметь распознавать знаки вербального и невербального поведения. Причем, если слова можно подготовить заранее и наполнить их определенным смыслом, то жесты, мимику и другие проявления невербального поведения полностью отточить могут только те, чья профессия связана с владением телом (например, актеры, танцовщики). При этом у людей, имеющих другие профессии, большее количество информации приходится именно на невербальное общение. Поэтому неслучайно интерес к сфере невербального поведения существовал с давних времен, а предметом анализа стал с зарождением наук, непосредственно заинтересованных в распознавании истинных намерений человека (юриспруденция, экономика, менеджмент, а позднее социология и психология). Изучения невербального аспекта общения людей началось с изучения физиогномики, а затем дополнялось новыми сведениями из других источников. Особое внимание ученые стали уделять невербальному проявлению эмоций человека как индикатору значимости для человека того или иного события в его жизни. В результате интерес к пониманию невербального поведения объединил разные области психологии, в первую очередь, общую и социальную психологию.

Большое количество исследований в области невербального поведения приходится на период второй половины прошлого столетия. В это время ученые сумели доказать универсальность базовых эмоций, с помощью современных средств создали тестовые и другие методики для изучения уровня понимания людьми невербального поведения окружающих, изучали разные факторы влияющие на понимание людьми невербального поведения друг друга и т. п. Попытки ученых создать «словарь» невербального языка, предпринятые еще физиогномистами, не увенчались успехом, так как понять этот «язык» трудно в силу его вариативности и зависимости от ситуации, индивида, культуры, контекста или задачи проектирования [Кошелева 2016а, Кошелева 2016б].

Несмотря на вариативность невербального поведения во взаимодействии с людьми оно выполняет ряд функций. Полифункциональность невербального поведения отмечают разные ученые, каждый из которых выделяет свои функции, но в целом все функции схожи у разных авторов. Например, В. А. Лабунская выделяет 15 функций

невербального общения (создание образа партнера, регуляция пространственно-временных параметров общения, идентификация партнера по общению, маскировка, социальная стратификация и показатель статусно-ролевых отношений и т. д.) [Лабунская 1986]; схожие функции выделяют А. Кендон, А. Шефлен, А. Дитман и Л. Левелин [цит. по Лабунская 1999; Меграбян 2001]. П. Экман и У. Фризен выделяют функции невербального поведения в зависимости от его видов: 1) символы (эмблемы) – невербальные действия, которые имеют точный перевод; 2) иллюстраторы – являются в некотором смысле частью речи и выполняют функцию акцентирования; 3) аффекторы – выражают эмоции и чувства; 4) регуляторы, они помогают начать и закончить речь и т. п.; 5) адаптеры / манипуляторы – действия, способствующие уменьшению или снятию внутреннего напряжения, связанного с реакцией тела в ответ на воздействие среды (почесывание, кусание губ и т. п.) [Меграбян 2001; Ekman, Friesen 1977].

Концентрация на отдельной функции невербального поведения соотносится с изучением одной из структур невербального поведения (оптико-кинетическая, тактильно-кинестезическая, акустическая, ольфакторная). Изучение учеными отдельной структуры позволяет проводить углубленный анализ ее функционирования. Исследования в рамках одной или нескольких структур помогают решать проблему кодирования и декодирования невербального поведения. Однако среди исследователей нет единого мнения о наличии «универсального» кода невербального общения. Со времен Ч. Дарвина, который первый описал сходство базовых эмоций и животных и человека, или даже раньше ученые описывают невербальные действия, представляя их в виде «толкового словаря». Такое их представление подсказывает дальнейшее направление поисков и дает лишь предварительное знание о проблеме, а не ее полное решение [Дарвин 2001]. Использование современных технологий в исследованиях и большая вариативность стимульного материала показывают, что существуют универсальные элементы невербального поведения, которые могут быть представлены как код, но есть также и элементы, которые сложно адекватно записать, что усложняет их практическое применение.

Занимаясь изучением проблемы кодирования и декодирования невербального поведения, исследователи применяют разные способы измерения уровня способности своих испытуемых к кодированию и декодированию невербальных действий, а также изучают влияние

различных факторов (возраст, пол, жизненные условия, психические заболевания и т. п.) на улучшение или ухудшение этой способности. Самыми популярными для изучения уровня способности кодировать и декодировать являются тесты. Разработано большое количество тестов, как за рубежом, так и в России (PONS Р. Розенталя, FACS П. Экмана, Методика диагностики уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения В. А. Лабунской) [Лабунская 2009; Ekman, Friesen, Ancoli 1980; Rosenthal et. al. 2013]. Применение тестовых методик имеет свои плюсы и минусы. Плюс в том, что они измеряют уровень способности к расшифровке невербальных сигналов, а минус – в том, что человек может натренироваться решать задания конкретного теста, что исказит данные исследования. При выполнении теста также большую роль играют индивидуальные особенности испытуемого: одни лучше дают оценку через мимику, другие через голосовые сигналы и т. п. Исследователю важно учитывать множество факторов, влияющих на понимание невербального поведения. Исследования В. А. Лабунской показали, что существуют возрастные изменения уровня способности понимать невербальное поведение [Лабунская 1989; Лабунская 1999; Лабунская 2009]. Правда, ее исследование касалось способности взрослых понимать невербальное поведение, влияние возраста на способность детей в этой сфере отследить сложнее, так как их понимание невербальных сигналов отличается от взрослых. Влияние гендера на качество понимания невербального поведения тоже не имеет однозначного ответа [Noller 1980; Sabatelli, Buck, Dreyer 1982]. В исследованиях, где акцент делался на половых различиях, можно увидеть, что женщины обращали внимание на внешность и они проявляли эмпатию в большей степени, чем мужчины, а мужская половина испытуемых лучше распознавала доминантность и гнев. Кроме того, есть исследования, где установлено, что супружеские пары лучше понимали невербальное поведение друг друга, чем сторонние наблюдатели.

При изучении влияния жизненных аспектов (например, профессии или материнства) и психологического здоровья в исследованиях выявлено влияние этих факторов на понимание и кодирование невербального поведения. Так, например, люди с психическими заболеваниями или те, кто перенес психологическую травму в детстве, сложнее понимают и кодируют невербальные сигналы [Жежелевская, Подпругина 2012; Подпругина, Блинникова 2002].

Алкоголь и наркотические вещества также ухудшают декодирование невербального поведения.

Человек находится в окружении других людей в течение всей своей жизни, и умение находить и устанавливать контакты с окружающими очень важное умение. Наблюдение за людьми с целью научиться понимать их язык тела без необходимых знаний совершить очень трудно. Нужные знания человек может получить разными способами. Большинство людей умеют понимать язык тела окружающих в связи со своей работой, но эти знания узкоспециализированы, и человек «читает» другого только в рамках своей профессиональной деятельности, а в повседневном общении практически не использует эти знания в силу разных обстоятельств. Хотя знание основ невербальной коммуникации оказывает очень хорошую помощь в повседневном общении, немногие люди знают, как правильно понимать и интерпретировать язык тела партнера по общению.

Необходимость обучения людей невербальному общению очевидна. У обучения людей понимать и правильно применять знания по невербальной коммуникации есть свои плюсы, такие как, например, правильная интерпретация поведения близкого окружения человека, что сводит число межличностных конфликтов к минимуму, так же как и знание культурных аспектов невербального поведения уменьшает недопонимание между людьми разных культур и снижает количество социальных конфликтов. Имея базовые знания в сфере невербального общения, человек может дальше совершенствоваться самостоятельно, так как он знает свои сильные стороны, на какую структуру (оптическую, тактильную и т.п.) ему стоит больше опираться, чтобы понять другого человека. Вместе с тем обучение дает человеку понимание того, что невербальная коммуникация не едина для всех людей, что в ней есть и универсальные аспекты, и культурно-обусловленные.

Цель исследования – выявить начальный уровень способности распознавать невербальное поведение подростками и повысить этот уровень с помощью тренинга.

Методы

На наш взгляд, для обучения невербальной коммуникации и пониманию невербального поведения лучше всего подходит тренинг. Этот метод совмещает в себе усвоение теоретических основ выбранной темы, благодаря чему человек может получить необходимый

минимум знаний, и выполнение практических упражнений, где человек под руководством опытного тренера приобретает соответствующие умения и отрабатывает полученные навыки, исправляет ошибки и получает обратную связь не только от тренера, но и от других участников. Такой подход повышает эффективность его обучение и ведет к совершенствованию умений.

Разработка тренинга с учетом вышеупомянутых факторов, функций и других внешних влияний стала нашей задачей в течение всего исследования. Необходимо было учитывать первоочередной важный фактор – возрастную группу испытуемых, состоящую из подростков, старших школьников. Для подростков общение является основным видом деятельности. В этот возрастной период через общение со сверстниками и окружающими взрослыми формируется мировоззрение ребенка, поэтому при создании упражнений тренинга уделялось особое внимание упражнениям, помогающим установить контакт и поддерживать его. При разработке тренинга также учитывались такие факторы, как время проведения тренинга, учитывались интересы и выбор дальнейшего обучения выпускников в вузах. Упражнения тренинга являются неотъемлемой частью обучения. Они привлекают подростков к проблеме интерпретации невербального поведения, формируют соответствующее умение, повышают эффективность коммуникации. Учебный и игровой характер упражнений способствуют их лучшему усвоению.

Разработанный тренинг для подростков направлен на интерпретацию невербального поведения окружающих людей. Он включает в себя такие аспекты коммуникации, как знания об участниках коммуникации, о ситуации и цели контакта, обращению внимания на поведение участников коммуникации (кто что делает и как себя ведет), а также частоту и продолжительность такого поведения. Данные аспекты, предложенные М. Нэппом и Дж. Холлом в книге по невербальной коммуникации, являются необходимыми во время общения знаниями для улучшения понимания невербального поведения и сведению ошибок интерпретации к минимуму [Нэпп, Холл 2014].

Основной метод исследования – формирующий эксперимент, где независимой переменной является воздействие на старшеклассников с помощью тренинга, а зависимой – способность к пониманию невербального поведения в юношеском возрасте.

С целью диагностики коммуникативных умений до и после обучения и способности к интерпретации невербального поведения использовались методика «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» В. А. Лабунской и «Тест-опросник коммуникативных умений» Л. Михельсона.

Результаты и их обсуждение (описание исследования)

В исследовании приняли участие 34 школьника из двух классов (классы: 11 А и 11 Б), которые были разделены на естественные группы – экспериментальную и контрольную. Возраст участников исследования – 16–17 лет. Юношеский возраст является следующей возрастной ступенью после подросткового, и, по нашему мнению, в большей степени отражает уровень развития способности интерпретировать невербальное поведение. До проведения тренинга в экспериментальной группе, обе группы были протестированы с помощью двух методик, указанных выше, для определения начального уровня развития коммуникативных умений и способности интерпретировать невербальное поведение у юношей и девушек.

Мы предположили, что тренинг должен повысить уровень развития способности к интерпретации невербального поведения в экспериментальной группе. С помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок сравнивались первичные данные обеих групп, статистически значимых различий на начальном этапе выявлено не было. Это говорит о том, что уровень развития коммуникативного навыка и способности интерпретировать невербальное поведение в группах примерно одинаков (см. рис. 1).

После измерения начального уровня работа велась с экспериментальной группой. В группе проводился тренинг невербальной коммуникации, который включал в себя три модуля, посвященных контакту глаз и дистанции, эмоциям и подстройке.

Затем, спустя две недели, проводилось повторное тестирование в группах для определения конечных результатов. С помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок были выявлены значимые различия ($p < 0,05$) по измеряемым показателям между группами испытуемых. Это говорит о том, что тренинг способствовал повышению уровня развития способности интерпретировать невербальное поведение (см. рис. 2).



Рис. 1. Различия показателей между группами до тренинга



Рис. 2. Различия показателей групп после тренинга

Также после тренинга проводились расчеты различий внутри экспериментальной группы с целью наглядно увидеть прирост в развитии способности. Значимость различий рассчитывалась с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. В экспериментальной группе обнаружена значимость различий между данными до и после исследования по измеряемым показателям (уровень развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения и коммуникативный навык) ($p \leq 0,001$). Это говорит о том, что после

проведения тренинга первоначальный уровень развития изучаемой способности отличается у испытуемых от конечного, т.е. наблюдается повышение последнего после тренинга (см. рис. 3).



Рис. 3. Различия показателей внутри группы до и после тренинга

В контрольной группе значимых различий между данными до / после нет ($p > 0,05$). Это говорит о том, что из-за отсутствия обучения воздействия не было, и повышения уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения не произошло.

Дополнительно проводился анализ распознавания эмоций, которые испытуемые должны были определить в одном из заданий методики В. А. Лабунской с целью выяснения, какие эмоции испытуемые узнают на начальном этапе и какие научились определять после обучения. Если испытуемый правильно определял эмоцию, то ему присуждался 1 балл, если нет, то 0. С помощью критерия МакНемара были составлены таблицы сопряженности, состоящие из данных до и после обучения. Выявлены значимые различия в экспериментальной группе по двум эмоциям: гнев ($p = 0,008$) и печаль ($p = 0,002$). Полученные данные говорят о том, что с помощью тренинга у испытуемых улучшилось понимание отдельных эмоций, что способствовало повышению их уровня развития способности интерпретации невербального поведения (см. рис. 4).



Рис. 4. Распознавание эмоций экспериментальной группой

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что основное наше предположение о повышении уровня развития способности понимать невербальное поведение с помощью тренинга подтвердилось. Уровень развития способности интерпретировать невербальное поведение стал выше у участников экспериментальной группы, что, как показывают полученные результаты, повлияло и на общий показатель коммуникативных умений испытуемых. Выявленные при анализе литературы факторы, влияющие на улучшение или ухудшение понимания невербального поведения, стимулируют нас к дальнейшему изучению данного феномена и его влияния с учетом культурного контекста. Мы планируем разработать тренинг для иностранных студентов, где учтем влияния внешних факторов, с целью повышения их коммуникативной компетентности и лучшей адаптации в российских вузах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
- Жежелевская А. А., Подпругина В. В. Исследование значимых психологических факторов в успешности распознавания эмоций в устной иноязычной речи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и Педагогические науки. 2012. № 7 (640). С. 108–121.

- Кошелева Ю. П. Наследие Л. С. Выготского в зарубежной психологии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и Педагогические науки. 2016а. № 1 (763). С. 77–94. URL: vestnik-mslu.ru/Vest-2016/1_763_obr.pdf*
- Кошелева Ю. П. Проектная деятельность как условие развития педагогической деятельности в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и Педагогические науки. 2016б. №8 (747). С. 73–84. URL: vestnik-mslu.ru/Vest-2016/8_747.indd.pdf*
- Лабунская В. А. Интерпретация невербального поведения в межличностном общении: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: МГУ, 1989. 45 с.*
- Лабунская В. А. Невербальное поведение: структура и функции. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов: Изд-во Ростовского ун-та, 1986. С. 5–35.*
- Лабунская В. А. Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» и ее модификаций // Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: ИП, 2009. С. 228–263.*
- Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-н/Д: Феникс, 1999. 608 с.*
- Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. СПб.: Речь, 2001. 256 с.*
- Энт М., Холл Дж. Невербальное общение / пер. с англ. 7-е изд. СПб.: Питер, 2014. 464 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»)*
- Поддубкина В. В., Блишников И. В. Ментальные репрезентации эмоций у учащихся общеобразовательной школы и школы искусств // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 31–44.*
- Ekman P., Friesen W. Nonverbal behavior // Communication and Social Interaction. 1977. P. 37–46.*
- Ekman P., Friesen W., Ancoli S. Facial Signs of Emotional Experience // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39 No. 6. P. 1125–1134.*
- Noller P. Misunderstandings in Marital Communication: A Study of Couples' Nonverbal Communication // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39. No. 6. P. 1135–1148.*
- Rosenthal R. [et. al.]. Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS Test): MANUAL / Rosenthal R., Hall J.A., DiMatteo M.R., Rogers P.L., and Archer Dane. 2013. 57 p.*
- Sabatelli R. M., Buck R., Dreyer A. Nonverbal Communication Accuracy in Married Couples: Relationship with Marital Complaints // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. Vol. 43. No. 5. P. 1088–1097.*

REFERENCES

- Darvin Ch.* O vyrazhenii jemocij u cheloveka i zhivotnyh. SPb.: Piter, 2001. 384 s.
- Zhezhelevskaja A. A., Podprugina V. V.* Issledovanie znachimyh psihologicheskikh faktorov v uspehnosti raspoznavanija jemocij v ustnoj inozazychnoj rechi // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i Pedagogicheskie nauki. 2012. № 7 (640). S. 108–121.
- Kosheleva Ju. P. Nasledie L. S. Vygotskogo v zarubezhnoj psihologii* // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i Pedagogicheskie nauki. 2016a. № 1 (763). S. 77–94. URL: vestnik-mslu.ru/Vest-2016/1_763_obr.pdf
- Kosheleva Ju. P.* Proektnaja dejatel'nost' kak uslovie razvitija pedagogicheskoi dejatel'nosti v vuze // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i Pedagogicheskie nauki. 2016b. №8 (747). S. 73–84. URL: vestnik-mslu.ru/Vest-2016/8_747.indd.pdf
- Labunskaja V. A.* Interpretacija neverbal'nogo povedenija v mezhlichnostnom obshhenii: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M.: MGU, 1989. 45 s.
- Labunskaja V. A.* Neverbal'noe povedenie: struktura i funkcii. Neverbal'noe povedenie (social'no-perceptivnyj podhod). Rostov: Izd-vo Rostov. un-ta, 1986. S. 5–35.
- Labunskaja V. A.* Teoretiko-jempiricheskie osnovanija sozdanija metodiki «Diagnostika urovnja razvitija sposobnosti k adekvatnoj interpretacii neverbal'nogo povedenija» i ee modifikacij // Social'nyj i jemocional'nyj intellekt. Ot processov k izmerenijam / pod red. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova. M.: IP, 2009. S. 228–263.
- Labunskaja V. A.* Jekspressija cheloveka: obshhenie i mezhlichnostnoe poznanie. Rostov-n/D: Feniks, 1999. 608 s.
- Megrabjan A.* Psihodiagnostika neverbal'nogo povedenija. SPb.: Rech', 2001. 256 s.
- Njepp M., Holl Dzh.* Neverbal'noe obshhenie / per. s angl. 7-e izd. SPb.: Piter, 2014. 464 s.: il. (Seriya «Mastery psihologii»)
- Podprugina V. V., Blinnikova I. V.* Mental'nye reprezentacii jemocij u uchashhihsja obshheobrazovatel'noj shkoly i shkoly iskusstv // Psihologicheskij zhurnal. 2002. T. 23. № 3. S. 31–44.
- Ekman P., Friesen W.* Nonverbal behavior // Communication and Social Interaction. 1977. P. 37–46.
- Ekman P., Friesen W., Ancoli S.* Facial Signs of Emotional Experience // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39 No. 6. R. 1125–1134.
- Noller P.* Misunderstandings in Marital Communication: A Study of Couples' Nonverbal Communication // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39. No. 6. R. 1135–1148.

- Rosenthal R. [et. al.]. Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS Test): MANUAL / Rosenthal R., Hall J.A., DiMatteo M. R., Rogers P. L., and Archer Dane. 2013. 57 p.*
- Sabatelli R. M., Buck R., Dreyer A. Nonverbal Communication Accuracy in Married Couples: Relationship with Marital Complaints // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. Vol. 43. No. 5. P. 1088–1097.*

И. В. Кузнецова, Е. А. Троицкая

Кузнецова И. В., магистрант кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук МГЛУ; e-mail: welcomesun@yandex.ru

Троицкая Е. А., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук МГЛУ; e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МОЛОДЕЖИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ АРХИТЕКТУРЫ СТАНЦИЙ МОСКОВСКОГО МЕТРОПОЛИТЕНА

В статье рассматриваются особенности эмоционального состояния молодежи при восприятии станций Московского метрополитена. Архитектурная среда оказывает влияние на эмоциональное состояние, а также на когнитивные процессы и особенности поведения. Авторами рассматриваются факторы, которые определяют влияние архитектуры на эмоциональное состояние человека (цвет, форма, масштаб и др.). Указывается, что влияние среды часто остается неосознаваемым. Предпочтения в среде обусловлены биологическими, социальными и личностными факторами.

На основе анализа научных источников авторами сформулированы следующие гипотезы: 1) эмоциональное состояние при восприятии станций метро связано с архитектурными особенностями станций; 2) эмоциональное состояние при восприятии современных станций метро связано с личностными особенностями человека. Для проверки гипотез было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 36 человек в возрасте от 16 до 27 лет. Испытуемым предлагалось оценить свое эмоциональное состояние при восприятии изображений станций Московского метрополитена. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что эмоциональное состояние при восприятии станций Московского метрополитена связано с архитектурными особенностями станций. Были выявлены значимые различия в эмоциональном состоянии молодых людей при восприятии трехсводчатых, трехпролетных и односводчатых станций метро. Эмоциональное состояние молодых людей при восприятии современных станций метро связано с их личностными особенностями (экстраверсией и склонностью контролировать свое поведение).

Ключевые слова: влияние среды; архитектура; восприятие архитектуры; метрополитен; эмоциональное состояние; личностные особенности; молодежь.

I. V. Kuznetsova

Master student, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, MSLU;
e-mail: welcomesun@yandex.ru

E. A. Troitskaya

Ph.D. (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, MSLU; e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

**EMOTIONAL STATE OF YOUTH WHEN PERCEIVING THE
ARCHITECTURE OF MOSCOW METRO STATIONS**

The article discusses the features of emotional state of young people when perceiving Moscow metro stations. The architectural environment influences the emotional state, as well as cognitive processes and behavioral patterns. The authors consider the factors that determine the effect of architecture on the emotional state of a person (color, form, scale, etc.). It is indicated that the influence of the environment often remains unconscious. Preferences in the environment are due to biological, social and personal factors.

