

ISSN 2500-3488

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2018 5 (813)



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 5 (813)

Moscow
FSBEI HE MSLU
2018



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Год основания издания – 1940

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

Выпуск 5 (813)

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2018

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Коряковцева Н. Ф.

Иностранный язык в академических целях
в контексте интернационализации высшего образования 11

Денисенко С. И.

Убеждения в системе современного образования 22

Коржуев А. В., Соколова А. С., Писклова М. В.

Логико-гносеологический интеллект педагога-исследователя
и его деятельностный формат 33

Пухир В. М.

Диалоги Сократа в практике преподавания античной философии в вузе 50

Рыблова А. Н.

Сущность разноуровневого управления образовательным процессом
в лингвистическом университете 69

Харламова Н. С., Фролова И. Ю.

Информационно-коммуникационные технологии
в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам
(политические науки) 78

Яроцкая Л. В.

Учебник иностранного языка в курсе магистратуры.
Проблемы и решения 86

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ахмадиева Л. Р.

Психолого-педагогические сложности реализации инновационных
подходов в системе высшего образования 100

Вислова А. Д.

Межличностная коммуникация как фактор
социокультурной адаптации подростков 111

<i>Кабардов М. К., Бауэр Е. А., Арцишевская Е. В.</i> Владение иностранным языком как важнейшее условие процесса межкультурной адаптации русскоязычных мигрантов в Германии	126
<i>Кисельникова Н. В. (Волкова), Лаврова Е. В., Куминская Е. А., Альмухаметова Т. Н.</i> Определение ключевых компетенций в профессиональной подготовке психологов-консультантов и психотерапевтов: доказательный подход	135
<i>Осницкий А. К.</i> Психологические основания формирования детского дискурса	148
<i>Творогова Н. Д.</i> Духовное здоровье участников учебно-воспитательного процесса	157

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Васильев Э. А., Прокофьева Т. В.</i> Правовое регулирование оперативно-розыскной деятельности в законодательстве Российской Федерации и Республики Беларусь	175
<i>Грудинин Н. С.</i> Компаративистский анализ полномочий омбудсмена в Российской Федерации и зарубежных государствах	185
<i>Зубкова В. И.</i> Понятие наказания и его целей по УК России и некоторых стран Западной Европы: сравнительные аспекты	194
<i>Петручак Л. А., Корнев А. В.</i> Современный российский социум и формирование правовой культуры молодежи	203
<i>Попова Е. Э.</i> Трудовая деятельность осужденных к наказаниям, не связанным с изоляцией от общества, как элемент общественного воздействия (по материалам отечественной и зарубежной практики)	218
<i>Хуторская Н. Б.</i> Реализация принципов правил Совета Европы о пробации в уголовно-исполнительном законодательстве Российской Федерации	225

Бородина А. А.

Ядерная медицина в ЕС: развитие правового регулирования
с учетом требований по безопасности 233

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

<i>N. F. Koryakovtseva</i> Internationalisation of Education and Learning the Language for Academic Purposes	11
<i>Denisenko S. I.</i> Convictions in the System of Modern Education	22
<i>Korjuev A. V., Sokolova A. S., Pisklova M. V.</i> Logical-epistemological Intellect of the Teacher-Researcher and Its Activity Format	33
<i>Pukhir V. M.</i> Dialogues of Socrates in the Practice of Teaching Antique Philosophy in Higher Education	50
<i>Ryblova A. N.</i> Essence of Multilevel Management of Training Process in the Linguistic University	69
<i>Kharlamova N. S., Frolova I. J.</i> Information Computer Technologies in Vocational Language Learning (political sciences)	78
<i>Yarotskaya L. V.</i> Foreign Language Textbook in Masters' Course. Problems and Solutions	86

PSYCHOLOGICAL STUDIES

<i>Akhmadieva L. R.</i> Psychological and Pedagogical Difficulties of Realizing Innovative Approaches in the System of Higher Education	100
<i>Vislova A. D.</i> Interpersonal Communication as a Factor of Sociocultural Adaptation of Adolescent	111

<i>Kabardov M. K., Bauer E. A., Artsishevskaya E. V.</i> Foreign Language Competence as the Most Important Condition for the Intercultural Adaptation of Russian Speaking Migrants in Germany	126
<i>Kiselnikova N. V. (Volkova), Lavrova E. V., Kuminskaya E. A., Almukhametova T. N.</i> Key Competencies Definition in the Professional Training of Psychotherapists: Evidence-Based Approach	135
<i>Osnitsky A. K.</i> The Psychological Foundations of the Emerging Child Discourse Psychological Grounds for the Formation of Children's Discourse	148
<i>Tvorogova N. D.</i> Spiritual Health of Educational Process Participants	157

LEGAL STUDIES

<i>Vasilyev E. A., Prokofjeva T. V.</i> Legal Regulation of Investigation Activity in the Legislation of the Russian Federation, the Belarus Republic and the Republic of Kazakhstan	175
<i>Grudin N. S.</i> A Comparative Analysis of the Powers of the Ombudsman in the Russian Federation and Foreign Countries	185
<i>Zubkova V. I.</i> The Concept of Punishment and Its Purposes in the Criminal Code of Russia and Some Countries in Western Europe: Comparative Aspects	194
<i>Petruchak L. A., Kornev A. V.</i> Modern Russian Society and the Formation of the Legal Culture of Youth	203
<i>Popova E. E.</i> Labour Activity of Convicts Not Isolated from the Society as an Element of Social Influence (following domestic and foreign practice)	218
<i>Khutorskaya N. B.</i> Realization of Principals of European Council Rules on Probation in Criminal Procedural Law of the Russian Federation	225

Borodina A. A.

Nuclear Medicine in EU: the Development of Legal Rules

According to the Safety Requirements 233

УДК 378.81

Н. Ф. Коряковцева

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

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросам построения курса «Иностранный язык в академических целях» в контексте интернационализации образования. Рассматривая универсализацию образования как фактор его интернационализации, автор обосновывает необходимость целенаправленного курса «Иностранный язык в академических целях» как условие универсализации системы профессиональной подготовки в вузе. Подчеркивается, что основной тенденцией современного образовательного процесса в вузе является переход от информационно-репродуктивной к активно-творческой модели профессиональной подготовки и перенос акцента на учебно-исследовательскую, проективную деятельность студента, что готовит его к проектно-аналитической инновационной профессиональной деятельности. В этих условиях иностранный язык в профессиональной подготовке специалиста выполняет системообразующую роль средства овладения профессиональным знанием. На этом основании предлагается подход к построению курса на основе разработки студентами целостной проблемной профессионально ориентированной ситуации и развития умений проектно-аналитической деятельности. Содержательными компонентами такого проектного курса являются компоненты проектно-аналитической деятельности, связанные со сбором и переработкой значимой информации, проектированием, обоснованием, описанием и продвижением исследовательского продукта. Организация курса «Иностранный язык в академических целях» по модели проектного задания позволяет включить развитие и использование иноязычных профессионально-коммуникативных умений непосредственно в процесс разработки проекта и тем самым обеспечить: аутентичный контекст для овладения умениями информационно-аналитической и проектно-аналитической деятельности с использованием изучаемого языка, развитие универсальных метапредметных умений, личностно значимую мотивацию овладения иностранным языком, условия для формирования образовательной компетенции обучающегося, проблемный, творческий подход к организации обучения, условия для непрерывного

профессионального образования и самообразования, способность обучающегося к гибкой адаптации к различным образовательным контекстам.

Ключевые слова: интернационализация; язык в академических целях; учебный курс; образовательная компетенция.

N. F. Koryakovtseva

Advanced professor, doctor of pedagogy,
FLT Department, MSLU; e-mail: koryakovtseva@mail.ru

INTERNATIONALISATION OF EDUCATION AND LEARNING THE LANGUAGE FOR ACADEMIC PURPOSES

The article dwells on the foreign language for academic purposes (LAP) course design in line with internationalization of education. The author treats unification of education as a factor of its internationalization and argues the need of a compulsory course “Language for Academic Purposes” for the unification of higher education. It is emphasized that the leading trend of modern higher education is the shift from the informative and reproductive mode to active and creative mode of professional training and the focus on students’ research and project activity, which makes students capable of innovative project oriented professional activity. In this educational context foreign language learning performs the same function as the mother tongue and becomes a systemic means of acquiring professional knowledge. On these grounds the author suggests the approach to LAP course design on the basis of developing students’ skills of project work and engaging foreign language learning in project construction. In this case the components of project work, such as collecting and processing relevant information, projecting, giving grounds, describing and promoting research product, are parts of the content of LAP course. The project-work mode of the LAP course design makes it possible to engage the development and the use of foreign language communicative skills directly in the process of working out the project, which contributes to: an authentic context of acquiring information processing and project construction skills and language use, universal metacognitive skills development, meaningful motivation for language learning, building up learner educational competence and experience in life-long professional education and self-directed learning, a creative approach to professional training, learner capacity for flexible adjustment to different educational contexts.

Ключевые слова: internationalisation; language for academic purposes; course design; learner educational competence.

Введение

Понятие «иностранный язык в академических целях» давно и прочно закрепилось в методике преподавания иностранных языков (далее – ИЯ) как одно из направлений обучения иностранному языку в специальных целях. Понятие «интернационализация образования»

в последние годы входит в теорию и практику отечественного высшего образования в контексте его модернизации и перспективного развития.

В образовательном пространстве интернационализация связывается, прежде всего, с международным образовательным сотрудничеством как один из его факторов. В широком смысле интернационализация образования предполагает не только создание различных форм долгосрочного партнерства в институциональной сфере, но и качественные изменения в содержании образования на основе международных стандартов, внедрение новых образовательных программ, инструментов обучения и др. Как фактор развития образования интернационализация предусматривает рост уровня преподавания, развитие разнообразных форм исследовательской работы, возможность выбора и использования лучших образцов международного опыта. При этом важно подчеркнуть, что формирование стратегий интернационализации образования означает учет не только тенденций сложившегося зарубежного опыта, но и традиций отечественной культурной среды, частью которой является образование.

К числу важных аспектов интернационализации относят так называемую универсализацию знания, что связано с доступностью высшего образования. При этом иностранный язык как язык образовательной деятельности и средство универсализации знания становится инструментом интернационализации образования. Интеграция международного и межкультурного аспектов в целях и способах предоставления образования подчеркивает, с одной стороны, значимость владения языком обучения (т. е. иностранным языком как средством образовательной / академической деятельности). С другой стороны, система образования, интегрированная в международное и межкультурное пространство, должна быть способна не только обеспечивать обучающегося знаниями, но и, учитывая постоянное и быстрое обновление знаний, формировать потребность и способность к их непрерывному самостоятельному освоению, к самостоятельному и творческому овладению этими знаниями, освоению умений образовательной и самообразовательной деятельности.

Таким образом, *одним из важных аспектов интернационализации образования является овладение иностранным языком как средством образовательной / академической деятельности.*

Уже отмечалось, что методическое направление «Обучение иностранному языку в академических целях» не является новым в теории и практике обучения ИЯ. В практике зарубежных и ряда отечественных вузов организуются специальные курсы, или в содержание обучения ИЯ, например, в области РКИ (русского языка как иностранного), включаются компоненты развития умений использовать изучаемый язык в целях академической деятельности. Такое обучение строится, как правило, по основным направлениям: «Чтение в академических целях», «Академическое письмо». Реже включаются компоненты аудирования и говорения в целях образовательной деятельности, например, умение слушать лекции, участвовать в семинарах, дискуссиях, выступать и др. (см. в частности, так называемые университетские подготовительные курсы – Study Skills Courses, специализированные курсы иностранного языка в академических целях – Language for Academic Purposes).

В контексте интернационализации образования одним из важных вопросов является, по нашему мнению, методика построения данного курса. Подчеркнем, что речь должна идти именно о построении целостного курса, возможно, модульного, а не только об отдельных формах и приемах развития учебных умений использовать изучаемый язык в целях академической деятельности.

Что же нового вносит в методику обучения ИЯ в академических целях интернационализация образования? Прежде всего, подчеркнем, что эффективное использование ИЯ в целях образовательной и самообразовательной деятельности, направленной на овладение специальным знанием (специализация начинается, как известно, на старших курсах), требует целенаправленной подготовки в этой области с самого начала обучения в вузе. Иными словами, уже на первом этапе обучения необходим специальный курс иностранного языка в академических целях для формирования достаточного уровня учебно-познавательной (образовательной) компетенции в области использования ИЯ как средства академической деятельности.

Что предполагает использование ИЯ как средства академической деятельности? Уже отмечалось, что в содержание данной деятельности входит работа с предметной / специальной литературой, прослушивание лекций (устных выступлений, докладов и т. п.) и реферирование их содержания, участие в дискуссиях, подготовка

выступлений и письменных образовательных продуктов, различные формы информационно-аналитической деятельности. Важным аспектом является также овладение понятийно-терминологическим аппаратом, самостоятельное расширение базы языковых средств, развитие стратегической и компенсаторной компетенции в области ИЯ. Таким образом, в основе академической деятельности студента основные формы информационно-аналитической деятельности будущего профессионала – поиск и сбор информации устных и письменных источников, ее обработка и систематизация, что выполняется не только в целях овладения предметным знанием, но и что особенно важно в современных условиях – подготовки и продвижения собственного информационного (проектного, исследовательского, творческого) продукта.

Отметим, что в содержании профессионально ориентированного обучения ИЯ в вузе отражены основные умения чтения, аудирования, говорения и письма, обеспечивающие информационную деятельность с использованием изучаемого языка. Дискретные элементы формирования данных умений включены в содержание учебников и учебных материалов в связи с обучением видам иноязычного речевого общения.

Вместе с тем нужно подчеркнуть, что такая модель обучения в полной мере не обеспечивает потребности использования ИЯ как средства информационно-аналитической деятельности в академических целях и необходимый уровень образовательной компетенции.

Следует подчеркнуть, что основной тенденцией современного образовательного процесса в вузе является переход от информационно-репродуктивной к активно-творческой модели профессиональной подготовки и перенос акцента на учебно-исследовательскую, проективную деятельность студента, что готовит его к проектно-аналитической инновационной профессиональной деятельности. Следовательно, содержание и характер эффективной академической деятельности студента, в том числе с использованием ИЯ, должен быть ориентирован на продуктивную, творческую самостоятельную проектно-аналитическую деятельность, моделирующую содержание и ситуации будущей профессии.

Инновационная деятельность профессионала представляет собой деятельность по разрешению определенной проблемной

ситуации, направленной на усовершенствование или создание нового продукта и его продвижение. В основе разрешения проблемной ситуации и принятия необходимого решения – проектно-поисковая, проектно-аналитическая, проектно-исследовательская деятельность. Ключевыми компонентами данных видов деятельности являются, как известно:

- информационная деятельность продуктивного типа, включая: целенаправленный поиск, сбор, переработку и выделение значимой информации различных ресурсов, создание информационного продукта;
- аналитическая (исследовательская) деятельность, направленная на разрешение проблемной ситуации (поиск решения, выдвижение гипотез, принятие и аргументацию решения);
- проективная деятельность – проектирование результата, описание и продвижение продукта.

Очевидно, что в процессе инновационной деятельности современного специалиста иностранный язык выполняет ту же функцию, что и родной язык – является средством решения профессиональных задач, средством информационно-аналитической и проективной деятельности продуктивного, творческого типа, обеспечивающей разрешение проблемных ситуаций, направленных на конкретный продукт. Соответственно иностранный язык в подготовке специалиста, способного к инновационной деятельности, становится так же, как и родной, *системообразующим средством профессиональной подготовки* – средством проектно-аналитической деятельности. Ведущими доминантами проектно-аналитической деятельности продуктивного творческого типа являются:

- продуктивная – направленность и конкретный инновационный продукт;
- когнитивная – разрешение проблемной ситуации, так называемые культурные методы деятельности (анализ ситуации, постановка задач, планирование действий, прогнозирование возможных результатов, самооценка собственных действий и др.);
- аксиологическая – ценность творчества, самореализации и принятия самостоятельного ответственного решения.

В связи с этим курс иностранного языка в академических целях может, по нашему мнению, носить характер *целостного проектного*

курса (проектного задания различного типа), в содержание которого включается целенаправленное формирование умений информационно-аналитической деятельности и проектной деятельности с использованием изучаемого языка.

Содержательными компонентами такого проектного курса являются компоненты проектно-аналитической деятельности:

- изучение проблемной ситуации в связи с характером проекта – сбор релевантной информации устных и письменных источников и ее переработка (оценка, обобщение, систематизация, ранжирование и т. п.);
- анализ и обсуждение проблемной ситуации, конкретизация цели и задач проекта, прогнозирование и проектирование его результата;
- информационно-аналитические действия, которые последовательно ведут к конструированию проекта (выстраивание аргументации, структурирование информационного продукта, обоснование его продвижения и т. п.);
- оценка и самооценка полученного результата.

В качестве примеров построения такого курса можно привести построение модулей курса «Язык для академических целей» в программе бакалавриата МГИМО для направления «Международные отношения» – «Искусство дебатов и переговоров», «Письмо: аналитический обзор прессы», «Написание научной статьи на иностранном языке» [Ястребова 2015], а также построение целостного учебного курса на основе проектной деятельности [Ястребова, Кравцова 2011].

Очевидно, что такая модель работы обеспечивает в области изучения ИЯ целенаправленное, обусловленное личностными смыслами обучающихся, взаимосвязанное развитие и использование видов и умений иноязычного речевого общения (чтения, аудирования, говорения и письма). При этом актуализируются потребности в накоплении и расширении базы языковых и речевых средств, необходимых для выполнения проектного задания. Подчеркнем ценностно-смысловую направленность иноязычной языковой и речевой деятельности обучающихся в отличие от формальной (заданной извне, «ничейной») учебной задачи.

Данная модель организации курса иностранного языка в академических целях, в основе которой целостная профессионально

ориентированная проблемная ситуация, компоненты проектно-аналитической деятельности и содержание информационно-аналитической деятельности, позволяет в методическом плане решить ряд сложных вопросов, связанных с профессиональной ориентацией обучения ИЯ на начальных курсах. Прежде всего, это вопросы интеграции специального предметного знания в области подготовки по ИЯ и непосредственное включение обучающихся в реальный контекст профессионально направленной деятельности, в разрешение профессионально значимой проблемы. Это обеспечивает междисциплинарность и профессиональную направленность изучения ИЯ, значительно повышает учебную мотивацию по сравнению с традиционными учебными задачами в области развития иноязычных умений чтения, аудирования, говорения и письма, не связанными с конкретной профессионально ориентированной проблемной ситуацией.

По А. А. Вербицкому, *«проблемную ситуацию можно определить как содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение объективных обстоятельств и условий, в которых действует человек или группа людей; форма связи субъекта с объектом познания. Осознание какого-либо противоречия в процессе деятельности, например невозможности выполнить теоретическое или практическое задание с помощью ранее усвоенных знаний, переживается субъектом как интеллектуальное затруднение. Оно приводит к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить данное противоречие, что и обуславливает необходимость включения мышления. В результате анализа проблемной ситуации она может быть преобразована либо в задачу, либо в проблему. <...> Проблемная ситуация не может быть разрешена посредством использования уже усвоенного человеком и «припомненного» обучающимся знания. Но когда в процессе анализа компонентов проблемной ситуации он находит необходимые и достаточные данные, условия (неизвестное проблемной ситуации), преобразование которых определенным способом приводит к нужному соотношению, проблемная ситуация превращается в задачу. В задаче есть искомое, а в проблемной ситуации – неизвестное»* [Вербицкий 2017, с. 27].

Отметим, что проблемная ситуация, в отличие от репродукции готового знания, обеспечивает личностно значимую смысловую мотивацию и актуальность для обучающегося решаемой задачи,

активизирует его творческий потенциал. Актуальный для студента контекст профессионально ориентированной проблемной ситуации не только повышает уровень мотивации, но и создает условия для переноса умений информационно-аналитической деятельности из родного языка в иностранный и тем самым позволяет интенсифицировать развитие метакогнитивной и метапредметной составляющей учебно-познавательной деятельности.

В методическом плане особую значимость приобретает возможность взаимосвязанного развития и непосредственного использования профессионально-коммуникативных умений иноязычного речевого общения в связи с задачами выполнения проекта, в отличие от дискретной модели обучения данным умениям (например, чтение / прослушивание текста с последующим обсуждением, подготовка устного / письменного текста по определенному вопросу и др.). Так, на этапе целеполагания проектной деятельности актуализируются умения диалогического и монологического общения, необходимые для формулировки задач, обсуждения конечного продукта и др.; на этапе сбора информации актуализируются умения поиска, выделения и переработки актуальной информации различных письменных и устных источников, ее категоризации, ранжирования, обобщения в устной и письменной формах и др.; описание, представление и продвижение результатов обеспечивается умениями аргументативного письменного и устного дискурса. Важно подчеркнуть, что освоение соответствующих умений непосредственно включается в процесс выполнения проектного задания, что позволяет обеспечить:

- аутентичность овладения и использования умений академической деятельности и накопления соответствующего языкового и речевого опыта;
- условия для осознания обучающимся значимости изучаемого языка как средства самостоятельного накопления профессиональных знаний, формирования академической (образовательной) компетентности;
- условия для исследовательского, творческого, характера изучения языка, самореализации обучающегося как активного субъекта образовательной деятельности.

Подчеркнем, что курс иностранного языка в академических целях, построенный на основе целостного контекста проблемной ситуации

и содержания проектно-аналитической деятельности, реализует модель продуктивной образовательной деятельности [Коряковцева, 2010]: от постановки актуальной задачи к ее решению через обращение к источникам информации и осуществление информационно-аналитической деятельности на изучаемом языке профессионально ориентированного характера.

Заключение

Таким образом, обучение иностранному языку в академических целях следует строить по модели продуктивной образовательной деятельности на основе целенаправленного развития умений информационно-аналитической деятельности с использованием изучаемого языка. Данная модель может быть реализована в содержании курса, который структурируется как выполнение целостного проектно-аналитического задания на основе проблемной ситуации, включает взаимосвязанные компоненты информационно-аналитической (исследовательской) деятельности: целеполагание и проектирование результата, работа с устными и письменными источниками с целью сбора и переработки релевантной информации, подготовка проекта, его презентация с целью продвижения результатов.

В контексте интернационализации организация целенаправленного курса иностранного языка в академических целях является обязательным компонентом общей системы профессиональной подготовки. Построение данного курса на основе модели проектно-аналитической, проектно-исследовательской деятельности не только создает условия для овладения иностранным языком как языком образовательной деятельности и средством универсализации знания, но и обеспечивает способность к гибкому использованию иностранного языка как средства образовательной деятельности, условия для академической мобильности и социальной устойчивости обучающегося, его способность к непрерывному профессиональному образованию с использованием иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.

- Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. ф-тов высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.
- Курс английского языка для международных и регионоведов. Уровень – бакалавриат. Компетентностный подход. I курс. Ч. I / Ястребова Е. Б., Кравцова О. А., Крячков Д. А., Владыкина Л. Г. М. : МГИМО–Университет, 2009. 296 с.
- Ястребова Е. Б.* Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат – магистратура // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 14 (725). Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. С. 128–139. (Сер. Образование и педагогические науки). URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/vest-725.pdf
- Ястребова Е. Б., Кравцова О. А.* Какой учебник нужен вузу сегодня? // Иностранные языки в школе. 2011. № 5. С. 63–68.

УДК 37.013

С. И. Денисенко

доктор педагогических наук, профессор;
профессор каф. психологии и педагогической антропологии
института гуманитарных и прикладных наук МГЛУ;
e-mail: sergeydenis53@mail.ru

УБЕЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования у учащихся не только знаний по отдельным дисциплинам, но и убеждений как центрального звена мировоззрения человека. На основе исторических примеров показана роль убеждений в регуляции поведения и деятельности. Рассматриваются структура убеждений человека, включающая в себя знания, эмоции, волю; трудности и проблемы в деятельности педагогов по формированию различных убеждений у обучаемых; психолого-педагогические условия формирования прочных убеждений у учащихся в современных условиях.

Ключевые слова: знания; убеждения; мировоззрение; эмоции; воля; внушение; метод убеждения; метод внушения; средства убеждения; мастерство педагогов.

S. I. Denisenko

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor;
Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Faculty of Humanities, MSLU; e-mail: sergeydenis53@mail.ru

CONVICTIONS IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATION

The article is devoted to the problem of students' developing convictions, along with acquiring knowledge of individual disciplines, as the core of a person's worldview. Based on historical examples, the role of convictions in regulating a person's conduct and activities is specified. The structure of convictions encompassing knowledge, emotions, and will is analyzed. In this respect, difficulties and problems faced by teachers are defined, as well as psycho-pedagogical conditions of students' developing convictions in the present-day context.

Key words: knowledge; convictions; worldview; emotions; will; persuasion; method of suggestion; method of persuasion; means of suggestion; teachers' skill.

Важнейшим элементом духовной культуры являются знания. Именно знания отличают человека от других живых существ и делают его жизнь целенаправленной, полной и богатой. Расширяя круг своих знаний, человек развивается как личность, как активный субъект своей жизни и деятельности.

Знания, конечно же, изменялись на протяжении различных общественно-исторических эпох. При этом они совершенствовались, приобретая научную форму. Так, в эпоху Античности *мифы*, являясь наиболее древней и доступной системой ценностей, движутся к логосу, т. е. имеет место переход от вымысла и условности к знанию, к закону.

Эпоха Средневековья тоже дает пример совершенствования знания и выхода его на более высокие уровни. С учетом роли и места *религии* в это время, можно утверждать, что овладение людьми религиозными знаниями должно было утвердить их в идее Бога, внедрить в сознание людей веру в сверхъестественное, в чудо, что непостижимо разумом и не проверяется рациональным путем. Но уже на ранних этапах развития христианства возникает проблема связи веры и знания. Решая ее, арабский мыслитель и врачеватель Ибн-Сина (Авиценна) в своей теории двух истин отмечает, что истина веры и истина знания не противоречат друг другу, имеют возможность развиваться, не создавая дополнительных проблем. Если на этапе апологетики (защиты христианства от пережитков язычества) все научные школы Древней Греции подверглись изгнанию из Европы в Малую Азию, то уже к XIII в. выдающийся католический богослов Фома (Тома) Аквинский становится активным поборником идей великого Аристотеля, внедряет многие его научные выводы в религиозную теорию и практику [Марцинковская 2006].

Искусство является частью духовной жизни – как отдельного человека, так и общества в целом и рассматривается в качестве многоликого результата творческой деятельности всех поколений. Это одна из форм познания человечеством действительности, где опять-таки знание – в специфической форме – находит свое отражение. Приобщение к этому миру, самовыражение и самопознание в нем составляют одну из важнейших потребностей человеческой души.

Наконец, *наука* имеет своей целью рациональную реконструкцию мира на основе постижения его существенных закономерностей. Духовная эволюция через миф, религию, искусство и философию привела человечество к науке, где достоверность и истинность получаемых знаний проверяется специально разработанными средствами и способами. Наука, таким образом, существует как особый способ производства объективных знаний. Наука, давая знания человеку, вооружает его, дает ему силы. «Знание – сила!» – справедливо утверждал Ф. Бэкон.

За последнее столетие образовательные парадигмы претерпели существенные изменения. И, тем не менее, современная образовательная парадигма, предусматривающая образование через всю жизнь, отдает исключительное предпочтение знаниям. Они являются основой формирования умений, навыков, компетенций, так необходимых будущим профессионалам.

Но все ли знания, которыми обладает человек, побуждают его действовать уверенно, бескомпромиссно, заставляют его идти вперед вопреки трудностям и преградам? Всякий ли носитель знания, подобно Галилео Галилею или Николаю Копернику, находясь на грани жизни и смерти, будет способен следовать за своими знаниями и не отречься от них? Очевидно, нет. В ряде случаев мы склонны ставить под сомнение те или иные наши знания, отказываться от них, если социальная ситуация подталкивает к этому, или же это нужно сделать в угоду сильным мира сего, доминирующим в обществе тенденциям.

Чего же не хватает в современном образовании, чтобы знания становились мощной жизненной силой человека и во всех ситуациях обеспечивали ему успех?

Отвечая на этот вопрос, следует отметить, что знания накапливаются в рациональной сфере психики и не всегда переводятся в плоскость практики. Поэтому требуется их прочная связь с эмоциональной и волевой сферой. В этом случае формируется наиболее полный и четкий образ реальной действительности, объективная картина мира. Еще в IV в. до н. э. Платон утверждал, что восторг и познание – единое целое; познание он не отделяет от любви, а любовь – от красоты [Басова 1999]. Таким образом, следуя этому указанию, мы можем сделать познавательный процесс в образовательной организации во всех отношениях приятным и полезным для учащихся.

Эту же идею мы обнаруживаем и у великого чешского педагога Я. А. Коменского. В своем учебнике «Мир чувственных вещей в картинках» (1658) он делает акцент на единстве трех источников познания: чувства, разум и вера. В этой связи он заявлял о том, что глаз видит, ухо слышит, а сердце чувствует и переживает [Коменский 1957].

Таким образом, синтез знаний, эмоций и воли неминуемо приводит учащихся к убеждениям. Убеждение – элемент (качество) мировоззрения, придающий личности или социальной группе уверенность в своих взглядах на мир, знаниях и оценках реальной действительности и направляющих поведение и волевые действия.

Убеждения – это знания, превращенные в представления (установки, образы и ощущения), которые являются для человека основной принятой всех его жизненных решений. По сути, убеждения человека – это стержень его личности, то, во что человек верит по отношению к себе самому, по отношению к окружающему миру и к своей судьбе, то, на что он опирается в жизни, что определяет все его решения, действия и результаты по судьбе.

Позитивные убеждения дают человеку сильный стержень, делая его успешным, эффективным. Слабые, неадекватные, убеждения делают стержень гнилым, а человека, соответственно, слабым и немощным.

Убеждения – это ответы на основные жизненные вопросы, которые и составляют мировоззрение человека.

Прежде всего, речь идет об отношении к окружающему миру: мир он какой? Плохой, ужасный, опасный? Или мир разный и в нем есть всё, но он прекрасный, и дает человеку тысячи возможностей для познания, счастья и успеха? Добро и зло существует, и каждый, раньше или позже, получает по заслугам, или добра и зла нет, и любое зло может сойти с рук?

Следующая группа вопросов связана с восприятием самого себя, отношением к себе: ответы на вопросы – кто я и для чего я живу? Я животное, просто тело, которым управляют инстинкты или я божественная, светлая и сильная по своей природе Душа с огромным потенциалом?

Не менее значимы вопросы и об отношении человека к своей жизни и судьбе: я рожден, чтобы страдать, быть козлом отпущения и от меня ничего не зависит? Или я родился для великих целей и свершений, и всё зависит от моего выбора и я смогу достичь всего, что душа пожелает?

Жизнь в обществе предусматривает и систему отношений к другим людям: они все негодяи, желающие мне зла, и моя задача удавить первым? Или все люди разные, есть достойные, есть мерзавцы, и я сам выбираю, с кем общаться и связывать свою судьбу, а кого вообще не стоит к себе подпускать?

И, наконец, отношение к обществу: общество – это грязь, загнивание и в нем нет ничего хорошего, поэтому «ненавижу»? Или в обществе во все времена было как много хорошего, так и плохого, и моя цель – приумножать Добро, Благо, делая общество более достойным и совершенным?

Из таких ответов и соответствующих обоснований выстраивается не только мировоззрение человека, но и основа всех личных качеств и его принципов: что и определяет – он лживый или честный, ответственный или безответственный, смелый или трусливый, сильный духом и волей или бесхребетный и слабый и т.д. Все качества и жизненные принципы человека строятся на фундаментальных убеждениях (представлениях и установках).

Важным личностным качеством является убежденность. Это глубокая уверенность в истинности усвоенных идей, представлений, понятий, образов. Она позволяет принимать однозначные решения и осуществлять их без колебаний, занимать твердую позицию в оценках тех или иных фактов и явлений. Благодаря убежденности формируются установки людей, определяющие их поведение в конкретных ситуациях. Важная характеристика убежденности – ее глубина. Она прямо связана с предыдущим воспитанием людей, их информированностью, жизненным опытом, способностью анализировать явления окружающей действительности.

Имеется много фактов, подтверждающих роль и значение убеждений. Достаточно вспомнить подвиг генерала Д. М. Карбышева, который погиб в фашистском концлагере Маутзаузен, но не отказавшегося от всего, что было ему свято и дорого. В ответ на посулы своих палачей он ответил, что убеждения – это не зубы, которые могут выпадать от недостатка витаминов в лагерном рационе, а поэтому от них невозможно отказаться. За стойкость духа и мужество Указом Президиума Верховного Совета СССР 16 августа 1946 года ему было присвоено звание Героя Советского Союза (посмертно) (www.logoslovo.ru/forum/all/topic_8852/). Молодой К. Маркс в своем выпускном сочинении под названием «Размышления юноши перед выбором профессии» писал, что для людей самым возвышенными являются те идеи, которые пустили в нашем сердце глубокие корни, стали господствующими, и ради них мы готовы принести в жертву нашу жизнь и все наши стремления [Маркс 1956].

Многие педагоги, да и учащиеся, ознакомившись с этим, могут задать вопрос: «А нужно ли все это современному – прагматически, технократически мыслящему человеку?». К тому же последние десятилетия преподносили нам примеры, когда те или иные люди с легкостью отказывались от своих ранее сформировавшихся убеждений

и даже с гордостью рассказывали о своем отречении от коммунистических или нравственных догм.

В сознании современного человека убеждения нередко ассоциируются со сферой политики. Поэтому в условиях деполитизации, деидеологизации, департизации сферы образования многие педагоги ограничивают процесс обучения лишь передачей, трансформацией научных теорий, законов, фактов, категорий и методов, не утруждая себя воздействием на эмоциональную сферу учащихся. В результате такого восприятия накапливаются некие нейтральные знания, появление которых не вызывает эмоционального восторга у ученика и не побуждает его утвердиться с их помощью в своих новых взглядах среди своих соучеников и педагогов.

Важно иметь в виду, что убеждения могут быть не только политическими, но и весьма разнообразными, отражающими весь спектр человеческой жизнедеятельности. «Если я здоров, я могу помогать другим»; «Красные яблоки лучше зеленых»; «Быть честным лучше, чем бесчестным» или «Курение вредно», – всё это разновидности убеждений. Убеждения вместе с предубеждениями формируют то, что человек называет «своей правдой».

Как показывают исследования, внутренние убеждения человека формируются под влиянием множества факторов:

Во-первых, под влиянием семьи. Традиции, особенности взаимоотношений между родителями и родственниками, собственные убеждения родителей. Семейные модели поведения, ритуалы, словесные программы.

Во-вторых, влияние этноса, социума, исторические традиции, культура, атмосфера и дух того окружения, в котором формируется человек.

В-третьих, влияние литературы, науки, искусства и т. п.

В-четвертых, влияние кино, Интернета, СМИ.

В-пятых, влияние авторитетов (учителей, кумиров, психологов, идеологов и т. д.).

Поэтому совершенствование системы воспитания, активное накопление учебного и иного опыта учащегося, культивирование социально зрелых стереотипов, ориентация на истинные авторитеты – всем этим не должен пренебрегать педагог и сам во многом должен быть лучшим ориентиром для своих воспитанников.

Важнейшим инструментом формирования мировоззрения человека, его убеждений является метод убеждения. В отличие от внушения, убеждение основано на осмысленном принятии человеком каких-либо сведений или идей, на их анализе и оценке. При этом заключение может быть сделано как самостоятельно, так и вслед за убеждающим, но в любом случае оно не воспринимается в готовом виде. Как правило, убеждение требует больших затрат времени и использования разнообразных сведений и ораторских приемов, тогда как внушение может происходить практически мгновенно. Метод убеждения считается основным в научной полемике и в процессе воспитания.

Убеждение как метод воздействия часто включается в процесс манипулирования другими людьми, и по этой причине некоторые педагоги относятся к нему отрицательно. Тем не менее доводом в пользу убеждения является необходимость в определенной степени осуществлять социальный контроль и взаимное приспособление, без которых человеческое общество дезорганизуется. Убеждение при этом обладает моральной приемлемостью по сравнению с другими альтернативами. Перефразируя мысль Уинстона Черчилля о демократии как не самой лучшей форме правления, можно сказать, что убеждение является не самым лучшим методом социального контроля, с учетом того, что все другие методы еще хуже.

Обычно различают прямой и косвенный (опосредованный) способы убеждения. Прямой способ убеждения имеет место тогда, когда тот, кто слушает (или слушают), заинтересован в информации и сосредоточил все свое внимание на логических, благоприятных, правдивых, очевидных аргументах. Косвенный способ убеждения характеризуется тем, что люди, которые подвергаются воздействию средствами убеждения, подвержены случайным факторам, в частности таким как привлекательность коммуникатора. Считается, что прямой способ убеждения является аналитическим, более прочным и менее этапным. Он также с большей вероятностью способен повлиять на установки и поведение индивида.

По мнению В. М. Коротова, можно выделить четыре основных группы методов убеждения:

- информационные (когда учащимся предлагаются в готовом виде понятия и представления о добре и зле, истинности и ложности, прекрасном и безобразном...);

- поисковые (когда учащиеся включаются педагогом в поиск ответов на поставленные проблемы: что есть добро и зло, истинное и ложное, прекрасное и безобразное);
- дискуссионные (когда учащимся предлагаются различные пути решения нравственных, эстетических, экономических и т. д. проблем; предлагается самим в ходе дискуссии прийти к правильному ответу);
- взаимного просвещения (когда понятия о мире обогащаются взаимно через сверстников, доклады и выступления учащихся, устные журналы, выставки творчества, рукописные альманахи, стенгазеты) [Маленкова 2004].

В социальной психологии совокупность определенных мероприятий, направленных на повышение эффективности речевого воздействия, получила название *убедительная коммуникация*. В свое время американский журналист Г. Лассуэл предложил модель коммуникативного процесса для изучения убедительного влияния, которое включает пять элементов: кто передает сообщение (коммуникатор); что передается (сообщение, текст); как осуществляется передача (канал); кому направлено сообщение (аудитория); с каким результатом отправлено сообщение (эффективность воздействия).

Выделен ряд требований, которые указывают на эффективность убеждения как метода воздействия. Приведем некоторые из них: содержание и форма убеждения должны соответствовать возрастным особенностям личности (в частности, исследователи обнаружили, что установки молодых людей менее стабильны); убедительная коммуникация должна учитывать индивидуальные особенности человека; убеждение должно быть логичным, последовательным, доказательным, аргументированным; убеждая других, необходимо использовать как общие теоретические сведения, так и конкретные факты, примеры; пытаясь убедить других, коммуникатор сам должен верить в то, о чем говорит. Вместе с тем, если человек не желает, чтобы его убеждали, не помогут ни логика, ни привлекательность коммуникатора, ни аргументы, которые он применяет. Эффекта влияния невозможно достичь, если тот, кто убеждает, пренебрежительно относится к аудитории, или, наоборот, снисходительно – стремится лишь самоутвердиться и не более (5fan.ru/wievjob.php?id=70469).

Влиять на убеждения можно, но очень не просто. Убеждения чрезвычайно трудно изменить, используя обычные правила логики или

рациональное мышление: человек не склонен замечать того, что противоречит его системе убеждений. Выводы способны жить своей собственной жизнью, даже если факты, на которых они основывались, уже были опровергнуты. Убеждения поддерживают сами себя. После того как человек мысленно создаст логическое обоснование для своей идеи, он с большим трудом расстается с ней.

Указывая на суть этого метода, известный педагог Н. И. Болдырев писал, что убеждение – это воздействие воспитателя на сознание, чувства и волю воспитуемых с целью формирования и закрепления у них положительных моральных качеств и устранения отрицательных черт в их характере и поведении.

Данная дефиниция нуждается в уточнении, поскольку она исходит из идеи внешнего воздействия на детей. Более правильным будет сказать: убеждение – это такой метод воспитания, который выражается в эмоциональном и глубоком разьяснении сущности социальных и духовных отношений, норм и правил поведения, в развитии сознания и чувств воспитуемой личности. Только через механизмы содержательной и эмоционально окрашенной разьяснительной работы этот метод находит свое педагогическое осуществление. Конечным результатом этого процесса должно быть формирование твердой, глубоко осмысленной и эмоционально пережитой точки зрения по различным вопросам отношения к окружающему миру, т. е. убеждений как «цементирующей» основы сознания и поведения. Вот почему необходимо отличать убеждение как метод, как процесс воспитания и убеждение как результат этого процесса, как устойчивую жизненную позицию личности.

Психологической основой этого метода является принцип опережающего отражения в сознании ученика тех действий и поступков, которые он собирается совершить. Это опережающее отражение (планирование, мысленное моделирование) поведения базируется не только на приобретенном опыте, но и на знании норм, правил и принципов деятельности. Предпринимая те или иные действия, личность так или иначе соотносит их с моральными предписаниями и общественными требованиями. Именно поэтому весьма важно развивать сознательность учащихся в различных видах деятельности, приучать их к обдумыванию своего поведения. Сопоставляя свои действия и поступки с тем, как необходимо себя вести, личность полнее

осознает и переживает те противоречия, которые возникают между достигнутым и необходимым уровнем интеллектуального, нравственного, эстетического и физического развития, и на этой основе у нее появляется потребность в совершенствовании своего поведения и личностных качеств.

Особое значение имеют те конкретные средства, которые используются в процессе применения метода убеждения. К важнейшим из этих средств относятся: формы учебной работы, разъяснительные индивидуальные и коллективные беседы, ученические вечера, конференции на научные, нравственные, эстетические и санитарно-гигиенические темы, диспуты, встречи с деятелями науки, техники и искусства и т. д. Следует особо подчеркнуть, что только глубокая содержательность и эмоциональность убеждения способствуют развитию сознательности учащихся и действительному формированию у них личностных черт и качеств и придают воспитанию подлинно гуманистический характер.

На рубеже XX–XXI вв. у многих людей, в том числе и у педагогов, сформировалось идиллическое представление о том, что новое столетие несет прогресс, гуманизм, простор для мысли и действий, возможности для реализации человеческих потенциалов, полную свободу для человека. Но реальность оказалась более прозаической. Сегодня человечество сталкивается с жестокостью, агрессией, военной опасностью.

Но особенно опасно то, что идет неприкрытая борьба за умы и сердца людей. И тут в качестве «ловцов» душ выступают и политики, и радикальные религиозные деятели, и представители преступных сообществ, и, наконец, наркосиндикаты. И в этих условиях, конечно же, многое может сделать система образования, работая над духовностью подрастающего поколения, формируя у него прочные жизнеутверждающие убеждения.

В связи с этим уместно вспомнить стихотворение поэта Василия Дмитриевича Федорова «Сердца», написанное им в далеком 1955 г., но не потерявшим своей актуальности в современных условиях:

Все испытав,
Мы знаем сами,
Что в дни психических атак
Сердца, не занятые нами,

Не мешкая займет их враг,
Займет, сводя все те же счеты,
Займет, засядет,
Нас разя...
Сердца!
Да это же высоты,
Которых отдавать нельзя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология. Ростов-н/Д : Феникс, 1999. 416 с.
- Коменский Я. А.* Мир чувственных вещей в картинках. М. : Учпедгиз, 1957. 350 с.
- Маленкова Л. И.* Теория и методика воспитания: учебник. М. : Педагогическое общество России, 2004. 480 с.
- Маркс К.* Размышления юноши при выборе профессии / Маркс К. и Энгельс Ф. Из ранних произведений. М. : Политиздат, 1956. 700 с.
- Марцинковская Т. Д.* История психологии : учебник для студентов вузов. М. : Академия, 2006. 544 с.
- Русская советская поэзия / под ред. Л. П. Кременцова. Л. : Просвещение, 1988. 590 с.

УДК 37 1174

А. В. Коржуев, А. С. Соколова, М. В. Писклова

Коржуев А. В., доктор педагогических наук, профессор;
профессор каф. медицинской и биологической физики ПМГМУ
им. И. М. Сеченова; e-mail: akorjuev@mail.ru

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

Писклова М. В., преподаватель каф. иностранных языков ПМГМУ
им. И.М. Сеченова; e-mail: marinapisklova@mail.ru

ЛОГИКО-ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ И ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ФОРМАТ

В статье рассматривается проблема логико-гносеологического интеллекта педагога-исследователя и его деятельностный формат; представлено раскрытие таких компонентов, как рефлексия метода и результата педагогического исследования, метатеоретический формат педагогического познания, педагогический поиск как теоретический фрагмент знания, дефиниционность объектов и феноменов педагогической действительности, междисциплинарный контент педагогики, «корректная историческая память». Представлено описание логико-гносеологически корректного «движения» автора от выбора темы исследования до формулировки его выводов, акцент сделан на корректном выдвижении исследовательской гипотезы. Метатеоретический формат педагогики раскрыт как процесс формирования новой области прикладного науковедческого знания – посредством проецирования знания из области философии науки на конкретное содержательное поле педагогики, изучающей человека как субъекта обучения и воспитания. Логико-гносеологический исследовательский интеллект педагога обозначен как мыслительная деятельность высокого уровня, позволяющая в условиях современной методологической полифонии педагогики: а) осуществлять корректное определение педагогических объектов и феноменов, предполагающее (как особо трудное в педагогике) *полноту* представления феномена или объекта образования в раскрывающей части, а также использования в ней понятий и терминов, понятных на уровне здравого смысла и не нуждающихся в дополнительном раскрытии; б) выстраивать определение в педагогике, ориентируясь на конкретную исходную теоретическую «сетку»; в) задействовать в процессе исследования историческую ретроспективу изучаемого сегмента педагогической действительности, осуществлять корректную историческую экспертизу инноваций; г) грамотно, взвешенно отображать междисциплинарный формат педагогического знания, осознавая те области знания «привлекательных» в педагогику наук, которые корректно проявлены с точки зрения готовности к выстраиванию междисциплинарных контактов.