On the basis of the analysis of scientific sources, the authors formulate the following hypotheses: 1) emotional state during the perception of metro stations is related to their architectural features; 2) emotional state during the perception of modern metro stations is related to personality characteristics. An empirical research was conducted by the authors to test the hypotheses; 36 people aged 16 to 27 participated in it. The subjects of the research were asked to rate their emotional state during the perception of images of Moscow metro stations. The research results allow to conclude that the emotional state during the perception of the Moscow metro stations is related to architectural features of the stations. Significant differences in the emotional state of young people were revealed in the perception of triple-vault, triple-span and single-vault metro stations. The emotional state of young people during the perception of modern metro stations is related to their personality characteristics (extraversion and tendency to control one's behavior).

Key words: the influence of the environment; architecture; perception of architecture; metro; emotional state; personality characteristics; youth.

Окружающая человека среда оказывает не него воздействие, которое невозможно отрицать. Определенное место влияет на настроение, вызывает ассоциации, воспоминания, причем это влияние часто неосознаваемо. Именно архитектурная среда – это та часть среды, которая окружает современного человека значительную часть времени. Предмет особого рассмотрения – архитектура метро. Можно отметить, что архитектура метрополитена имеет свою специфику, отличаясь от любого другого жизненного пространства. Метро является способом передвижения большого числа жителей больших городов. Метрополитен такого мегаполиса, как Москва существует уже многие десятилетия и продолжает расширяться. Многие москвичи и гости

столицы проводят в метро по несколько часов каждую неделю. В связи с этим нам представляется актуальным исследование эмоционального состояния молодежи при восприятии архитектуры метро. Целью нашего исследования стало выявление особенностей эмоционального состояния молодых людей при восприятии архитектуры станций Московского метрополитена.

Восприятие архитектуры связано с различными факторами, определенным мировоззрением, культурой и особенностями психики. Согласно теории Х. Вернера и С. Вапнера, особенности восприятия являются результатом культурно-исторического развития [Werner, Warner 1952]. Х. Э. Штейнбах и В. И. Еленский подчеркивают, что восприятие связано с мышлением, которое изменялось в ходе исторического развития человека [Штейнбах, Еленский 2004].

Необходимо подчеркнуть, что большинство ученых не сводят восприятие архитектуры исключительно к визуальной модальности, хотя она является главенствующей в построении образа [Виноградова 2009; Лобанов 2008; Шемелина, Ванина 2009]. Восприятие среды включает помимо зрительного восприятия, аудиальное, кинестетическое и др., т. е. является комплексным. Также восприятие не является статичным, а происходит во времени, а следовательно, подразумевает динамику воспринимаемого образа. Отмечается, что влияние среды на человека часто является неосознаваемым [Штейнбах, Еленский 2004]. Осознаваемым влияние среды становится, когда среда воспринимается как новая, далее воздействие идет на бессознательном уровне. Эффекты влияния начинают проявляться после длительного пребывания в среде.

Под воздействием среды у человека могут возникать разные эмоциональные реакции в зависимости от субъективных и объективных факторов среды. С. Э. Габидулина отмечает, что «в зависимости от возраста, подвижности и физических данных» человека, воспринимающего среду, одно и то же окружение может быть воспринято по-разному; также на восприятие влияет прошлый опыт [Габидулина 2012]. В исследовании Т. В. Барлас и А. С. Козловой были выявлены различия в восприятии Москвы и отношении к ней на разных этапах адаптации иногородних студентов к условиям мегаполиса [Барлас, Козлова 2013]. В. В. Шилин указывает, что одна и та же архитектурная форма может восприниматься людьми по-разному, поскольку затрагиваются различные уровни эмоциональной сферы [Шилин 2011].

Эмоциональные реакции отражают отношение человека к среде и обусловлены несколькими причинами: типом поведения, физиологическим состоянием, эстетическим образом среды. А. В. Лобанов считает, что здание всегда является источником эмоций и ощущений для человека [Лобанов 2008]. Важно отметить, что образ формируется не только при восприятии зданий и других сооружений, ландшафт также играет большую роль [Мальцев 2011].

В психологии среды одной из самых значимых теорий является теория поведенческих обстановок (сеттингов) Р. Баркера [Barker 1968]. Согласно этой теории, поведение обусловлено окружением, в котором люди принимают определенные «роли», т. е. окружающая среда как социальная обстановка определяет поведение. В. В. Шилин указывает, что среда вызывает специфическое поведение человека, что, в свою очередь, вызывает определенные переживания. Архитектура вызывает изменения и в поведенческой сфере (формирование привычек, пространственных реакций) и в когнитивной (формирование образов и понятий) [Шилин 2011].

Большое влияние на человека также оказывает цвет в городской среде. В психологии цвета выделяют три уровня влияния: психофизиологический (влияние на протекание реакций торможения и возбуждения), психологический (знаковые свойства цвета), социокультурный (символический уровень воздействия). Причем первый из указанных выше уровней влияния почти не связан с культурой, а последний связан наиболее сильно. Воздействие цвета распространяется на эмоциональное состояние, активность и функциональное состояние человека [Габидулина 2012].

С. Э. Габидулина говорит об особой семантике городов, которая обусловлена культурной средой и понятна членам данного конкретного сообщества [там же]. В. В. Шилин определяет семантику архитектуры как знаковые психические образования, воплощенные в конкретных формах, благодаря которым происходит опознавание, идентификация, различение, ориентация жизненно важных смыслов человеческой деятельности [Шилин 2011].

В связи с этим для оценки архитектурной среды часто используются психосемантические методы. А. Ю. Вырва и Д. А. Леонтьев изучали возможности применения субъективно-семантических методов при исследовании восприятия архитектуры [Вырва, Леонтьев 2015]. По их данным, наиболее значимыми факторами при восприятии

и понимании архитектурной среды являются пассивность – активность, цельность – расщепленность, открытость – закрытость, выразительность. Больше семантических признаков приписывается историческим зданиям, архитектурным памятникам, по сравнению с похожими зданиями массовой жилой застройки. К фактору *пассивность* относятся такие признаки, как слабый, непривлекательный, расслабленный и др., т. е. этот фактор отражает чувство угнетенности, пассивности и подавленности при восприятии архитектурных объектов. В большинстве случаев такая эмоциональная реакция возникает при восприятии типовых архитектурных объектов. По мнению исследователей, архитектурные сооружения богатые деталями или обладающие индивидуальным стилем оцениваются как *активные*. Второй фактор *цельность – расщепленность* включает в себя следующие семантические дескрипторы: безответственный, несправедливый, суетливый и др. На основе этого фактора можно судить о значимости целостности и гармоничности архитектуры. Если архитектурная среда не целостная, то общая картина восприятия разрознена. Данный фактор связан с историчностью среды (возможностью отнести архитектурный объект к определенной исторической эпохе). Третий фактор *открытость – закрытость* включает такие семантические признаки, как разговорчивый, отзывчивый, открытый и др. Можно сделать вывод, что этот фактор означает возможность «диалога» со средой, т. е. ценностно-смыслового восприятия архитектуры. К оценке по этому фактору относят, как правило, жилую массовую застройку. Характеристики четвертого фактора во многом совпадает с характеристиками третьего.

Еще одним значимым для рассматриваемой темы вопросом является проблема предпочтений. Проектирование среды с учетом эстетических и других предпочтений может способствовать улучшению жизни в ней.

Е. И. Виноградова считает, что формирование вкуса зависит, в том числе, и от влияния референтной группы, следовательно, она делает предположение, что вкусы людей одного пола, близких по возрасту и социальному положению будут более схожими [Виноградова 2009]. Психофизиологические факторы также влияют на вкусовые предпочтения. Предпочтение людьми ситуаций, где они получают новую информацию, является биологически обусловленным. Предпочитаемой является «легко читаемая» среда (степень сложности среды

определяется количеством элементов, воспринимаемых независимо друг от друга). Также среда, создающая впечатление глубины, вызывает большее предпочтение [Шилин 2011]. В зависимости от своих особенностей принятия информации и сформировавшихся привычек люди, выбирают или избегают определенных характеристик среды обитания (светлое или темное пространство; большое открытое или замкнутое; природное или технологичное и т. п.) [Шилин 2011].

По данным исследований Я. Гейла, мимо невыразительных «безликих» фасадов люди проходят быстрее [Gehl 2006]. Здания однотипные и невыразительные вызывают ощущение скуки. Это может объясняться потребностью людей в получении новой информации. Здесь роль играют не только эстетические предпочтения и желание разнообразия, но и биологически обусловленные механизмы, выявленные также и у животных. Согласно последним исследованиям, скука может являться одной из причин усиления стрессового состояния [Эллард 2017]. Следовательно, «таинственность», предполагающая, что далее может открыться новая информация, повышает привлекательность среды.

Д. В. Талыпов убежден, что организация комфортной и интересной среды оказывается более эффективной, если при проектировании архитектурных объектов учтены не только функциональная, но и эстетическая составляющие архитектуры [Талыпов 2009]. С. Э. Габидулина отмечает, что хороший образ города обеспечивает эмоциональное благополучие человека [Габидулина 2012].

К. Эллард также отмечает важность природы в городской среде [Эллард 2017]. Согласно исследованиям Ф. Куо и У. Салливана, более счастливыми и защищенными чувствуют себя люди, живущие в более зеленой среде [Kuo, Sullivan 2001]. Также утверждается, что в более зеленых кварталах уровень агрессии людей ниже. Виды природы вызывают позитивные эмоции и способствуют снижению стресса. Р. Ульрихом также было показано, что если из окна видна зелень, то это способствует выздоровлению [Ulrich 1984]. Ученые предполагают, что на эмоциональное состояние пациентов, и, таким образом, на их выздоровление влияет вид из окна больницы.

Согласно последним исследованиям, острым линиям люди предпочитают плавные, потому что мозг в большей степени адаптирован к распознаванию объектов криволинейной формы, анализ которых происходит за миллисекунды, кроме того, острая форма ассоциируется

с опасностью [Эллард 2017]. О. Вартанян с коллегами показал, что на активность мозга может оказывать воздействие вид изогнутых и ломаных линий в архитектурной среде [Vartanian et al. 2013]. Трехлетние дети также предпочитают углам волнистые линии, что подтверждает, что это предпочтение не зависит от вкуса и опыта [Hess, Grys, Hareli 2013].

Таким образом, можно заключить, что восприятие среды является полимодальным, хотя визуальная модальность и является главенствующей при восприятии. Влияние среды часто остается неосознаваемым процессом. Воздействие архитектуры проявляется в воздействии на эмоциональное состояние, поведение. В зависимости от цвета, формы и масштаба архитектурная среда по-разному влияет на эмоциональное состояние человека. Согласно теории поведенческих сеттингов, среда предполагает определенное поведение в ней. Предпочтения в среде обусловлены биологическими, социальными и личностными факторами.

На основе анализа научных источников нами были сформулированы следующие гипотезы: 1) эмоциональное состояние при восприятии станций метро связано с архитектурными особенностями станций; 2) эмоциональное состояние при восприятии современных станций метро связано с личностными особенностями человека.

Для проверки выдвинутых гипотез было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 36 человек в возрасте от 16 до 27 лет ($M = 20,72$; $SD = 1,88$) – 12 юношей и 24 девушки.

Исследование особенностей эмоционального состояния испытуемых проводилось посредством Шкалы для оценки эмоционального состояния в городской среде Т.П.Елохиной [Елохина 1985]. Данная методика представляет собой семантический дифференциал, включающий 14 шкал. Испытуемым предлагались девять изображений станций Московского метрополитена: «Комсомольская» (кольцевая), «Фрунзенская», «Арбатская» (Арбатско-Покровская линия), «Теплый стан», «Аэропорт», «Новоясеневская», «Деловой центр», «Тропарево», «Борисово». Нами были выбраны данные станции на основе их архитектурных особенностей. По конструктивным особенностям станции «Комсомольская» (кольцевая), «Фрунзенская», «Арбатская» (Арбатско-Покровская линия) являются трехсводчатыми; «Теплый стан», «Новоясеневская», «Деловой центр» – трехпролетные; «Аэропорт», «Тропарево», «Борисово» – односводчатые.

Для проверки второй гипотезы была отобрана группа современных станций, которые были открыты в 2011–2014 гг. («Деловой центр», Борисово», «Тропарев»о). Все изображения станций Московского метрополитена в одинаковом качестве были взяты с сайта «Прогулки по метро» (www.metrowalks.com). Согласно инструкции, испытуемым было необходимо оценить свое эмоциональное состояние при просмотре каждого из изображений. Для исследования личностных особенностей испытуемых применялся «Пятифакторный опросник личности» (версия 5PFQ (сост. Хийджиро Теуйн) в адаптации А. Б. Хромова), который позволяет диагностировать следующие факторы: экстраверсия, привязанность, контролирование, эмоциональность, практичность [Хромов 2000]. Для предъявления всех методик использовался сервис Google Формы.

Для учета возможных искажений результатов, связанных с опытом пребывания на данных станциях метро, испытуемых просили указать, на каких станциях они чаще всего бывают. Единственной станцией из предложенных для оценивания, на которой часто бывает часть испытуемых, оказалась станция «Комсомольская». Прежде чем приступить к основному анализу данных, мы сравнили результаты оценивания станции «Комсомольска»я двумя группами испытуемых (часто бывающих и не бывающих на ней) по критерию Манна-Уитни, что не выявило статистически значимых различий на уровне значимости $p = 0,05$.

Статистическая обработка данных проводилась в программах IBM SPSS Statistics 23 и RStudio 1.1.383. Поскольку по тесту Шапиро-Уилка было выявлено несоответствие данных закону нормального распределения, применялись непараметрические критерии: критерий Манна-Уитни, критерий хи-квадрат Фридмана, критерий Т-Вилкоксона, коэффициент корреляции Спирмена. Для решения проблемы множественных проверок статистических гипотез применялась поправка по методу Беньямини-Йекутили.

По критерию Манна-Уитни не было выявлено статистически значимых различий между мужчинами и женщинами по всем полученным показателям на уровне значимости $p = 0,05$. Таким образом, половые различия не обнаружены ни для личностных особенностей, ни для особенностей эмоционального состояния испытуемых при оценивании станций метро.

При сравнении трех групп станций (трехсводчатые, трехпролетные, односводчатые) по критерию хи-квадрат Фридмана были

выявлены значимые различия по шкалам: мечтательность ($p = 0,001$), воодушевление ($p = 0,001$), уныние ($p = 0,001$), восхищение ($p = 0,001$), восторг ($p = 0,001$), заинтересованность ($p = 0,001$), досада ($p = 0,001$), оптимизм ($p = 0,001$), гордость ($p = 0,001$), активность ($p = 0,002$), защищенность ($p = 0,009$), таинственность ($p = 0,018$). Таким образом, статистически значимые различия были обнаружены по всем шкалам семантического дифференциала, кроме шкал «недоумение» и «решительность».

При попарном сравнении трех групп станций по критерию Т-Вилкоксона были выявлены следующие статистически значимые различия на уровне значимости $p = 0,05$. По сравнению с односводчатыми и трехсводчатыми станциями трехпролетные оцениваются как более связанные с рациональностью и пессимизмом. По сравнению с односводчатыми и трехпролетными станциями трехсводчатые оцениваются как более связанные с восторгом, удовлетворенностью и гордостью. По сравнению с трехпролетными станциями трехсводчатые оцениваются как более связанные с воодушевлением, восхищением, оживлением, заинтересованностью, таинственностью, активностью и решительностью. По сравнению с односводчатыми станциями трехсводчатые оцениваются как более связанные с защищенностью.

Для проверки второй гипотезы вычислялись значения коэффициента корреляции Спирмена между показателями по Пятифакторному опроснику личности и оценками по шкалам семантического дифференциала. Показатель экстраверсии по Пятифакторному опроснику личности имеет положительную корреляцию с показателями оптимизма ($r_s = 0,684$, $p = 0,002$), активности ($r_s = 0,662$, $p = 0,002$), решительности ($r_s = 0,591$, $p = 0,013$), воодушевления ($r_s = 0,591$, $p = 0,013$), гордости ($r_s = 0,583$, $p = 0,013$), защищенности ($r_s = 0,545$, $p = 0,026$), восторга ($r_s = 0,531$, $p = 0,032$), а также отрицательную корреляцию с показателем досады ($r_s = -0,544$, $p = 0,026$). Показатель контролирования по Пятифакторному опроснику личности положительно коррелирует с показателем воодушевления ($r_s = 0,546$, $p = 0,026$). Статистически значимых корреляций показателей привязанности, эмоциональности и практичности по Пятифакторному опроснику личности с показателями эмоционального состояния выявлено не было.

Качественный анализ оценок эмоционального состояния, связанного с каждой из станций метро в отдельности, показал, что по сравнению со всеми остальными станциями станция «Комсомольская»

(кольцевая) связана с наиболее положительными характеристиками эмоционального состояния: оживление, восторг, удовлетворенность, гордость, восхищение, заинтересованность, защищенность, оптимизм, активность, воодушевление, решительность. Этот вывод был подтвержден результатами статистического анализа: по критерию Т-Вилкоксона были выявлены статистически значимые (на уровне значимости $p = 0,05$) различия между средними оценками всех станций метро и оценками станции «Комсомольская» (кольцевая) по всем шкалам семантического дифференциала, кроме шкал «таинственность» и «недоумение». Можно заключить, что станция «Комсомольская» (кольцевая) оценивается как более связанная с оживлением, восторгом, удовлетворенностью, гордостью, решительностью, мечтательностью, заинтересованностью, защищенностью, оптимизмом, активностью, воодушевлением, восхищением.

Станция «Теплый стан» по результатам качественного анализа, наоборот, оказалась связана с наиболее негативными характеристиками эмоционального состояния: уныние, негодование, досада, безразличие, пассивность, апатия. Этот вывод также был подтвержден результатами статистического анализа: по критерию Т-Вилкоксона были выявлены статистически значимые (на уровне значимости $p = 0,05$) различия между средними оценками всех станций метро и оценками станции «Теплый стан» по всем шкалам семантического дифференциала, кроме шкал «недоумение» и «защищенность». Станция «Теплый стан» оценивается как более связанная с унынием, нерешительностью, досадой, стыдом, отвращением, ясностью, рациональностью, безразличием, пессимизмом, пассивностью, апатией, негодованием.

Подводя итог проведенного исследования, можно сделать вывод, что эмоциональное состояние при восприятии станций Московского метрополитена связано с архитектурными особенностями станций. Восприятие трехсводчатых станций ассоциируется с наиболее положительным эмоциональным состоянием (удовлетворенность, гордость, восторг), что можно объяснить большей декоративностью архитектурных стилей данных станций (сталинский ампи́р, барокко) и преобладанием волнистых линий. Станция «Комсомольская» (кольцевая) связана с самыми положительными характеристиками эмоционального состояния. Вероятно, это объясняется также и тем, что в оформлении станции преобладает желтый цвет, который, как показано в зарубежных исследованиях, стимулирует положительные эмоции, оживление и активность [Кауа, Еппс 2004].

Восприятие трехпролётных станций связано в большей степени с рациональностью и пессимизмом, что может определяться меньшей декоративностью архитектурных стилей и преобладанием прямых линий. Станция «Теплый стан» связана с наиболее негативными характеристиками эмоционального состояния. Здесь стоит обратить внимание на то, что привлекательность архитектуры зависит не только от эстетического компонента, но и от функционального. Возможно, именно это сыграло роль в данном случае, поскольку из всех представленных испытуемым изображений станций только на изображении станции «Теплый стан» были видны вагоны поезда метро типа 81-717/714. В связи с этим перспективным представляется проведение дальнейших исследований, которые позволили бы выявить специфику восприятия станций метро, связанную с эстетическими особенностями (архитектурные, декоративные, цветовые) и с функциональными особенностями (удобством пользования для пассажиров).

По сравнению с трехпролётными станциями трехсводчатые оцениваются как более связанные с воодушевлением, восхищением, оживлением, заинтересованностью, таинственностью, активностью и решительностью. Оценка трехсводчатых станций как в большей степени связанных с защищенностью по сравнению с односводчатыми станциями, вероятно, объясняется тем, что открытое пространство односводчатых станций (конструктивно платформа никак не отделена от путей) может вызывать чувство тревоги.

Эмоциональное состояние молодых людей при восприятии современных станций метро связано с их личностными особенностями. Современные станции метро связаны с воодушевлением у молодых людей, склонных в большей мере контролировать свое поведение (добросовестных, ответственных, аккуратных). У юношей и девушек с более выраженной экстраверсией при восприятии современных станций метро отмечено более позитивное эмоциональное состояние (оптимизм, активность, решительность, воодушевление, гордость, защищенность, восторг).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Барлас Т. В., Козлова А. С. Психологические особенности адаптации иногородних студентов к условиям мегаполиса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2013. № 667. С. 34–42.