Ключевые слова: логико-гносеологический интеллект; педагогическое исследование; метапедагогика; дефиниции педагогических объектов и явлений; междисциплинарные связи в педагогике; историко-педагогическое знание.

A.V. Korjuev, A. S. Sokolova, M. V. Pisklova

Korjuev A. V., Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor;
Professor of the Medical and Biological Physics Department,
FMSMU after I. M. Sechenov; e-mail: akorjuev@mail.ru

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

Pisklova M. V., Lecturer of the Foreign Languages Department,
FMSMU after I. M. Sechenov; e-mail: marinapisklova@mail.ru

**LOGICAL-EPISTEMOLOGICAL INTELLECT
OF THE TEACHER-RESEARCHER AND ITS ACTIVITY FORMAT**

The article discusses the problem of the logical-epistemological intellect of the teacher-researcher and its activity format. Considered are such components as the reflection of the method and the result of pedagogical research, the metatheoretical format of pedagogical knowledge, pedagogical search as a theoretical piece of knowledge, the definition capacity of objects and phenomena of pedagogical reality, interdisciplinary content of pedagogy, “correct historical memory.” A description of an author’s logical and epistemological “movement” from the choice of the research topic to the formulation of conclusions is presented, with emphasis on hypothesizing in the right way. The metatheoretical format of pedagogy is revealed as the process of forming a new field of applied scientific knowledge, by projecting knowledge from the field of philosophy of science onto a specific content field of pedagogy that studies man as the subject of training and education. Logical and epistemological research intellect of the teacher is identified as a high-level thinking activity, which within the conditions of the modern methodological polyphony of pedagogy, makes it possible: a) to correctly define pedagogical objects and phenomena, with the *complete* presentation (considered particularly difficult in pedagogy) of a phenomenon or an object of education in the disclosing part, using at the same time concepts and terms understandable at the level of common sense with no need for further explanation; b) to build definitions (in pedagogy) based on a specific initial theoretical “grid;” c) in the process of research, to engage the historical retrospective of the studied segment of pedagogical reality and to carry out the correct historical examination of innovations; d) to reflect, competently and carefully, the interdisciplinary format of pedagogical knowledge, recognizing fields of science relevant to pedagogical research and ready to form interdisciplinary contacts.

Key words: logical-epistemological intellect; pedagogical research; metapedagogy; definitions of pedagogical objects and phenomena; interdisciplinary links in pedagogy, historical and pedagogical knowledge.

Введение

Как и практически любое другое научное знание, педагогическое так или иначе «встраивается» в контент культуры, что связано, в частности, с тем, что оно и в завершённом виде, и в некотором промежуточном проявляет интеллектуальный образ его создателей, стиль их мыслительной деятельности, культурно-историческую канву использованных методов и выводов, подходов к описанию многообразной педагогической действительности и к способам ее позитивно ценной трансформации. Архивированный тем или иным способом педагогический результат (теоретический, получивший оценку философов и методологов научного познания, или теоретико-практический, получивший внедрение в практику образования и соответствующие оценки) превращается в научное и культурно-историческое достояние. Поэтому достоверность результата становится одной из важнейших его позиций и характеристик, а корректный логико-гносеологический код является одной из значимых гарантий этой достоверности.

Для педагогики и результатов поиска в этой области знания не менее важна и позиция практической значимости, позволяющей использовать полученный результат в образовательной практике. Поэтому проблема взаимодействия педагогической науки и образовательной практики выходит на первый план и прежде всего предполагает обсуждение того, каким образом педагогические теоретические и теоретико-практические результаты будут востребованы образовательным сообществом в нескольких направлениях. Во-первых, практическое сообщество может востребовать исследовательский результат непосредственно в готовом виде, как методическую инструкцию, инструмент педагогического действия; во-вторых, такое востребование возможно с внесением реципиентом частичных изменений в «предлагаемое внешнее», с творческим развитием предлагаемого кем-либо «ноу-хау»; в-третьих, востребование педагогического результата может происходить на уровне теоретической идеи, посылка для ее осмысления и самостоятельного превращения в методический продукт, пригодный для собственного использования и тиражирования в образовательном социуме.

В связи с этим часто распространённое ныне представление о том, что педагогическая теория – собрание максимально отвлечённых от практики идей напыщенно выраженных и не адресованных логике

и гносеологии, продукт собственного «творения» и фантазирования без ориентиров и рамок, для теории и особенно для практики очень опасно. А предъявление социуму фантастических, нигде не внедренных и не апробированных методических разработок для широкого использования опасно вдвойне. Предотвратить такую ситуацию мы попытаемся содержанием настоящей статьи.

Деятельностное представление логико-гносеологического кода педагогики и научного поиска

В данном подразделе мы обращаемся к заявленной ранее теме рассмотрения логико-гносеологического кодирования как деятельности и акцентируем внимание на недостаточно «просвеченной» ранее идее о деятельности педагога-исследователя как *совокупности методов и стратегий мыслительной деятельности* им используемых. Перед тем как перейти к такому рассмотрению, отметим, что в основе обсуждаемой деятельности лежит присвоение автором логико-гносеологических кодов (статусов) как можно большему числу исследовательских шагов. Это осуществляется, например, такими фрагментами внутренней речи исследователя: я осуществил обобщение на такой-то основе, я использовал прием аналогии на основе таких-то соображений сходства двух конструктов, я проявил несоответствие книжного описания педагогической реальности и наблюдения ее самой, я использовал такой-то прием эмпирического, теоретического или контекстуального обоснования и т. п.

Постараемся сейчас выделить обобщенный логико-гносеологический формат [Коржуев, Соколова 2014], начав с такого компонента, как подробное ознакомление педагога-исследователя с логикой и философией науки в «чистом» виде, нечто похожее на образовательную программу аспирантуры. В связи с этим важна такая сложная и неоднозначная деятельностная стратегия, как *восхождение к конкретному*, означающая осознание автором специфики логико-гносеологической корректности исследования педагогического объекта, значимо отличающегося от технического, естественно-научного и математического как по внутренним свойствам, так и по возможности отслеживания внешних воздействий и откликов на них. Соответствующая деятельность педагога-исследователя имеет ярко выраженную рефлексивную природу и адресуется, в частности, к осознанию

автором корректности осуществления логико-содержательных процедур, например, перехода от общего к частному, обратного перехода (обобщения), справедливости рассуждений в логике закона исключенного третьего, осознание степени достаточности приводимых в подтверждение того или иного тезиса аргументов, обоснований, достаточности их конкретизации и необходимости дополнения и многое другое, включенное нами в контент рассмотрения выше.

В первом приближении мы можем утверждать, что такая рефлексивная деятельность имманентно включена в процесс педагогического исследования на всех его этапах и стадиях – от зарождения авторского замысла до формулировки выводов. На стадии замысла автор прикидывает, в какой структурный фрагмент наличествующего педагогического знания может в перспективе войти достигнутый результат, как его лучше всего стилистически обозначить, насколько он сможет заполнить выявленное «белое поле» педагогики, в каких ракурсах сможет развить предшествующие результаты, на которые он предметно ориентирован. На стадии замысла автор планирует и жанр предлагаемого социуму исследования, его предполагаемый статус, масштаб, код предполагаемой новизны, например, посредством выбора из таких трех: новый результат, полученный известными методами; новый результат, полученный новыми методами; известный результат, полученный новыми методами [Лукацкий 2011]. Вся эта процедура неизбежно связана с проблемой предмет-объектного кодирования автором собственной темы, в процессе которого происходит операция, чем-то напоминающая *вычленение объекта из среды* посредством *дробления* целостного предметного поля педагогики различными способами (например, педагогика доверия, театральная, музейная, военная педагогика и т. п.; педагогика детства, ранней юности, профессиональной зрелости) и последующего *совмещения* результатов такого дробления по разным основаниям (например, педагогика доверия в раннем школьном возрасте).

На этом этапе в деятельности исследователя широко представлен *метод анализа текстов* работ предшественников, включающий содержательный и логический компоненты. Первый адресуется к выявлению того, соответствует ли описанию педагогической и социопедагогической реальности то описание определенного ее сегмента, которое дано в анализируемом тексте, а также к сравнению того, как

один и тот же сегмент этой реальности представлен в работах различных авторов. При этом происходит выявление автором «белых пятен» педагогики и тезирование, адресуемое к краткому содержательному итогу пройденного в том или ином направлении педагогического «пути». Одним из возможных приемов исследовательской деятельности может стать осуществление исторической ретроспекции исследуемого педагогического феномена, высвечивающей эволюцию во времени того фрагмента образовательной реальности, о котором предполагается вести речь в исследовании (например, представленная выше эволюция феномена «человек обучающийся» – от древних времен до нашего времени [Лукацкий 2011]). Содержательный анализ наряду с тезисно представленным итогом сделанного предшественниками в выбранном автором направлении дает педагогу-исследователю возможность ознакомиться с современным состоянием глоссария данного направления и позволяет создать эскиз собственного будущего исследования. В ряде случаев он может быть подкреплен анализом текстов философских, «просвечивающих» философскую или мировоззренческую канву педагогических идей выбранного сегмента.

Логический компонент анализа текстов

Логический компонент анализа текстов, рассматриваемый нами в контексте научного диалога, позволяет автору осмыслить аргументационную силу выводов предшественников, а в ряде случаев «прикрепить» к ним собственные аргументы, подтверждающие эти выводы полностью или частично, или опровергающие их. Это является частью складывающегося в сознании исследователя авторского замысла.

На данном этапе анализ текстов предшественников подкрепляется авторским *наблюдением* педагогической действительности, переводом фрагментов наблюдаемой реальности в предметно-научную педагогическую реальность, конструированием педагогических научных фактов. В процессе установления таких фактов происходит конкретизация книжных выводов предшественников, их авторское переформулирование в удобном для дальнейшего анализа содержательном и смысловом выражении, дополнение выводов предшественников с выдвиганием авторской версии происходящего в педагогическом социуме.

Такое логическое и содержательное «продолжение» выводов предшественников приводит автора к конкретизации первоначального замысла – на ней основывается *деятельность по конструированию проблемного формата работы и гипотезовывдвижению*. При этом происходит «погружение» общетеоретических (концептуальных) идей в образовательную реальность – сначала посредством мысленного эксперимента, а затем с помощью контактного взаимодействия теоретической авторской идеи с реальной образовательной средой. В процессе такого «погружения» в конкретику первоначальная гипотеза множественно конкретизируется, модифицируется, уточняется, а иногда и существенно опровергается – это ведет к выдвиганию гипотезы новой.

Рефлексивная деятельность исследователя

Заслуживает специального краткого представления и подробно описанная ранее рефлексивная деятельность [Коржуев, Соколова 2014], акцентированная на метатеоретическое педагогическое познание, а проще – на исследование самого процесса этого познания, часто именуемого методологией педагогики. К уже сказанному по этому поводу в первой главе добавим бинарную структуру этого учения: с одной стороны, это своеобразная *прикладная версия философии науки*, с другой – *метауровень педагогики*. Насколько нам сегодня известно, первый «пласт» философами и методологами совсем не «покрыт», второй отражен в работах методологов педагогики [Загвязинский, Атаханов 2001; Краевский, Бережнова 2006] и пока содержит массу неопределенностей, недосказанностей и неясностей. Наш заключительный анализ мы проведем исходя из основных компонентов научной теории: эмпирического базиса, ядра, следствий основных положений теории и экспериментальных их подтверждений.

В связи с этим автор, пытающийся конструировать теорию педагогического познания, встает перед необходимостью сбора эмпирических фактов, к их числу могут относиться: выявленный на репрезентативной базе логико-гносеологический уровень проведенных и опубликованных исследований педагогов; обобщенные данные о типичных логико-гносеологических нарушениях, подкрепленные статистикой; логико-гносеологические особенности исследования по педагогике с практическим выходом, а также историко-педагогического,

сравнительно-педагогического и методолого-педагогического исследования, сравнение отдельных их атрибутов: гипотезы, проблемы, способы их разрешения и проверки; типология педагогического результата с точки зрения логико-гносеологической корректности и ряд других.

Ядро теории педагогического познания на сегодняшний день содержит гораздо больше вопросов, чем ясных, выверенных позиций. То, что представлено по этому поводу в нашей статье, *есть контент, владея которым можно приступить к прояснению этих серьезных проблем*. Представляя сжатый проблемный формат этой темы, отметим, что общая теория научного познания (гносеология), конечно, является ориентиром в поиске ядра теории познания педагогического, однако, серьезная ракурсная детализация общих положений на содержательном поле педагогики крайне необходима. В частности, потому, что крайне сложен и труден для внятного описания сам объект педагогики – человек как субъект образования: четкий подобный математическому и естественно-научному формат его описания крайне затруднен; попытки отобразить этот объект у педагогики философией ни к чему хорошему, кроме массы вопросов и чрезмерной обобщенности выводов, не приводят; сама педагогика как рождающаяся теория автономизируется и демаркируется очень тяжело и, например, очевидна непродуктивность попыток отделить ее от психологии. Поэтому сегодня будущее ядро метапедагогики наполнено лишь на уровне осознания необходимости присутствия в нем общегуманитарного научного контента: принцип, исследовательский метод, проблема, гипотеза, эксперимент, эмпирическое, теоретическое и контекстуальное обоснование выводов, научно-предметная педагогическая реальность, объяснительно-прогностический формат знания. При этом вычленение педагогической конкретики, формулировка ее посредством закономерностей методологического уровня пока крайне затруднены.

Например, к числу иллюстраций неопределенности современной метапедагогики относится неясность способов оценки проектов и результатов, трансформирующих педагогическую реальность, – с точки зрения поиска степени вписываемости результатов новых в уже существующие и степени сочетаемости идей, подходов и методик новых с традиционными, говоря проще: сопрягаемости традиции и инновации, сопрягаемости нескольких одновременно внедряемых

инноваций. Сопрягаемости такой, при которой становится ясно, как эти одновременные инновации взаимодействуют друг с другом, не подавляя одна другую, не вытесняя новизной позитивно ценное старое.

Видимо поэтому сегодня налицо отсутствие предпосылок для быстрого, прорывного конструирования как самого теоретико-педагогического знания, так и педагогического метакомпозиционного знания. При значительном прогрессе гуманитарных наук те стержнеобразующие идеи, которые могли бы «цементировать» весь накопленный фактический и эмпирический материал, пока не проявляются. Это позволяет утверждать, что этап накопления эмпирических метапедагогических фактов должен продолжаться, как и их вдумчивый анализ, с надеждой на то, что когда-нибудь качественный скачок всё же произойдет.

В этих условиях крайне важен систематический метапедагогический диалог, учитывающий то, что исходная подготовка к обсуждению входящих в него вопросов педагогического сообщества весьма слаба, как и проявляемый к данному сегменту знания его интерес. Это обуславливает необходимость обозначения автором в процессе диалога своим оппонентам смысловых значений используемых терминов и категорий, сути задействуемых в дискуссиях науковедческих закономерностей, а также других форм «экспрессного» дообразования. Среди причин необходимости такого разъяснения и полифония многих гносеологических толкований и в самой «профессиональной» гносеологии. Однако такая полифония необходимости самого диалога не отменяет, поскольку он способен аккумулировать множество разномасштабных идей, толкований и подходов в продуктивное целое, обуславливающее надежду на логико-гносеологический педагогический прорыв.

Логико-гносеологический интеллект педагога-исследователя

Хотелось бы кратко обсудить еще одну важную проблему, логически вытекающую из всего представленного выше, – это логико-гносеологический исследовательский интеллект, который в первом приближении означает овладение исследователем «продвинутым» уровнем метапедагогики.

Согласно «Большому психологическому словарю», интеллект обозначает способность человека к осуществлению процесса познания

и эффективному решению проблем, является своеобразным синтезом осмысленного восприятия индивидом окружающего мира, памяти, мышления, воображения, а в обсуждаемом случае предполагает: а) способность автора поиска осваивать логико-гносеологические стратегии педагогического познания нетривиального уровня; б) улавливать логико-гносеологические коды педагогического поиска, не лежащие на поверхности, соединять методологическую рамку с интуицией; в) видение гносеологических особенностей педагогического поиска, позволяющих находить решения, соответствующие критерию интеллектуальной эстетики; г) органично соединять критичность индивидуальной логико-методологической рефлексии со способностью «конструировать» «взвешенные» продуктивные решения, вновь критично оценивать их с различных позиций, выдерживая меру и исследовательский такт.

К числу обсужденных в предшествующем изложении примеров этого мы считаем возможным добавить такое интеллектуальное проявление, как логико-гносеологическое осмысление корректности процедуры определения педагогических понятий, включающее ясное понимание того, почему в *педагогических определениях* нельзя достигнуть абсолютного соответствия методологическому идеалу, с одной стороны, и необходимость поиска компромиссных решений – с другой. Так, во множестве книг и статей авторы приводят определения педагогической технологии: В. П. Беспалько определяет технологию обучения и воспитания как систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса [Змеев 2007, с. 115], Д. В. Чернилевский и О. К. Филатов представляют технологию как системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения [Чернилевский, Филатов 2006], М. М. Левина предлагает считать технологией перевод предметного знания в систему управления учебной деятельностью на языке дидактики [Левина 2001], Н. Е. Щуркова под технологией понимает прикладную педагогическую дисциплину, обеспечивающую реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром [Щуркова 2000], В. А. Сластёнин – педагогическую деятельность, реализующую

научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, чем традиционные методики [Сластенин и др. 2000], М. В. Кларин под технологией понимает такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение педагогических целей [Змеев 2007].

Проявление логико-гносеологического интеллекта в данном случае наряду с обнаружением анализирующим тексты предшественников исследователем ряда несообразностей (высокой степени полифонии и несоответствия объема определяемого понятия и совокупности раскрывающих его признаков, фактически неполноты раскрытия определяемого понятия, а также отсутствие смысловой точности в левой части предлагаемых определений и несоотнесенности предлагаемого определения технологии педагогической с определением технологии «вообще») позволяет найти то смысловое ядро, которое все представленные определения интегрирует, дополнит и компрессивно выразит то, что входит в первородное определение технологии, сконцентрировав это на педагогическом поле. Получится примерно следующее: *педагогическая технология есть проект деятельности обучающихся и педагога, детально обозначенной как последовательность осуществляемых ими действий и процедур, «просвечивающая» взаимосвязь результатов промежуточных с финальным, на котором достигается первоначально обозначенная цель фрагмента обучения / воспитания.*

Логико-гносеологический интеллект предполагает и осознание педагогом-исследователем того факта, что педагогические феномены и объекты в большинстве случаев однозначного обозначения с помощью определений не позволяют, и попытки сформулировать определение предполагают обязательный выбор автором той или иной теоретической схемы, ракурсной формы, «прототипа», в рамках которых будущее определение предполагается сконструировать. Приведенное выше определение педагогической технологии в качестве «прототипа» использует понимание технологии, принятое в технических науках, – нам именно этот отсыл представляется наиболее интересным и продуктивным. При этом, конечно, законными являются и другие отсылы, среди которых психолого-педагогическое понимание деятельности субъектов в образовательном процессе или то понимание технологии, которое принято в праксиологии (методологии практической деятельности) и множество других.

С трудной проблемой педагогических определений тесно связаны широко распространенные сегодня попытки педагогов-исследователей ввести в научный оборот собственные термины, дать их авторскую дефициентную формализацию – часто без желания понять и донести до научного социума те смыслы, которые это обогащение педагогики новыми терминами проявляет. Например, модные ныне и многократно определенные различными авторами словосочетания «образовательное пространство», «образовательная среда», «образовательный континуум», – ни возможности терминологически соединить для удобства дальнейшего использования какие-либо две или более области педагогики, ни противоположной возможности отграничить определенную совокупность объектов и феноменов, наделив их новой терминологической формой, никакие другие вразумительные аргументы введения новых терминов не проявляются.

Проблема корректных педагогических определений сегодня сталкивается и с пониманием следующих моментов: а) какие понятия педагогики являются стержневыми, базовыми, например, в некотором смысле аналогичными неопределяемым понятиям геометрии (точка, прямая, плоскость и др.); б) какие другие понятия могут с помощью этих понятий предстать в виде определений, дефиниций, предполагать содержательные раскрытия. Сегодня по этому вопросу ситуация в педагогике очень запутана: например, педагогический процесс помещается некоторыми исследователями в первую группу и раскрывается в определении с помощью базовых понятий «обучение», «воспитание» и т. д., а другие авторы переносят последние три в первую группу, раскрывая их с помощью клише «педагогический процесс». В гносеологически корректной научной форме такое положение дел недопустимо.

Раскрывая логико-гносеологический интеллект педагога-исследователя, мы не можем забыть о способности автора выразить взвешенную и обоснованную точку зрения по поводу полифоничных традиционных суждений относительно логико-гносеологических кодов, например, таких как *междисциплинарный контент педагогики и методов ею используемых*. Педагогический логико-гносеологический исследовательский интеллект применительно к междисциплинарному контенту педагогического знания предполагает осознание исследователем множества сущностных атрибуций, среди которых, например,

осознание возможности продуктивного синтеза педагогики с теми областями знания, с которыми она стремится выстроить междисциплинарные научные отношения. К числу таких областей, безусловно, относится психология, и осознание этой «связки» адресуется, в частности, к пониманию педагогом-исследователем методов педагогики, к числу которых относятся: а) возможность фиксирования сформированности (несформированности) у субъекта личностных качеств на основе изучения особенностей его поведения; б) возможности обозначения уровня сформированности знаний на основе анализа результатов выполнения специальных учебных заданий диагностического статуса и ряд других. При этом логико-гносеологическая интеллектуальная корректность предполагает осознание исследователем того, что эти процедуры в общенаучном формате представлены как решение одной из *обратных задач*, результат которого в большинстве случаев неоднозначен и имеет вероятностный характер. Для педагогики это означает необходимость соблюдать осторожность при кодировании интеллектуального негатива, травмирующего личность обучающегося или воспитанника.