- Виноградова Е. И. К проблеме изучения восприятия внутреннего жилого архитектурного пространства // Архитектон: известия вузов. 2009. № 26. URL: book.uraic.ru/project/conf/txt/005/archvuz26_pril/27/template_article-ar=K01-20-k7.htm
- Вырва А. Ю., Леонтьев Д. А. Возможности субъективно-семантических методов в исследовании восприятия архитектуры // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 96–111.
- Габидулина С. Э. Психология городской среды. М. : Смысл, 2012. 152 с.
- Елохина Т. П. Формирование вторичного образа сложного пространственно-статистического объекта: на примере городского района: дис. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1985. 230 с.
- Лобанов А. В. Восприятие архитектурного пространства и архитектурной среды в современной архитектуре // Архитектон: известия вузов. 2008. № 23. С. 1.
- Мальцев А. В. Зрительное восприятие как фактор информации о стойкости развития городской структуры (на примере спуска Веснина в Харькове) // Коммунальное хозяйство городов: научно-техн. сб. 2011. № 97. С. 399–402.
- Талыпов Д. В. Развитие «Игровой концепции» пространства в теории архитектуры // Архитектон: известия вузов. 2009. № 28. С. 9.
- Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000. 23 с.
- Шемелина О. С., Ванина О. Е. Аспекты психологического восприятия современной городской среды // Ценности и смыслы. 2009. №. 1. С. 72–89.
- Шилин В. В. Архитектура и психология. Краткий конспект лекций. Н. Новгород : Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т. 2011. 66 с.
- Штейнбах Х. Э., Еленский В. И. Психология жизненного пространства. СПб. : Речь, 2004. 239 с.
- Эллард К. Среда обитания: как архитектура влияет на наше поведение и самочувствие. М. : Альпина Паблишер, 2017. 288 с.
- Barker R. G. Ecological psychology. Stanford, CA: Stanford University Press, 1968. 242 p.
- Gehl J., Kaefer L. J., Reigstad S. Close encounters with buildings // Urban design international. 2006. Vol. 11. № 1. P. 29–47.
- Hess U., Gryc O., Hareli S. How shapes influence social judgments // Social Cognition. 2013. Vol. 31. № 1. P. 72–80.
- Kaya N., Epps H. H. Relationship between color and emotion: A study of college students // College Student Journal. 2004. № 38. P. 396–405.
- Kuo F. E., Sullivan W. C. Environment and crime in the inner city: Does vegetation reduce crime? // Environment and behavior. 2001. Vol. 33. № 3. P. 343–367.
- Ulrich R. S. View through a window may influence recovery from surgery // Science. 1984. Vol. 224. № 4647. P. 420–421.

- Vartanian O.* et al. Impact of contour on aesthetic judgments and approach-avoidance decisions in architecture // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2013. Vol. 110(2). P. 10446–10453.
- Werner H., Wapner S.* Toward a general theory of perception // *Psychological Review*. 1952. Vol. 59. № 4. P. 324–338.

REFERENCES

- Barlas T. V., Kozlova A. S.* Psihologicheskie osobennosti adaptacii inogorodnih studentov k uslovijam megapolisa // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2013. № 667. S. 34–42.
- Vinogradova E. I.* K probleme izuchenija vosprijatija vnutrennego zhilogo arhitekturnogo prostranstva // *Arhitekton: izvestija vuzov*. 2009. № 26. URL: book.uraic.ru/project/conf/txt/005/archvuz26_pril/27/template_article-ar=K01-20-k7.htm
- Vyrva A. Ju., Leont'ev D. A.* Vozmozhnosti sub'ektivno-semanticheskikh metodov v issledovanii vosprijatija arhitektury // *Kul'turno-istoricheskaja psihologija*. 2015. T. 11. № 4. S. 96–111.
- Gabidulina S. Je.* Psihologija gorodskoj sredi. M. : Smysl, 2012. 152 s.
- Elohina T. P.* Formirovanie vtorichnogo obraza slozhnogo prostranstvennogo statisticheskogo ob'ekta: na primere gorodskogo rajona: dis. ... kand. psihol. nauk. Leningrad, 1985. 230 s.
- Lobanov A. V.* Vosprijatie arhitekturnogo prostranstva i arhitekturnoj sredi v sovremennoj arhitekture // *Arhitekton: izvestija vuzov*. 2008. № 23. C.1.
- Mal'cev A. V.* Zritel'noe vosprijatie kak faktor informacii o stojkosti razvitiya gorodskoj struktury (na primere spuska Vesnina v Har'kove) // *Kommunal'noe hozjajstvo gorodov: nauchno-tehn. sb.* 2011. № 97. S. 399–402.
- Talypov D. V.* Razvitie «Igrovoj koncepcii» prostranstva v teorii arhitektury // *Arhitekton: izvestija vuzov*. 2009. № 28. S. 9.
- Hromov A. B.* Pjatifaktornyj oprosnik lichnosti: ucheb.-metod. posobie. Kurgan : Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2000. 23 s.
- Shemelina O. S., Vanina O. E.* Aspekty psihologicheskogo vosprijatija sovremennoj gorodskoj sredi // *Cennosti i smysly*. 2009. №. 1. S. 72–89.
- Shilin V. V.* Arhitektura i psihologija. Kratkij konspekt lekcij. N. Novgorod : Nizhegorod. gos. arhit.-stroit. un-t. 2011. 66 s.
- Shtejnbah H. Je, Elenskiy V. I.* Psihologija zhiznennogo prostranstva. SPb. : Rech', 2004. 239 s.
- Jellard K.* Sreda obitanija: kak arhitektura vlijaet na nashe povedenie i samochuvstvie. M. : Al'pina Publisher, 2017. 288 s.

- Barker R. G.* Ecological psychology. Stanford, CA: Stanford University Press, 1968. 242 p.
- Gehl J., Kaefer L. J., Reigstad S.* Close encounters with buildings // *Urban design international*. 2006. Vol. 11. № 1. P. 29–47.
- Hess U., Gryc O., Hareli S.* How shapes influence social judgments // *Social Cognition*. 2013. Vol. 31. № 1. P. 72–80.
- Kaya N., Epps H. H.* Relationship between color and emotion: A study of college students // *College Student Journal*. 2004. № 38. P. 396–405.
- Kuo F. E., Sullivan W. C.* Environment and crime in the inner city: Does vegetation reduce crime? // *Environment and behavior*. 2001. Vol. 33. № 3. P. 343–367.
- Ulrich R. S.* View through a window may influence recovery from surgery // *Science*. 1984. Vol. 224. № 4647. P. 420–421.
- Vartanian O. et al.* Impact of contour on aesthetic judgments and approach-avoidance decisions in architecture // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2013. Vol. 110(2). P. 10446–10453.
- Werner H., Wapner S.* Toward a general theory of perception // *Psychological Review*. 1952. Vol. 59. № 4. P. 324–338.

УДК 159.92

А. М. Лощаков

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Необходимость улучшения здоровья россиян, формирования здорового образа жизни, преодоления негативной трансформации личности делает актуальной тему поиска новых подходов к решению задач формирования культуры здоровья. В первую очередь это относится к учащейся молодежи. В настоящее время в классическом университете актуальными являются проблемы между потенциалом психологической науки, имеющей большое количество исследований в области здоровьесбережения, и отсутствием современной психолого-педагогической концепции формирования культуры здоровья; а также между необходимостью внедрения психолого-педагогических здоровьесберегающих технологий в высшем образовании, обеспечивающих синтез теоретических знаний и практических компетенций, и недостаточной теоретико-методологической разработкой данного вопроса. Поиск путей преодоления данных противоречий определил потребность разработки психолого-педагогической концепции формирования культуры здоровья студентов классического университета. Результаты реализации концепции, модели и программы психолого-педагогического сопровождения формирования культуры здоровья студентов классического университета позволили выявить системный характер взаимосвязи между проектированием здоровьесберегающей информационно-образовательной среды классического университета и формированием культуры здоровья студентов. Полученные результаты позволяют наметить перспективы дальнейших исследований, связанных с формированием культуры здоровья, что позволит совершенствовать понятийный аппарат, разработать учебно-методическое обеспечение этого процесса.

Ключевые слова: культура здоровья; концепция; формирование; здоровьесбережение; классический университет; информационно-образовательная среда.

A. M. Loschakov

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



PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPT OF FORMING CULTURE OF HEALTH STUDENTS OF CLASSICAL UNIVERSITY

The need to improve the health of Russians, to form a healthy lifestyle, to overcome the negative transformation of the individual makes it relevant to search for new approaches to solving problems of health culture. First of all, this applies to studying young people. Currently, in a classical university, there are problems between the potential of psychological science, which has a large amount of research in the field of health preservation, and the lack of a modern psychological and pedagogical concept of shaping a health culture; and also between the necessity of introducing psychological and pedagogical health-saving technologies in higher education, providing a synthesis of theoretical knowledge and practical competencies, and an insufficient theoretical and methodological development of this issue. The search for ways to overcome these contradictions determined the need to develop a psychological and pedagogical concept of shaping the health culture of students of a classical university. The results of the implementation of the concept, model and program of psychological and pedagogical support for the formation of a student's health culture at a classical university revealed the systemic nature of the relationship between the design of a health-saving information and educational environment of a classical university and the formation of a student health culture. The obtained results allow us to outline the prospects for further research related to the formation of a culture of health, which will allow us to improve the conceptual apparatus, to develop educational and methodological support for this process.

Key words: health culture; concept; formation; health; preservation; classical university; informational and educational environment.

Фундаментальное образование в современных условиях – это не только знания, умения, навыки, это и его гуманизация, формирование ценностей, мотивов, готовности к здоровьесберегающей профессиональной деятельности, к преобразованию окружающей социальной среды. Здоровье является одним из феноменов, наиболее остро определяющих специфику современного состояния общества в его движении к исторически новому состоянию. Негативные социальные и культурные процессы, происходящие в современном обществе ведут, в частности, к изменению образа жизни и, в целом, к психологической трансформации личности. Необходимость улучшения здоровья россиян, формирования здорового образа жизни, преодоления негативной трансформации личности делает актуальной тему поиска новых подходов в решении задач формирования культуры здоровья. В первую очередь это относится к учащейся молодежи. Выпускники современных общеобразовательных школ поступают в вуз уже со сложившимся, часто не всегда здоровым образом жизни. Поэтому

задачей высшего образования, помимо традиционных, становится создание в педагогическом процессе благоприятных условий для формирования культуры здоровья всех субъектов образовательного процесса.

Проблемы культуры здоровья исследуют ученые многих специальностей: врачи, психологи, педагоги, организаторы здравоохранения, философы, гигиенисты, экологи, социологи, генетики, физиологи и т. д. Педагогической психологии в настоящее время особенно необходима помощь медицины, философии, социологии и других наук, так как большинство неудач формирования культуры здоровья имеют поведенческую основу. Целенаправленное поведение человека по формированию культуры здоровья всегда связано с соответствующей мотивацией, которая вырабатывается в процессе воспитания. Результаты экспериментов ряда ученых (И. Х. Нотфуллин, Л. П. Борисова, И. Н. Растворцева, А. П. Стариков, В. В. Соколев, Т. В. Антонова, С. А. Срулевич, О. В. Турбачкина, С. В. Скляр) показывали определенные достижения по формированию культуры здоровья, но представленные подходы не получили дальнейшего теоретико-практического развития [цит. по: Лощаков 2018, с. 70]. Это можно объяснить тем, что в проведенных учеными исследованиях не учитывается многогранность подходов к формированию культуры здоровья, не предлагается их системная совокупность, которая позволяет решить эти методологические проблемы путем интеграции всех подходов в концепции и произвести системный анализ.

Концептуальная идея нашего исследования заключалась в авторской парадигме – понимании формирования культуры здоровья студентов классического университета как полидетерминированного процесса, в котором психолого-педагогические основания дополняются социальными и естественно-научными на базе личностного, деятельностного, психосоциального, субъектного, комплексного, системного, средового и акмеологического подходов. Указанные подходы – направления методологии научного познания, в основе которых лежит целостное комплексное системное исследование личности в единстве основных факторов ее развития: образовательного процесса как единства обучения и воспитания, психологии здоровьесберегающей информационно-образовательной среды, психосоциальной деятельности, качеств личности.

Согласно совокупности подходов, в процессе обучения максимально учитывались национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности студентов. Учет осуществлялся через содержание и форму учебных заданий, характер общения преподавателя со студентом. При этом вопросы, замечания, задания стимулировали личностную, интеллектуальную активность студентов, поддерживали и направляли их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Предполагалась также мотивация, без которой невозможна никакая деятельность. Потребность в сохранении и укреплении здоровья – это предпосылка, энергетический источник деятельности. Однако сама по себе потребность не определяла деятельность – ее определяло стремление к здоровьесберегающему поведению, формированию культуры здоровья своей и окружающих.

Психолого-педагогическая концепция формирования культуры здоровья студентов классического университета понималась нами как система научно-обоснованных, связанных между собой взглядов на процесс формирования культуры здоровья студентов классического университета на основе совокупности личностного, деятельностного, психосоциального, субъектного, комплексного, системного, средового и акмеологического подходов с учетом достижений современной психолого-педагогической теории и практики.

Личностный подход подразумевал, что в центре формирования культуры здоровья находится сам студент – его мотивы, цели, потребности, индивидуальные психологические особенности. Этот подход позволял учитывать исходный образ жизни студента, состояние его здоровья и тип медико-гигиенического поведения. Мы не ставили задачу непримиримой и экстренной борьбы с вредными привычками, не делали основной акцент на имеющихся проблемах. Более успешным стало создание новой, позитивной, доминанты, связанной с имеющимися резервами в сфере здоровьесбережения. В процессе формирования культуры здоровья происходило психическое преобразование студента от индивида к личности и – далее к субъекту высшего образования.

С личностным подходом тесно связан деятельностный подход. Их сочетание рассматривалось как психологическая основа организации образовательного процесса. Данный подход в стратегии формирования культуры здоровья переводил направленность этого процесса на постановку и решение самими студентами конкретных учебных задач

(познание основ здоровья, исследовательская деятельность по профилактике стресса, развитию толерантного поведения, преобразование образа жизни, проектирование индивидуальных оздоровительных программ и т. д.). Студент включался в деятельность и вместо традиционного взаимодействия преподавателя со студентом как субъект – объект, появлялось новое взаимодействие субъект – субъект.

Деятельность студентов всегда зависима от социума и от собственной психики. Эти направляющие заставляли обучающихся адаптироваться к определенным условиям существования, но сохраняли при этом определенную возможность свободного выбора своих поступков.

В связи с этим представлялось важным при формировании культуры здоровья использовать психосоциальный подход, который характеризовал культуру здоровья как множество связанных стереотипов, потребностей, мотиваций, обеспечивающих здоровьесберегающую социальную коммуникацию. Данный подход позволял сохранять равновесный баланс между внутренней психической жизнью студента и его отношениями в социуме. Он влиял на психоэмоциональное благополучие, на жизнедеятельность и поэтому чрезвычайно важен при формировании культуры здоровья.

Суть психосоциального подхода – изучение закономерностей развития культуры здоровья не от умозрительной модели или доопытной теории, а от действительных исторических, социокультурных, личностных детерминант реального уровня культуры здоровья. Психосоциальный подход подразумевал понимание того, что формирование культуры здоровья не может происходить вне общества. В ходе изучения личности во всем многообразии психосоциальных связей (образа жизни, семьи, условий жизни и т. д.) были даны ответы на вопросы о формировании культуры здоровья студентов в психосоциальном окружении, месте, занимаемом ими в психосоциальном пространстве, их включенности в психосоциальные группы, восприятии ими культурных норм, отклонениях от них. При формировании культуры здоровья личность всегда соотносит свои действия с действиями других, согласует их либо с требованиями общества, либо с их активным неприятием.

С психосоциальным подходом тесно связан средовой подход, который в нашем исследовании представлял собой осуществляемую через специально организованную здоровьесберегающую

информационно-образовательную среду теорию управления процессом формирования культуры здоровья студента.

Уместность применения средового подхода возможно объяснить тем, что студента от негативного воздействия внешней среды не может защитить никакой вуз. Но внутри классического университета в процессе обучения стало возможно организовать условия сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса и соответствующую деятельность по сопротивлению и противоборству девиантному поведению, социальным угрозам. Это перевоплощало классический университет в общественный институт социализации личности, в котором формировалась социально активная, зрелая, самостоятельная личность, обладающая гуманистическим здоровьесберегающим мышлением и наивысшим уровнем культуры здоровья.

Средовой подход использован в нашем исследовании как основа целенаправленной деятельности по созданию здоровьесберегающей информационно-образовательной среды классического университета. Как пишет Ю. С. Мануйлов, образовательная среда формирует культуру здоровья студентов, задавая те или иные стереотипы, модели, «коридоры» движения по жизни [Мануйлов 2002]. По П. А. Кислякову, богатая среда обогащает, бедная – обедняет, свободная – освобождает, здоровая – оздоравливает, опасная – угрожает жизни и здоровью, безопасная – создает комфортные условия, т. е. создает тип личности с задуманными психическими показателями [Кисляков 2014].

Парадигмальным для формирования культуры здоровья являлся субъектный подход. Его использование предполагало рассмотрение студента не только в качестве объекта, но и субъекта, активного участника здоровьесберегающего образования, способного к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию. Такой подход можно охарактеризовать как субъектно-деятельностный, который обосновывает взаимосвязь и взаимообусловленность деятельности человека и формирование его сознания и самосознания.

Комплексный подход в формировании культуры здоровья подразумевал учет взаимодействия разнохарактерных факторов, обуславливающих эффективность профессионального образования и формирующих культуру здоровья и был направлен на выявление многоаспектности, многофакторности, взаимосвязи причин и составляющих процесса формирования культуры здоровья. На практике он проявлялся межведомственной и междисциплинарной интеграцией работы по формированию культуры здоровья.

Изучая формирование культуры здоровья с позиций системного подхода, мы наполняли эту систему внутренними факторами, внешними условиями и положительным интегральным результатом, который зависел от оптимального сочетания системообразующих, системонаполняющих и системообуславливающих компонентов [Трещева, Карпеев, Криживецкая, Терещенко 2014].

Опыт жизнедеятельности в сфере здорового образа жизни, т. е. содержательные компоненты, являются главными системообразующими компонентами. Безусловно, к таким компонентам относятся и индивидуальное здоровье, изучение которого, с позиций системного подхода, рассматривает системные (гештальт-критерии системы здоровья человека), а не изолированные признаки.

Психологическая готовность к реализации опыта жизнедеятельности на практике, т. е. структурные компоненты – это главные системонаполняющие компоненты. С позиций системного подхода необходимо также обязательное изучение динамики формирования культуры здоровья студентов, выделение зоны ближайшего развития, которая может показать пластичность предлагаемой системы при различных воздействиях, т. е. возможности ее коррекции или самокоррекции.

Системообуславливающие компоненты – это психологические факторы формирования культуры здоровья студентов (качества личности: ценностные ориентации на здоровьесберегающую деятельность; стойкая учебная мотивация; учебно-психологическая стрессоустойчивость; способность саморазвития и предвидения последствия своих действий, прогнозирования наилучших результатов; толерантное поведение; коммуникативность), психолого-педагогические условия, а также психолого-педагогическое сопровождение.

В современных условиях высшего образования нередко имеет место нежелание и неумение студентов заниматься самообразованием, самостоятельно добывать знания, пассивное отношение к получению высшего образования. Для преодоления таких негативных тенденций нами был использован акмеологический подход к формированию культуры здоровья студентов. Этот подход в нашем исследовании являлся интегративным, опирающимся на субъектный, комплексный, системный подходы. Такая интеграция предоставляла наиболее полную возможность организовать психолого-педагогическое сопровождение формирования культуры здоровья студентов классического

университета. Интеграция позволяла студенту, изменяя себя, способствовать изменению той образовательной среды, в которой он осуществляет свою деятельность.

В основе процесса формирования культуры здоровья лежит организационная деятельность преподавателя, который прогнозируя и предопределяя появление психологических новообразований у студентов, должен управлять такой деятельностью. Для оптимального управления преподаватель должен хорошо знать не только подходы, но и условия, принципы и качества личности студентов, способствующие формированию культуры здоровья.

На рисунке 1 представлены основные подходы к формированию культуры здоровья студентов классического университета.

Формирование культуры здоровья студентов классического университета детерминировано психолого-педагогическими (управляемыми с точки зрения образовательной системы) условиями, от которых зависит эффективность этого психологического новообразования:

- 1) разработка стратегии, тактики и технологии формирования культуры здоровья на основе предлагаемой психолого-педагогической модели с обязательным согласованием всех компонентов между собой;
- 2) ориентация на высшие уровни продуктивного учебного взаимодействия;
- 3) осуществление комплексной диагностики культуры здоровья студентов классического университета по этапам ее формирования с всеобъемлющим учетом диагностических данных;
- 4) наличие наивысшего уровня культуры здоровья профессорско-преподавательского состава и руководителей образовательных учреждений;
- 5) разработка и реализация психолого-педагогического сопровождения формирования культуры здоровья;
- 6) высокий уровень мастерства преподавателя по развитию направленности студента на здоровьесберегающее поведение.

Психолого-педагогические условия реализуются посредством соблюдения определенных принципов. В основе разработки концепции формирования культуры здоровья студентов классического университета нами положены общенаучные и ведущие психолого-педагогические принципы, соблюдение которых составляет основу продуктивной работы по формированию культуры здоровья студентов классического университета.

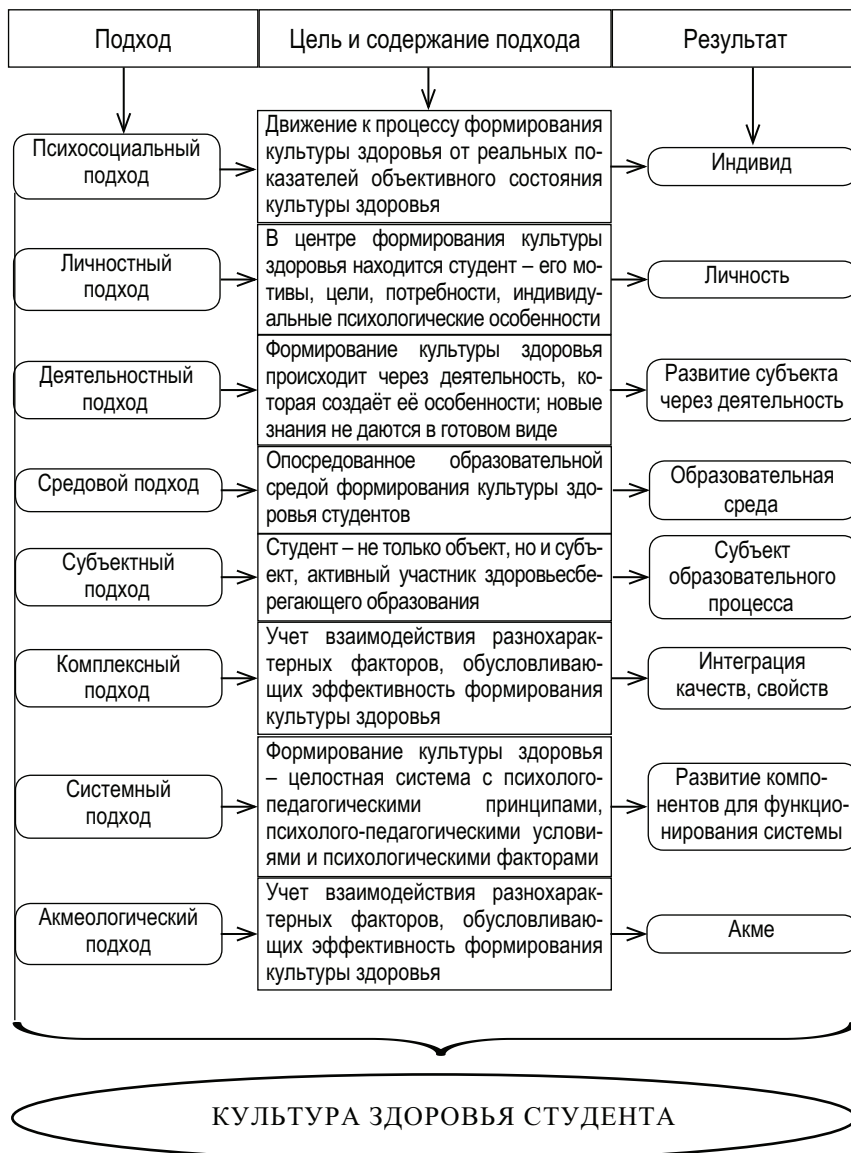


Рис. 1. Основные подходы к формированию культуры здоровья студентов классического университета

Общенаучными принципами обучения при формировании культуры здоровья студентов являлись научность, доступность, проблемность, наглядность, активность и сознательность обучающихся, систематичность и последовательность, прочность усвоения знаний, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.

Ведущими психолого-педагогическими принципами являлись: здоровьесберегающий (формирование, сохранение и укрепление в образовательном процессе здоровья его субъектов); информационной безопасности (четкий отбор информации по вопросам здоровья и строгое соблюдение границ педагогической компетентности в вопросах здоровья); информационного опережения (заблаговременное получение студентом знаний о здоровье, с учетом «зон ближайшего развития» по Л. С. Выготскому); единства сознания и деятельности (рассмотрение культуры здоровья как единого вида деятельности человека); субъектности (изучение формирования, становления и саморазвития культуры здоровья); детерминизма (изучение взаимодействия внешних условий формирования и внутренних факторов формирования культуры здоровья с позиций решающей роли здорового стиля жизни как ведущего фактора в отношениях личности и социума в сфере сохранения здоровья); развития (выявление проблем и противоречий, анализа закономерностей формирования культуры здоровья в системе высшего образования, рассмотрения культуры здоровья в контексте общей культуры личности); комплексности и системности (анализ разнородных факторов, формирующих культуру здоровья и моделирование ее оптимального формирования в условиях образования в классическом университете); междисциплинарности и использования межпредметных связей (широкая междисциплинарную совокупность научных исследований и учебных предметов в содержательном и структурно-функциональном единстве процесса формирования культуры здоровья), обратной связи (разработке и реализации путей устранения выявленных в ходе исследования проблем формирования культуры здоровья, параллельном решении исследовательских, образовательных и коррекционных задач), гуманизма (определение места культуры здоровья в структуре жизненных ценностей и ее роли в развитии гармоничной, самореализованной, профессиональной и социально успешной личности).

Культура здоровья студентов классического университета как личностная и психолого-педагогическая категория имеет внутреннюю и внешнюю детерминацию, и находится под влиянием психологических факторов, которые обуславливают достижение ее наивысшего уровня. К внутренним психологическим факторам формирования культуры здоровья в процессе обучения в классическом университете относятся качества личности студентов, их особенности: ценностные ориентации; учебная мотивация; учебно-психологическая стрессоустойчивость; способность саморазвития и предвидения последствия своих действий, прогнозирования наилучших результатов; коммуникативность; толерантное поведение.

На основе концепции спроектирована и внедрена модель формирования культуры здоровья студентов классического университета. Оценка эффективности данной модели показала положительную динамику уровней культуры здоровья студентов. Произошло достоверное снижение доли студентов с низким и средним уровнями культуры здоровья с 17,32 % до 3,55 %. Показатели высокого уровня культуры здоровья увеличились с 29,28 % до 64,7 %.

В процессе образовательной деятельности в личности студентов возникали и развивались психологические новообразования (культура здоровья), включающие изменения в мотивации, направленности, в актуализации способностей. При реализации модели формирования культуры здоровья студентов классического университета в образовательном процессе в ходе предметного обучения вырабатывался новый тип компетентности, основы мастерства, новые возможности антиципации, интеграции, дифференциации. Это психологические процессы, начинающиеся с целевого образа результата и целевых стратегий, с воплощения образа в психологическое образование, в духовный продукт (культура здоровья). Формирование культуры здоровья студентов классического университета осуществлялось на основе перевода обучающегося из одного психологического состояния в другое, способствуя развитию ее структурных компонентов и качеств личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кисляков П. А. Формирование социальной безопасности личности будущего педагога: дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2014. 523 с.

- Лощаков А. М.* Психолого-педагогические основания формирования культуры здоровья студентов классического университета / А. М. Лощаков, Т. В. Карасева. Иваново : ПресСто, 2018. 256 с.
- Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании. 2-е изд. М. ; Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской АГС, 2002. 157 с.
- Трещева О. Л. , Карпеев А. Г., Криживецкая О. В., Терещенко А. А.* Характеристика культуры здоровья личности с позиций системного подхода // Омский научный вестник. 2014. № 1 (125). С. 154–157.

REFERENCES

- Kisljakov P. A.* Formirovanie social'noj bezopasnosti lichnosti budushhego pedagoga: dis. ... d-ra psihol. nauk. N. Novgorod, 2014. 523 s.
- Loshhakov A. M.* Psihologo-pedagogicheskie osnovanija formirovanija kul'tury zdorov'ja studentov klassicheskogo universiteta / A. M. Loshhakov, T. V. Karaseva. Ivanovo : PresSto, 2018. 256 s.
- Mamujlov Ju. S.* Sredovoj podhod v vospitanii. 2-e izd. M. ; N. Novgorod : Izd-vo Volgo-Vjatskoj AGS, 2002. 157 s.
- Treshheva O. L. , Karpeev A. G., Krizhiveckaja O. V., Tereshhenko A. A.* Harakteristika kul'tury zdorov'ja lichnosti s pozicij sistemnogo podhoda // Omskij nauchnyj vestnik. 2014. № 1 (125). S. 154–157.

УДК 347.4

И. И. Василишин

кандидат юридических наук, доцент, кафедра гражданско-правовых дисциплин, Институт международного права и правосудия, заведующий кафедрой МГЛУ; e-mail: vasilishin@linguanet.ru

ГЕНЕЗИС ОТДЕЛЬНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА ОБ ИМУЩЕСТВЕННОМ СТРАХОВАНИИ

В статье рассмотрены виды имущественного страхования, его структура на разных этапах становления современного российского страхового законодательства. Исследованы мнения ученых о соотношении понятий «финансовый риск» и «предпринимательский риск», предложения по редактированию ст. 929 Гражданского кодекса Российской Федерации.

Ключевые слова: страхование; виды страхования; имущественное страхование; страхование финансовых рисков; страхование предпринимательских рисков.

I. I. Vasilishin

Ph. D. in Law, Department of Civil Law, Institute of International Law and Justice, Head of Department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education MSLU; e-mail: vasilishin@linguanet.ru

ORIGINS OF CERTAIN PROVISIONS OF PROPERTY INSURANCE LEGISLATION

The article deals with the types of property insurance, its structure at different stages of the formation of modern Russian insurance legislation. Prior to the adoption of the Civil Code of the Russian Federation (Part two) Russian insurance legislation had subsequently covered the three branches of insurance (insurance of property, personal insurance and insurance of civil liability), however their amount and structure have been amended in the following years. It should be stated that the legislation branch viewed can be characterized as highly inconsistent, lacking system.

The author primarily concentrates on analysing such terms as “business risk” and “financial risk”. These terms are related and, to some extent, alike in the legislation. Still, the works by a range of renown specialists in the sphere of insurance law provide a wide variety of positions concerning the meaning of these terms. The result of the research is the dynamics of the business and financial risks legislation evolution for the period from 1992 till today presented in a table.

The author views “Concept of reforming Chapter 48 of the Civil Code of the Russian Federation”, as well as the proposals for amending Article 929 of the mentioned law.

Key words: insurance; types of insurance; property insurance; insurance of financial risks; insurance of business risks.

Введение

Одно из ключевых мест в системе страхования занимает имущественное страхование. Как следует из п. 2 ст. 929 Гражданского кодекса Российской Федерации (части второй) от 26 января 1996 г. № 14-ФЗ (далее – ГК РФ), имущественное страхование, наряду со страхованием имущества и страхованием гражданской ответственности, включает страхование предпринимательского риска, на котором будет сконцентрировано основное внимание в рамках настоящей статьи.

Основная часть

В ГК РФ «предпринимательский риск» законодатель определяет как «риск убытков от предпринимательской деятельности из-за нарушения своих обязательств контрагентами предпринимателя или изменения условий этой деятельности по не зависящим от предпринимателя обстоятельствам, в том числе риск неполучения ожидаемых доходов» (п.п. 3 п. 2 ст. 929).

К моменту принятия ГК РФ (части второй) действовал Закон Российской Федерации от 27 ноября 1992 г. № 4015-1 «О страховании» (далее – Закон о страховании), ст. 4 которого среди объектов страхования определяла: а) личное страхование; б) имущественное страхование (связанное с владением, пользованием, распоряжением имуществом); в) страхование ответственности. Принятие в 1996 г. второй части «экономической конституции страны», как образно называют ГК РФ, повлекло дальнейший комплекс системных изменений большого числа действовавших нормативных правовых актов. Коснулось это и норм страхового законодательства. Федеральный закон от 31 декабря 1997 г. № 157-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «О страховании» изменил название Закона о страховании, изложив его в следующей редакции – «Об организации страхового дела в Российской Федерации», а также исключил из него частноправовые нормы главы II «Договор страхования». Этими решениями законодатель подчеркнул направленность измененного Закона на публично-правовую сторону страховой деятельности.

Дальнейшие изменения страхового законодательства проходили противоречиво, что коснулось как вопросов имущественного страхования, в целом, так и страхования предпринимательского риска, в частности.

Как уже было отмечено, до принятия ГК РФ в российском страховом законодательстве последовательно отражалась концепция трех отраслей страхования: имущественного, личного и гражданской ответственности. В дальнейшем «экономический подход к отраслям страхования, заложенный в Законе о страховании ... и чисто юридический подход к договорам страхования, отраженный в ГК РФ, похоже, оказались объединенными» [Гомелля 2011]: Федеральный закон от 10 декабря 2003 г. № 172-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об организации страхового дела в Российской Федерации» и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации» существенно изменил Закон РФ от 27 ноября 1992 г. № 4015-1 «Об организации страхового дела в Российской Федерации» (далее – Закон, Закон об организации страхового дела), в результате чего, например, появилась ст. 32.9, в которой осуществлена критикуемая многими специалистами классификация видов страхования. Кроме того, ранее самостоятельное «страхование гражданской ответственности» Закон отнес к имущественному страхованию. К нему же причислили не существовавшее в нашем правовом порядке до принятия ГК РФ «страхование предпринимательских рисков» (примечательно также, что по какой-то причине, требующей самостоятельного рассмотрения, Закон стал употреблять «предпринимательские риски» во множественном числе, в отличие от ГК РФ, использующего термин «предпринимательский риск» в единственном числе). В части имущественного страхования результат реформирования страхового законодательства наглядно представлен в таблице 1 (см. табл. 1).

Наконец, наряду с другими видами страхования, законодатель отдельно выделил (не отнеся к какой-либо отрасли страхования и не раскрыв содержательно) «страхование финансовых рисков» (п.п. 23 п. 1 ст. 32.9 Закона). О сложившейся ситуации на одном из совещаний с представителями ведущих страховщиков недвусмысленно высказался руководивший в то время Федеральной службой страхового надзора г-н Ломакин-Румянцев: «...законодатель придумал отдельный вид страхования, а мы можем только гадать, что в это закладывалось» [Лебединов 2006].

Таблица 1

Объекты имущественного страхования (ст. 4)	
Закон РФ от 27 ноября 1992 г. № 4015-1 «О страховании»	Закон РФ от 27 ноября 1992 г. № 4015-1 «Об организации страхового дела»
имущественные интересы, связанные с владением, пользованием, распоряжением имуществом	имущественные интересы, связанные, в частности, с: 1) владением, пользованием и распоряжением имуществом (страхование имущества); 2) обязанностью возместить причиненный другим лицам вред (страхование гражданской ответственности); 3) осуществлением предпринимательской деятельности (страхование предпринимательских рисков)

Только спустя почти 10 лет в нашем страховом законодательстве продолжилось реформирование, и Федеральный закон от 23 июля 2013 г. № 234-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об организации страхового дела в Российской Федерации”» внес очередные изменения в ст. 4 Закона, в результате чего «страхование финансовых рисков» включено в состав имущественного страхования и законодатель раскрыл содержание «объектов страхования финансовых рисков в имущественном страховании»: имущественные интересы, связанные с риском неполучения доходов, возникновения непредвиденных расходов физических лиц, юридических лиц и *не относящиеся к предпринимательской деятельности страхователя (застрахованного лица)*. Очередная интересная деталь нашего нормотворчества и правоприменительной практики: уже через пять месяцев Федеральным законом от 28 декабря 2013 г. № 410-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О негосударственных пенсионных фондах» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» выделенный в предыдущем предложении фрагмент текста из Закона был исключен, хотя в практике страховых компаний он до сих пор

используется¹. Расположение нормы о страховании финансовых рисков в одном пункте с нормой о страховании имущества – также тема для отдельной дискуссии, которая уже идет в научном мире:

– «можно было понять законодателя, почему он относил страхование финансовых рисков к имущественному страхованию. Ведь основной риск или основное событие, которое влекло финансовые потери, были связаны фактически с повреждением, гибелью, исчезновением имущественного объекта» [Клоченко 2006];

– «вряд ли есть основания считать страхование финансовых рисков разновидностью страхования имущества» [Свит 2016].

С учетом изложенного можно сделать вывод, что становлению действующего отечественного страхового законодательства характерна высокая степень противоречивости, определенной непродуманности, бессистемности.

Для последующего анализа дополним материал еще одним примером. В промежутке между принятием Закона о страховании (1992) и частью второй ГК РФ (1996), Приказом Росстрахнадзора от 19 мая 1994 года №02-02/08 (далее – Приказ) были утверждены «Условия лицензирования страховой деятельности на территории Российской Федерации», в которых (разд. 9 Приложения № 2) в числе видов страховой деятельности «страхование предпринимательского риска» отсутствует, зато выделено «страхование финансовых рисков», которое связывалось со следующими событиями:

- а) остановка производства или сокращение объема производства в результате оговоренных событий;
- б) потеря работы (для физических лиц);
- в) банкротство;
- г) непредвиденные расходы;
- д) неисполнение (ненадлежащее исполнение) договорных обязательств контрагентом застрахованного лица, являющегося кредитором по сделке;
- е) понесенные застрахованным лицом судебные расходы (издержки);
- ж) иные события.

¹ См. например, Правила страхования финансовых рисков Страхового публичного акционерного общества «РЕСО-Гарантия». URL: www.reso.ru/export/sites_reso/About/Tariffs_rules/fin-risk-rules.pdf

Приказ утратил силу, однако хотелось бы отметить мнение В. Б. Гомелля, который критически оценивая отдельные его положения, тем не менее, считает его «наиболее корректным правовым актом в части учета подотраслевого уровня классификации в период 90-х гг. XX в. – начала XXI в.» [Гомелля 2011].

В современном отечественном страховом законодательстве просматривается смежность «предпринимательского риска» и «финансовых рисков», даже их определенное сходство.

Это наблюдалось в законодательстве середины 1990-х гг.

Таблица 2

Финансовые риски	Предпринимательский риск
<i>Раздел 9 Приложения № 2 «Условий лицензирования...»</i>	<i>п.п. 3 п. 2 ст. 929 ГК РФ</i>
«неисполнение (ненадлежащее исполнение) договорных обязательств контрагентом застрахованного лица, являющегося кредитором по сделке»	«риск убытков от предпринимательской деятельности из-за нарушения своих обязательств контрагентами предпринимателя...»

Это наблюдается и сейчас.

Таблица 3

Предпринимательский риск		Финансовые риски
<i>п.п.3 п. 2 ст. 929 ГК РФ</i>		<i>ч. 2 п. 4 ст. 4 Закона об организации страхового дела</i>
риск убытков от предпринимательской деятельности		риск возникновения непредвиденных расходов
<i>из-за нарушения своих обязательств контрагентами предпринимателя</i>	<i>из-за изменения усло- вий предпринима- тельской деятельно- сти по не зависящим от предпринимателя обстоятельствам</i>	
<i>в том числе риск неполучения ожидаемых доходов</i>		риск неполучения доходов

Если для сравнения использовать определение «убытков» (п. 2 ст. 15 части первой ГК РФ – «расходы, которые лицо, чье право нарушено, произвело или должно будет произвести для восстановления нарушенного права, утрата или повреждение его имущества (реальный ущерб), а также неполученные доходы, которые это лицо получило бы при обычных условиях гражданского оборота, если бы его право не было нарушено (упущенная выгода)»), то можно констатировать, что отличие между рассматриваемыми рисками заключается исключительно в субъектном составе: страхователями по договору страхования предпринимательского риска могут быть только субъекты, несущие предпринимательский риск – коммерческие организации, индивидуальные предприниматели (ранее в эту группу включались и некоммерческие организации, однако после изменений в гражданском законодательстве¹, они вправе осуществлять не предпринимательскую, а приносящую доход деятельность); при страховании финансовых рисков ограничений, в части субъектного состава возможных страхователей, нет.

Поэтому не случайно, наверное, в научной литературе сравнение рассматриваемых понятий представлено достаточно широко, а палитра мнений ученых является достаточно «пестрой». Так, Ю. Б. Фогельсон, рассматривая три разновидности имущественного страхования, закрепленные в п. 2 ст. 929 ГК РФ, указывает, что «данный перечень не является исчерпывающим, и в рамках имущественного страхования возможно возмещение и иных страховых убытков. Страхование на случай таких страховых убытков получило в отечественном страховании наименование «страхование финансовых рисков», хотя в ст. 929 ГК РФ этот термин и не употребляется» [Фогельсон 2012]. Е. Б. Лаутс, отмечая распространение на практике договоров страхования финансовых рисков, считает их разновидностью предпринимательских рисков [Афанасьева, Белицкая 2017]. Такой же точки зрения придерживается А. И. Худяков, С. П. Гришаев и другие [Худяков 2010; Гришаев 2008]. С. В. Дедиков, в свою очередь, отмечает, что «еще относительно недавно страхование финансовых и предпринимательского рисков

¹ Федеральный закон от 05 мая 2014 г. № 99-ФЗ «О внесении изменений в главу 4 части первой Гражданского кодекса Российской Федерации и о признании утратившими силу отдельных положений законодательных актов Российской Федерации».

рассматривалось как одно целое», но сам четко проводит разграничение между ними [Дедиков 2011].

Среди мнений ученых выделяются, с нашей точки зрения, рассуждения В. Б. Гомелля, который считает, что «страхование финансовых рисков – строго научно надо включать в классификацию рисков, а не в классификацию по видам страхования, так как вид – это конкретный объект страхования, а риск – предполагаемое событие, на случай наступления которого проводится страхование и которое характеризуется случайностью и вероятностью его наступления» [Гомелля 2011]. Та же ситуация и со страхованием предпринимательских рисков. Ученый предлагает страхование финансов (но не финансовых рисков!) отнести к имущественному страхованию, так как финансы имеют только денежную форму, а деньги согласно ГК РФ признаются движимым имуществом (п. 2 ст. 130) [там же].

Наконец, посмотрим в обозримую перспективу глазами авторов Концепции реформирования главы 48 ГК РФ: в разделе 7 ученые предполагают объединить в ст. 929 ГК РФ страхование предпринимательских рисков и страхование финансовых рисков в один вид страхования с определением страхования предпринимательских рисков как частного случая страхования финансовых рисков¹.

Динамику развития законодательства о рассматриваемых видах рисков можно представить в виде таблицы (см. табл. 4).