Жесткая «связка» педагогики с психологией в логико-гносеологическом интеллектуальном формате проявляется и в корректном обращении автора поиска к объекту педагогического познания, и к феноменам, в которые он включен, подкрепленном теоретически той или иной психологической закономерностью. Если речь идет о субъекте обучающемся, то имеются в виду закономерности восприятия, осознания и усвоения учебного материала; если идет речь о субъекте воспитываемом, то подразумеваются закономерности из области психологии личности.

Гораздо больших интеллектуальных усилий требует корректное обращение к междисциплинарному формату педагогики, адресованному к содержательным полям таких дисциплин, как теория управления, математическое моделирование, экономика, право, теория проектирования, психолингвистика и других, при котором объект педагогики, с одной стороны, должен сохранять свою самостоятельность, не «растворяясь» в других содержательных полях, а с другой – органично в эти поля встраиваться, продуктивно взаимодействовать с находящимися там объектами. Такое требование предполагает, например, понимание исследователем-педагогом возможностей корректной

формализации педагогического процесса как структуры, содержащей управляемый объект (студент, школьник), управляющие элементы (педагог, вооруженный методами и средствами обучения), структуры обратной связи – всё то, что сопровождает процесс обращения педагогики к теории управления.

Педагогический процесс при таком модельном подходе может представляться в логике *программно-целевого управления*, когда, руководствуясь той или иной целью, педагог осуществляет комплекс логически и содержательно взаимосвязанных управляющих воздействий на когнитивную сферу обучающегося, фиксируя результат этих воздействий и степень его согласованности с целью. Далее при необходимости проектируется и реализуется тот или иной вариант коррекции результата. При этом кажущаяся простота в понимании междисциплинарной связи педагогики и теории управления сменяется серьезными интеллектуальными проблемами, возникающими при включении в педагогическое рассмотрение абсолютно естественной для теории управления математики – как минимум очень трудно представить количественно как характеристики самого управляемого объекта, так и математические коды педагогического воздействия. В связи с этим предметом серьезной исследовательской интеллектуальной деятельности являются попытки конструирования корректных, позволяющих получить новое педагогическое знание математических моделей. Еще большей трудностью, выражающей проблемное «ядро» междисциплинарной «связки» педагогики с теорией управления является очень слабое задействование психофизиологических и нейропсихологических данных о том, как мозг реагирует на тот или иной когнитивный стимул, как запоминается учебная информация, насколько долго она хранится в памяти в случае длительного к ней необращения, как отображается в сознании тот или иной наглядно предъявляемый субъекту обучения фрагмент реальности. Всё это сегодня абсолютно ясно с точки зрения необходимости формирования в теоретическом сегменте педагогики: а) базиса для теоретического обоснования исследователем собственных выводов и заключений; б) возможностей поиска микромеханизмов исследуемых явлений.

Раскрытие логико-гносеологического интеллекта педагогического исследователя может быть дополнено умениями грамотной «кристаллизации» смыслов из часто встречающейся в педагогических текстах

смысловой и стилистической полифонии, из наблюдаемого в педагогической реальности трудно раскрываемого «сплетения» самых разноплановых сюжетов, факторов, влияющих на педагогический процесс, личностных особенностей его участников и т. п. – умениями максимально конкретно представлять всю эту палитру на языке педагогической научно-предметной реальности (научный педагогический факт, научное понятие и категория, научная закономерность и др.). Конечно, представлять так, чтобы переход к научно-предметной реальности не приводил бы исследователя к уходу в какой-то параллельный ирреальный мир схоластических теоретических конструкций, от реальности чрезмерно отстроенных.

Логико-гносеологический интеллект в педагогическом исследовании включает и такой пласт, как *корректная историческая память*, означающий, в частности, грамотное, содержательно и логически выверенное интерпретирование исторически зафиксированных событий педагогической действительности, позволяющее понять исторические корни феноменов современной педагогической реальности, а иногда выстроить эволюционные тренды с вероятностными прогнозами дальнейшего развития образовательных систем, идей, подходов и т. п.

Одним из нетривиальных аспектов корректной исторической памяти является уже упомянутый метод исторической экспертизы, которая в нынешнем упоминании интересна как сложная интеллектуальная деятельность, адресующаяся, например, к анализу социального и образовательного позитива (негатива) некогда внедренных или элиминированных из образовательного процесса инноваций. Интеллектуальная сложность в данном случае определяется трудностями, возникающими при сравнении исторического контекста времени, когда инновация внедрялась, и того этапа, на котором ее предполагается повторить. Степень достаточности сходства прошлого и настоящего для свидетельства о позитивной ценности инновации фиксируется весьма расплывчато.

Всё предшествующее изложение позволяет сделать вывод, что логико-гносеологический интеллект – чрезвычайно сложное психологическое личностное образование педагога-исследователя, акцентированное на синтезе глубокого педагогического знания, его философско-психологической и гносеологической «подкладки» и способности осуществлять корректное добывание этого знания,

причем на таком синтезе, который позволяет полноценно обсуждаемую логико-гносеологическую норму реализовать.

Заключение

В заключение отметим, что логико-гносеологический интеллект имеет многоплановую содержательную канву. Например, интеллект *архивированный* представляет собой отображенные в некогда изданных педагогических книгах «следы» корректного использования логико-гносеологических кодов в самых разных исследовательских сегментах педагогики, аналитическую информацию о степени соблюдения этих кодов педагогическим сообществом современным и в историческом прошлом, неизбежные при таком анализе вызовы научному педагогическому социуму, опосредующие прескриптивное знание о возможном движении к логико-гносеологическому идеалу (эталону) с той или иной конкретикой. Логико-гносеологический интеллект *формирующийся* представляет собой рождающийся в рассматриваемый отрезок времени (в котором педагог-исследователь живет) только что отмеченный вызов и его логико-содержательное развитие – в основном, в жанре проспективной рефлексии.

С другой стороны, логико-гносеологический интеллект как индивидуальное есть накопленный методологически мыслящим исследователем опыт логико-гносеологического знания и деятельности по его применению. Такой индивидуальный пласт в процессе исследовательского взаимодействия транслируется одним его обладателем остальным участникам, распространяется в научном сообществе – сначала в виде точечных корректур, которые надо ввести в педагогический исследовательский оборот, а затем, с течением времени, в виде элементов научной нормы, кристаллизованных и ясно осознаваемых. Последний тезис есть выражение той цели, с которой писалась данная статья, и мы надеемся, что она найдет в педагогическом сообществе своего читателя, которому будет интересно не только осмыслить ее содержание, но и включиться в обозначенную тематику в качестве исследователя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей. М. : Академия, 2001. 208 с.

- Змеев С. И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М. : ПЭР СЭ, 2007. 272с.
- Коржуев А. В., Соколова А. С.* Педагогика в зеркале научно-исследовательского поиска. М. : Ленанд, 2014. 216 с.
- Краевский В. В., Бережнова Е. В.* Методология педагогики: новый этап. М. : Академия, 2006. 400 с.
- Левина М. М.* Технологии профессионального педагогического образования. М. : Академия, 2001. 187 с.
- Лукацкий М. А.* Методологические ориентиры педагогической науки. Тула : Гриф и К., 2011. 435 с.
- Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика. М. : Школа-Пресс, 2000. 512 с.
- Чернилевский Д. В., Филатов О. К.* Технологии обучения в высшей школе. М. : Экспедитор, 2006. 288 с.
- Щуркова Н. Е.* Новое воспитание. М. : Педагогическое общество России, 2000. 128 с.

УДК 378

В. М. Пухир

кандидат философских наук, доцент;
доцент каф. философии Российского государственного университета
им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство); e-mail: va-lenta@bk.ru

ДИАЛОГИ СОКРАТА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНТИЧНОЙ ФИЛОСОФИИ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются возможности включения в методику преподавания античной философии в современном вузе приемов ведения диалогов, разработанных древнегреческим философом Сократом. Показывается мастерство величайшего греческого просветителя Сократа выяснять суть предмета и находить истину посредством вопросов и ответов. Приводятся примеры сократовских бесед, показывающих, как теоретическое исследование этических проблем связано с критикой моральной практики. Представлены суждения Сократа о сущности истинного удовольствия и о путях избегания ошибок. Доказывается, что, по Сократу, добродетель тождественна знанию, полученного самим человеком в ходе его напряженных поисков. В работе показано, каким образом сократовский диалогический метод поиска истинного бытия должен способствовать исправлению моральных ошибок, в том числе и в современной студенческой среде. Представлены аргументы Сократа о возможности получения такого знания, которое давало бы важные жизненные ориентиры любому человеку. Знание всех тонкостей ведения диалога, ориентированного на познание добродетелей, поможет студентам осознать себя в качестве личности через те нравственные проблемы, с которыми они сталкиваются.

Ключевые слова: методика преподавания философии; сократовские беседы; диалог; добродетель; справедливость; знание; эристика; диалектика.

V. M. Pukhir

PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy;
Associate Professor, Russian State University named after A.N. Kosygin
(Technology. Design. Art.); e-mail: va-lenta@bk.ru

DIALOGUES OF SOCRATES IN THE PRACTICE OF TEACHING ANTIQUÉ PHILOSOPHY IN HIGHER EDUCATION

The article dwells on the methods of teaching ancient philosophy in modern university considering the possibility of integrating into the teaching process Socrates' dialogues. The author examines the skill of the great "Greek enlightener" Socrates to clarify the essence of the subject and find the truth through questions and answers. Examples of Socrates talks are given, which show how the theoretical study of ethical problems is associated with the criticism of moral practice. Representations of Socrates on the essence of true pleasure and on ways to avoid mistakes are presented. It is proved, according to Socrates that virtue is identical to the knowledge obtained by

man himself during his intense search. The article shows how the Socratic dialogical method of searching for true being should contribute to the correction of moral errors, in the modern student environment including. Socrates arguments are presented about the possibility of receiving such knowledge, which would give life guidelines to any person. Knowing all the specifics of conducting a dialogue that focuses on the knowledge of virtues will help students to identify themselves as personality through the moral problems they face.

Key words: methods of teaching philosophy; Socrates' dialogues; dialogue; virtue; justice; knowledge; eristic; dialectic.

Введение

Принципы и приемы риторического учения, в течение многих веков составляющие основу системы образования, в наше время очень важны для изучения, так как роль устного слова, красноречия, диалога безмерно возросла в век электронных технологий. Поэтому представляется очень важным рассмотрение особого метода диалога Сократа, который способствовал нахождению «всеобщего», служащего основой всех добродетелей.

В XXI в. философия во многом утратила практический аспект, будучи урезанной до дискурса, увлекательной игры ума. Но это неспособно заинтересовать всех обучающихся, особенно студентов негуманитарного профиля. В этом смысле диалоги Сократа являются наиболее подходящим материалом, поскольку именно с Античности диалоги воспринимались гражданами как возможность повлиять на способ бытия и образ действий. Для читателей поступки Сократа часто оказываются гораздо убедительнее всех рациональных доводов и логических цепочек. Например, при обсуждении вопроса о бессмертии души выясняется, что для студентов поведение Сократа перед лицом смерти оказывается гораздо более убедительным, чем предложенные им же рациональные доказательства.

Задача, которая стоит перед преподавателем, стремящимся представить студентам суть диалогов Сократа, является комплексной и в ней можно выделить следующие аспекты:

Этический аспект

Этический образ Сократа представляет собой благодатный материал для обсуждения вопросов о нравственности, основанный не на мистических откровениях, а на рациональном рассмотрении основных

этических понятий. Диалоги Сократа – это не оторванная от жизни премудрость, а то, что имеет к жизни студентов, ее заботам, трудностям, печалям и радостям самое непосредственное отношение. Диалоги Сократа могут быть не менее интересными и полезными, чем те занятия, которым они посвящают многие часы отдыха и досуга.

Аксиологический аспект

Нередко после прочтения и обсуждения диалогов Сократа (а в нашем случае они представлены в «живом исполнении», по ролям), у молодых людей происходит некоторая позитивная корректировка системы ценностей.

Смысловой аспект

Знакомство с диалогами Сократа развивает умение извлекать из них *смыслы*. Диалоги позволяют работать над такими навыками, как проникновение в психологию персонажей, понимание подтекстов реплик и поступков, распознавание их скрытого значения.

Практический аспект

Особую значимость приобретает донесение до сознания студентов того факта, что диалоги Сократа были неразрывно связаны с *практикой*. Собственно, философские диалоги и были духовной практикой.

Основная часть

Величайший мудрец древности ***Сократ*** (ок. 470–399 гг. до н. э.) принадлежал к эпохе софистов, однако направление его рассуждений было иным. Как известно, Сократ ничего не писал; свои мысли он излагал в беседах с учениками или в спорах с софистами. Их содержание дошло до нас благодаря трудам его великих учеников ***Платона*** и ***Ксенофонта***. Как мыслящий человек Сократ восхищался знаниями многих известных софистов, их просветительским энтузиазмом и рационализмом, их готовностью обучать желающих тому, что знали сами (пусть и за деньги). Ведь софисты передавали своим ученикам тот минимум знаний, который затем станет основой обучения в регулярной высшей школе – академии, основанной Платоном. Сократ и сам был некоторое время слушателем софистов, в частности кеосского учителя ***Продика***, чьи речи отличались от других софистов высоким моральным пафосом. Однако Сократ не стал знаменитым афинским ритором.

Главным занятием в течение всей его жизни стало стремление убедить афинян в необходимости «заботиться о добродетели».

По свидетельству ученика Сократа **Ксенофонта**, «канон» добродетелей Сократа включал в себя следующие нравственные свойства: *воздержанность, храбрость, благоразумие, справедливость, благочестие*. Однако Сократ установил, что люди говорят о справедливости, мужестве, прекрасном, считают их самыми важными вещами в жизни, но сами они точно не знают, что это такое. Сократ беседует с неустрашимыми полководцами Древней Эллады Никием и Лахетом о мужестве, но они не смогли определить это понятие. Сократ задает вопросы о сущности справедливости юноше **Евфидему**, мечтающему о карьере политика, но тот теряется, путается и, по сути, не дает точного ответа. Сократ беседует с авторитетным в то время наставником юношества софистом **Протагором** о добродетели. Однако и он не может ответить на простейшие вопросы, связанные с воспитанием добродетели. Сократ пытается узнать у самых известных людей Афин, что они думают о других понятиях, означающих высшие нравственные ценности. Однако каждый раз его ждет разочарование. Выходит так, что люди живут, будто во сне, не отвечая за свои слова и поступки. Это их туманное представление о добродетели и является, по мнению мыслителя, причиной искажения нравов, состоящем в том, что люди больше заботятся о телесных наслаждениях и деньгах, чем о душе. Сам же Сократ признавался, что не знает, в чем заключается суть добродетели – он ее только ищет. За всю свою жизнь он убедился лишь в одном: *он знает, что ничего не знает*. Но именно это отличает его от софистов и от многих других граждан Афин: они не знают смысла добродетели, но говорят, что знают, а он тоже не знает, но честно признается в этом. Существует легенда, что за это высказывание Дельфийский оракул признал Сократа мудрейшим из эллинов. Сократ разработал определенную стратегию этического поведения, согласно которой мораль – это бесконечный поиск, приобретение знаний, совершенствование. Никто не может считать себя моральным; каждый может только стремиться стать таковым.

Вопрошая своих сограждан, Сократ одновременно укорял их. Не случайно его собеседники не только путались, противоречили самим себе, они еще и злились на него, не раз «колотили его и таскали за волосы». В конечном итоге Сократ был приговорен к смертной казни,

а его обвинителями стали смертельно на него обиженные афиняне: «Анит был в обиде за ремесленников и политиков, Ликон – за риториков, Мелет – за поэтов, ибо Сократ высмеивал и тех, и других, и третьих» [Ксенофонт 1993, с. 114].

Сократовский метод вопросов и ответов представлял процесс, в котором должно происходить отрешение от путаницы мнений, т. е. заблуждений, и, в результате, должно осуществляться восхождение к *всеобщему*, установление всеобщей нравственной основы отдельных частных добродетелей. Это всеобщее и будет действительно *истинным*. Общее, существенное для человека, в том числе представление о добродетели, о справедливости, об умеренности Сократ представляет как некоторое, изначально неосознанное содержание понятий, которые раскрываются позже. Когда? Тогда, когда будет отброшено все остальное, лишнее – то, что вызывает противоречия при логическом анализе связанных с этими понятиями суждений. Сами же суждения Сократ строил в виде демонстраций следствий принятия некоторого исходного тезиса. Он сравнивал отдельные этические факты, выделял из них общие элементы, анализировал их, чтобы обнаружить препятствующие их объединению противоречащие факты. И, в конечном итоге, сводил их к высшему единству на основе отысканных существенных признаков. Так, например, исследование отдельных проявлений *справедливости* позволило Сократу определить ее сущность: «Не ставь ничего выше справедливости: ни детей, ни жизни, ни еще чего-нибудь» [Платон 2015, с. 63]. Та же методика, по сути, была и у софистов. Но они использовали ее для того, чтобы показать относительность любого знания. Сократ же старался получить такое знание, которое можно было бы использовать для того, чтобы найти устойчивые жизненные нравственные ориентиры. Особенно это важно было для тогдашней афинской молодежи (впрочем, как и для современной).

Сократовское отождествление знания и добродетели тесно связано с этим общим, изначально неосознанным пониманием сущности нравственных понятий. Оно может стать осмысленным знанием только тогда, когда будет отброшено все ложное, препятствующее правильному пониманию этого общего. При этом мысль как таковая оказывается некоторой *новой онтологической реальностью*. Этот вывод великого мудреца Античности имеет огромное значение и в наше

время. Его диалогический метод поиска истинного блага может (хотя бы частично) способствовать исправлению морального сознания современной молодежи. По крайней мере, можно, следуя советам Сократа, постараться сделать своих собеседников и сотоварищей нравственными, изменив способ их мышления.

Еще Парменид, представитель античной Элейской школы, раньше, чем Сократ, высказал мысль о том, что нельзя правильно мыслить, не меняя все существо мыслящего человека. По сути, то же самое говорит и Сократ, утверждая, что человек не может оставаться плохим, если правильно помыслил добродетель. Наличие истины предполагает *особый способ бытия познающего*. Но если Парменид ведет речь о физической смерти мыслящего тела человека, то Сократ (в общем, игнорирующий натурфилософию), указывает на особенность человека иного порядка – на *самосознание*. Именно в нем выполняется тождество бытия и мышления. А поскольку мышление способно мыслить о самом себе, то оно тем самым способно и *изменить* само себя! Этим и объясняется, почему Сократ был уверен в том, что добро, благо обязательно должно самореализоваться. Человек, знающий, что такое добро, не будет совершать зла сознательно. Благо осуществляет тот человек, который, обладая знанием, стремится стать лучше, хочет иметь *большее благо*. Поэтому, как передает Ксенофонт, Сократ смысл своего философствования видел в том, чтобы «обращать людей в добродетели» [Ксенофонт 1993, с. 173]. Несомненно, что истинное, а не мнимое счастье может дать только добродетель. Сократ понимает счастье вполне традиционно для своей эпохи: как умеренность в наслаждениях, отсутствие страданий и труды на пользу родному полису. Однако удовольствия и страдания иногда так мало отличаются друг от друга, что их трудно различить. За радостью опьянения следует горечь похмелья. Часто одно и то же событие может принести и удовольствие, и страдание. Ведь разным людям приятны разные вещи. Нередко один и тот же человек может быть раздраем одновременно желанием разных удовольствий. Путь к удовольствиям может лежать через страдания. Человек может оказаться в ситуации, когда приходится выбирать между разными удовольствиями, между удовольствиями и страданиями. Поэтому распознавать и классифицировать их может только тот, кто обладает объемным и точным знанием обо всех жизненных обстоятельствах. Только взвешивающий,

измеряющий *разум* является высшим критерием определения границ между удовольствиями и страданиями. (Важно отметить, что студенты и *сами* приходят к такому выводу, и очень радуются, что их мнения совпадают с сократовскими). Сократ говорит Протагору: «Но как человек, умеющий хорошо взвешивать, сложи приятное и сложи тягостное, как ближайшее, так и отдаленное, и, положив на весы, скажи, чего больше? Если ты сравниваешь разные удовольствия, избирай для себя всегда такое, которое весит больше, а если ты взвешиваешь разные страдания, то избирай меньшее» [Сократ 2015, с. 117].

Конечно же, это – благодатная тема для дискуссий на практических занятиях по философии! Студенты обычно не скупятся в приведении различных примеров из их личной жизни. Однако они категорически не согласны с Сократом в том, что знания могут приобрести только «благородные люди». Сократ говорит (в пересказе Платона): «Земледельцы и другие работающие весьма далеки от того, чтобы знать самих себя <...>. Ведь они знают лишь то, что надлежит телу и служит ему, а потому, если познание самого себя есть закон разума, никто из этих людей не может быть разумным от знания своего призвания» [Платон 1993, с. 116]. В этом рассуждении, очевидно, проявляется классовый характер этического учения Сократа. Добродетель, равно как и знания, согласно мыслителю, является привилегией «неработающих».

Вполне уместным будет продолжить разбирать диалог Сократа с Протагором («неработающим» афинянином) о необходимости выработки умения измерять необходимые величины, а не довольствоваться только зрительным впечатлением, ибо последнее заставляет нас ставить какой-либо предмет то выше, то ниже, ошибаться в наших действиях и при выборе большого и малого. Значит, умение измерять – полезно для людей, – делает вывод Сократ. Конечно же, Протагор с ним соглашается. Сократ продолжает: «А если бы благополучие нашей жизни зависело бы от правильного выбора между четным и нечетным или от того, что один раз правильно будет выбрать большее, а другой – меньшее, независимо от того, больше оно само по себе или по сравнению с чем-нибудь другим, вблизи ли оно находится или вдали, – то от чего бы тут зависело благополучие нашей жизни? Не от знания ли? Не от умения ли определить, что больше, что меньше? А как дело идет о нечетном и четном, то это не что иное, как наука о числе, – согласились бы с нами люди или нет?» [Платон 2015,

с. 118]. Протагор полагал, что люди согласились бы. Таким образом Сократ доказывает, что *нет ничего сильнее знания!* Обращая внимание на то новое, что Сократ внес в этику, Аристотель говорил, что он *приравнял добродетель к знаниям*. С помощью знания мыслитель стремился сделать человека более нравственно совершенным и воспитать из него хорошего гражданина своей страны.