Таблица 4

Год принятия нормативного правового акта и его реквизиты	Наличие (отсутствие) понятия	
	Финансовый риск	Предпринимательский риск
1992 г. Закон РФ от 27 ноября 1992 г. № 4015-1 «О страховании»	—	—

¹ См.: Концепция реформирования главы 48 Гражданского кодекса Российской Федерации. URL: privlaw-journal.com/wp-content/uploads/2018/10/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82-251018.pdf

Год принятия нормативного правового акта и его реквизиты	Наличие (отсутствие) понятия	
	Финансовый риск	Предпринимательский риск
1994 г. Приказ Росстрахнадзора от 19 мая 1994 г. № 02-02/08	+	—
1996 г. ГК РФ (часть вторая) от 26 января 1996 г. № 14-ФЗ	—	+
2003 г. Федеральный закон от 10 декабря 2003 г. № 172-ФЗ	+(включен в перечень видов страхования, но не определен содержательно)	+
2013 г. Федеральный закон от 23 июля 2013 г. № 234-ФЗ	+	+
2018 г. Проект Концепции реформирования главы 48 ГК РФ	+	— (в составе финансовых рисков)

Заключение

Таким образом, налицо существенные разночтения как во мнениях ученых, так и на разных этапах становления современного российского законодательства о страховании, в связи с чем очевидна необходимость продолжения исследований по проблеме соотношения предпринимательского и финансовых рисков, определению их места в системе видов страхования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гомелля В. Б. Страхование : учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Московская финансово-промышленная академия, 2011. 624 с.
- Гришаев С. П. Комментарий к Федеральному закону от 30 декабря 2004 г. № 214-ФЗ «Об участии в долевом строительстве многоквартирных домов и иных объектов недвижимости и о внесении изменений в некоторые

- законодательные акты Российской Федерации» (постатейный) // СПС Консультант плюс, 2008. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
- Дедиков С. В.* Страхование предпринимательского и финансовых рисков // *Законы России: опыт, анализ, практика.* 2011. № 7. С. 86–94.
- Клоченко Л. Н.* Классификация в страховании: решены далеко не все правовые проблемы (интервью) // *Юридическая и правовая работа в страховании.* 2006. № 2. С. 2–3.
- Лебединов А. П.* К вопросу о страховании предпринимательских и финансовых рисков // *Юридическая и правовая работа в страховании.* 2010. № 1. С. 19–24.
- Предпринимательское право Российской Федерации : учебник / Е. Г. Афанасьева, А. В. Белицкая, В. А. Вайпан [и др.] ; отв. ред. Е. П. Губин, П. Г. Лахно.* 3-е изд., перераб. и доп. М. : НОРМА : ИНФРА-М, 2017. 992 с.
- Свит Ю. П.* Страхование: отдельные проблемы классификации // *Юрист.* 2016. № 20. С. 26–30.
- Фогельсон Ю. Б.* Страхование: теоретические основы и практика применения : монография. М. : Норма : Инфра-М, 2012. 576 с.
- Худяков А. И.* Теория страхования. М. : Статут, 2010. 656 с.

REFERENCES

- Gomellya V. B.* Strahovanie : uchebnik. 4-e izd., pererab. i dop. M. : Moskovskaya finansovo-promyshlennaya akademiya, 2011. 624 s.
- Grishaev S. P.* Kommentarij k Federal'nomu zakonu ot 30 dekabrya 2004 g. № 214-FZ «Ob uchastii v dolevom stroitel'stve mnogokvartirnyh domov i inyh ob'ektov nedvizhimosti i o vnesenii izmenenij v nekotorye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii» (postatejnyj). SPS Konsul'tant plyus, 2008. [EHlektronnyj resurs]. Dostup iz SPS «Konsul'tantPlyus».
- Dedikov S. V.* Strahovanie predprinimatel'skogo i finansovyh riskov // *Zakony Rossii: opyt, analiz, praktika.* 2011. № 7. S. 86–94.
- Klochenko L. N.* Klassifikaciya v strahovanii: resheny daleko ne vse pravovye problemy (interv'yu) // *YUridicheskaya i pravovaya rabota v strahovanii.* 2006. № 2. S. 2–3.
- Lebedinov A. P.* K voprosu o strahovanii predprinimatel'skih i finansovyh riskov // *YUridicheskaya i pravovaya rabota v strahovanii.* 2010. № 1. S. 19–24.
- Predprinimatel'skoe pravo Rossijskoj Federacii : Uchebnik / Afnas'eva E. G., Belickaya A. V., Vajpan V. A. i dr. ; отв. red. E. P. Gubin, P. G. Lahno.* 3-e izd., pererab. i dop. M. : NORMA : INFRA-M, 2017. 992 s.
- Svit Yu. P.* Strahovanie: ot del'nye problemy klassifikacii // *Yurist.* 2016. № 20. S. 26–30.

Fogel'son Yu. B. Strahovoe pravo: teoreticheskie osnovy i praktika primeneniya : monografiya. M. : Norma : Infra-M, 2012. 576 s.

Hudyakov A. I. Teoriya strahovaniya. M. : Statut, 2010. 656 s.

доктор юридических наук, профессор, кафедра национальной безопасности и правоохранительной деятельности, Институт международного права и правосудия, профессор МГЛУ; e-mail: insmi@yandex.ru

МЕЖДУНАРОДНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ПРАВО СИЛЫ ПРОТИВ СИЛЫ ПРАВА

Статья посвящена многоуровневому исследованию международной безопасности, в рамках которого грани этого феномена определяется как безопасность человечества и как национальная безопасность, формируемая на международном уровне. В основу анализа устоявшегося термина «международная безопасность» положен нестандартный подход разработанный на основе постулатов общей теории безопасности, а также общенаучного принципа дополнительности. Разработана концепция комплексного определения сложного и недостаточно изученного феномена – определения, включающего систему непротиворечивых дефиниций, раскрывающих различные грани единого феномена. Анализируются главные направления деятельности по обеспечению международной безопасности: во-первых, обеспечение паритета сил на международной арене; во-вторых, постепенная трансформация культуры человечества, что позволит реализовать в социальной практике рациональный антивоенный императив, в результате чего интересы человечества начнут доминировать над интересами господствующих малых социальных групп. Рассматриваются перспективы: обретения человечеством полноценной субъектности, силовой доминанты международного права, принципа приоритетности международной безопасности. Исследуется жизнеспособность пацифистского императива, сущность которого определяется формулой: «На войны и на подготовку к войнам государства тратят так много средств, что их вполне хватило бы для обеспечения материального благополучия всех людей». Проводится культурологический анализ трансформации общественного сознания: от осознания пацифистского императива до обретения способности утвердить его в качестве принципа международных отношений.

Ключевые слова: международная безопасность; угрозы международной безопасности; система международной безопасности; субъекты международной безопасности.

S. M. Inshakov

Ph. D. in Law, Professor, Department of National Security and Law Enforcement Activity, Institute of International Law and Justice, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education MSLU;
e-mail: insmi@yandex.ru

INTERNATIONAL SECURITY: LAW OF FORCE VS FORCE OF LAW

The article concerns a multilevel examination of international security, where this phenomenon is defined as both the security of mankind and of national security, formed at the international level. Unconventional approach, based on the main principles of the general theory of security, as well as the general scientific principle of complementarity, is used while analysing an established term «international security». The concept of compound definition of complex and insufficiently elaborated phenomenon is developed – notion, which includes a system of consistent terms, revealing the various aspects of a single thesis. The main areas of international security activities are examined: first, ensurance of the parity of forces in the international arena; secondly, the progressive transformation of the culture of humanity, which will implement in social practice a rational anti-war tenet, as a result of which the interests of humanity will dominate the interests of the ruling small social groups. There is a consideration of certain prospects: reception of full subjectivity by mankind, prevalence of strength of the international law, the principle of priority of the international security. The article examines the viability of the pacifist tenet, which essence is determined by the formula: «States spend as much money on wars and their preparations as would be enough to ensure the well-being of all people.» A cultural analysis of the transformation of public consciousness is complied: from the perception of the pacifist tenet to receiving the ability to denote it as a key principle of international relations.

Key words: international security; threats to the international security; international security structure; subjects of the international security.

Введение

Исследование международной безопасности показывает достаточно сложную природу и структуру этого феномена. Для того чтобы корректно отразить его в системе научных понятий, необходимо проведение исследования на нескольких уровнях.

Первый уровень анализа (базовый) основывается на очевидном факте: исследуемый феномен – это вид безопасности. Для того чтобы понять, что такое международная безопасность, необходимо:

- во-первых, определить, что такое безопасность вообще;
- во-вторых, конкретизировать, о чьей безопасности идет речь применительно к данному термину.

На этой основе становится возможным определить:

- природу и интересы тех, о чьей безопасности здесь идет речь;
- угрозы их безопасности.

А это, в свою очередь, позволит наполнить теоретическое понятие конкретным содержанием.

Второй уровень анализа (диалектический) основывается на исследовании трансформаций:

- национальной безопасности в международную;
- международной в национальную.

Третий уровень (национальный) относится к обеспечению национальной безопасности государств на международном уровне (политическими, военными, дипломатическими, международно-правовыми мерами).

Все три уровня взаимосвязаны. Однако каждый из них обладает определенной спецификой. И лишь синтез всех указанных подходов позволит составить относительно полное представление о сущности международной безопасности.

Такой подход позволил сформулировать объемное определение исследуемого феномена – резюмировать в комплексном определении важнейшие признаки международной безопасности. Комплексность дефиниции предполагает сопряжение нескольких непротиворечивых определений феномена, которые раскрывают наиболее значимые стороны международной безопасности:

1. Международная безопасность – это, во-первых, безопасность следующих субъектов:

- человечества;
- регионального социума (социума нескольких государств);
- социума отдельного государства;
- глобального сообщества государств;
- регионального государственного сообщества;
- международных организаций, представляющих на разных уровнях интересы перечисленных выше субъектов.

2. Международная безопасность, во-вторых, – это безопасность, ставшая результатом совместной деятельности названных субъектов и распределенная между участниками этой деятельности (коллективная безопасность).

3. Международная безопасность, в-третьих, – это такое состояние международных отношений, при котором конфликты между государствами разрешаются без применения силы (а попытки применения силы пресекаются).

4. Международная безопасность, в-четвертых, – это национальная безопасность, обеспечиваемая государствами на международном

уровне. Роль России как субъекта национальной безопасности и ее вклад в систему международной безопасности трудно переоценить [Пыльцина 2016, с. 40–45].

Конечно, любое определение (сколь бы полным оно ни было) раскрывает не все параметры явления. Однако представляется, что эта дефиниция, состоящая из четырех элементов, наиболее полно раскрывает все сущностные признаки международной безопасности.

Основная часть

Теоретическое исследование позволяет определить два глобальных направления деятельности по обеспечению международной безопасности:

1. Обеспечение паритета сил на международной арене.
2. Постепенная трансформация культуры человечества, что позволит реализовать в социальной практике рациональный антивоенный императив, в результате чего интересы человечества начнут доминировать над интересами господствующих малых социальных групп.

Субъекты первого направления – государства, государственные органы, международные организации, представляющие интересы государств, сообщества государств.

Субъекты второго направления:

- государства;
- государственные организации;
- общественные организации (на уровне отдельных государств и международных);
- отдельные граждане.

Первое направление является основным. Второе может обрести значимость в более или менее отдаленной перспективе.

В системе межгосударственных отношений международная безопасность, к сожалению, занимает не главное место. Такова парадигма современной культуры международных отношений – центральное место здесь принадлежит конфликту. Если соотношение сил на международной арене позволяет прогнозировать с высокой степенью вероятности победу одной из сторон в конфликте, то вероятность развязывания конфликта будет очень высока.

Прямая зависимость вероятности победы в войне с вероятностью развязывания войны – одна из базовых закономерностей

международных отношений. Эту закономерность корректно отнести к разряду принципов, на основе которых строятся отношения между государствами.

Силовая доминанта отрицает международное право, договоры между государствами, международные обычаи. Потребность в международной безопасности возникает лишь у тех государств, шансы которых одержать победу в войне невелики. Главное условие международной безопасности – низкая вероятность победы какого-либо государства в возможной войне. Сверхзадача – обеспечение низкой вероятности успешной агрессии и для сильных государств. Это условие корректно задекларировать как главную цель деятельности по обеспечению международной безопасности.

Рациональное начало общественного сознания человечества уже способно осознать нехитрый императив: «На войны и на подготовку к войнам государства тратят так много средств, что их вполне хватило бы для обеспечения материального благополучия всех людей». Осознать этот пацифистский императив людям уже по силам, а вот реализовать его в социальной практике – нет. В основе межгосударственных отношений сегодня находится совсем другая военно-политическая установка: «Хочешь мира – готовься к войне».

Международная безопасность становится привлекательным объектом для сильных держав лишь в трех случаях:

- когда сильное государство (или группа государств) одержало победу в войне, установило выгодный ей миропорядок и рассматривает международную безопасность как способ сделать этот миропорядок стабильным;
- когда военные действия истощают ресурсы воюющих сторон, а перспектива победы одного из государств не просматривается;
- когда теоретические расчеты военных, основанные на данных разведки, убедительно свидетельствуют о том, что вероятность победы в возможной войне стремится к нулю.

Традиция формирования различных механизмов международной безопасности насчитывает не одно тысячелетие. Баланс сил, высокие крепостные стены, переговоры, военные союзы, угрозы, компромиссы, выплата дани, передача части территории более сильному противнику, религиозное посредничество, династические браки, передача царских детей противнику в качестве гарантий соблюдения мирных

договоров, – это были способы наладить нормальную жизнь общины, полиса, страны в условиях жесточайшей конкуренции народов на мировой арене.

Исторический опыт показывает – все способы поддержания мира и благоденствия однажды давали сбой, и это оборачивалось гибелью тысяч и даже миллионов людей. Целые регионы приходили в запустение, становились безлюдными из-за того, что механизмы обеспечения безопасности были несовершенны.

Поиск эффективных мер формирования и укрепления системы международной безопасности – одна из движущих сил развития политической культуры, совершенствования международных отношений. Понятие и структура международной безопасности, подходы к ее обеспечению, ее тенденции не перестают быть предметом научных дискуссий [Игнатьева 2017, с. 86–92].

Первая составляющая этой движущей силы очевидна – народы, как правило, заинтересованы в мирной жизни, ибо простые люди всегда страдали от военного противостояния.

Иной подход просматривается у привилегированных сословий. Для элитарных слоев войны были и развлечением, и результатом непомерных амбиций, и способом обретения славы, и источником обогащения. Заинтересованность в войнах проявляло и сословие оружейников, которое сегодня имеет огромное влияние, трансформировавшись в колоссальную социальную группу – военно-промышленный комплекс. На определенном этапе возникла еще одна социальная группа, научившаяся «стричь военные купоны» – это финансисты, «денежные мешки». Сегодня они так сильны, что не будет преувеличением констатация – именно они правят миром.

В обеспечении международной безопасности, безусловно, заинтересован такой суперсубъект, как человечество. А вот сильные мира сего заинтересованы в международной безопасности лишь условно: иногда – да, иногда – нет. Наиболее яркий пример – Вторая мировая война. В нашей стране она называется Великой Отечественной. А в США эта война нашла отражение в историографии под названием «Хорошая Война» (Good War).

В этих условиях обеспечение международной безопасности – достаточно противоречивый процесс. Одни субъекты стремятся к миру, другие – к войне. Да подчас один и тот же субъект правой рукой делает мир, а левой – войну.

В качестве второй составляющей движущей силы, детерминирующей систему международной безопасности, выступают условия, в которых к миру стремятся даже те, кому война – это мать родна. Исследование и анализ этих условий – важнейшая предпосылка конструирования эффективной и устойчивой системы международной безопасности. Так же, как и моделирование социальных ситуаций, в которых указанные условия начинают доминировать и обретают устойчивость.

В этом ракурсе продуцирование эффективной деятельности по обеспечению международной безопасности – задача не из легких. Формирование устойчивой системы безопасности в мире требует и политического искусства, и культурных трансформаций, и дипломатических прорывов, и интеллектуального взлета, и теоретических изысканий.

Международная безопасность – это безопасность человечества, безопасность региональных социумов, безопасность глобального и региональных государственных сообществ. Это также обеспечиваемая на международном уровне национальная безопасность. Это такой стиль международных отношений, который отрицает войны и другие способы причинения вреда людям. Главная проблема теории международной безопасности – как всё это обеспечить? И кто это может сделать? Поиск ответов на эти вопросы – сверхзадача данной теории.

При формировании механизма обеспечения международной безопасности возникают сверхсложные проблемы. Главная проблема имеет культурологическую природу. Дело в том, что международная безопасность – это теоретический конструкт, который полностью обретет смысл лишь в будущем (более или менее отдаленном).

Проблема субъекта обеспечения безопасности является ключевой. Обычно при разработке различных рекомендаций по обеспечению безопасности ученые исходят из аксиоматичности того, что результаты их научных изысканий: теоретические выводы и практические предложения будут кем-то востребованы. Этот «кто-то» и есть субъект обеспечения безопасности. К сожалению, даже те научные разработки, практическая ценность которых несомненна, востребованы далеко не всегда. Подчас их просто некому востребовать. Этот аспект реализации научных исследований обязательно нужно иметь в виду. Нередко практическое внедрение научных выводов требует создания специального субъекта (концептуально и реально). Соответственно

внедрение приобретает многоэтапный характер, а теоретическое осмысление проблемы оптимального субъекта становится ключевой.

Когда речь идет о недостаточно эффективном противодействии угрозам безопасности (либо вообще о бездействии в этой области), можно констатировать одну из следующих причин такой ситуации:

- отсутствует субъект воздействия;
- субъект не заинтересован в осуществлении эффективного воздействия;
- у субъекта отсутствуют возможности эффективно воздействовать.

В соответствии с этим любые научные рекомендации и директивные установки должны быть согласованы с каждым из трех приведенных выше параметров. Лишена смысла директива, которую некому выполнять, которую никто не захочет выполнять, либо которая не может быть выполнена по не зависящим от исполнителя причинам. К сожалению, нередко в такой ипостаси оказываются резолюции Совета Безопасности или Генеральной Ассамблеи ООН по вопросам обеспечения международной безопасности.

Задачи исследования субъекта обеспечения международной безопасности заключаются в следующем:

1. Выявление признаков субъекта обеспечения международной безопасности и создание концептуального понятия данного феномена для анализа социума с тем, чтобы получить ответ на вопрос, каковы потенциальные возможности глобального общества в самореализации как субъекта обеспечения безопасности.

2. Изыскание способов реализации потенциала человечества по обеспечению международной безопасности, формирование субъектов из различных общественных (государственных) единиц и образований (граждан, социальных групп, государственных органов и общественных организаций, а также различных государственных и негосударственных ассоциаций).

3. Анализ механизмов, которые позволили бы сделать совокупное общественное воздействие на источники угроз международной безопасности более разрушительным:

- за счет увеличения числа субъектов (поиск потенциальных субъектов, формирование у них заинтересованности в реализации мер обеспечения международной безопасности и оптимальное обеспечения их);

- путем активизации и повышения эффективности деятельности функционирующих субъектов (стимулирование, подготовка, обеспечение, управление, контроль);
- посредством создания системы воздействующих субъектов и ее постоянного развития, совершенствования (организация, обеспечение, управление).

При всей важности теоретического анализа технических аспектов формирования субъекта обеспечения безопасности человечества главная проблема лежит в другой плоскости. А может ли человечество в принципе сформироваться в единый субъект? И каков тут наиболее оптимальный механизм.

С древних времен предпринимались попытки осуществления мирового господства под эгидой сильного государства, возглавлявшегося сильными, агрессивными руководителями. Это и пассионарный завоевательный рывок македонцев во главе с их царем Александром Великим, и методичное присоединение завоеванных государств Римской империей.

Наполеон в своих мемуарах отмечал, что главная идея его завоевательной политики заключалась в объединении людей в единое человечество, чтобы гармонизировать отношения между народами, чтобы исключить войны вообще из культурного арсенала людей (а соответственно, и огромные расходы на содержание армий).

Завоевательная идеология Гитлера была более циничной, хотя скорее всего, он просто честно задекларировал тайные планы всех завоевателей: господство людей высшей расы (арийцев) при частичном уничтожении одних народов и порабощении других.

Попытки объединить человечество на основе агрессивных завоеваний всегда завершались неудачами. Причем есть немало оснований для выдвижения гипотезы – одной из геополитических закономерностей является невозможность одним субъектом завоевать весь мир и стать единовластным правителем. Даже имперские попытки региональных объединений человечества всегда завершались гибелью таких государственных образований, уходом их с исторической арены.

Очень уже устойчивым феноменом оказалась национальная государственность, основательно разделяющая человечество на фрагменты. А эта фрагментация исключает единство людских интересов и реализацию на этой основе рациональной антивоенной парадигмы социального бытия.

Попытки объединения человечества на основе единой религии (христианский Град Святой и мусульманский халифат) также завершались неудачами. Геополитические императивы оказывались сильнее религиозных.

В XIX в. марксисты обосновали гибель старого мира и всеобщее объединение трудящихся. «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» – в этом лозунге скрыта всё та же наполеоновская мечта о гармонизации интересов народов всего мира и реализации рационального антивоенного императива. В. И. Ленин мыслил первое советское государство как федерацию, которая постепенно (по мере продвижения по планете мировой революции) включит в свой состав все государства – человечество станет единым субъектом. Империалистические войны будут исключены. Торжество рациональной антивоенной парадигмы социального бытия виделось как близкая перспектива. Однако и марксизм разбился о «неприступные скалы» национальной государственности. В 1920 г. под предводительством М. Тухачевского Красная Армия пыталась освободить польских пролетариев и объединить их с советскими пролетариями, одетыми в солдатские шинели. Однако польские пролетарии не только отказались объединяться, но встретили советских пролетариев пулеметным огнем, они убивали «братьев по классу» штыками, вилами, косами. А в 1941 г. земляки К. Маркса и Ф. Энгельса – немецкие пролетарии – приехали в Россию на танках, чтобы убивать русских пролетариев.

Очередная попытка объединения человечества была предпринята американскими неоконами (новыми консерваторами) после распада СССР в конце XX в. Взяв на вооружение идею Аврелия Августина о Граде Святом, американские неоконны присвоили себе миссию мирового полицейского и задекларировали «конец истории», в том смысле, что американский образ жизни – это вершина человеческой культуры. И дело лишь за тем, чтобы навязать американские стандарты всему человечеству. А все, кто не впишется в эти стандарты, должны уйти с исторической арены. Это была облагороженная версия гитлеровской теории арийства антинародная по своей сути. И первые же попытки реализовать идеи неоконнов в Югославии, Афганистане, Ираке, Ливии, Сирии, Северной Корее показали:

– во-первых, антинародную и антигуманную сущность этой идеологии;

– во-вторых, неспособность американцев нести тяжелую ношу мирового лидерства.

Никакой общечеловеческой гармонии «конец истории» не принес. Он обернулся войнами, разрушением государств, всплеском терроризма и трансформацией международного терроризма в гипертерроризм.

Мы уже упоминали геополитический императив, отрицающий единство человечества. Фактически, суть этого императива заключается во взаимном отрицании двух глобальных тенденций: национального эгоизма и антивоенной рациональности человеческого общественного сознания. Современная глобализация несколько трансформировала это противоречие: сословный (элитарный) эгоизм против человеческой рациональности.

Глобальная экстраполяция не оставляет сомнений в победе здравого смысла. Лига Наций, Организация Объединенных Наций видятся как этапы в продвижении к этому социальному идеалу. Однако сколько раз уже мы имели возможность убеждаться в иррациональности человеческих устремлений! А современное оружие столь смертоносно, что неверных телодвижений оно не простит мировому сообществу.

Выводы

Анализ механизма обеспечения международной безопасности и исследование принципов формирования этого механизма показывает, что разъединенное человечество еще не вполне готово к созданию этого механизма. Оно не готово к тому, чтобы действовать как единый субъект. Разделенное на сотни народов человечество более или менее полно освоило механизм обеспечения национальной безопасности. И имея этот относительно добротный инструмент, оно пытается использовать данный механизм для обеспечения безопасности совсем иного уровня – международной.

Практически весь механизм обеспечения международной безопасности де факто – это функция государственных систем обеспечения национальной безопасности. Без паритета в уровнях обеспечения национальной безопасности механизм международной безопасности утрачивает устойчивость, обретает саморазрушительный вектор. На этом фоне угрозы международной безопасности – это, пожалуй, единственный реальный и устойчивый элемент данного механизма (склонного к саморазрушению и в значительной мере эфемерного).

Угрозы международной безопасности в данном ракурсе не просто оказываются чем-то реальным и обладающим оригинальной природой. Но их корректно рассматривать в качестве отправной точки формирования устойчивого механизма безопасности человечества [Опалев 2016, с. 36–38].

Угроза гибели всех народов в возможной ядерной войне, угроза экологической катастрофы, которая может разрушить все устойчивые стереотипы бытия, угроза всем биологическим организмам, угроза полной утраты живой природы на планете, – всё это может взбудоражить сознание аморфного субъекта. Всё это (и, к сожалению, лишь это) имеет шанс стать катализатором трансформации человечества в единый субъект.

Глобальные угрозы могут обеспечить единство интересов всех людей на нашей планете. Опасность, таящаяся в этих угрозах, не пощадит и элитарные слои. А это может стать залогом обретения человечеством организующей способности формирования механизма обеспечения высшей формы безопасности – безопасности всех людей на Земле, того, что мы именуем международной безопасностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Игнатьева И. В.* Международная безопасность и актуальные проблемы ее обеспечения // *Глаголь правосудия*. 2017. №2 (14). С. 86–92.
- Опалев А. В.* Геоцивилизационные угрозы национальной безопасности России в условиях глобализации // *Социально-гуманитарное обозрение*. 2016. № 2. С. 36–38.
- Пыльцина М. В.* Российская Федерация как субъект международного взаимодействия по обеспечению общественной безопасности // *Социальная значимость правовых знаний в жизни российского общества: материалы Междунар. науч.-практ. конф. профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов, посвященной Дню юриста* ; под общ. ред. Н. И. Бухтоярова, В. Н. Плаксина, С. Н. Махиной, Т. М. Куценко. М. : 2016. С. 40–45.

REFERENCES

- Ignat'yeva I. V.* Mezhdunarodnaya bezopasnost' i aktual'nyye problemy yeye obespecheniya // *Glagol» pravosudiya*. 2017. №2 (14). S. 86–92.

Opalev A. V. Geotsivilizatsionnyye ugrozy natsional'noy bezopasnosti Rossii v usloviyakh globalizatsii // *Sotsial'no-gumanitarnoye obozreniye*. 2016. № 2. S. 36–38.

Pyl'tsina M. V. Rossiyskaya Federatsiya kak sub'yekt mezhdunarodnogo vzaimodeystviya po obespecheniyu obshchestvennoy bezopasnosti // *Sotsial'naya znachimost' pravovykh znaniy v zhizni rossiyskogo obshchestva: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii professorsko-prepodavatel'skogo sostava, nauchnykh sotrudnikov i aspirantov, posvyashchennoy Dnyu yurista; pod obshchey redaktsiyey N. I. Bukhtoyarova, V. N. Plaksina, S. N. Makhinoy, T. M. Kutsenko*. M. : 2016. S. 40–45.

УДК 343.8

В. А. Казакова

доктор юридических наук, профессор, кафедра уголовно-правовых дисциплин,
Институт международного права и правосудия, заведующая кафедрой МГЛУ;
e-mail: vera1313@yandex.ru

ЦЕЛИ НАКАЗАНИЯ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

В статье анализируются цели наказания, прослеживается их взаимовлияние и специфика проявления в конкретных видах наказания. Приводятся соображения относительно достоинств и недостатков штрафа, причины его неэффективности. Проводится сравнение целей лишения свободы как вида наказания в России и зарубежных странах. Анализируются наказания, связанные с трудовым воздействием, – обязательные работы, исправительные работы, принудительные работы. Приводятся примеры противоречивых положений уголовного законодательства относительно системы наказаний. Рассматриваются перспективы назначения и исполнения наказаний.

Прогнозируется существенное увеличение нагрузки на уголовно-исполнительные инспекции и исправительные центры, которые вынуждены будут исполнять наказания в отношении лиц, приговоренных к обязательным работам, исправительным работам и принудительным работам вместо краткосрочного лишения свободы, а также осуществлять контроль за условно осужденными и иным подучетным контингентом. Сравнительный анализ видов наказания, назначаемых в последние годы в России, иллюстрируется статистическими сведениями о судимости Судебного департамента при Верховном суде Российской Федерации, официальными данными ФСИН России. Раскрываются положения проекта Научно-образовательного центра «Проблемы уголовно-исполнительного права» имени Ю. М. Ткачевского по содержанию осужденных за экономические и должностные преступления в отдельных исправительных учреждениях, одной из целей которого является оптимизация условий отбывания наказания в виде лишения свободы «беловоротничковыми осужденными» и их более эффективное трудоустройство.

Ключевые слова: цели наказания; штраф; обязательные работы; исправительные работы; принудительные работы; лишение свободы; труд осужденных; исправление осужденных; предупреждение преступлений.

V. A. Kazakova

Doctor of Law, Professor, Department of Criminal Law, Institute of International Law and Justice, Head of department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Moscow State Linguistic University»;
e-mail: vera1313@yandex.ru



PURPOSES OF PUNISHMENT AND ITS IMPLEMENTATION IN RUSSIA AND FOREIGN COUNTRIES

The article analyzes the purposes of punishment, influence, and specifics particular forms of punishment. The author writes about advantages and disadvantages of fine, the reasons for its ineffectiveness. The purposes of imprisonment as a form of punishment in Russia and foreign countries are compared. Penalties associated with the labor impact - compulsory community and corrective service. Examples of contradictory provisions of the criminal law concerning the system of punishment are given. Prospects of imposition and execution of punishment are considered.

A hefty increase in the burden on the probation department and correctional center is expected, they have to carry out punishments for persons sentenced to compulsory labour, corrective labour and forced labour instead of short-term imprisonment, as well as to exercise control over probationers and other registered contingent. A comparative analysis of the types of punishment imposed in recent years in Russia is illustrated by statistical data on the criminal record of the Judicial Department under the Supreme Court of the Russian Federation and by the official data of the FS for Punishment Execution. The article reveals the provisions of the project of the Scientific and educational center «Problems of criminal Executive law» Tkachevsky Yu.M. on the prisoner welfare for economic and official crimes in separate correctional institutions, one of the goals of which is to optimize the conditions of serving the sentence (imprisonment) by «white-collar convicts» and more effective use of their labor.

Key words: purposes of punishment; fine; compulsory community and corrective service; imprisonment; prison labor; emendation of criminal; prevention of crimes.

Введение

Эффективность каждого наказания, как и всей системы в целом, зависит от достижения целей, которые при этом поставлены. Поэтому осознание целей системы наказаний и каждого из них – важная составляющая успеха уголовной, криминологической и уголовно-исполнительной политики, что в совокупности является предпосылкой результативности борьбы с преступностью.

Основополагающей целью всех вышеназванных уголовно-правовых категорий является предупреждение преступлений, которое включает не только основные классификационные компоненты – общее и частное предупреждение, но и то, что провозглашено в качестве самостоятельных целей в кодексах и иных нормативных документах – восстановление социальной справедливости, исправление осужденного, обеспечение безопасности личности, общества и государства и т. д. Все вышеназванные элементы соотносятся между собой

как взаимозависимые звенья в единой цепочке или как части и целое. Так или иначе, они взаимозависимы и либо дополняют и усиливают друг друга, либо вступают в противоречие между собой.

Особенно остро это противоречие проявляется в условиях лишения свободы, когда процесс исправления, т.е. попытка научить активному социально-полезному поведению, происходит в условиях строгой изоляции, подавления свободы выбора, помещения в среду осужденных со всеми негативными ее характеристиками. Ученые-пенитенциаристы называют это парадоксом тюрьмы [Хохряков 1991].

Основная часть

Вместо развития личности, улучшения ее качеств, находящийся в неволе человек за несколько лет адаптируется к этой среде, принимает ее законы и обычаи, начинает испытывать страх перед выходом на свободу, в условиях которой придется бороться за выживание. По данным специальной переписи осужденных 2009 г., подавляющее большинство не используют свое право на краткосрочный выезд из исправительного учреждения на время отпуска не только из-за отсутствия средств на это, но и ввиду потери связи с родственниками, распадом семьи, угасанием родительских привязанностей [Казакова 2011, с. 47–55].

Провозглашая приоритетной какую-либо цель, законодатель пренебрегает другой. Особенно заметно проявляются противоречия между частным предупреждением и общей превенцией, а также восстановлением социальной справедливости. Философы, комментируя процесс исполнения лишения свободы, отмечают: «В реальности социум жертвует личностью осужденного, так как совершенное тяжкое злодеяние в условно-количественном измерении перевешивает деформированность личности, т. е. совершенное преступником зло больше, чем зло, которое по отношению к нему совершает общество» [Везломцев 2018, с. 319].

В зарубежных странах уголовное наказание преследует разные цели. В США, например, превалирует теория справедливого возмездия, в результате чего в первую очередь принимается во внимание тяжесть совершенного преступления и игнорируется субъективный личностный фактор. Количество осужденных растет от года к году. Исправительные учреждения во главу угла ставят обеспечение безопасности.

Исправительные учреждения Англии и Уэльса также дифференцированы по степени изоляции для обеспечения безопасности самих осужденных и общества. Содержание в тюрьме открытого типа по режиму скорее напоминает российские принудительные работы.

Особенностями применения наказания в ФРГ и Швейцарии является возможность продления судом заключения после отбытия срока наказания, так называемое превентивное заключение для не исправившихся лиц.

Франция отличается краткими сроками лишения свободы и наличием законодательных стимулов к хорошему поведению – автоматическому постепенному сокращению срока лишения свободы для впервые осужденных при примерном поведении и ослаблением режима содержания.

Таким образом, изоляция осужденного на время отбывания наказания (а иногда и после истечения этого периода) – вынужденная мера, диктуемая обеспечением безопасности общества. Работа с осужденными в процессе отбывания лишения свободы также направлена на это, но в данном случае имеется в виду профилактика рецидива путем воздействия на личность, содержанием которого является исправление, устрашение, ресоциализация, адаптация к условиям жизни вне исправительного учреждения. Эффективность такого воздействия зависит от свойств личности, степени ее деформации, устойчивости антисоциальной направленности, профессионализма сотрудников и объективных возможностей пенитенциарной системы. Всегда существует соотношение пользы и вреда в этом процессе, баланс которого и приводит к определенным положительным или отрицательным результатам в работе с конкретным лицом.

Учет личностных особенностей осужденных в зарубежных странах происходит не столько на стадии назначения наказания, сколько на стадии его исполнения администрацией исправительного учреждения, которая проводит детальную дифференциацию контингента на основе изучения личности осужденного и совершенного им преступления, и составляет индивидуальную программу работы с ним.

Краткий обзор зарубежного опыта системы наказаний показал, что все зарубежные страны используют наказания, связанные с изоляцией от общества и испытывают схожие трудности при их реализации [Савушкин 2017, с. 78–106]. Представляется, что среди основных средств исправления осужденных (даже в тех странах, где такая цель

перед пенитенциарной системой не ставится) труд является основополагающим.

Для России это наиболее актуально, так как социально-экономическое положение в стране таково, что вне участия в общественно-полезном труде, как правило, можно существовать только на преступные доходы. Пособие по безработице, иные социальные выплаты неработающим гражданам – временная мера, не обеспечивающая даже прожиточного минимума. Доля обеспеченных граждан, имеющих нетрудовой легальный доход, статистически ничтожна.

Обеспеченность трудом в условиях лишения свободы достаточно проблематична даже в тех государствах, где есть частные тюрьмы. В России с переходом от экономической системы советского периода к современной организации хозяйственной деятельности трудоустройство осужденных к лишению свободы крайне неудовлетворительное.

По официальным статистическим данным, постоянно работают лишь 63,8 % женщин и 46,4 % мужчин, а 19,5 % женщин и 44,8 % мужчин не работают из-за отсутствия работы [Основные показатели... 2017, с. 61]. Это, безусловно, самым негативным образом сказывается на процессе исправления осужденных, а также лишает их возможности приобрести хотя бы какие-нибудь средства для улучшения своего содержания, поддержки семей, погашения исков о возмещении вреда, причиненного преступлением. Такие иски обязаны погашать свыше четверти осужденных. Отсутствие работы и заработка, а, следовательно, средств на личном счете отрицательно сказывается и на социальной адаптации после освобождения.

Специалисты, критически оценивая реформирование промышленных предприятий УИС, отмечают, что государство перестало являться основным работодателем, практически потеряло экономический интерес к производственно-хозяйственной деятельности УИС, бросив с начала 1990–х гг. ее промышленные предприятия в рыночную стихию. Поиски выхода из этого положения ведутся, но пока недостаточно успешно [Посмаков 2014, с. 156–164].

Научно-образовательный центр «Проблемы уголовно-исполнительного права» имени Ю. М. Ткачевского юридического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова в 2017–2018 гг. разработал проект по содержанию осужденных за экономические и должностные преступления в отдельных исправительных учреждениях, одной из целей

которого была оптимизация условий отбывания наказания в виде лишения свободы «беловоротничковыми осужденными» и их более эффективное трудоустройство [Отбывание лишения ... 2018]. Но пока это только проект.

Таким образом, в условиях высокого рецидива, существенного негативного потенциала лишения свободы актуальным представляется дальнейшее воплощение принципа экономии репрессии и сокращения лишения свободы за счет альтернативных наказаний.

С точки зрения достижения цели частного предупреждения во многих ситуациях, исходя из особенностей личности виновных, достаточным может оказаться сам факт осуждения, потеря в связи с этим работы и соответствующего положения в обществе. Выбор меры государственного воздействия в этом случае (уголовная ответственность или освобождение от нее, уголовное наказание или освобождение от него) происходит в условиях противоборства целей.

Предпочтение цели восстановления социальной справедливости ставит на первое место тяжесть совершенного преступления, а первоочередное внимание к частному предупреждению требует оценки личности и обстоятельств совершения, прогноза и нейтрализации вредного воздействия возможного наказания.

Судебная практика демонстрирует различные подходы к наказуемости однородных преступлений. Так, санкции причинения тяжкого вреда здоровью по неосторожности предусматривают широкий спектр наказаний, в том числе до одного года лишения свободы (специальному субъекту за квалифицированный вид этого преступления).

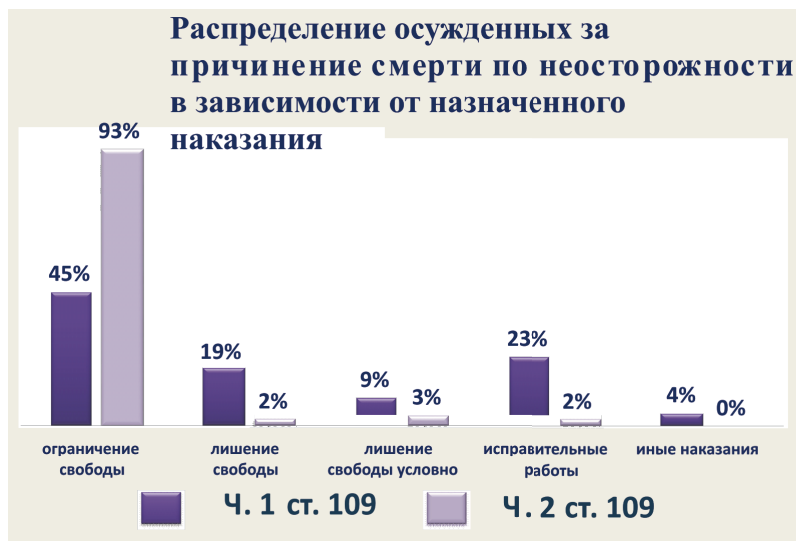
В 2017 г. по ч. 1 ст. 118 УК РФ осуждено 1 077 чел. Наказание в виде ограничения свободы получили 264 чел. (25 %), исправительных работ – 197 чел. (18 %), обязательных работ – 327 чел. (30 %), штрафа – 231 чел. (21 %). По ч. 2 ст. 118 УК РФ основная масса осужденных 34 чел. из 42 осужденных (81 %) приговорены к ограничению свободы (см. диаграмму 1), что демонстрирует достаточно парадоксальный факт – к осужденным за более тяжкое преступление, связанное с ненадлежащим исполнением лицом своих профессиональных обязанностей, суды подходят гораздо более лояльно.

Такая же тенденция прослеживается при сравнительном анализе наказуемости причинения смерти по неосторожности (см. диаграмму 2).

Диаграмма 1



Диаграмма 2



Вероятно, это можно объяснить наличием более положительного социального статуса виновных.

Уголовный кодекс предоставляет достаточно большие возможности для выбора правоохранительными органами и судом возможного варианта решения участи виновного. Иные нормативные документы стратегической направленности, акты толкования уголовно-правовых, уголовно-процессуальных и уголовно-исполнительных норм влияют определенным образом на этот выбор, обеспечивая современную уголовную политику. Практика назначения наказания иногда очень существенно «корректирует» установленные законодателем меры ответственности, назначая наказание условно за весьма серьезные преступления или применяя различные виды освобождения от наказания и ответственности.

Ярким примером этого является наказуемость коррупционных преступлений. Основное коррупционное преступление – получение взятки – в 2017 г. каралось реальным лишением свободы в 42 % случаев (в 2016 г. – 29 %), лишением свободы условно – в 27 % (19 %), штрафом – в 30 % (52 %). (см. диаграмму 3).

Диаграмма 3



Чаше, чем другие виновные, эта категория получала наказание ниже низшего предела с учетом исключительных обстоятельств, к которым суды относили положительные характеристики с места работы, наличие благополучной семьи и детей, государственные и профессиональные награды, состояние здоровья и т. д.

Только за один год уголовная политика в части наказуемости основных коррупционных преступлений радикально изменилась. Резко (примерно в полтора раза) выросло назначение реального лишения свободы и лишения свободы условного. В частности, за дачу взятки условную меру стали применять в три раза чаще. Существенно сократилось назначение штрафа.

Выбор между привлечением к ответственности и освобождением от нее часто предопределен при совершении тяжкого или особо тяжкого преступления. При этом остается вариативность в выборе наказания. В этой связи актуальна альтернатива наказаний, связанных с трудовым воздействием. Конкурирующими лишению свободы наказаниями в настоящее время выступают принудительные работы, исправительные работы, обязательные работы. Иные наказания либо содержат минимальную карательную составляющую (ограничение свободы), либо имеют естественное ограничение в зависимости от социального статуса подсудимого (лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью), либо невозможны ввиду его неблагоприятного материального положения (штраф).

Всё это позволяет прогнозировать существенное увеличение нагрузки на уголовно-исполнительные инспекции и исправительные центры, которые вынуждены будут исполнять наказания в отношении лиц, приговоренных к обязательным работам, исправительным работам и принудительным работам вместо краткосрочного лишения свободы, а также осуществлять контроль за условно осужденными и иным подучетным контингентом.

По данным Судебного департамента при Верховном суде Российской Федерации, за первую половину 2018 г. соотношение назначенных основных наказаний выглядит следующим образом: лишение свободы – 29,1 %; лишение свободы условно – 25,7 %; штраф – 13,0 %; обязательные работы – 17,4 %; исправительные работы – 8,3 %; принудительные работы – 0,2 %; остальные наказания – 6,3 %.

К настоящему времени регламентация обязательных и исправительных работ вызывает меньше вопросов, чем сравнительно новая мера (если не считать, что в УК РСФСР аналогичное воздействие предусматривалось условным осуждением и условным освобождением с обязательным привлечением к труду, в УК РФ – так и невступившее

в силу наказание в виде ограничения свободы в его прежней редакции (до 2009 г.) – принудительные работы.

Исполнение наказания в виде принудительных работ вступило в силу с 1 января 2017 г. К настоящему времени действует 14 исправительных центров, а также выделены участки в исправительных учреждениях для исполнения этого вида наказания. Несмотря на то, что пока это наказание назначается редко, в перспективе, по расчетам ФСИН России, предполагается довести вместимость таких учреждений до нескольких тысяч осужденных.

В редакции ст. 531 УК РФ заложено внутреннее противоречие – когда основное наказание является альтернативой лишению свободы и даже при первоначальном выборе судом наказания возможно только после назначения лишения свободы. Это условие противоречит системе наказаний и механизму их назначения судом.