Сократ внес также значительный вклад в развитие софистики как искусства красноречия, разработав методы *публичной полемики*. Умение вести беседу, сталкивать противоположные мнения в период Античности называлось *эристикой* (от греч. спорить, состязаться) и, в основном, было областью приложения софистики. Теэтет, ученик Платона, считал, что «софист, видимо, и есть не что иное, как род людей, наживающих деньги при помощи искусства словопрения, спора, сражения, борьбы...» [Платон 1993, Теэтет 226А]. Диалектика Сократа представляла собой *философское искусство* вести беседы, тогда как *эристик (софист)* с помощью любых средств и методов отстаивал свою правоту и возражал против любой другой точки зрения только потому, что она иная. Кстати, *диалектика* в переводе с греческого означает «беседа» и подразумевает искусство мыслить с помощью гибких методов живой беседы, предполагающих большой интерес к слову и игре слов. Софисты Протагор и *Горгий* были в восторге от умения афинского мыслителя задавать точные наводящие вопросы, помогающие раскрывать смысл понятий [Платон 1993, «Протагор» 318D]. Сократ никогда не давал готовых ответов. Своими вопросами и возражениями старался навести собеседника на правильный ответ. Разбивал мысль, к которой хотел подвести собеседника, на короткие отрезки и задавал к ним соответствующие вопросы (кстати, доброжелательные), чтобы подвести к тому или иному выводу. Продуманные вопросы стимулируют собеседников логически выверять свои мысли и оценивать их достоинство. В этом убеждаются и современные молодые люди. Применение вопросного метода способствует развитию навыков *независимого мышления* у студентов и создает у них ощущение *причастности к предмету изучения*.

В сочинении Ксенофонта «Воспоминания о Сократе» собраны многочисленные беседы Сократа с афинской молодежью на разные житейские темы. Например, речь идет о выборе друзей или работы, об умеренности в приеме пищи или увеселениях, о необходимости

знаний для повседневной жизни, о диалектической взаимосвязи понятий «благочестие и справедливость» («справедливость благочестива, а благочестие справедливо»). Но все они, по словам Ксенофонта, свидетельствовали о заботах афинского мудреца «развить в своих учениках способности к самостоятельности при выполнении ими своих обязанностей» [Ксенофонт 1993, с. 183]. Другим важным принципом Сократа было стремление сформировать у молодежи истинное представление о благе, справедливости, умеренности, разумное понимание диалектики добра и зла.

Знакомясь диалогами Сократа, студенты проявляют неподдельный интерес к той части беседы Сократа с Протагором, где речь идет об обильной пище, неумеренном потреблении вина и любовных утех, которым предаются молодые люди, хотя знают, что это дурно. «Что же их заставляет делать это?» – спрашивает Сократ. Протагор отвечает, что, по-видимому, всё это в первый миг приносит им наслаждения, а о неприятных последствиях они не думают. А ведь в последующее время эти сомнительные удовольствия приведут к болезням, бедности и всему такому в этом роде. Далее Протагор соглашается с Сократом, что то, что ведет к болезням и бедности, ведет, в конечном итоге, к страданиям. Сократ восклицает в сердцах: «Так разве вам не кажется, люди, что эти наслаждения, как мы с Протагором утверждаем, дурны только тем, что они заканчиваются страданиями и лишают других наслаждений?» [Платон 2015, с. 113]. С этим утверждением Сократа студенты, как правило, соглашаются.

Приведем краткий пересказ диалога Сократа с юношей Евфидемом, собирающемуся сделать карьеру политика (этот диалог также очень интересен для студенческой молодежи).

– «Скажи, Евфидем, знаешь ли ты, что такое справедливость?» – «Конечно, знаю, не хуже всякого другого». – «Скажи: лгать, обманывать, воровать, хватать людей и продавать в рабство – это справедливо?». – «Конечно, несправедливо!». – «Ну, а если полководец, отразив нападение неприятелей, захватит пленных и продаст их в рабство, это тоже будет несправедливо?». – «Нет, пожалуй, что справедливо». – «А если будет грабить и разорять их землю?». – «Тожe справедливо». – «А если будет обманывать их военными хитростями?» – «Тожe справедливо. Да, пожалуй, я сказал тебе неточно: и ложь, и обман, и воровство – это по отношению к врагам справедливо, а по отношению к друзьям несправедливо».

Далее Сократ задает юноше вопросы из других областей жизни.

– «А если сыну нужно лекарство, но он не хочет принимать его, а отец обманом подложит его в пищу, и сын выздоровеет, – такой обман будет несправедливым?» – «Нет, тоже справедливым». – «А если кто, видя друга в отчаянии и боясь, как бы он не наложил на себя руки, украдет у него меч или кинжал, – что сказать о таком воровстве?». – «И это справедливо».

Как видим, в данном диалоге о справедливости с Евфидемом Сократ путем мастерски подобранных вопросов добивается от него точности высказываний: «И ложь, и обман, и воровство – это по отношению к врагам справедливо, а по отношению к друзьям справедливо, когда делается им на благо, и несправедливо, когда делается им во зло [Ксенофонт 1993, с. 236]. Точно так же молодые люди, по твердому убеждению афинского мудреца, должны научиться распознавать благо и зло. Об этом Сократ ведет диалог с тем же Евфидемом, который утверждает, что он и это знает. Юноша утверждает, что ум – это благо. Сократ вопрошает:

«А всегда ли? Вот персидский царь часто требует из греческих городов ко своему двору умных и умелых ремесленников, часто держит их при себе и не пускает на родину; на благо ли им их ум?» – «Получается, что не на благо». «Ну тогда красота, сила, богатство, слава – это благо», – утверждает юноша.

Сократ же в ответ говорит следующее:

«Но ведь на красивых чаще нападают работорговцы, потому что красивые рабы дороже ценятся; сильные нередко берутся за дело, превышающее их силу, и попадают в беду; богатые изнеживаются, становятся жертвами интриг и погибают; слава всегда вызывает зависть, и от этого тоже бывает много зла». Евфием сказал уныло: «Ну, коли так, то я даже не знаю, о чем мне молиться богам» [цит. по: Гаспаров, с. 212–213].

Следует отметить, что подобные тупиковые ситуации в диалогах Сократа демонстрировали не только невежество каких-либо его собеседников, но и главный принцип его скептицизма: «Я знаю, что ничего не знаю». Если верить рассказам древних историков, знаменитая греческая прорицательница Пифия назвала Сократа самым мудрым из живущих благодаря его утверждению: «Мудр только Бог,

а человеческая мудрость немного стоит» [Платон 1993, 21А–23А]. Да и сам себя Сократ никогда не считал «мудрым», но лишь философом, «любящим мудрость».

Однако творчески мыслящие студенты нашего вуза вовсе не считают подобного рода ситуации в диалогах мыслителя «тупиковыми» и предлагают достойные пути их разрешения. Например, богатым, успешным людям вовсе не следует «изнеживаться», но всегда «быть в тонусе», приобретать новые знания, правильно распоряжаться своим временем, а значит, и судьбой.

Главными рычагами эристики Сократа были *ирония* (от *греч.* «притворство») и *майевтика* (от *греч.* «повивальное искусство»). Ирония заключалась в умении мыслителя с помощью остроумной системы вопросов загнать оппонента в логический тупик и выявить слабые места в его знаниях (в этом мы уже убедились, рассмотрев несколько диалогов). Однако эта ирония не была у Сократа самоцелью; она была преимущественно добродушна и деликатна. Она была свободна от зла и высокомерия: «Ведь не то, что я, путая других, сам во всем разбираюсь, – нет, я и сам путаюсь, и других запутываю. Так и сейчас – о том, что такое добродетель, я ничего не знаю, а ты, может быть, и знал раньше, до встречи со мной, зато теперь стал очень похож на невежду в этом деле. И все-таки я хочу вместе с тобой поразмыслить и поискать, что она такое» [Платон 1993, Менон 80D]. Далее Сократ подключал майевтику и тем же вопросно-ответным методом с помощью логики и диалектики способствовал обретению нового познания как основы истинной нравственности.

«В моем повивальном искусстве, – говорит Сократ, – почти все так же, как и у них; отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен, и принимаю роды души, а не плоти. Самое же великое в нашем искусстве – то, что мы можем разными способами попытаться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод» [Платон 1993, Тезет 150 В–С].

Чаще всего свои вопросы Сократ формулировал так, что на них можно было получить только однозначный и заранее предсказуемый ответ. Хотя сам мыслитель настаивал на том, что конкретно и сам еще не знает того, о чем ведет речь: «Я только ищу вместе с вами, и если кто, споря со мною, найдет верный довод, я первый с ним соглашусь» [Платон 1993, Горгий, 506А]. Часто Сократ формулировал свои

доводы, играя словами, используя этимологические доказательства и остроумные аналогии с бытовыми явлениями. Не случайно наименее образованные из его собеседников называли его «великим говорунным», «завзятым оратором» и упрекали его в пустословии и мелочности рассуждений: «Без передышки ты толкуешь о поварах и лекарях, башмачниках и сукновалах – как будто про них идет у нас беседа» [Платон 1993, 489В, 491А].

Далее можно подвести студентов к мысли, что при всей кажущейся простоте речи Сократа и по существу, и по форме были довольно изощренными. Взять хотя бы, к примеру, беседу Сократа с *Гиппием* о прекрасном. (Этот диалог вызывает особый интерес у студентов института искусств нашего университета). Гиппий был типичным софистом – платным учителем философии, который стремился к славе и богатству. Свою мудрость он измерял количеством заработанных в ходе обучения денег и считал себя по этому критерию самым мудрым. Гиппий заносчив, самоуверен, он больше сосредоточен на том, как он выглядит, чем на том, что он говорит. Сократ, напротив, предельно скромнен, о внешности не заботится, не берет плату за обучение учеников. Его вовсе не интересует, что о нем подумают афиняне и какие житейские выгоды ему может принести занятие философией. Как уже было сказано, он сосредоточен только на истине. Сократ признает яркие личностные качества Гиппия, но очень настороженно относится к содержанию его речей. С некоторым лукавством Сократ говорит ему: «Я буду тебе возражать, чтобы лучше выучиться» [Платон, Гиппий Большой 1968, с. 159]. Сократ спрашивает: «Что такое прекрасное?». Гиппий не понял глубокий философский смысл вопроса и решил, что речь идет о том, какой предмет можно назвать прекрасным. Он отвечает: «Прекрасное – это прекрасная девушка». Это утверждение – исходный момент исследования Сократа: *прекрасное единично и конкретно*. Возражая Гиппию, Сократ подводит его к следующему выводу: нельзя сводить прекрасное к отдельным его проявлениям. Необходимо выяснить философскую сущность этого понятия, ибо прекрасное – не только единичное и конкретное, но еще и *всеобщее*. И Сократ подчеркивает это в своем возражении Гиппию: «А прекрасная кобыла, которую даже бог прославил в известном изречении, разве не есть что-то прекрасное?». На следующей стадии спора Сократ дает определение прекрасного как *наилучшего, наилучшего*

в своем роде. Для Сократа прекрасное многообразно: «А прекрасная лира ... а прекрасный горшок разве не есть что-то прекрасное?». Он подводит собеседника к выводу: прекрасное – это *общее, проявляющееся через единичное; конкретность, обладающая всеобщностью*. Гиппию представляется неудобным ставить в один ценностный ряд девушку и горшок. Тогда Сократ вводит идею *степени красоты*, и для определения этой степени красоты сопоставляет один предмет с другими предметами. Он произносит слова Гераклита: «Из обезьян прекраснейшая безобразна, если сравнить ее с человеческим родом». В ходе беседы появляется суждение: прекрасное – *уместное, полезное, пригодное, подходящее*. Но Сократ напоминает, что существует пригодное для совершения зла. Тогда не есть ли прекрасное то, что пригодно для совершения добра, то есть *полезное*? Это определение также отвергается. Будучи духовно измотанным, Гиппий в конце концов обрывает беседу следующими словами: «Прекрасно и ценно нечто иное: уметь выступить с хорошей красивой речью в суде, совете или перед иными властями, к которым ты ее держишь; убедить слушателей и удалиться с наградой, не ничтожнейшей, но величайшей – спасти самого себя, свои деньги, друзей» [Платон 1968, Гиппий Большой, с. 185]. Как видим, Сократ своим необычным интеллектом покушается на все то, что дорого большинству граждан Афин – на желание спасти собственную жизнь, деньги, друзей. Мыслитель «вскрывает» интеллектуальную неряшливость Гиппия (хотя он был кумиром толпы) и показывает, что за ней кроется нечто более опасное – безнравственность.

Далее предпринимается попытка сочетать утилитарное и этические определения: прекрасное – «удовольствие, которое полезно, а полезно то, чем производится добро». В конечном итоге спор Сократа и Гиппия не привел к окончательному определению прекрасного. Но в ходе дискуссии это понятие всесторонне анализируется. Вывод дискуссии Платона с Гиппием таков: «Прекрасное – трудно» [Платон 1968. Гиппий Большой, с. 186].

Следствием этого диалога обычно является интересная дискуссия в аудитории на тему: «Теоретическая антиномия: прекрасное – полезное (Сократ), прекрасное – бесполезное (И. Кант). Как же разрешить это противоречие?». Студенты приводят пример из области современной архитектуры о единстве утилитарного (полезного) и эстетического (бесполезного). Это подталкивает к согласию с Сократом:

прекрасное – полезное. Кант же утверждает, что наше восхищение красотой бескорыстно. Однако такое утверждение противоречит практике дизайна, назначение которого – делать вещи прекрасными и полезными. Очевидно, теоретическая антиномия (прекрасное – полезное; прекрасное – бесполезное) схватывает реальную противоречивость человеческой деятельности, которая является одновременно и утилитарно-эгоистичной, и эстетически-альтруистичной. К такому выводу приходят участники дискуссии.

Для студентов, будущей профессией которых является «экономическая безопасность» предлагается проанализировать спор Сократа с софистом *Полом* по двум вопросам: что предпочтительней: 1) совершать несправедливость или самому испытать ее? А если она совершенна, то 2) остаться безнаказанным или же понести заслуженную кару? Студенты, не задумываясь, отвечают на эти вопросы «в духе» софиста и «в духе» Сократа. Действительно, Пол считает, что «люди, творящие несправедливость, наслаждаются счастьем» [Платон Горгий 1993, с. 289]. В качестве доказательства он приводит судьбу македонского царя Архелая, который на пути к трону убил своих близких родственников и занял положение, которое, по его мнению, достойно зависти. В доказательство по второму вопросу он опять ссылается на тирана, который пришел к власти посредством преступления, причем ему удалось избежать наказания. Сократ придерживается по обоим вопросам абсолютно противоположных позиций. По первому – «если бы оказалось неизбежным либо творить несправедливость, либо переносить ее, я бы предпочел перенести». По второму – «человек несправедливый и преступный несчастлив при всех обстоятельствах, но особенно несчастлив, если уходит от возмездия и остается безнаказанным» [Платон. Горгий 1993, с. 293]. Сократу необходимо аргументировать второй тезис. Он добивается предварительного согласия Пола в том, что *справедливое всегда прекрасно*, и что «какое действие совершается, такое же в точности и испытывается» [там же, с. 298]. Далее, в ходе практического занятия, предлагается небольшая ролевая игра: один студент выступает в роли Сократа, другой – в роли софиста Пола (безусловно, студенты предварительно ознакомились с данным диалогом). Наш «Сократ» спрашивает: «Нести кару – значит, что-то испытывать или же действовать?». «Пол» отвечает: «Несомненно, испытывать, Сократ». – «Но испытывать под чьим-то воздействием?». – «Под воздействием

того, кто карает». – «А кто карает по заслугам, карает справедливо?». – «Да». – «Справедливость он творит или несправедливость?». – «Справедливость». – «Значит, тот, кого карают, страдает по справедливости, неся свое наказание?». – «Видимо, так». «Но мы согласимся с тобою, что всё справедливое прекрасно?». – «Да, конечно». – «Стало быть, один из них совершает прекрасное действие, а другой испытывает на себе – тот, кого наказывают». – «Да». – «А раз прекрасное – значит, и благое? Ведь прекрасное либо приятно, либо полезно». – «Непреречно». – «Стало быть, наказание – благо для того, кто его несет». – «Похоже, что так». Спор резюмируется следующими словами нашего мудрого студента-«Сократа»: «Будь то Архелай или любой другой из людей, если он совершит несправедливость, а наказания не понесет, он будет самым несчастным человеком на свете. Кто чинит несправедливость, несчастнее того, кто ее совершает, и кто остается безнаказанным – несчастнее несущего свое наказание». Наш «Пол» соглашается (так положено, если следовать логике Сократа). Далее студенты приводят примеры из жизни современных политиков, бизнесменов и олигархов, свидетельствующих об их неприглядных, несправедливых действиях, за которые они совершенно не несут заслуженного наказания, и это не делает их несчастными. Это один из примеров абсурдности бытия современного мира. «Но мы не должны отчаиваться, но продолжать увеличивать количество Добра в мире и, соответственно, уменьшать количество зла!» – делают вывод наиболее оптимистично настроенные студенты.

Сократ говорил не только о добродетелях, он исследовал также и *этические антиценности*. К ним он относил, например, *зависть*. Сократ полагал, что зависть есть некая печаль, но не печаль по поводу счастья врагов или несчастья друзей. Зависть есть «горевание по поводу счастья друзей» [Ксенофонт 1993, с. 113]. Такая позиция Сократа вызывала недоумение у его учеников (как и у современных студентов): как можно, любя кого-нибудь, «печалиться о его счастье»? На что Сократ отвечал так: «У многих бывает к тем или к другим лицам такое чувство, при котором они не могут равнодушно смотреть на их бедствия и помогают в их несчастьи, но при счастье их они испытывают печаль» [Ксенофонт 1993, с. 114]. (Студенты высказывают предположение, что под «печалью» Сократ в данном случае подразумевал тихую радость).

Сократ был убежден, что зависть присуща только глупым, ограниченным людям, умным – это чувство не знакомо. Следовательно, людям так необходимо образование! Мыслитель высоко ценил такие способности человека, как хорошая память и интерес ко всем знаниям, которые бы помогали успешно вести домашнее хозяйство, управлять государством. Люди, получившие такое образование, уверял мыслитель, не только сами будут счастливы, но и могут осчастливить всех граждан государства. По этому вопросу Сократ много спорил с теми, кто считал, что талантливым от природы образование вовсе не обязательно. Даровитым натурам, по его мнению, образование особенно необходимо. Конечно же, студенты соглашались с такой установкой великого мудреца.

Необходимо всё же отметить, что позиция Сократа относительно тождества знания и добродетели в некотором смысле является уязвимой. Знание у него выступает, как уже отмечалось выше, как некая новая онтологическая реальность. Значит, человек является не активно действующим субъектом, а представляет собой некий абстрактный разум. Он пытается познать общее с позиций единичного, не возвращаясь обратно к единичному, не завершая процесс самопознания с позиции самоценности своих индивидуальных качеств. Получается так, что для счастья достаточно одной добродетели, потому что именно она и выражает главные, устойчивые жизненные моменты. То есть Сократ абсолютизирует мораль, отделяет моральный мотив от других *смыслообразующих мотивов* бытия человека – таких, как сопричастность бытия человека со Вселенной, личностный эмоциональный мир, социально значимые качества человека. По Сократу, счастливым может быть и бедный, и богатый человек, главное, чтобы он был добродетельным, то есть обладающим всеобщим, освобожденным от всех случайностей и заблуждений, знанием. Но ведь таким образом человек, по сути, уничтожает свою чувственную индивидуальность! Но Сократа это не волнует. Он игнорирует чувства, как не соответствующие истинному определению человека. С этим утверждением Сократа студенты категорически не согласны и приводят рассуждения другого, уже известного им по предыдущему занятию, более раннего греческого мыслителя Демокрита о том, что чувства присущи человеку, но они должны всегда быть под контролем разума.

Следует отметить, что верный ученик Сократа *Платон* уже стал строить такую онтологию, в которой, кроме идей, важное место

занимали также и чувственные моменты бытия. Платон сделал своего учителя главным действующим лицом большинства диалогов и раскрыл его обаятельный образ. Но главное – сохранил для потомков мудрые идеи Сократа, его необыкновенное умение вести беседу, разоблачая доводы оппонента и помогая родиться новому знанию. Причем методика спора у платоновского Сократа представляет собой, по сути, методику научной дискуссии. Спор никогда не переходит в перебранку, унижение достоинства оппонента, а всегда стремится к поиску взаимопонимания, нахождения общего и, в конце концов, углубления знания. Истина не дается изначально, а появляется в результате рационалистического сопоставления противоположных мнений. Истина, согласно Сократу и его ученикам, рождается в процессе *диалогического общения*, в котором искусство «родовспоможения» (майевтика) играет главную роль. Причем собеседник приходит к необходимому пониманию вещей, создает истину *сам*. В сократовском диалоге внешнему софистическому знанию противопоставляется внутреннее, *философское*, которое находится в каждом человеке, но его нужно выявить.

Затевая разговор, спор, дискуссию, готовясь к выступлению на конференции, современным молодым людям было бы не лишним обратиться к искусству спора, умения мыслить в подвижных формах живой беседы знаменитого афинского мудреца. Ведь техника Сократа применима абсолютно в каждом виде словесного взаимодействия людей. При помощи нее можно эффективно парировать упреки, укоры, а также противодействовать любому психологическому давлению. Надо помнить, что данная техника включает в себя три этапа: 1) согласие (добиваемся того, что собеседник становится менее противоречивым); 2) сомнение (адекватно озвучиваем собственную точку зрения); 3) аргументация (находим наиболее эффективный подход к высказываниям собеседника). При этом никогда не следует говорить: «Ты не прав!» (как не говорил это Сократ). В студенческой аудитории всегда находятся соответствующие жизненные примеры. (Студент думает, что его доклад, с которым он собирается выступать на научной конференции, гениален. Его однокурсник говорит, что он и не сомневается в этом. Однако понравится ли он публике, вызовет ли интерес?).

Студенты убеждаются в том, что метод Сократа может предупредить ненужные споры. Когда собеседник вас не понимает, хочется ему доказать свою правоту, следовательно, убеждения становятся более

навязчивыми и напряженными. Но если вы перейдете на монолог и начнете давить на собеседника, вы, скорее всего, столкнетесь с его сопротивлением и проиграете в споре. Монолог, как форма убеждения, прост, но малоэффективен. Диалог труднее, но гораздо продуктивнее. Как правило, диалог, организованный по методу Сократа, позволяет удерживать внимание собеседника, не позволяет отвлечься. Если что-то для собеседника неубедительно, можно это вовремя заметить – и он придет к истине сам (хотя и с вашей помощью).

Чтобы извлечь из сократовских диалогов максимальную пользу, необходимо регулярно практиковаться, что и делают студенты. На практических занятиях они сообщают, что замечают изменения в ходе разговора и внимательно наблюдают за реакцией собеседника. И эта деятельность довольно увлекательна! Особенно это заметно на первоначальном этапе практики применения метода Сократа. Если раньше кто-то из студентов проигрывал в разговоре или споре, не зная, что и сказать или, против своей воли, соглашаясь с мнением оппонента, то теперь заканчивает свою словесную «баталию» с высоко поднятой головой.

Заключение

Знакомство с диалогами Сократа способствует развитию у студентов рефлексии, благоприятствует формированию *мировоззрения и картины мира*, из которой проистекает система ценностей, образ жизни и достойные способы реагирования на жизненные вызовы. Молодые люди убеждаются в том, что сократовский метод – это не только способ перехватить инициативу, переубедить собеседника и доказать свою правоту, но еще и замечательный способ *конструктивного общения*, так как от необходимости что-то доказывать можно легко перейти к поиску *точек соприкосновения* с другим человеком.

Кроме того, «сложные» и «трудновыполнимые» правила ведения бесед и споров оказываются более простыми и понятными, а их применение делает жизнь легче и приятнее, если следовать мудрым советам Сократа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гаспаров М. Л. Занимательная Греция. М. : Логос, 2000. 260 с.
Гусейнов А. А. Античная этика. М. : Гардарика, 2017. 450 с.

- Диоген Лаэртский.* О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М. : Наука, 1986. 575 с.
- Ксенофонт.* Воспоминания о Сократе. VII, 6, 15 // Ксенофонт. Сократические сочинения. СПб.: Нева, 1993. 120 с.
- Ораторы Греции. М. : Юнити, 2005. 220 с.
- Платон.* Апология Сократа. Критон. Протагор / пер. М. Соловьев, В. Соловьев. М. : Эксмо-Пресс, 2015. 128 с. (Великие идеи).
- Платон.* Гиппий Большой // Собр. Соч. : в 3 т. Т. 1. М. : Мысль, 1968. 624 с.
- Платон.* Тезтет / общ. ред. Л. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; прим. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи // Соч.: в 4 т. Т. 2. М. : Мысль, 1993. 528 с.

УДК 378

А. Н. Рыблова

доктор педагогических наук, профессор,
академик Международной академии наук педагогического образования,
профессор каф. лингводидактики Института иностранных языков
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: alla.r61@mail.ru

СУЩНОСТЬ РАЗНОУРОВНЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье содержится анализ проблем, касающихся организационно-педагогических аспектов подготовки кадров в лингвистическом университете, а также представлен синтез идей, позволяющих осуществлять управление образовательным процессом на разных уровнях в зависимости от профессиональных потребностей в знаниях и навыках, индивидуально-психологических особенностей и ценностных ориентаций. Автор представляет различные виды управления, которые были классифицированы отечественными учеными в зависимости от способа, объема, длительности и быстроты воздействия на объект; наличия средств управления и обратной связи, своеобразия предметной области, динамической жесткости управления, личного участия обучающихся в выборе групповых форм работы, средств и методов. Сущность разноуровневого управления раскрыта с позиций технологичности и цикличности; разноуровневости в программировании и диагностике образовательного процесса студентов и управляющей деятельности преподавателя, экономичности и результативности их совместной деятельности, интенсификации переработки и применения разных для каждого обучающегося объема и сложности профессионально значимой иноязычной информации и задач / заданий к ней. Кроме того, показаны возможности повышения эффективности разноуровневого образовательного процесса, его разноуровневых результатов и их разноуровневого применения в ситуациях, которые варьируются в зависимости от профессионально заданных работодателями целей. Опираясь на многолетний педагогический опыт, автор делает выводы о соотношении и динамике управляемых и неуправляемых процессов, а также о своевременности полностью управляемого разноуровневого психолого-педагогического воздействия, для которого должны быть полностью учтены потребности студентов в свободе выбора индивидуальной образовательной траектории и в самоуправлении.

Ключевые слова: сущность разноуровневого управления; профессиональные потребности в знаниях и навыках; индивидуально-психологические особенности; ценностные ориентации студентов; виды управления; технологический циклический процесс; разноуровневое программирование; разноуровневый образовательный процесс; разноуровневая управляющая деятельность преподавателя; самоуправление.

A. N. Ryblova

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor,
Academician of International Academy of Sciences of Pedagogical Education,
Professor of Foreign Languages Teaching Department of Foreign Languages
Institute, MSLU; e-mail: alla.r61@mail.ru

ESSENCE OF MULTILEVEL MANAGEMENT OF TRAINING PROCESS IN THE LINGUISTIC UNIVERSITY

The article contains an analysis of problems related to the organizational and pedagogical aspects of students' training in the linguistic university, as well as the synthesis of ideas that allow the management at different levels depending on professional needs for knowledge and skills, individual psychological characteristics and value orientations. The author presents various types of management, which were classified by domestic scientists depending on the method, volume, duration and speed of the influence on the object; the availability of management tools and feedback; the specificity of the subject area, the dynamic rigidity of management, the personal participation of students in the choice of group forms of training, facilities and methods. The essence of the multilevel management is disclosed from the viewpoint of technologization and cyclicity; multilevel programming and diagnostics of students' training process and a teacher's managerial activity; economy and effectiveness of their joint activities; intensification of processing and applying individual volume and complexity of professionally meaningful foreign language information and tasks/ assignments to deal with it. In addition, shown are the possibilities of increasing the effectiveness of multilevel training process, its different levels of results and their diversified application in situations that vary depending on the goals professionally set by employers. Based on many years of pedagogical experience, the author draws conclusions about the ratio and dynamics of controlled and uncontrolled processes, as well as on the timeliness of a completely manageable multilevel psychological and pedagogical influence, for which students' needs for the freedom to choose an individual training trajectory and for self-management should be fully taken into account.

Key words: multilevel management; professional needs for knowledge and skills; types of management; individual psychological characteristics; students' value orientations; technological cyclic process; multilevel programming; students' multilevel training process; a teacher's multilevel managerial activity; self-management.

В последнее десятилетие идеи управления образовательным процессом в аудиторное и во внеаудиторное время нашли отражение в педагогическом процессе системы высшего образования. Между тем педагогическое управление, реализуемое преподавателем в зависимости от уровня образовательного процесса студентов, пока не стало неотъемлемой частью педагогического процесса в лингвистическом университете, хотя для этого существуют объективные предпосылки.

В современной педагогической теории понятие «разноуровневое управление» не нашло пока должного отражения, хотя был проведен ряд психолого-педагогических исследований (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, К. Б. Есипович, И. А. Зимняя, Н. Ф. Талызина, Л. А. Фридман и др.), частично затрагивающих эту проблему. По их мнению, управление – это процесс целенаправленного воздействия на управляемого субъекта. Такое психолого-педагогическое воздействие, выступая в роли руководителя образовательного процесса, как известно, осуществляет преподаватель. Он проектирует, организует, регулирует, мотивирует, контролирует и оценивает процесс и результат самостоятельной познавательной деятельности студентов, без которой образовательный процесс в аудиторное и во внеаудиторное время в системе высшего лингвистического образования просто немислим.

Однако, как показывает анализ данных диагностики качества педагогической деятельности по подготовке лингвистов в разных университетах нашей страны, только 12–15% преподавателей учитывают уровень знаний, умений и навыков обучающихся, их индивидуально-психологические особенности и ценностные ориентации. Профессиональные потребности отчасти учитываются на старших курсах. Кроме того, отсутствуют разноуровневые учебные и рабочие программы, представляющие алгоритмы переработки иноязычной информации разного объема и сложности, изучаемой студентами в разном темпе. Чаще всего обучающиеся изучают одинаковый набор дисциплин и не могут выбирать профильные теоретические дисциплины исходя из индивидуальных профессиональных потребностей. Одинаковые организационные формы обучения (лекция – семинар – практическое занятие) реализуются экстенсивно, не учитывая уровень подготовки обучающихся, на практических занятиях и практикумах студенты не могут посещать занятия разных преподавателей.

При проведении контроля занятий преподавателей иностранного языка было также выявлено, что на аудиторных практических занятиях чаще всего преобладает одноуровневая фронтальная форма работы, когда преподаватель выступает в роли единственного источника иноязычной информации и работает одновременно со всей группой. Его речь, как правило, занимает 2/3 времени в ущерб парным, групповым и индивидуальным формам обучения. Аудиторная самостоятельная познавательная деятельность обучающихся сводится

к самостоятельному просмотровому чтению или прослушиванию одного и того же иноязычного текста с последующим выборочным репродуктивным пересказом или обсуждением содержания во главе с преподавателем. Тематика изучаемых текстов не всегда соответствует профилю специальности и направлению бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Как правило бóльшая часть преподавателей не занимается целенаправленным обучением будущих специалистов-лингвистов приемам и способам логической переработки и оформления иноязычной информации в устной и письменной форме, что приводит к проблемам при написании ими ВКР и магистерской диссертации. Кроме того, нередко преподаватель вынужден предъявлять иноязычную информацию, которая строго регламентирована одним учебником или учебным пособием и изучается параллельно во всех группах того или иного курса, другие дополнительные источники информации не приветствуются. Контроль и оценка чаще всего осуществляется только преподавателем, само-, взаимооценка осуществляется редко, студентам не предъявляют эталон и критерии, по которым оценивают фактические разноуровневые результаты их образовательного процесса. Обратная связь осуществляется лишь в конце курса обучения.

Преподаватели лингвистического университета чаще всего недооценивают идеи разноуровневого управления в обеспечении результативности педагогического процесса. Во многих учебных пособиях не предусмотрены разноуровневые задания, и отсутствуют методические рекомендации преподавателям по разноуровневой организации образовательного процесса в аудиторное и во внеаудиторное время. Бóльшая часть преподавателей не готова к реализации разноуровневой управленческой деятельности, предъявляя одинаковые требования ко всем обучающимся [Рыблова 2015; Рыблова 2009; Рыблова 2002].

Для решения всех перечисленных организационных и методических проблем преподаватели, осуществляющие образовательный процесс в лингвистическом университете, должны понимать сущность, знать виды и умело использовать возможности, которые предоставляет разноуровневое управление для повышения качества подготовки компетентных кадров для нашей страны. Анализ отечественной психолого-педагогической литературы позволил выделить разные виды управления: по способам, объему, длительности и быстроте

воздействия на объект; по наличию средств управления и обратной связи и др.

1. По способам воздействия, по наличию средств управления различают: *прямое непосредственное управление*, осуществляемое с помощью преподавателя при групповом обучении, и *косвенное опосредованное*, осуществляемое с помощью различных средств программирования, раздаточных материалов, инструкций, управляющих устройств и т. п. [Зимняя 1989; Фридман 1975].

2. По наличию обратной связи различают: *разомкнутое прямое и косвенное* (без обратной связи); *циклическое косвенное управление по принципу «черного ящика»* и *циклическое косвенное управление по принципу «белого ящика»*, когда возможна коррекция в зависимости от рассогласования между реальным и запрограммированным результатами [Талызина 1984; Талызина 1980].

3. По уровню адаптации различают: *косвенное циклическое жесткое* (корректирующее) управление с частичной адаптацией и *косвенное циклическое гибкое* (регулирующее) с более полной адаптацией [Архангельский 1980; Беспалько 1989].

4. По длительности и скорости воздействия на объект различают *оперативное и перспективное управление*.

5. По объему воздействия на объект различают: *полное, неполное, частичное, нулевое управление*; полное управление реализуется тогда, когда представлены все основные составляющие блоков управления; частичное имеет место, когда отсутствует какой-либо блок управления; нулевое, если на том или ином участке учебного процесса не задействованы основные признаки, параметры управления [Есипович 1988].

Некоторые исследователи полагают, что необходима новая модель управления образованием. Методологической основой такой модели являются положения относительно характера осуществляемой обучающимся как субъектом (а не объектом) управления деятельности, динамической жесткости управления, личном участии субъекта образования в выборе групповых форм работы, средств и методов. При этом существенным для определения характера внешнего управления является положение о его жесткости. Исследователи полагают, что чем более настойчиво и полно последовательность действий обучающихся задается извне управляющей системой, тем более жестким является

управление. Чем больше эта последовательность выбирается и определяется по содержанию самим обучающимся, тем более гибким является управление им. Жесткость должна убывать по мере роста обучающихся; к моменту завершения среднего образования и перехода в вуз должна становиться полностью гибкой [Фридман 1975].

Ряд авторов разрабатывает подходы к управлению в конкретной предметной области. К примеру, для организации процесса управления обучением иностранным языкам К. Б. Есипович предлагает рассматривать управление как системное, интегральное многоуровневое, адаптивное образование, обладающее устойчивой совокупностью ведущих признаков и занимающееся целенаправленным проектированием педагогического, психологического и методического обеспечения учебного процесса применительно к конкретной предметной области. Причем должно учитываться своеобразие этой предметной области в целях гарантированного достижения (с заранее заданной надежностью) результатов обученности каждого обучающегося средствами изучаемого конкретного предмета [Есипович 1988]. Другие авторы, ориентируясь на английский термин «classroom management», считают, что управление включает как деятельность преподавателя, так и деятельность обучающихся на занятии и предполагает использование различных приемов и способов их взаимодействия [Колесникова, Долгина 2001].

На основе анализа данных определений, и учитывая особенности осуществления образовательного процесса в лингвистическом университете, мы определяем *разноуровневое управление* как технологический циклический процесс разного уровня психолого-педагогического воздействия преподавателя по способу, объему, длительности и быстроте, гибкости / жесткости и т. п. на обучающихся, имеющих разный уровень: профессиональных потребностей в знаниях и навыках, индивидуально-психологических особенностей и ценностных ориентаций, для достижения запланированных разноуровневых результатов в соответствии с диагностично поставленными профессионально значимыми целями, формирования и развития умений и навыков самоуправления образованием на протяжении всей жизни [Рыблова 2015; Рыблова 2009; Рыблова 2002].

Такое управление предусматривает *разноуровневое программирование* образовательного процесса и управляющей деятельности

преподавателя, *разноуровневую диагностику* экономичности и результативности их совместной деятельности по интенсивной переработке и применению разного для каждого обучающегося объема и сложности профессионально значимой иноязычной информации в разных профессионально значимых ситуациях, которые варьируются в зависимости от профессионально заданных работодателями целей.

Следует отметить, что эффективное разноуровневое управление в лингвистическом университете должно определяться:

- эффективностью разноуровневого *образовательного процесса*, означающей, что было достигнуто такое оптимальное взаимодействие обучающихся для переработки иноязычной информации, которое обеспечило каждому из них достижение запланированных индивидуальных результатов в соответствии с профессионально заданными целями при рациональном использовании их умственных и физических сил, методов, организационных форм и средств обучения;
- эффективностью разноуровневых *результатов* – их максимальным соответствием профессиональным потребностям, индивидуально-психологическим особенностям и ценностным ориентациям обучающихся;
- эффективностью разноуровневого *применения*, т. е. возможностью использования полученных разноуровневых результатов обучающимися в разных профессионально значимых ситуациях для формирования и дальнейшего развития умений и навыков самоуправления профессиональной деятельностью.

Главным фактором эффективности разноуровневого управления является профессионализм преподавателя, который определяется его профессиональной подготовкой, способностью предвидеть, своевременно распознать и успешно решать проблемы управляемости и неуправляемости образовательным процессом. *Управляемость*, с нашей точки зрения, – возможность достижения разных запланированных результатов в соответствии с индивидуально поставленными целями. Управляемый процесс, таким образом, – это процесс, который при сознательном воздействии на него поддается изменению в определенном преподавателем направлении. *Неуправляемость* – вероятность получения незапланированного результата. Неуправляемый разноуровневый образовательный процесс – это процесс, когда преподаватель по

тем или иным причинам не может изменить его направленность на достижение запланированных результатов.

Управляемые и неуправляемые процессы, как известно, находятся в определенном соотношении и в состоянии динамических изменений в зависимости от внешних и внутренних условий разноуровневого образовательного процесса. Управляемые процессы при определенных условиях могут стать неуправляемыми, и наоборот. Чтобы сделать образовательный процесс управляемым, педагогическая деятельность преподавателя лингвистического университета должна быть направлена на снижение доли неуправляемых процессов. Как показывает наш многолетний педагогический опыт *полностью управляемое разноуровневое воздействие* на субъектов разноуровневого образовательного процесса возможно только тогда, когда преподаватель научится *полностью учитывать потребности* студентов-лингвистов в свободе выбора индивидуальной образовательной траектории и в самоуправлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высшая школа, 1980. 368 с.
- Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
- Есипович К. Б.* Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков. М. : Просвещение, 1988. 191 с.
- Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку. М. : Русский язык, 1989. 223 с.
- Колесникова И. Л., Долгина О. А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», Cambridge University Press, 2001. 224 с.
- Рыблова А. Н.* Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов. Саратов : Изд. центр СГСЭУ, 2002. 200 с.
- Рыблова А. Н.* Технология управления образовательным процессом в системе непрерывного образования. Саратов : Изд. центр СГСЭУ, 2009. 96 с.
- Рыблова А. Н.* Разноуровневое управление профессиональной подготовкой и переподготовкой кадров в системе военного образования. М. : ВАГШ, 2015. 160 с.
- Талызина Н. Ф.* Методика составления обучающих программ. М. : Изд-во МГУ, 1980. 46 с.

Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Изд-во МГУ 1984. 345 с.

Фридман Л. А. О концепции управления процессом учения в современной психологии и педагогике // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека / под ред. Н. Ф. Талызиной. М. : Изд-во МГУ, 1975. С. 197.

УДК 372.881.1

Н. С. Харламова, И. Ю. Фролова

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

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

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (политические науки)

В статье рассматривается использование информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в преподавании иностранного языка студентам-политологам в университетах. В настоящее время это основной механизм, нацеленный на повышение эффективности обучения и направленный на развитие мотивационного потенциала и индивидуального подхода. ИКТ значительно интенсифицирует самостоятельную работу студентов. В работе описываются преимущества использования ИКТ. Их уникальность заключается в том, что они позволяют обучать студентов различным типам речевой активности, помогают лучше понять языковые явления, создают коммуникативные ситуации, улучшают речевые умения. Авторы представляют базовые типы ИКТ для подготовки высококвалифицированных специалистов в области политологии. Прежде всего определяются информационные ресурсы Интернета для решения дидактических задач. Рассматривается потенциал формата презентации для подготовки политологов, особенно перспективно для обучения на иностранном языке. В работе особо отмечается роль преподавателя, который в этой ситуации выступает в качестве активного помощника, и его основная функция заключается в организации и продвижении учебного процесса. В статье приводятся примеры обучающих компьютерных программ. В условиях профессионально ориентированного обучения на первый план выходит работа с терминологической лексикой. Предпочтение отдается заданиям, связанным со структурой текста, лексической наполняемостью текста, с дефинициями понятий. Авторы дают также практические рекомендации по повышению эффективности преподавания иностранного языка с использованием ИКТ. В качестве достоинств компьютерных программ подчеркивается возможность их гибкого использования в зависимости от особенностей и структуры текстов.

Ключевые слова: ИКТ; образование; иностранные языки; учебный процесс; политические науки; коммуникативная компетенция; эффективность; информация; интернет-ресурсы; презентация; CD-ROM.

N. S. Kharlamova, I. J. Frolova

Kharlamova N.S., PhD in Pedagogy, Assistant Professor,
Head of the Department of Linguistics and Political Communications
of the Institute of International Relations and Socio-political Sciences,
Moscow State Linguistic University; e-mail: natalya_london@yahoo.com

Frolova I.J., Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Political
Communications of the Institute of International Relations and Socio-political
Sciences, Moscow State Linguistic University; e-mail: irinafrolova07@rambler.ru

**INFORMATION COMPUTER TECHNOLOGIES
IN VOCATIONAL LANGUAGE LEARNING
(political sciences)**

The article deals with the importance of ICT-usage in teaching foreign languages to students majoring in political studies in universities. Currently, it is the main tool aimed at effective teaching and developing incentives and individual approach. ICT facilitate students' independent activity. The article considers potential advantages of ICT. They make it possible to teach different types of speech activity, to understand linguistic phenomena, to create communicative situations and to develop speech skills. The authors describe the basic types of ICT to train qualified political analysts. The Internet resources are analyzed for different language pedagogy purposes. Special emphasis is made on the presentation which is of great value for teaching foreign languages in political sciences. The article also dwells on the role of the teacher who acts as a partner and whose main function is to set clear goals, to manage students' time wisely and to use tried-and-tested instructional techniques. The article also considers some teaching computer programs. In terms of vocational language learning, terminology has top priority. Preference is given to assignments based on the analysis of the text structure, wording of the text and definitions of the basic notions. The article gives practical recommendations to promote ICT. Flexibility of ICT-usage related to characteristics and structure of a text is highlighted.

Key words: ICT; education; foreign languages; educational process; political science; communicative competence; efficiency; information; Internet-resources; presentation; CD-ROM.

Введение

В настоящее время перед российской системой образования стоит ряд актуальных задач, вызванных новыми политическими и социально-экономическими изменениями в обществе. Среди них нужно отметить следующие:

1. Необходимость улучшения качества и доступности образования.

2. Повышение академической мобильности.
3. Создание оптимальных образовательных систем в современных меняющихся экономических условиях.
4. Дальнейшее совершенствование высшей школы и укрепление связей между различными ступенями образования.

Одним из эффективных способов решения этих задач является информатизация образования. Совершенствование средств коммуникации привело к значительному прогрессу в обмене информацией. Появление новых информационных технологий, связанных с развитием компьютерной техники и телекоммуникационных сетей, позволило создать новую информационную и образовательную среду в качестве основы для развития и совершенствования системы образования [Millsom Henry 2005].

Очевидно, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) имеют ключевое значение для всех уровней системы образования. На каждом этапе познавательной деятельности ИКТ на практике являются как инструментами, так и объектами знаний. Следовательно, инновации в области ИКТ не только обеспечивают развитие именно в этой области знаний, но и оказывают непосредственное влияние на научно-технический прогресс во всех сферах жизни общества. Таким образом, информационно-коммуникационные технологии – это вид инновационных технологий для быстрого накопления интеллектуального и экономического потенциала стратегических ресурсов, обеспечения устойчивого развития общества [Ezekiel Emome Eregha 2005].

В данной статье рассматриваются возможности ИКТ, пути их практического применения при изучении иностранных языков по направлению подготовки «Политология».

Основная часть

Прежде всего, представляется целесообразным определить базовые понятия. В научной литературе можно найти такую терминологию, как: «ИТ-обучение», «компьютерные технологии», «новые информационные технологии в образовании» или «мультимедийные технологии» и т.д. Это указывает на то, что сущность ИКТ, используемых в образовании, до сих пор четко не установлена. Говоря об ИКТ, в некоторых случаях ученые указывают на конкретную область исследований, в других – на конкретный способ обработки информации.