Более того, за ряд преступлений, санкция за которые предусматривает принудительные работы (ч. 1 и 2 ст. 1591, ч. 1 ст. 1592, ч. 1 ст. 1593, ч. 1 ст. 1595, ч. 1 ст. 1596, ч. 1 и 2 ст. 2001 УК РФ), их применение невозможно, так как в санкции отсутствует лишение свободы.

Такая же юридическая фикция заложена в ряде санкций статей УК РФ в связи с положением ч. 2 ст. 531 УК РФ о том, что при назначении судом наказания в виде лишения свободы на срок более пяти лет принудительные работы не применяются. Поскольку санкции ч. 4 ст. 1101, ч. 11 ст. 212, ч. 2 ст. 2823 и ч. 4 ст. 296 УК РФ включают лишение свободы от 5 до 10 лет, то заменить назначенное наказание принудительными работами по общему правилу невозможно. То есть принудительные работы в вышеназванных десяти статьях являются юридической фикцией по причине отсутствия в санкции лишения свободы или наличия лишения свободы на срок свыше пяти лет.

Не отличаются и единообразием условия замены наказаний, связанных с трудовым воздействием более строгой мерой. Так, обязательные и исправительные работы могут быть заменены принудительными работами или лишением свободы в случае злостного от них уклонения. Для отбывающих принудительные работы важен факт уклонения (о злостности ни в УК РФ, ни в УИК РФ не упоминается).

Кроме того, если речь идет о злостном уклонении от обязательных или об уклонении от принудительных работ, законодатель использует императивную формулировку «они заменяются...», а при злостном уклонении от исправительных работ используется

формулировка «суд может заменить...», что означает и возможность не заменять наказание на более строгое. Чем объяснить такое расхождение – непонятно.

Заключение

Таким образом, бессистемный подход к употреблению терминов «уклонение» в отношении принудительных работ и «злостное уклонение» в отношении обязательных и исправительных работ, а также предоставление суду выбора в отношении замены более строгим наказанием для отбывающих исправительные работы и предписание суду осуществить такую замену для уклоняющихся от обязательных или принудительных работ, требует изменений в УК РФ и УИК РФ с целью унификации подхода к регламентации наказаний, связанных с трудовым воздействием.

Следует также поддержать законодательные инициативы по приданию принудительным работам статуса основного наказания, назначаемого самостоятельно без связи с лишением свободы. Для лиц, уже отбывающих лишение свободы, представляется нецелесообразным замена этого наказания принудительными работами, поскольку очень близким к ним аналогом (а по некоторым позициям и более мягким) является отбывание лишения свободы в колониях-поселениях. Такое дублирование также не способствует обоснованному решению проблемы систематизации видов наказания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Везломцев В. Е.* Осмысление феномена наказания в методологической традиции диалектического материализма // Современные исследования в сфере социальных и гуманитарных наук: сб. результатов научных исследований. Киров, 2018. С. 318–325.
- Казакова В. А.* Женщины, отбывающие лишение свободы (общая характеристика). По материалам специальной переписи осужденных и лиц, содержащихся под стражей, 12–18 ноября 2009 г. / под ред. В. И. Селиверстова. Вып. 5. М. : Юриспруденция, 2011. 88 с.
- Основные показатели деятельности уголовно-исполнительной системы ФСИН России январь – декабрь 2016 г.: Информационно-аналитический сборник. Тверь, 2017. 385 с.
- Отбывание лишения свободы осужденными за экономические и должностные преступления: первый вариант теоретической модели / под науч. ред. В. И. Селиверстова. М. : Юриспруденция, 2018. 72 с.

Посмаков П. Н. Социально-правовые и организационные проблемы труда осужденных к лишению свободы в современных условиях // Организационное обеспечение реформирования уголовно-исполнительной системы: материалы межвузов. науч.-практ. конф., г. Рязань, 3 февраля 2014 г. Рязань : Акад. ФСИН России, 2014. С. 156–164.

Савушкин С. М. Дифференциация осужденных к наказанию в виде лишения свободы: история, международные стандарты, зарубежный опыт. Новокузнецк : ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, 2017. 122 с.

Хохряков Г. Ф. Парадоксы тюрьмы. М. : Юридическая литература, 1991. 224 с.

REFERENCES

Vezlomtsev V. Ye. Osmysleniye fenomena nakazaniya v metodologicheskoy traditsii dialekticheskogo materializma. / Sovremennyye issledovaniya v sfere sotsial'nykh i gumanitarnykh nauk. Sbornik rezul'tatov nauchnykh issledovaniy. Kirov, 2018. S. 318–325.

Kazakova V.A. Zhenshchiny, otbyvayushchiye lisheniye svobody (obshchaya kharakteristika). Po materialam spetsial'noy perepisi osuzhdennykh i lits, soderzhashchikhsya pod strazhey, 12–18 noyabrya 2009 g. / pod red. V. I. Seliverstova. Vyp. 5. M. : Yurisprudentsiya, 2011. 88 s.

Osnovnyye pokazateli deyatel'nosti ugolovno-ispolnitel'noy sistemy FSIN Rossii yanvar' – dekabr' 2016 g. Informatsionno-analiticheskiy sbornik. Tver', 2017. 385 s.

Otbyvaniye lisheniya svobody osuzhdennymi za ekonomicheskiye i dolzhnostnyye prestupleniya: pervyy variant teoreticheskoy modeli / pod nauch. red. V. I. Seliverstova. M. : Yurisprudentsiya, 2018. 72 s.

Posmakov P.N. Sotsial'no-pravovyye i organizatsionnyye problemy truda osuzhdennykh k lisheniyu svobody v sovremennykh usloviyakh // Organizatsionnoye obespecheniye reformirovaniya ugolovno-ispolnitel'noy sistemy: materialy Mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, g. Ryazan', 3 fevralya 2014 g. Ryazan' : Akad. FSIN Rossii, 2014. S. 156–164.

Savushkin S. M. Differentsiatsiya osuzhdennykh k nakazaniyu v vide lisheniya svobody: istoriya, mezhdunarodnyye standarty, zarubezhnyy opyt. Novokuznetsk : FKOУ ВО Kuzbasskiy institut FSIN Rossii, 2017. 122 s.

Khokhryakov G. F. Paradoкsy tyur'my. M. : Yuridicheskaya literatyra, 1991. 224 s.

УДК 343.8

С. Ю. Кораблёва

кандидат юридических наук, доцент, кафедра уголовно-правовых дисциплин,
Институт международного права и правосудия, доцент МГЛУ;
e-mail: sukorableva@gmail.com

ВИНА В УГОЛОВНОМ ПРАВЕ ЯПОНИИ: СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ

В статье исследуются нормы современного уголовного законодательства Японии о вине. На основе сравнительного анализа статей японского и российского уголовных законов, а также положений теории вины демонстрируется разница в подходах к сущности и значению вины, ее влиянию на квалификацию. Акцентируется внимание на оригинальных не только с точки зрения российского, но и права большинства стран мира, решениях японской науки уголовного права по вопросу градации видов вины. Методологическую основу исследования составляют сравнительно-правовой и формально-юридический методы. Также используются такие общенаучные методы, как анализ, синтез и системный подход. Автором делается вывод о том, что свойственное российской теории права гипертрофирование вины с законодательными определениями умысла и неосторожности не является единственным способом ее учета при квалификации преступлений. Японская теории вины, в соответствии с которой вина является лишь обстоятельством, освобождающим от наказания или уменьшающего его, не менее успешно справляется с этой целью. Демонстрируется, что такие положения теории уголовного права Японии о вине как признание грубого и циничного нарушения правил безопасности умышленными преступлениями позволяет более точно провести границу между умыслом и неосторожностью.

Ключевые слова: уголовное право Японии; сравнительно-правовой анализ; вина; умысел; неосторожность; намерение.

S. Yu. Korableva

Ph. D. in Law, Department of Criminal Law, Institute of International Law and Justice, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Moscow State Linguistic University»;
e-mail: sukorableva@gmail.com

MENS REA IN JAPANESE CRIMINAL LAW: A COMPARATIVE ANALYSIS

The article discusses the mens rea in modern criminal law of Japan. A comparative analysis of the articles of Japanese criminal law and Russian criminal law, as well as the provisions of the theory of mens rea, is carried out, which demonstrates the difference in the approach to the essence of guilt and the impact on qualification.



The attention is focused on the original solutions of the Japanese science of criminal law on the types of guilt in comparison with the laws of Russia and most countries of the world. Research methods: comparative legal and formal legal methods. Also used such general scientific methods as analysis, synthesis and systems approach. The author concludes that the usual exaggeration of mens rea, as well as legislative definitions of intent and negligence are not the only way to take it into account when qualifying crimes. The Japanese theory of mens rea, according to which mens rea is only a circumstance that exempts from punishment or diminishes it, copes with this goal no less successfully. It is shown that the provisions of the theory of criminal law of Japan on the recognition of deliberate crimes of gross and cynical violations of safety rules make it possible to more accurately draw the line between intent and negligence.

Key words: criminal Law of Japan; comparative law; mens rea; intent; negligence; ishi; mihitsunokoi

Введение

Российская юриспруденция, как впрочем и юриспруденция других стран, не уделяет пристального внимания иностранным юридическим доктринам. Это не удивительно, поскольку правовая наука развивается прежде всего на своем национальном опыте, который у каждой страны уникален. С другой стороны, учет зарубежных практик способствует развитию отечественной теории права, а также совершенствованию законодательства на этой основе. Особый интерес в этом отношении представляют собой неродственные правовые системы, к каковым может быть отнесено и уголовное право Японии.

Вина в уголовном праве Японии. Уголовное законодательство Японии представлено Уголовным кодексом 1907 г. (далее – Кодекс), «специальными законами» (их около 30), а также уголовно-правовыми нормами неуголовного законодательства и нормативными актами местного значения. Центральным актом является Кодекс (刑法, Keiho – строго говоря, слово «кодекс» не включено в эти иероглифы, более точным переводом будет словосочетание «уголовный закон»), который как и российский состоит из Общей и Особенной части. Интересно, что за сто лет парламентом в Кодекс было внесено меньше правки, чем в российский. Правда, каждая отдельная правка была гораздо более значительной, в частности в 1995 г. были модернизированы грамматика и язык Кодекса так, чтобы сделать его доступным для современных читателей. Было почти в два раза уменьшено число статей, и резко сократилась система наказаний [Морозов 2015, с. 271].

В Общей части Кодекса практически отсутствуют определения, а многие статьи дают лишь общие указания. Неудивительно поэтому, что непосредственно вине посвящена только одна статья – ст. 38. В ней в общих чертах указывается на умысел, неосторожность, фактическую и юридическую ошибку (в российской терминологии). Причем название главы 7, в состав которой входит эта статья, может быть переведено как «Ненаказуемые деяния и смягчение или сокращение наказания». А сама статья начинается с положения, что действия без намерения совершить преступление не подлежат наказанию. В этом проявляется одно из основных различий российской и японской теории вины. В уголовном законодательстве России вина сама по себе признается признаком преступления (ч. 1 ст. 14 УК РФ). В Японии же вина считается необходимой предпосылкой наказуемости, которая, в свою очередь, позволяет отличить преступное поведение от непроступного в контексте конкретного преступления, запрещенного Особенной частью или специальными законами.

Это можно пояснить на следующем примере. Предположим, что один пассажир в аэропорту оставил без присмотра свой чемодан, а другой пассажир, у которого был точно такой же чемодан, перепутал его со своим и забрал. В российской теории уголовного права такое деяние будет рассматриваться как невиновное, и следовательно, непроступное. Наказуемость не вовлекается в эту логическую цепочку вовсе, поскольку рассматривается как отдельный признак преступления, а также как последствие преступного поведения. В Японии же подобная «кража» в первую очередь признается ненаказуемой, вследствие отсутствия умысла на ее совершение. А поскольку за деяние нельзя наказать, то и преступлением оно не признается.

На практике результат подобных рассуждений идентичен – обвинения в краже не будут предъявлены. Однако это сравнение позволяет осознать, насколько более сложный подход к понятию преступления использует российский законодатель, а именно – с гипертрофированием вины и с использованием двойной отсылки к наказуемости – как к отдельному признаку преступления и как к мере, которая может быть назначена (или не назначена) за совершение преступления. Для японского права характерны более утилитарные конструкции – деяние признается преступным, лишь когда влечет негативные последствия в виде наказания. А значение вины сводится к выявлению ситуаций, когда лицо не должно быть наказано. Несмотря на то, что акцент

таким образом оказывается смещен с презумпции невиновности на поиск исключений из наказуемости, фактически теория вины в Японии преследует ту же цель, что и российская – а именно оправдания лиц, невиновно совершивших деяние, и, возможно, достигает ее даже более успешно.

В ст. 38 Кодекса прямо указывается лишь на одну форму вины – намерение (故意, *ishi*) [Уголовный кодекс Японии ... 2002; Уголовный кодекс Японии ... 2018]. В уголовном законе не содержится его определения, однако под этим, как правило, понимается намерение (воля) совершить преступление в совокупности с когнитивными элементами. В число последних входят: осведомленность лица о фактических обстоятельствах; понимание вероятности наступления преступного результата и осознание противоправности своего деяния. При этом они не имеют строго определенного содержания, а интерпретируются авторами по-разному, в том числе применительно к разным ситуациям, и часто вызывают споры. В частности, в ч. 3 ст. 38 Кодекса зафиксировано положение о том, что незнание закона не считается отсутствием намерения совершить преступление, однако в таком случае и с учетом обстоятельств, наказание лицу может быть сокращено или уменьшено. При этом под незнанием закона некоторые ученые понимают презюмирование этого, пока не доказано иное, а другие лишь абстрактное понимание незаконности действий, которое, наоборот, не требует специального доказывания. В судебной практике же и вовсе осознание противоправности не считается обязательным элементом преднамеренности (умысла) [Хён Судо 2014; *The Handbook of comparative...* 2010].

Как и в российском уголовном праве, для признания деяния умышленным не требуется обязательное установление желаний, а также мотивов или целей преступления. Однако, если отечественная теория вины уделяет им много внимания, хотя и рассматривает последние два субъективных признака как факультативные, то в Японии акцент делается исключительно на понимании лицом причинной связи между деянием и причинением вреда объекту преступления. Например, если лицо ударяет ножом потерпевшего, то для японского юриста ключевым с точки зрения вины будет вопрос о вероятности причинения смерти. Если это 100-процентная вероятность, то однозначно констатируется намеренность. Доказательств желания причинить именно смертельную рану не требуется. Также не

имеет значения и то, какого именно человека преступник желал убить, т. е. ошибка в потерпевшем, как и в российском праве, квалифицируется как преднамеренное убийство.

В японской учебной литературе и практике различаются определенное и неопределенное намерение, которые по своему содержанию аналогичны определенному и неопределенному умыслу в российской теории вины. Неопределенное намерение может быть альтернативным – лицо желает наступления любого из равновероятных вредных последствий, и общим – лицо стремится причинить вред, однако размер и вид этого вреда для него не имеют значения.

Также неопределенным, но намеренным считается поведение, когда имеет место сознательное допущение вреда или, точнее, ненужный, нежелательный вред (*Mihitsunokoi*). Подобный вид намерения схож по своей сути с косвенным умыслом в теории российского права. Интересно, что при этом он считается «деликатной», т. е. требующей осторожного подхода, формой вины. В качестве примера нежелательного вреда (*Mihitsunokoi*) может быть приведен хрестоматийный случай, который произошел в 1984 г. Ради страховой выплаты пара договорилась совершить поджог здания, где находились рабочие. На суде они последовательно утверждали, что не желали смерти пострадавшим и инструктировали исполнителя поджога к тому, чтобы помочь людям убежать. Однако суд согласился с мнением прокурора о том, что поджог произошел поздно вечером, когда работники уже легли спать, а значит, причинение им смерти может рассматриваться как «нежелательное» (*Mihitsunokoi*), но намеренное убийство.

Неосторожность как форма вины прямо не называется, а лишь предполагается положениями ст. 38 Кодекса. В ней указано, что деяния без намерения совершить преступление, не подлежат наказанию, кроме случаев, специально предусмотренных законом. Такими случаями считаются как раз преступления по неосторожности.

Под неосторожностью в теории уголовного права Японии обычно понимается игнорирование лицом или невнимательность к требованиям безопасности, с обязательным отклонением от социального стандарта поведения. Так, не могут быть признаны преступлением действия врача при проведении операции, поскольку, несмотря на то, что врач предвидит риски, его поведение объективно не является нарушением обязанностей и социальных требований.

В содержание неосторожности входят отсутствие осознания противоправности и фактической опасности своего деяния в сочетании с объективным нарушением обязанности по предотвращению вредного результата. Последнее включает в себя субъективную предсказуемость, т. е. абстрактную возможность предвидения вероятности причинения вреда, однако внимание на ней не акцентируется.

Не считаются неосторожностью действия, когда лицо объективно не могло избежать причинения вреда, например, если ребенок совершенно неожиданно выбежал на дорогу прямо перед машиной. При этом если, например, ребенок был сбит рядом с воротами школы, то такое причинение вреда признается уже неосторожным преступлением. Таким образом, неосторожность в Японском уголовном праве – это форма вины с минимальной, если не сказать отсутствующей, субъективной компонентой, поскольку, по сути, включает в себя правила строгой ответственности.

На первый взгляд, в теоретических положениях российской и японской теории неосторожности существует лишь незначительная разница. Более того, можно отметить абсолютную синонимичность формулировок ст. 38 Кодекса Японии и ч. 2 ст. 24 УК РФ, где сказано, что «деяние, совершенное только по неосторожности, признается преступлением лишь в случае, когда это специально предусмотрено статьей Особенной части настоящего Кодекса». Но на практике разница в подходах к неосторожности колоссальная. В частности, российская судебная практика идет по пути признания деяний, связанных даже с циничным нарушением правил безопасности, неосторожными (легкомысленными), правда с дополнительным использованием конструкции «грубое нарушение» [Казакова, Кораблёва 2016, с. 110–115]. В Японии же причинение смерти или вреда здоровью вследствие, например, небезопасного вождения автомобиля по умолчанию считается умышленным преступлением¹. Японский законодатель дает примерный перечень действий, которые должны однозначно рассматриваться как осознанное нарушение правил безопасности, например, управление автомобилем в состоянии сильного алкогольного опьянения. И только если действия лица не входят в этот перечень и невоз-

¹Ст. 2, 3 Закона № 86 от 2005 г. URL: elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=425AC0000000086, далее – Закон от 2005 года.

можно (!) доказать, что лицо сознательно игнорировало требования безопасности, констатируется небрежное вождение, которое рассматривается как отдельный вид преступления (ст. 5 Закона от 2005 г.). При этом за небрежное вождение максимально возможное наказание примерно в 2 раза ниже, чем за умышленное (7 лет тюремного заключения, вместо 12 или 15). А минимальное наказание включает штраф и, более того, лицо может быть освобождено от него, если причиненный здоровью потерпевшего вред будет признан незначительным. Таким образом, в Японии, где гипертрофируется не принцип вины, а причинно-следственная связь, осознанность или грубость нарушения правил безопасности оказываются, в конечном итоге, гораздо более интегрированными как в положения закона, так и в правоприменительную практику.

На наш взгляд, при совершении деяний, общественная опасность которых очевидна, и наступление вредных последствий столь же высоковероятно как и при ударе ножом, использование формулы легкомысленного расчета на предотвращение последствий, используемой в России, может основываться лишь на незначительных объективных факторах и сомнительном субъективном – степени самонадеянности субъекта. В этом отношении японская концепция признания такого рода психического отношения к вредным последствиям намеренным (умышленным) более целесообразна, поскольку только тогда неосторожность становится действительно исключительной формой вины для небольшого количества преступлений с минимальной субъективной компонентой и соответствующим наказанием.

В теории уголовного права Японии различаются несколько видов неосторожности – признанная (когнитивная) небрежность (認識ある過失) и грубая небрежность (重過失), а также иногда непризнанная небрежность (認識なき過失). Признанная небрежность имеет место, если несмотря на нарушение правил безопасности, нет никаких доказательств того, что лицо могло предвидеть преступный результат. Например, лицо едет на машине, будучи по объективным обстоятельствам уверенным, что ширина дороги и дистанция позволяют ему безопасно обогнать велосипедиста, однако все-таки задевает его. Иногда выделяется так называемая непризнанная небрежность, когда у лица нет никаких причин полагать, что его действия могут привести к вредным последствиям. Однако большинство авторов указывают, что на практике разница между признанной и непризнанной небрежностью

отсутствует, поскольку если у лица есть основания для предвидения именно преступного результата, то это то будет считаться сознательным допущением (Mihitsunokoi) [Хэн Судо 2005].

Грубая небрежность включает в себя ситуации, когда имеют место значительные отклонения от норм социального поведения, т. е. последствия можно было легко предотвратить, проявив элементарную социальную ответственность. Например, обычная небрежность имеет место, когда собака сорвалась с поводка и напала на прохожего, а грубая, если собака вообще не была привязана. Грубая небрежность влечет более строгое наказание. Так, ст. 116, 117 предусматривают наказание в виде штрафа в размере не более 500 тыс. йен за уничтожение чужого имущества путем неосторожного обращения со взрывчатыми или огнеопасными веществами. А аналогичные последствия в случае грубой небрежности наказываются по ст. 117–2 сроком до 3-х лет лишения свободы или штрафов до 1,5 млн йен.