В то же время анализ литературы по исследуемой проблеме позволяет говорить о комплексе знаний, способах и средствах работы с информационными ресурсами и о технических ресурсах, которые обеспечивают сбор, накопление, хранение и распространение информации [Красильникова 2006].

Что касается применения технологий в преподавании иностранных языков, их широкое использование может значительно повысить эффективность некоторых методов обучения, включая практические и индивидуальные формы при самостоятельной работе. ИКТ также являются способом повышения мотивации при систематическом изучении материала, что позволяет получить быстрый результат в его освоении. Использование ИКТ в учебном процессе, направленное на полное погружение студентов в реальную действительность с остро поставленными политическими проблемами, способствует формированию и развитию их производительности, реакции, логики, мышления, а также коммуникативной компетенции. Студенты осваивают цифровую грамотность, учатся мыслить творчески и избирательно, вести деловую коммуникацию с людьми. Таким образом, ИКТ являются носителем и передатчиком информации, которая расширяет социально-культурные знания студентов и предоставляет им социокультурную компетенцию.

Следовательно, использование ИКТ в обучении иностранным языкам стимулирует и персонализирует обучение, повышает интерес к предмету. Кроме того, ИКТ способствуют преодолению психологического барьера студентов. Они обеспечивают конкретную основу для концептуального мышления, визуализируют лекции преподавателя и облегчают восприятие материала, так как студенты получают зримое подкрепление того, что они слышат; позволяют стать непосредственным участником происходящих событий с помощью погружения в виртуальную реальность.

Новые технологии также предоставляют возможность применить индивидуальный подход в процессе обучения, тем самым создавая условия для реализации потенциала каждого студента. В отличие от традиционных методов при использовании интерактивных форм обучения, студент становится главной фигурой и самостоятельно работает над усвоением знаний. Преподаватель в этой ситуации выступает в качестве активного помощника, его основная функция заключается

в организации и продвижении учебного процесса. Таким образом, следующие цифровые ресурсы могут быть эффективно использованы на занятиях: презентация Power Point (PP), онлайн-учебники, образовательные интернет-ресурсы [Millsom Henry 2005].

Использование компьютерных учебных программ имеет много преимуществ перед традиционными методами обучения. Их уникальность заключается в том, что они позволяют обучать студентов различным типам речевой активности, сочетая их в разных комбинациях; помогают лучше понять языковые явления; создают коммуникативные ситуации; улучшают речевые и языковые навыки; реализуют индивидуальный подход и интенсифицируют самостоятельную работу студента.

Проанализировав имеющиеся компьютерные программы, которые изучают структуру текста и его лексическую организацию, и определив их функциональное назначение в контексте профессионально ориентированного обучения, можно рассмотреть следующие программы: *Storyboard*, *Testmaster*, *Gapmaster*, *Choicemaster*, *Pinpoint*, *MonoConc*. [Харламова 1999]. *Storyboard* – одна из самых широко используемых программ. Она основана на простом принципе, а именно – на прогнозировании логической наполняемости текста в зависимости от темы или названия текста. На экране появляется модель текста, где каждая буква заменяется значком, обозначается пунктуация и фиксируются пропуски между словами. Затем на экране дается заглавие и предлагается восстановить текст, выдвигая гипотезы о тех или иных словах. Если слово соответствует оригиналу, оно появляется в тексте. В случае затруднения возможны подсказки и целые слова. После выполнения задания каждый студент может увидеть результаты своей работы: «сконструированный» им текст, а также конкретные показатели (количество правильных и неправильных догадок). Данная программа может быть применима к любому виду текста (газетная статья, деловая переписка, рассказ). В условиях профессионально ориентированного обучения на первый план выходит работа с терминологической лексикой. Возможны модификации заданий:

- появляется картинка, схема, которая должна быть отражена вербальными средствами;
- предъявляется для чтения статья, на экране должно быть реконструировано резюме;
- восстанавливается текст по переводу.

Testmaster – достаточно гибкая программа, имеющая различные модификации:

- вопросно-ответная форма заданий (работа с терминологией);
- задание выразить ту же самую мысль другими средствами;
- задание расширить и структурировать предложение по подсказкам, соединить предложения, используя слова-связки, или завершить предложения при наличии нескольких альтернативных вариантов.

Это достаточно функциональная программа, она даст возможность ознакомиться с лексическими и грамматическими особенностями специальных текстов в полном объеме.

Gapmaster – программа для заполнения пропусков в тексте, где используется тот же принцип, что и в «cloze»-тесте. В отличие от письменного варианта, возможно использование нескольких правильных ответов при заполнении пропусков, что делает работу более творческой. Помимо пропусков целых слов возможны задания на восстановление части слова. Особую актуальность для терминологической лексики приобретают задания на восстановление суффиксов и префиксов.

Matchmaster – задание, предполагающее подбор двух частей (от отдельных слов до параграфов). На уровне слов оптимальной является работа с дефинициями и сочетаемостью слов. На уровне предложений на первый план выходит работа по синтаксическому оформлению предложений. На уровне текста (параграфов) задействованы сложные механизмы осмысления текста с опорой на ключевые слова и слова-связки.

Choicemaster – использует принцип множественного выбора и позволяет составлять упражнения в большем объеме (до 50 пунктов). Как правило в традиционном обучении иностранному языку эта методика используется для проверки понимания аудированного текста. В профессионально ориентированном обучении она может также успешно применяться при работе с реалиями, что способствует расширению и конкретизации фоновых знаний и терминологии в рамках определенной темы (например, «Закон и провозпорядок»), что способствует систематизации лексики.

Pinpoint заключается в подборе заголовка к тексту (из 5-6 вариантов). Текст появляется на экране не полностью, а постепенно. По мере

появления текста необходимо как можно быстрее и точнее выбрать вариант заголовка.

Данное задание способствует развитию языковой догадки с опорой на ключевые слова, дает представление о разных типах заголовков.

MonoConc – программа, которая позволяет проследить использование слова в разных контекстах (на базе одного текста или на базе большого количества текстов), а также определить, как часто данное слово используется в тексте. В результате выполнения задания может быть составлен и изучен список контекстуальных значений слова, что очень важно при работе с современными текстами [The Use of Technology... с. 22].

В качестве достоинств рассмотренных компьютерных программ следует подчеркнуть возможность их гибкого использования в зависимости от структуры и особенностей текста. Повышенный интерес представляет работа с мультимедийной информацией, которая дает вход в культурологический аспект.

При отборе имеющихся компьютерных программ представляется целесообразным руководствоваться следующими параметрами:

- какие умения развиваются;
- насколько корректно сформулированы инструкции;
- в каком режиме работает программа (тренирующий, объяснительный, тестирующий);
- как исправляются шибки (указание на наличие ошибки, на область ошибки, правильный вариант);
- каким образом стимулируется активность обучаемого (графика, звук, видеотрегменты);
- для какого этапа предназначена программа;
- как выражена профессиональная ориентация программы;
- в чем новизна программы.

Заключение

Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков в сфере политических наук позволило преподавателям повысить эффективность своей педагогической деятельности, помочь обучающимся в непосредственном применении знаний, полученных из учебников, тем самым компенсируя недостатки традиционных методов обучения. Это привело к новой

парадигме в образовании и эволюции новых концепций в области разработки контента и ряда инновационных методов, в которых информация может быть передана студентам-политологам. Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что использование ИКТ является перспективным направлением в преподавании иностранных языков в сфере политических наук.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Красильникова В. А.* Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М. : ООО «Дом педагогики», 2006. 231 с.
- Харламова Н. С.* Основные направления использования компьютерных программ в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам (на материале английского языка) // Сборник научных трудов. М. : Изд-во МГЛУ, 1999. Вып. 448. С. 23–27.
- Ezekiel Emote Eregha.* Information And Communication Technologies (ICT) In The Teaching Of Political Science [Электронный ресурс] // The Coconut. Vol. 2, No. 1, September, 2010. URL : www.globalacademicgroup.com/journals/coconut/Information%20And%20Communication.pdf
- Using IT Effectively: A Guide to Technology in the Social Sciences / ed. by Millson Henry. London : UCL Press, Taylor & Francis Group, 2005. 140 p.
- The Use of Technology Enhanced Language Learning in Vocationally Oriented Language Learning / Report Workshop №13/98, European Centre For Modern Languages. Graz, 1998.

Л. В. Яроцкая

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

**УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КУРСЕ МАГИСТРАТУРЫ.
ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

В статье рассматривается вопрос о роли и месте учебника в современном образовательном процессе, выявляется специфика учебника иностранного языка (далее – ИЯ) для магистратуры. В качестве основополагающего средства обучения, задающего технологию всего учебного процесса, в курсе магистратуры учебник должен отвечать следующим требованиям: в нем должен быть предложен адекватный уровню «погружения» студента в профессию содержательный материал; ИЯ должен выступать в качестве инструмента решения актуальных задач профессиональной деятельности; учебник должен реализовывать адекватный уровень ментального развития студента проект осмысления профессиональной картины мира, оформляющейся в сознании обучающегося; учитывая глобализацию информационно-коммуникационного пространства, ИЯ должен быть представлен как «ключ» к освоению глобального контекста развития осваиваемой предметной области. Анализ выявленных условий позволяет утверждать, что современный учебник ИЯ для магистратуры может и должен (в силу своей специфики) предложить студентам сценарий эффективного освоения их профессиональной интеркультуры. Важнейшим механизмом решения этой задачи может стать «диалог смыслов», инициируемый на страницах учебника и поддерживаемый системой заданий, программирующих полиперспективное личностное отражение основополагающих измерений профессиональной сферы: национально-культурного, социокультурного, межкультурного. При этом личностные, профессиональные, культурные смыслы вступают во взаимодействие, что и обуславливает создание значимых в лингводидактическом отношении смыслов освоения лингвокогнитивного пространства профессиональных интеркультур. Значительным потенциалом в лингводидактическом проектировании модели освоения современных профессиональных интеркультур обладают мобильные технологии, которые в сочетании с традиционными образовательными ресурсами открывают возможности оперативного проектирования актуальных контекстов профессиональной деятельности. В заключительной части делается вывод о том, что описанные выше «механизмы» профессионального развития студента работают, если в учебнике приведены веские профессионально и социально значимые аргументы, которые способны стимулировать интенсивное смыслообразование на личностном уровне.

Ключевые слова: учебник иностранного языка для магистров; профессиональные интеркультуры; профессиональное развитие личности; диалог смыслов; мобильные технологии обучения.

L. V. Yarotskaya

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor, MSLU Professor;
Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, MSLU;
e-mail: lvyar@yandex.ru

**FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK IN MASTERS' COURSE.
PROBLEMS AND SOLUTIONS**

The article is devoted to substantiating the role and place of a textbook in the present-day educational process and to establishing the specific features of a foreign language (FL) textbook in a masters' course. Being the underlying educational means that determines the entire technology of teaching-and-learning, a textbook for a masters' course is expected to meet a number of requirements. It should provide material adequate to students' awareness of their professional culture; the system of exercises should contribute to using FL as an instrument for solving topical profession-related tasks; the development level of students' mental functions, their mental culture should be reasonably "challenged" in grasping the "professional picture of the world." In global information-and-communication space, FL should be shown as the "key" to the global development context of the target profession. The analysis of all the conditions leads to the conclusion that a present day FL textbook for a masters' course has every opportunity and thus, due to its specific nature, ought to offer students a scenario of efficiently mastering their professional interculture. A major technique to achieve the goal is the "dialogue of senses" that operates in the process of and results from a specially designed poly-perspective personal reflection of the target profession basic dimensions, namely national-cultural, social-cultural, and intercultural. In this context, personal, professional, and cultural senses come to interact. That leads to developing new senses in connection with mastering the linguo-cognitive basis of present-day professional interculturalities, which evidently shows relevance to language pedagogy tasks. An important contribution to the model of mastering professional interculturalities appears to be mobile technologies that incorporate instant professional context modelling paired with the use of traditional resources. In conclusion, it is emphasized that the above instruments of developing a student as a professional do operate if only a textbook contains sufficient profession-related and socially meaningful "arguments" that are likely to encourage intensive sense-building in language learners.

Key words: a foreign language (FL) textbook in a masters' course; professional interculturalities; developing a student as a professional; dialogue of senses; mobile teaching-and-learning technologies.

Введение

В последние годы приходится констатировать, что статус учебника в образовательном процессе значительно «пошатнулся». Нередко от учебника, ассоциируемого с моделью жесткого управления (как

считается, нивелирующего субъектность обучающегося в педагогическом взаимодействии), отказываются в пользу многочисленных и легко комбинируемых учебных пособий, модулей, разнообразных педагогических наработок, проектов и иных современных технологий. Объяснение этому видят в переходе на позиции личностно ориентированного образования: признании студента равноправным субъектом процесса обучения, установлении его права на выбор индивидуальной образовательной траектории, особые «режимы» освоения материала. Ни в коей мере не отрицая значимости любого из перечисленных выше педагогических инструментов и методологических установок, заметим, тем не менее, что в методически значимую систему все они собираются лишь при наличии некоей организующей структуры, фрейма, придающего образовательный смысл и значение каждому из включенных в нее компонентов как единому целому. И эта система должна иметь полноценный, зримый и легко считываемый как преподавателем, так и обучающимся образ учебного процесса, давать ясное представление о целях, содержании обучения, этапах освоения материала, приемах обучения. На наш взгляд, именно при соблюдении перечисленных условий у студента формируется понимание стратегии и тактики обучения, появляется некий образовательный ориентир, складывается стереотип учебной деятельности, что позволяет ему принимать мотивированные решения в отношении удовлетворения своих текущих и перспективных индивидуальных образовательных потребностей, в том числе в автономном режиме, реализовывать позицию «я – учитель». Мы убеждены, что таким системообразующим началом, задающим технологию всего учебного процесса, является именно *учебник* – современный педагогический продукт, опирающийся на актуальное научное знание, новейшие технические возможности и, безусловно, учитывающий опыт предшествующих поколений педагогов-исследователей. Как отмечали классики отечественной дидактической мысли, «учебник – это не просто набор сведений, не энциклопедический справочник по соответствующей отрасли специальной науки. Это своеобразный сценарий будущего процесса обучения [Скаткин 1980, с. 25].

Заметим также, что учебник иностранного языка (далее – ИЯ) традиционно занимает особое место в дидактике, ибо вся современная теория обучения появилась из потребностей преподавания новых языков

в XVII–XIX вв. В истории развития дидактической мысли методика преподавания ИЯ зарекомендовала себя как сфера деятельности, имеющая серьезную научную базу и значительные практические результаты, оказывающие влияние на развитие отрасли в целом. По этой причине «уровень ожиданий» педагогической общественности в отношении учебника ИЯ всегда был и остается чрезвычайно высоким.

Учебник иностранного языка в курсе магистратуры. В чем специфика?

Магистратура – качественно новый по сравнению с бакалавриатом уровень образования, важнейшими характеристиками которого являются:

- значительный, уже на исходных позициях, уровень погружения магистрантов в осваиваемую предметную область;
- как правило наличие у обучающихся опыта профессиональной деятельности;
- более «зрелые» ментальные функции и мыслительная культура магистрантов;
- в основном сформированная у обучающихся лингвокогнитивная база иноязычного профессионального / профессионально ориентированного общения.

Мы полагаем, что совокупность перечисленных условий свидетельствует в пользу такой организации образовательного процесса, которая позволила бы не просто активировать профессионально релевантное развитие обучающегося, но и обеспечить переход к качественно новому этапу становления профессиональной личности как «личности, полноценно реализующейся в профессии, через профессию, созидающей ценности этой профессии» [Яроцкая 2016 а, с. 7–8]. Исходя из этого, учебник в качестве основополагающего средства обучения, задающего технологию учебного процесса, должен отвечать определенным требованиям, а именно:

- в нем должен быть предложен адекватный уровню погружения студента в профессию содержательный материал;
- ИЯ должен выступать в качестве инструмента решения актуальных задач профессиональной деятельности или, по крайней мере, он должен осознаться обучающимся в качестве такового;

- учебник должен реализовывать адекватный уровню ментального развития студента проект осмысления профессиональной картины мира, оформляющейся в сознании студента;
- учитывая глобализацию информационно-коммуникационного пространства, ИЯ должен быть представлен как ключ к освоению глобального контекста развития изучаемой предметной области.

Очевидно, что подобные установки реализуемы лишь на основе глубоких межпредметных связей и при условии овладения методологией научного познания, однако ИЯ, в силу специфики своего предмета, может решать задачи, малодоступные многим другим предметам учебного плана в высшем учебном заведении.

В современном мире ценностно-смысловое отношение к осваиваемой деятельности (как важнейшей составляющей мотивационно-личностного компонента профессионального сознания личности) формируется под воздействием глобального контекста развития профессии, с учетом мировых тенденций, опыта других стран и народов в данной сфере. И естественным ключом к освоению этого контекста является ИЯ. Учитывая, что сегодня преподаватели ИЯ работают в русле лично ориентированной парадигмы лингводидактики, можно утверждать, что при должной организации образовательного процесса наша дисциплина способна стать системообразующим предметом профессиональной подготовки личности, необходимым инструментом профессионализации в любой предметной области. При этом учебник ИЯ нового поколения, решая специфические задачи лингводидактики, связанные с расширением и углублением лингвосоциокогнитивной базы профессионального иноязычного общения, вполне позволяет «вписать» их в сценарий *педагогического моделирования и освоения актуального глобального контекста развития профессии*, в частности в таких его проявлениях, как:

- контексты взаимосвязанного с другими областями знания развития осваиваемой предметной области с акцентом на ее «человеческом измерении»;
- различные профессионально релевантные социокультурные контексты;
- разнообразные образовательные контексты, которые студенты «открывают», знакомясь с наиболее распространенными

- и признанными национальными моделями подготовки профессиональных кадров в данной области;
- би-, полилингвальные контексты профессионального общения, реализуемые на нескольких лингвокогнитивных основаниях, а для английского языка – контексты его использования как *lingua franca* профессионального общения [Яроцкая 2016a].

При таком подходе ИЯ, по сути, открывает студенту новое межкультурное измерение изучаемой предметной области – актуальный объект освоения для современной профессиональной личности¹.

Учебник иностранного языка как сценарий освоения профессиональной интеркультуры

Как известно, в современных условиях важнейшим фактором, который влияет на общественную потребность в развитии иноязычной коммуникативной способности личности, является формирование глобализированного информационно-коммуникационного пространства. Одним из его значимых атрибутов сегодня становятся *профессиональные интеркультуры* – новое измерение функциональной общности, объединяющее людей одной профессии / одной предметной области, но представляющих различные лингвосоциумы. Такие интеркультуры, с одной стороны, очень подвижны, поскольку основа их объединения в значительной степени неформальна, однако, с другой – достаточно стабильны, так как они непрерывно пополняются за счет наиболее активных представителей соответствующего профессионального сообщества, стремящихся расширить «национальные рамки» своей профессии, приобщиться к актуальному профессиональному знанию мирового уровня. Очевидно, что в создавшихся условиях «повестка развития» в предметном поле лингводидактики должна формироваться с опорой на эти объективные условия и ориентировать нас на стратегически важные приоритеты общественного развития. Соответственно, современный

¹ В научной литературе последних лет появились интересные лингводидактические исследования на этот счет. В частности, рассматривались межкультурные аспекты современных техник коммуникации в юридической среде, оказывающие существенное влияние на эффективность текстовой деятельности юриста в условиях «чужой» правовой культуры [Алейникова 2018a].

учебник ИЯ может и должен (в силу своей специфики) предложить обучающимся сценарий эффективного освоения своей профессиональной интеркультуры.

Важнейшим механизмом решения поставленной задачи, с нашей точки зрения, может стать «диалог смыслов», инициируемый на страницах учебника и поддерживаемый системой заданий, программирующих полиперспективное личностное отражение основополагающих измерений профессиональной сферы: национально-культурного, социокультурного, межкультурного. При этом личностные, профессиональные, культурные смыслы вступают во взаимодействие, что и обуславливает создание *значимых в лингводидактическом отношении смыслов освоения лингвокогнитивного пространства профессиональных интеркультур* [Яроцкая 2017а].

В качестве примера рассмотрим возможности педагогического проектирования «диалога смыслов» в предметной области «Юриспруденция». Специальное исследование показывает, что значительным потенциалом в этом отношении обладает изучение *педагогического контекста*, в частности анализ *логики формирования профессиональной личности* в правовой культуре страны / стран изучаемого языка. Выясняется, что стратегия и технология обучения, отражая в сфокусированном виде социальный заказ в отношении специалистов этого профиля, позволяют понять существенные, в том числе имплицитно заложенные, установки профессии, определить действительные, а не декларируемые приоритеты и ценности определенной правовой культуры.

Так, например, американские педагоги-исследователи связывают успешность своей модели юридического образования с принятой в США образовательной стратегией и двумя важнейшими техниками обучения – методом Сократа и *case study* [Law in the United States 2006]. Заметим в этой связи, что ни тот, ни другой метод не является специфичным для США: оба используются и у нас, и в других странах континентального права. Однако при их более детальном изучении выясняется, что в межкультурном пространстве оба термина, по сути, функционируют как формальные корреляты понятий, представленных в разных правовых культурах. Так, в отечественных источниках метод Сократа традиционно и неизменно определяется как метод отыскания истины путем наводящих вопросов [Советский

энциклопедический словарь 1985, с. 1233], а применительно к юриспруденции – это установление истины по делу, т. е. искомым является *истина*, что отнюдь не случайно для нашей культуры, в которой *истина, правда* относятся к числу ключевых понятий. Для сравнения: в американском юридическом дискурсе метод Сократа трактуется как поиск *юридического решения* посредством направленной дискуссии [Law in the United States 2006]. Как видим, *истина* подменяется *юридическим решением*. При подобной базовой установке вполне логично, что в американской юридической практике такие распространение получили прагматически мотивированные соглашения между сторонами обвинения и защиты / консенсус сторон, когда сторона защиты, надеясь облегчить свое положение, вынужденно признает свою вину, и всё, что остается участникам конфликта, – это процедура, далеко не всегда направленная на установление истины. В этом контексте и состязательный процесс нередко оказывается «прагматически заряженным» алгоритмом.

Подобные смысловые коллизии могут быть обусловлены действием как национально-культурных императивов профессиональной деятельности современного юриста (метод Сократа тому пример), так и социокультурных детерминант, функционирующих на уровне актуального культурного строительства. Симультанность реализации этих смысловых планов в сознании профессиональной юридической личности требует адекватного этим процессам педагогического решения на этапе учебной деятельности – решения, направленного на формирование полиперспективного взгляда: погружения вглубь релевантной с юридической точки зрения культурной традиции социума и в то же время оперативной экспликации юридических практик сегодняшнего дня [Алейникова 2018б].