Заключение

При всех различиях российской и японской уголовно-правовых систем есть то, что их объединяет, в частности градация уровней вины, следовательно, и наказания, в зависимости от особенностей психического отношения лица к своему деянию. Как и в большинстве стран мира японская теория вины исходит из деления вины на умысел и неосторожность (в российской терминологии), причем последняя признается форма вины с минимальной субъективной компонентой. Однако в Японии вина считается лишь необходимой предпосылкой наказуемости деяния, а не признаком преступления или принципом уголовной ответственности. Значение вины сводится к выявлению ситуаций, когда лицо не должно быть наказано. Несмотря на это фактически установление вины в Японии преследует ту же цель, что и во всем мире, а именно – оправдания лиц, невиновно совершивших деяние. И нет оснований подозревать, что японские правоприменительные органы делают это менее успешно, чем в других странах, где декларируется значительное влияние вины на уголовную ответственность.

В японской теории уголовного права большое внимание уделяется такой «пограничной» форме вины как нежелательный вред (Mihitsunokoi), который схож по своей сути с косвенным умыслом в российском уголовном праве. Концепция того, что это крайне

деликатная, редкая и сложная для доказывания конструкция может быть заимствована в российскую теорию, где существуют споры относительно значения для квалификации косвенного умысла, выделенного законодателем в статье Общей части Уголовного кодекса, но при этом крайне редко упоминаемым в правоприменительной практике и возможным лишь в незначительном числе материальных составов преступлений. Следует обратить внимание и на то, что в Японии причинение смерти или вреда здоровью вследствие, например, небезопасного вождения автомобиля или иных осознанных нарушений правил безопасности по умолчанию считается умышленным преступлением. Можно утверждать, что такое оригинальное, с точки зрения мировой практики, решение позволяет более точно провести границу между умыслом и неосторожностью, а также приводит к тому, что осознанность или грубость нарушения правил безопасности оказываются, в конечном итоге, гораздо более интегрированными в правоприменительную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Корablёва С. Ю., Казакова В. А.* Вина как уголовно-правовая категория и ее влияние на квалификацию преступлений : монография. М. : Научное обозрение, 2016. 191 с.
- Морозов Н. А.* Преступность в современной японии: проблемы криминологической и уголовно-правовой политики : дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2015. 422 с.
- Уголовный кодекс Японии, принятый Законом № 45 от 24 апреля 1907 г. (в ред. Закона № 49 от 2013 г.) (на англ. и яп. языках). URL: www.japaneselawtranslation.go.jp/law/detail/?re=02&vm=04&id=3130&lvm=02 (дата обращения 03.02.2018)
- Уголовный кодекс Японии : с изменениями и дополнениями на 1 января 2002 г. / Ассоциация Юридический центр ; пер. с япон. В. Н. Еремина ; науч. ред. и предисл. А. И. Коробеева. СПб. : Юридический центр Пресс, 2002. 226 с.
- Хён Судо.* Рассмотрение вины: различие между ненужным вредом и небрежностью. (в оригинале автор: 玄守道. Название: 故意に関する一考察(2) 未必の故意と認識ある過失の区別をめぐって) // Юридический журнал Ritsumeikan / Юридическое общество университета Ritsumeikan. 2005. № 4 (302). С. 1566–1616.

- Хён Судо*. Вина (ст. 38) (в оригинале автор: 玄守道. Название: 故意(38条) // Журнал лекционный класс. 2014. № 407. С. 14–18.
The Handbook of comparative criminal law // edited by Kevin Jon Heller and Markus D. Dubber. Stanford Law Books; 1 edition (December 1, 2010). 672 p.

REFERENCES

- Korablyova S. YU., Kazakova V. A.* Vina kak ugovlovno-pravovaya kategoriya i ee vliyanie na kvalifikatsiyu prestuplenij : monografiya. M. : Nauch. obozrenie, 2016. 191 s.
- Morozov N. A.* Prestupnost' v sovremennoj yaponii: problemy kriminologicheskoy i ugovlovno-pravovoy politiki : dis. ... d-ra yurid. nauk. M., 2015. 422 s.
- Ugovloynyj kodeks YAponii, prinyatyj Zakonom № 45 ot 24 aprelya 1907 g. (v red. Zakona № 49 ot 2013 g.) (na angl. i yap. yazykah). URL: www.japaneselawtranslation.go.jp/law/detail/?re=02&vm=04&id=3130&lv=02 (data obrashcheniya 03.02.2018)
- Ugovloynyj kodeks YAponii : s izmeneniyami i dopolneniyami na 1 yanvarya 2002 g. / Associaciya YUridicheskij centr ; per. s yapon. V. N. Eremina ; nauch. red. i predisl. A. I. Korobeeva. SPb. : YUridicheskij centr Press, 2002. 226 s.
- Hyon Sudo*. Rassmotrenie viny: razlichie mezhdru nenuzhnym vredom i nebrezhnost'yu. (v originale avtor: 玄守道. Nazvanie: 故意に関する一考察(2) 未必の故意と認識ある過失の区別をめぐって) // YUridicheskij zhurnal Ritsumeikan / YUridicheskoe obshchestvo universiteta Ritsumeikan. 2005. №4 (302). S. 1566–1616.
- Hyon Sudo*. Vina (stat'ya 38) (v originale avtor: 玄守道. Nazvanie: 故意(38条) // ZHurnal lekcionnyj klass. 2014. № 407. S. 14–18.
The Handbook of comparative criminal law / Ed. by Kevin Jon Heller and Markus D. Dubber. Stanford Law Books; 1 edition (December 1, 2010). 672 s.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СФЕРЕ БОРЬБЫ С ПРЕСТУПНОСТЬЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье рассматривается международное сотрудничество в сфере борьбы с преступностью. С учетом того, что в последнее время преступность приобретает межгосударственный характер, вопросы сотрудничества между правоохранительными органами различных государств также приобретают особую актуальность. Возможно два варианта взаимодействия между государствами с области борьбы с преступностью. Первый вариант – это межгосударственное сотрудничество, основывающееся на многосторонних договорах, подписанных большим количеством государств. Речь идет о различных конвенциях в области борьбы с преступностью. В статье подробно анализируются Европейская конвенция о выдаче и Минская конвенция о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам и практика их применения в различных странах. Однако эти документы по-разному трактуют понятия выдачи преступников. Положения, содержащиеся в Европейской конвенции о выдаче, носят, главным образом, довольно общий либо отсылочный к национальному законодательству характер. На основании же анализа Минской конвенции 1993 г. автор делает вывод о том, что до получения требования о выдаче к лицу, по ходатайству другого государства, может быть применена мера процессуального принуждения – задержание. В статье говорится также и о других противоречиях, характеризующих практику применения этих конвенций. Так, одна из особенностей Европейской конвенции 1957 г. заключается в том, что она не предусматривает разграничение на задержание подозреваемого и меру пресечения. Эти категории объединены в конвенции в одно понятие – «временное задержание», которое можно воспринимать как меру пресечения. Такая норма конвенции противоречит российскому законодательству и вступает с ним в конфликт. В статье отмечаются и другие положения Конвенции, не отвечающие национальному законодательству многих государств, в частности, стран СНГ. Обобщая сказанное, автор считает, что проведенный им анализ реализации многосторонних договоров показал, что более эффективным средством борьбы с международной преступностью являются двусторонние договоры между правоохранительными органами иностранных государств. В статье подробно говорится о двусторонних договорах, заключенных между правоохранительными органами различных государств, и в первую очередь, между органами прокуратуры. Автор считает, что наиболее эффективным средством международного сотрудничества в сфере борьбы с преступностью являются двусторонние договоры о правовой помощи.

Ключевые слова: международные договоры; двусторонние договоры; правоохранительные органы; международная преступность; иностранные государства.

E. V. Sereda

Doctor of Law, Professor, Department of National Security and Law Enforcement Activity, Institute of International Law and Justice, Head of Department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education MSLU; e-mail: evs.54@mail.ru

INTERNATIONAL COOPERATION IN RELATION TO THE CRIME PREVENTION: THE PROBLEMS AND THE MEANS OF DECISION

This Article considers international cooperation in combating crime. Taking into account that crime has recently become interstate in its nature the issues of cooperation between law enforcement agencies of various states has also become particularly relevant. There are two possible options for cooperation between states in combating crime. The first option is an interstate cooperation which is based on multilateral treaties signed by a large number of states. It's about various conventions in combating crime. This Article presents a detailed analysis of the European Convention on Extradition (1957), the Minsk Convention on Legal Assistance and Legal Relations in Civil, Family and Criminal Matters (1993) and the practice of their application in different states. However, these documents have different interpretations of the notion of extradition. Provisions of the European Convention on Extradition (1957) are mainly of a nature which is rather general or referential to national legislation. Based on the analysis of the Minsk Convention (1993) the author concludes that before receiving the demand for extradition to a person, upon the request of another state – detention, the measure of procedural coercion, may be applied. This Article also states some other contradictions that characterize the practice of application of these conventions. Thus, one of the features of the European Convention (1957) is that it doesn't provide for a distinction between the detention of a suspect and the preventive measure. In this Convention these categories are combined into one notion – temporary detention, which can be considered as a preventive measure. This norm of the Convention contradicts Russian legislation and conflicts with it. This Article also notes other provisions of the Convention that don't meet national legislation of many states, in particular, the CIS states. To sum up, the author believes that his analysis of the implementation of multilateral treaties showed that bilateral treaties between law enforcement agencies of foreign states are more effective means of combating international crime. This Article states in detail bilateral treaties concluded between law enforcement agencies of different states and, first of all, between prosecution agencies. The author believes that bilateral treaties on legal assistance are the most effective means of international cooperation in combating crime.

Key words: international conventions; bilateral conventions; law enforcement agencies; transnational crime; foreign states.

Введение

В настоящее время проблема международного сотрудничества в области борьбы с преступностью приобретает особую актуальность. Обусловлено это тем, что преступности всё в большей степени становится присущ межгосударственный характер, иными словами, глобализация в наибольшей степени реализовалась именно в преступной сфере жизни государств.

Это относится, в первую очередь, к таким опасным явлениям, как терроризм, торговля людьми, наркотрафик, но и к более «бытовым» преступлениям, так называемым общекриминальной направленности: убийствам, изнасилованиям, нанесению телесных повреждений и т. д.

В этой связи международное сотрудничество правоохранительных органов различных государств между собой приобретает всё большее значение.

Целей налаживания такого сотрудничества может быть несколько, как и задач, которые решают правоохранительные органы в процессе их реализации, также.

Основной целью всех государств, пытающихся бороться с преступностью, является выявление и наказание преступников, где бы они не находились, в своей стране или за ее пределами.

В этой связи первостепенное значение приобретают договоры, заключенные между государствами в сфере борьбы с преступностью.

В качестве таких договоров можно рассматривать международные договоры в виде конвенций, подписанные большинством государств, в частности европейскими, а также двусторонние договоры по оказанию правовой помощи между правоохранительными органами конкретных государств.

Рассмотрим преимущества и недостатки тех и других.

Основная часть

Выдача лиц иностранному государству для уголовного преследования или исполнения приговора – один из наиболее распространенных примеров международно-правового сотрудничества в сфере борьбы с преступностью и один из наиболее спорных вопросов. С ним напрямую связана проблема применения меры пресечения для обеспечения возможности такой выдачи. В вопросах применения мер

пресечения и выдачи преступников существует множество противоречий и несостыковок. Единой схемы в этом вопросе нет.

Наиболее часто применяемыми международными документами при выдаче преступников другому государству являются Европейская конвенция о выдаче 1957 г. (далее – Европейская конвенция 1957 г.) [Бюллетень международных ... 2000] и Минская конвенция о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам 1993 г. (далее – Минская конвенция 1993 г.) [Собрание законодательства... 1995].

Однако эти документы по-разному трактуют понятия мер пресечения и, в конечном итоге, выдачи преступников.

Так, положения, содержащиеся в Европейской конвенции о выдаче, носят, главным образом, довольно общий либо отсылочный к национальному законодательству характер. В частности, довольно много позиций Конвенции позволяют государствам отказывать в выдаче преступников запрашиваемой стороне. Речь идет, например, о политических преступлениях (ст. 3), о случаях, когда преступление было совершено за пределами запрашиваемой стороны (ст. 7), в случае незавершенного судебного преследования в связи с одними и теми же правонарушениями (ст. 8), если истек срок давности совершения преступления (ст. 10) и т. д.

На основании анализа Минской конвенции 1993 г. можно сделать вывод, что до получения требования о выдаче к лицу, по ходатайству государства, может быть применена мера процессуального принуждения – задержание. Причем, если есть решение суда иностранного государства, то максимальный срок задержания составляет один месяц, если решения суда нет, то 48 часов.

Несколько иной вариант предусмотрен в Европейской конвенции 1957 г., согласно которой срок содержания под стражей задержанных лиц (при поступлении запроса о выдаче) не может превышать 40 дней с момента задержания.

Однако следует обратить внимание на то, что данный срок не может превышать одного месяца при задержании лиц, разыскиваемых правоохранительными органами таких государств, как Республика Узбекистан, Киргизской Республики, Туркменистана, Азербайджанской Республики, поскольку данные государства, являясь участниками Минской конвенции 1993 г., не ратифицировали дополнительный Протокол от 28 марта 1997 г. к данной Конвенции [Собрание

законодательства ... 2008], а значит и могут не соблюдать установленный в этом Протоколе срок в 40 дней.

В Российской Федерации такой срок соблюдается, так как мы присоединились к названному Протоколу и после поступления требования о выдаче к лицу может быть применена мера пресечения на срок не более 40 дней со дня взятия под стражу.

Согласно позиции Конституционного суда РФ ч. 1 ст. 466 УПК РФ не предполагает возможность задержания лица на основании ходатайства иностранного государства на срок свыше 48 часов без судебного решения, а равно применения к такому лицу меры пресечения в виде заключения под стражу вне предусмотренного уголовно-процессуальным законодательством порядка и сверх установленных им сроков [По жалобе гражданина... 2007].

Одна из особенностей Европейской конвенции 1957 г. заключается в том, что она не предусматривает разграничение на задержание подозреваемого и меру пресечения. Эти категории объединены в конвенции в одно понятие – «временное задержание», которое можно воспринимать как меру пресечения.

Иными словами, по общему правилу, в целях обеспечения возможности выдачи лица решается вопрос о необходимости избрания ему меры пресечения в порядке, предусмотренном УПК РФ. Это общая норма, поскольку существуют отдельные виды выдачи, при которых применение данной меры пресечения возможно только с разрешения суда, в частности в случае нахождения в розыске лица, подлежащего выдаче для приведения в исполнение приговора иностранного суда.

Что касается вопроса о том, какая именно мера пресечения может быть избрана, то закон не ограничивает правоприменителя в выборе, а Минская конвенция 1993 г. и Европейская конвенция 1957 г. предусматривают применение только заключения под стражу.

Следует отметить, что ст. 466 УПК РФ не обязывает, а предоставляет право прокурору избрать меру пресечения и в случае отсутствия решения судебного органа иностранного государства по вопросу применения меры пресечения и в случае наличия такого решения.

Решение вопроса применения меры пресечения вызывает большие сложности на практике, поскольку в некоторых международных документах содержится прямое указание на обязанность ее применения (например, ст. 60 Минской конвенции 1993 г.). В этом случае положение ст. 466 УПК РФ вполне логично, поскольку компетентные

органы Российской Федерации с целью реализации положений международного права должны обеспечить возможность передачи лица иностранному государству, имея при этом возможность самостоятельно определять меру пресечения, достаточную для ее обеспечения в пределах договорной базы между государствами и с учетом национального законодательства.

Возможность определения при решении вопроса о выдаче лица органами прокуратуры меры пресечения, применяемой с учетом существующих международных договорных отношений, должна быть, на мой взгляд, более четко прописана в действующем Уголовно-процессуальном кодексе, либо в Федеральном законе «О прокуратуре Российской Федерации».

Таким образом, правовая помощь, оказываемая в соответствии с международными договорами на практике порой вызывает много вопросов.

В связи с этим возникает возможность решить их с помощью межправительственных соглашений о сотрудничестве правоохранительных органов различных государств в борьбе с преступностью и соглашений о сотрудничестве и правовой помощи межведомственного характера.

Такие соглашения заключены правоохранительными органами России со многими правоохранительными органами других государств. Однако не все они работают четко и быстро, а многие прекращают свое действие явочным порядком. Последнее напрямую относится к соглашению между российскими правоохранительными органами и украинскими правоохранительными органами, недостаточно хорошо работает аналогичное соглашение между Россией и Латвией. В очередной раз приходится констатировать, что политические интересы того или иного государства превалируют над реализацией прав и законных интересов обычных граждан, пусть даже и совершивших преступления. Не возвращая таких лиц из-за политических симпатий или антипатий в свою страну, руководство этих государств нарушает не только права этих лиц, пусть и совершивших преступление, но и права их родных и близких, которые лишаются возможности обрести родственника или близкого человека.

В данном случае наблюдается прямое нарушение не только рассматриваемых выше многосторонних конвенций, но и основной Европейской конвенции, Конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Выйти из создавшейся ситуации можно двумя путями. *Первый* напрашивается исходя из проведенного анализа применения на практике многосторонних соглашений в сфере борьбы с преступностью. В этих соглашениях содержится большое количество разночтений и противоречий, отсылок к национальному законодательству, которое имеет свои особенности в каждой из стран. Привести процедуры выдачи и пресечения преступников в разных странах к единообразию невозможно. Остается *второй* путь – работать по двусторонним соглашениям. Но как показала практика, он не всегда дает положительный результат.

В этой связи необходимо привести наше законодательство в сфере международного сотрудничества в области борьбы с преступностью к более совершенной форме и конкретике с целью выдачи и наших и иностранных преступников с наименьшими потерями времени и затрачиваемых усилий.

Учитывая, что ст. 2 Федерального закона от 17 января 1992 г. № 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации» говорит о том, что «Генеральная прокуратура Российской Федерации в пределах своей компетенции осуществляет прямые связи с соответствующими органами других государств и международными организациями, сотрудничает с ними, заключает соглашения по вопросам правовой помощи и борьбы с преступностью, участвует в разработке международных договоров Российской Федерации», напрашивается вывод о необходимости предоставления Генеральной прокуратуре РФ более широких международных полномочий в сфере борьбы с преступностью. В этой связи всю деятельность правоохранительных органов по заключению как двусторонних, так и многосторонних международных договоров в области борьбы с преступностью, необходимо аккумулировать в прокуратуре.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что в условиях получившей широкое распространение международной преступной деятельности для повышения эффективности борьбы с нею остро назрел вопрос о принятии органами федеральной власти закона, дополняющего Федеральный закон от 17 января 1992 г. № 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации» новым разделом, посвященным международному взаимодействию органов прокуратуры по

обеспечению защиты прав и свобод человека и гражданина, борьбе с преступностью, другими правонарушениями. Принятие указанного закона повысит правовой статус прокуратуры Российской Федерации в противодействии международной преступности и усилит меры борьбы с ней со стороны нашего государства.

Кроме того, в сфере международной борьбы с преступностью, существенной частью которой являются вопросы выдачи преступников и пресечения преступлений, значительное внимание следует уделять двусторонним правительственным соглашениям между государствами. Такой вывод напрашивается после анализа Европейской конвенции о выдаче 1957 г. и Минской конвенции о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам 1993 г., а также практике их применения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Европейская конвенция о выдаче: заключена в г. Париже 13 декабря 1957 г.; с изм. от 17 марта 1978 г. // Бюллетень международных договоров. 2000. № 9.
- Конвенция о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам: заключена в г. Минске 22 января 1993 г.; вступ. в силу 19 мая 1994 г., для Российской Федерации 10 декабря 1994 г.; с изм. от 28 марта 1997 г. // Собрание законодательства РФ. 1995. № 17. С. 1472.
- По жалобе гражданина США Менахема Сайденфельда на нарушение частью третьей статьи 1 и частью первой статьи 466 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации его прав, гарантируемых Конституцией Российской Федерации: определение Конституционного суда РФ от 1 марта 2007 г. № 333-О-П. Документ опубликован не был. URL: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12054422/
- Протокол от 28 марта 1997 года к Конвенции о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам от 22 января 1993 года // Собрание законодательства РФ. 2008. № 4. С. 224.

REFERENCES

- Evropejskaya konvenciya o vydache: zaklyuchena v g. Parizhe 13 dekabrya 1957 g.; s izm. ot 17 marta 1978 g. // Byulleten' mezhdunarodnyh dogovorov. 2000. № 9.

- Konvenciya o pravovoj pomoshchi i pravovyh otnosheniyah po grazhdanskim, semejnym i ugovnym delam: zaklyuchena v g. Minske 22 yanvarya 1993 g.; vstup. v silu 19 maya 1994 g., dlya Rossijskoj Federacii 10 dekabrya 1994 g.; s izm. ot 28 marta 1997 g. // Sobranie zakonodatel'stva RF. 1995. № 17. S. 1472.
- Po zhalobe grazhdanina SSHA Menahema Sajdenfel'da na narushenie chast'yu tret'ej stat'i 1 i chast'yu pervoj stat'i 466 Ugolovno-processual'nogo kodeksa Rossijskoj Federacii ego prav, garantiruemyh Konstituciej Rossijskoj Federacii: opredelenie Konstitucionnogo suda RF ot 1 marta 2007 g. № 333-O-P. Dokument opublikovan ne byl. URL: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12054422/
- Protokol ot 28 marta 1997 goda k Konvencii o pravovoj pomoshchi i pravovyh otnosheniyah po grazhdanskim, semejnym i ugovnym delam ot 22 yanvarya 1993 g. // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2008. № 4. S. 224.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 2 (831)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Pedagogical Studies Issue 2 (831)
--	---

Ответственные за выпуск 2 (831):
доктор филологических наук О. А. Ускова
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редактор *Е. М. Евдокимова*
Компьютерная верстка *Г. П. Лопатиной*
Дизайн обложки *А. Г. Проскурякова*

ФГБОУ ВО МГЛУ
Подписано в печать 3.06.2019 г.
Усл. печ. л. 14,0 Формат 60х90/16.
Заказ № 43/19

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников:

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2019

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 обязательна