Значительный интерес для лингводидактического моделирования «диалога правовых культур» представляет и анализ юридической техники *case study*, экспликация которой демонстрирует значимое методологическое различие в странах континентального и общего права [Яроцкая 2018]. Как отмечает Чарльз Ф. Абернати, в профессиональной деятельности юристов США *case study* – это инструмент *развития* американской юридической культуры, в то время как для правоведов, представляющих континентальное право, – это способ *воспроизведения* доктрины; соответственно, в педагогическом контексте для

американцев *case study* – это технология освоения способа деятельности и юридического мышления, для европейцев – это прежде всего метод уяснения доктрины как некоего теоретического конструкта [Law in the United States 2006].

Кроме того, дальнейший анализ американского варианта *case study* открывает интересные в лингводидактическом плане аспекты подготовки американских юристов. Так, в условиях учебной деятельности американские студенты – будущие юристы – начинают освоение техники *case study* с актуализации поля неопределенности (*ambiguity*), в том числе с целенаправленных попыток осознать источники этой неопределенности. В этой связи следует заметить, что признаком «качественного» права, как национального, так и международного, считается, напротив, правовая определенность, и принцип правовой определенности относится к числу ведущих в современном праве. Признавая этот принцип, американские педагоги, как видим, в то же время учат своих будущих юристов работать прежде всего с полем неопределенности. При этом *ambiguity* рассматривается в качестве «потенциала для расширения возможностей» существующей системы, поскольку благодаря этому качеству образуется некий «зазор» между реальностью и возможностью, по мнению американских юристов, важный ресурс развития права [Law in the United States 2006]. Напомним в этой связи, что в образовательной традиции стран континентального права ситуация иная [Яроцкая 2018].

Таким образом, лингводидактическое проектирование «диалога смыслов» как инструмента освоения межкультурного измерения профессиональной «картины мира» открывает уникальную возможность для экспликации скрытого измерения деятельности, связанного с реальными деятельностно-коммуникативными потребностями носителя определенной правовой культуры, и учета выявленных факторов в ходе подготовки своих юридических кадров к межкультурному профессиональному общению. В этой связи вполне оправданным представляется мнение исследователей, обосновывающих необходимость значительного усиления *стратегического компонента* межкультурной иноязычной профессиональной компетенции юриста [Алейникова 2018 б] как механизма выработки общего для партнеров по межкультурной коммуникации значения происходящего – важного условия эффективного профессионального общения.

Учебник иностранного языка в контексте мобильных технологий обучения

Практика обучения иноязычному профессиональному общению студентов неязыкового вуза показывает, что значительным потенциалом в лингводидактическом проектировании модели освоения современных профессиональных интеркультур обладают мобильные технологии [Яроцкая 2016б], которые в сочетании с традиционными образовательными ресурсами открывают возможности *оперативно-го проектирования актуальных контекстов профессиональной деятельности*. Примером подобной организации обучения английскому языку может служить сценарий учебника, реализуемый в рамках магистерской программы «Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях» (направление подготовки «Документоведение и архивоведение») [Яроцкая 2017б].

Предлагаемая в учебнике модель представляет собой *систему вариативно реализуемых эвристических сценариев*, направленных на *выявление, оценку, обобщение, систематизацию, моделирование* и осознанное *лингвосоциокогнитивное освоение* студентами *актуального глобального контекста профессиональной деятельности специалиста* конкретного профиля¹. Принципиальным моментом в этой работе является *способ «включения»* студента в профессию. Студент не «помещается» в «препарированный» преподавателем / автором учебника профессиональный контекст, являющийся проекцией предметного и социального контекстов на актуальный образовательный контекст, а постепенно, на протяжении всего курса обучения ИЯ, в сотрудничестве с другими субъектами учебного процесса «собирает» профессиональный макроконтекст (в результате целенаправленной поисковой и исследовательской деятельности) и также постепенно «осваивает» лингвосоциокогнитивный план этого контекста. Одновременно всем субъектам образовательного процесса приходится постоянно контролировать (в индивидуальном и коллективно-групповом режиме) результаты своей деятельности. Так, по мере поступления из

¹ Вслед за А. А. Вербицким и его последователями, категорию «контекст» мы понимаем как «систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющих на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придающих смысл и значение этой ситуации, ее компонентам как единому целому» [Вербицкий, Хомякова 2011, с. 62].

различных источников новой информации, происходит *рекуррентная оценка* создаваемой модели профессионального контекста на предмет ее адекватности современному состоянию дел в осваиваемой студентами предметной области; вносятся необходимые коррективы, делаются прогнозы и проверяется их обоснованность; оценивается валидность привлекаемых источников информации [Яроцкая 2017б]. Это оказывается возможным благодаря *интегративному характеру применяемой педагогической технологии*, включающей в качестве важных компонентов *проектно-ревизионную технологию*, а также технологию *«Профессиональный профиль иноязычных потребностей»* [Яроцкая 2016а].

Предлагаемая в учебнике система упражнений представляет собой алгоритм, предусматривающий, с одной стороны, последовательное освоение материала, а с другой – поливариантный (многовекторный) формат учебной деятельности. В каждом разделе работа начинается с актуализации релевантных в контексте рассматриваемых вопросов предметных знаний, определения необходимого сегмента специального тезауруса, выявления, фиксации и уточнения межкультурного аспекта, актуального для профессиональной иноязычной коммуникации с представителями различных, прежде всего русскоязычных и англоязычных, лингвокультур. При этом значительное место отводится *оперативному проектированию по ключевым словам / базовым понятиям*, т. е. уточнению, достраиванию, корректировке и т. п., *профессионального контекста в формате интеркультуры* с использованием мобильных средств связи и передачи информации в условиях коллективно-групповой деятельности. Дальнейшая работа направлена на расширение когнитивной и коммуникативной базы – важного условия эффективного общения в профессиональной интеркультуре своей предметной области. Последующее чтение текста обеспечивает прогнозируемое «погружение» студента в обозначенную в предтекстовых упражнениях проблематику и предполагает формирование полиперспективного взгляда на осваиваемую предметную область. Особое значение придается внутритекстовым ссылкам на электронные источники, которые обеспечивают возможность расширения плана содержания. На следующем этапе полученные знания и умения студенты используют в продуктивной письменной и устной деятельности [Яроцкая 2017б].

Мобильные технологии обучения межкультурному иноязычному общению также открывают широкие возможности для проведения педагогического контроля результатов учебной деятельности [Акмаева, Яроцкая 2011; Воног 2016; Воног, Яроцкая 2017 и др.], в том числе с опорой на базовый учебник, а также показывают высокую эффективность в модели ранней профессионализации в обучении ИЯ [Думина 2018].

Заключение

В заключение подчеркнем, что, для того чтобы описанные выше «механизмы» профессионального развития личности студента работали, авторам учебника, очевидно, важно найти веские профессионально и социально значимые аргументы, которые «провоцировали» бы активный эмоциональный отклик каждого обучающегося, стимулировали интенсивное смыслообразование на личностном уровне. Подобным аргументом может послужить яркое событие, особое мнение, курьез, исторический факт, научное открытие, общественная дискуссия, затрагивающая профессиональные каноны; литературный персонаж и т. п. Главное, на наш взгляд, разделить со студентами убежденность в том, что осваиваемая ими профессия – это «живая ткань» нашего бытия, обширное поле разнообразных возможностей для самовыражения творческой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Акмаева Н. Г., Яроцкая Л. В. Контроль готовности к профессиональному общению в поликультурном контексте [Текст] / Н. Г. Акмаева, Л. В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2011. Вып. 26 (632). Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. С. 7–12.
- Алейникова Д. В. Межкультурные аспекты современных техник коммуникации в юридической среде [Электронный ресурс] / Д. В. Алейникова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018а. Вып. 2 (796). Личностно ориентированное обучение иностранному языку в системе профессиональной подготовки. С. 96–101. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf
- Алейникова Д. В. О стратегических аспектах межкультурной коммуникации в юридической среде [Электронный ресурс] / Д. В. Алейникова //

- Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018 б. Вып. 1 (790). С. 10–16. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf
- Вербицкий А. А., Хомякова Н. П.* Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий, Н. П. Хомякова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2011. Вып. 12 (618). Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. С. 61–71.
- Воног В. В.* Альтернативные методы контроля в обучении иностранным языкам в рамках программы повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов (на примере Сибирского федерального университета) [Электронный ресурс] / В. В. Воног // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2016. Вып 16 (755). Реализация компетентностного подхода в системе иноязычной подготовки профессиональных кадров. С. 7–16. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/16_755_2016.pdf
- Воног В. В., Яроцкая Л. В.* Педагогический контроль как способ развития личности студента – будущего инженера [Электронный ресурс] / В. В. Воног, Л. В. Яроцкая // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 56–61. URL : www.kspu.ru_nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2017—2-40.pdf
- Думина Е. В.* Развитие ранней профессионализации в обучении иностранному языку современного юриста [Электронный ресурс] / Е. В. Думина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). Личностно ориентированное обучение иностранному языку в системе профессиональной подготовки. С. 102–110. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf
- Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики. М. : Педагогика, 1980. 96 с.
- Советский* энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1985. 1600 с.
- Яроцкая Л. В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография / Л. В. Яроцкая. М. : Триумф, 2016 а. 258 с. URL : books.google.ru/books?id=dTXCCwAAQBAJ
- Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы формирования профессиональной личности современного юриста [Электронный ресурс] / Л. В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 1 (790). С. 114–120. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf

- Яроцкая Л. В.* Мобильные технологии обучения как способ моделирования контекстов профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Л. В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2016б. Вып. 16 (755). Реализация компетентностного подхода в системе иноязычной подготовки профессиональных кадров. С. 112–124. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/16_755_2016.pdf
- Яроцкая Л. В.* Новые измерения иноязычной деятельности профессиональной личности в фокусе современного учебника // Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике: сб. науч. тр. : в 2 т. Т. 2 / [отв. ред. Д. Н. Новиков] ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации. М. : МГИМО-Университет, 2017а. С. 269–274.
- Яроцкая Л. В.* Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях : учебник английского языка [Электронный ресурс] / Л. В. Яроцкая. М. : Изд-во ТРИУМФ, 2017б. 116 с. URL : books.google.ru/books/about?id=ZtmtDgAAQBAJ&redir_esc=y
- Law in the United States. American Casebook Series / Charles F. Abernathy. Thomson West, 2006. 720 p.

УДК 37.012.3

Л. Р. Ахмадиева

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СЛОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена актуальной теме использования инновационных подходов в системе высшего образования. О необходимости использования инновационных подходов в образовании говорят уже в течение нескольких десятилетий. В нашу эпоху, для которой характерно бурное развитие научно-технического прогресса, нельзя отставать от его достижений. Поэтому от системы высшего образования закономерно ожидают соответствия духу времени. Возникает вопрос о том, что может считаться инновационным подходом. В реальной практике обучения термин «инновация» трактуется максимально широко: как любое отличие от традиционных форм, способов, методов обучения. В теории к инновационным подходам в образовании чаще всего относят определенные изменения в содержании, методах и инфраструктуре обучения. Описывая инновационные подходы в образовании, многие авторы упоминают технологии дистанционного обучения и использование методов активного обучения. Дистанционное обучение получает всё большее и большее распространение. Многие вузы не только проводят занятия по повышению квалификации с помощью дистанционных технологий, но и набирают студентов для дистанционного обучения по программам бакалавриата. В то же время практика использования дистанционного обучения значительно опережает теорию. На уровне здравого смысла понятно, что очное и дистанционное обучения должны различаться, но фундаментальных исследований природы этих различий практически нет. Более того, активно внедряя дистанционное обучение, часто закрывают глаза на его недостатки и не исследуют, чем отличаются результаты дистанционного обучения от результатов обучения очного. Также мало информации о специфике организации дистанционного обучения, что затрудняет как для начинающих преподавателей вузов, так и для их опытных коллег, освоение данной инновационной технологии. В статье приведены сведения о проведении дистанционного обучения с помощью трех программ: Skype, Webinar и собственная программа вуза, название которой не приводится по этическим соображениям. Подробно описаны возникающие в процессе дистанционного обучения организационные сложности, связанные

с каналом связи. Проанализировано психологическое состояние участников образовательного процесса, сталкивающихся с организационными сложностями в процессе дистанционного обучения. В качестве психолого-педагогических сложностей реализации дистанционного обучения в системе высшего образования выделены проблемы, возникающие при организации занятий, в том числе при организации коммуникации «преподаватель – студент», при контроле посещаемости, при проведении промежуточной аттестации.

Второй инновационный подход в системе высшего образования связан с использованием методов активного обучения. Были исследованы методы активного обучения, применявшиеся для освоения темы «публичное выступление». Проведено сравнение результатов обучения у студентов, для которых участие в тренинге публичного выступления было обязательным, так как эти занятия входили в учебный план их основной образовательной программы, и у студентов других направлений подготовки или других вузов, которые участвовали в тренинге публичного выступления по собственному желанию, в свое свободное время. Показано, что отсутствие возможности добровольного выбора участия в тренинге негативным образом отражается на результатах обучения. Вторая выявленная сложность связана с ограничением продолжительности учебного занятия в вузе. Было показано, что жесткое ограничение времени дискуссии или тематического упражнения не только вызывает неблагоприятное психологическое состояние, но и сказывается на результатах обучения.

Ключевые слова: инновационный подход; высшее образование; дистанционное обучение; методы активного обучения; тренинг.

L. R. Akhmadieva

Ph.D. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: [e-mail: atossa@rambler.ru](mailto:atossa@rambler.ru)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIFFICULTIES OF REALIZING INNOVATIVE APPROACHES IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

This article is concerned with the topical issue of using innovative approaches in the system of higher education. The importance of using innovative approaches in education has been asserted over the last few decades. In the era of a rapidly developing scientific and technological progress one should keep up with its achievements. Therefore, the system of higher education is naturally expected to correspond to the spirit of the times. This raises the question of what can be considered an innovative approach. In the real teaching practice, the term «innovation» is interpreted as widely as possible: as anything but traditional forms, methods or techniques of teaching. In theory, innovative approaches to education most often encompass certain changes in the content, methods and 'infrastructure' of teaching. Describing innovative approaches in education, many authors mention long-distance learning technologies and the use of active learning methods. Distance learning is becoming more and more

common. Not only do many universities carry out single training sessions with the help of distance technologies, but they also enroll students for the whole distance bachelor's programs. At the same time, the practice of using long-distance learning significantly outstrips the theory. It is common sense that full-time and long-distance learning should be different, but there is practically no fundamental research into the nature of these differences. Moreover, actively implementing distance learning, we often turn a blind eye to its shortcomings and do not study how the results of long-distance learning differ from the results of full-time education. Also, little is known about the specifics of the organization of distance learning, which makes it difficult for both novice teachers of universities and their more experienced colleagues to master this innovative technology. This article presents data on the application of three computer programs for distance learning: Skype, Webinar and the university's own program, whose name is not listed for ethical reasons. The organizational difficulties arising in the course of distance learning, related to the communication channel, are described in detail. The psychological state of the students, who faced organizational difficulties during the distance learning process, has been analyzed. Psychological and educational difficulties implementing distance learning in higher education include the problems with the organization of classes, such as enabling communication between educators and students, checking attendance of students and carrying out the interim certification.

The second innovative approach to higher education is associated with the use of active learning methods. Methods of active learning, which were used to train public speaking skills, have been examined. We compared the learning outcomes of students for whom participation in the training of public speaking was mandatory, since these classes were included in the curriculum of their main educational program, and students who had a different major subject or belonged to other universities and thus participated in the public speaking training on their own in their free time. It has been shown that a lack of free choice to participate in the training has a negative impact on learning outcomes. The second difficulty identified is related to the limitation of the training session duration at the university. It has been shown that not only does the strict limitation of the time for discussion or thematic exercise cause an unfavorable psychological state, but it also affects the learning outcomes.

Key words: innovative approach; higher education; distance learning; active learning methods; training.

В настоящее время особое внимание уделяется развитию инновационного потенциала системы высшего образования. Многие соглашаются с тем, что инновационный подход представляет собой комплекс из трех взаимосвязанных составляющих: современное содержание, современные методы обучения, современная инфраструктура обучения. Наименее ясными являются критерии современности содержания. Описывая признаки современного содержания, авторы утверждают, что оно направлено на развитие компетенций,

соответствующих реалиям профессиональной деятельности будущего выпускника, а не на освоение предметных знаний. В то же время провести реальную границу между предметным знанием и знанием, направленным на развитие компетенций, довольно сложно. Например, знание о приемах борьбы с аффектами в школе стоиков определенно является предметным для дисциплины «История психологии», в то же время применить на практике все эти приемы довольно просто в контексте любой профессиональной деятельности психолога.

К современным методам относят методы активного обучения, предполагающие не только пассивное восприятие материала обучающимися, но и их активную вовлеченность в учебный процесс, в том числе путем взаимодействия друг с другом и с преподавателем.

Современной инфраструктурой обучения называют комплекс составляющих, лежащих в основе дистанционного обучения, т. е. можно сказать, что дистанционное обучение само по себе может рассматриваться в качестве инновационного подхода в системе высшего образования [Грушенко 2013].

Дистанционная форма образования получила широкое распространение в конце XX в. Законодательная поддержка дистанционного обучения в Российской Федерации насчитывает чуть более 20 лет («Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России» была принята в 1995 г.) [Ребышева, Васильченко 2015].

На запрос «дистанционное обучение» система elibrary.ru предлагает ознакомиться с 10212 публикациями по данному вопросу, при запросе «дистанционное образование» появляются еще 4212 источников. Проанализировав более 100 выбранных случайным образом источников, можно выделить следующие тенденции: многие авторы ограничиваются теоретическим обзором изучаемой проблемы, авторы, публикующие результаты своих эмпирических исследований, часто ограничиваются экспертными оценками организаторов дистанционного образования в вузах. Данная статистика делает актуальным исследование процесса и результата дистанционного обучения, в которое будут включены и преподаватели, и обучающиеся.

К числу преимуществ дистанционного обучения часто относят его гибкость, модульность, параллельность, дальное действие, асинхронность, охват, рентабельность. Недостатками дистанционного

обучения называют отсутствие непосредственной коммуникации между студентами и преподавателем, затрудняющее создание творческой атмосферы в группе обучающихся, необходимость в персональном компьютере и доступе в Интернет, высокую стоимость и трудоемкость построения системы дистанционного обучения, проблему аутентификации пользователя при проверке знаний [Кузьмина 2012].

Некоторые из вышеперечисленных проблем были выявлены и в данном исследовании. Однако были выявлены и другие, именно психолого-педагогические сложности реализации дистанционного обучения. Первый опыт участия в дистанционном обучении был приобретен в 2003 г. Для организации трансляции лекции была использована программа Skype. За трансляцию отвечал отдел технических средств обучения. Специалисты устанавливали связь и должны были обеспечивать непрерывность и качество трансляции. Тем не менее, несмотря на постоянно доступную для преподавателя техническую поддержку, проведение занятий в штатном режиме оказалось невозможным. Несколько раз связь преподавателя с аудиторией прерывалась по неустановленным причинам, один раз она была нарушена из-за перебоев в электроснабжении. В среднем, продолжительность каждой лекции вместо установленных 90 минут составила 80 минут. При этом обучающиеся постоянно жаловались на проблемы со звуком и многократно просили повторить сказанное. В конце занятий обучающиеся отметили, что проведение лекций с помощью программы Skype, вызывало у них неблагоприятные психологические состояния: ожидание возобновления трансляции в условиях неопределенности (никто не мог ответить на вопрос, когда она возобновится) порождало тревогу, необходимость постоянно переспрашивать преподавателя вызывала смущение, посторонние шумы вызывали раздражение и повышенное напряжение. К сожалению, несмотря на то, что сейчас уже 2018 г., до сих пор многие коллеги, проводящие занятия с помощью программы Skype, отмечают эти же недостатки.

В 2017 г. были проведены исследования дистанционного обучения, осуществлявшегося вузом с помощью самостоятельно разработанной программы, предполагающей подключение к сайту данного вуза во время обучения (далее обучение с помощью сайта) и исследование дистанционного обучения с помощью программы Webinar. Было проанализировано семь занятий, проведенных с помощью сайта

и с помощью программы Webinar. Занятия, проведенные с помощью сайта: средняя продолжительность занятия – 77 минут, при запланированных 90 минутах (при этом одно занятие было отменено), на трех занятиях периодически наблюдались перерывы в трансляции, обучающиеся постоянно жаловались на многочисленные помехи аудиовизуального ряда. Занятия, проведенные с помощью программы Webinar: средняя продолжительность занятия – 173 минуты, при запланированных 180 минутах, на трех занятиях периодически наблюдались перерывы в трансляции и помехи аудиовизуального ряда.

Данные наблюдения показывают, что организация дистанционно-педагогического обучения связана с техническими сложностями. Анализ переписки обучающихся позволяет выявить такие эмоции, как злость, раздражение, растерянность и даже отчаяние. Обучающиеся чувствовали неуважение к себе со стороны организаторов дистанционного обучения, отмечали, что они теряют время и никто им не помогает, что они не понимают, что происходит и т. п. У преподавателей также возникал психологический дискомфорт из-за неспособности решить возникающие технические проблемы.

Данные трех исследований позволяют выявить первую психолого-педагогическую сложность реализации инновационных подходов в системе высшего образования: при организации дистанционного обучения неизбежны технические неполадки, из-за которых теряется время учебных занятий, что нарушает педагогический процесс, и возникают психологически неблагоприятные состояния как у преподавателя, так и у обучающихся.

Вторая сложность связана с контролем присутствия на учебных занятиях. Известно, что присутствие студента на занятии является важным. На каждом совещании, посвященном оптимизации образовательного процесса, звучат вопросы: как обеспечить посещаемость? Как ее повысить? Контроль присутствия студента на дистанционном обучении невозможен. Во-первых, невозможна проверка личности подключившегося, во-вторых, подключение к трансляции не гарантирует присутствия во время трансляции.

Третья сложность связана с организацией процесса коммуникации. При непосредственном взаимодействии с учебной аудиторией есть возможность задать вопросы преподавателю, более того, преподаватель может увидеть непонимание в глазах студентов и задать

вопрос сам, так как студенты часто стесняются признаться в том, что они чего-то не понимают. В условиях дистанционного обучения проверить уровень понимания сложно.

Четвертая психолого-педагогическая сложность связана с организацией промежуточной аттестации. Можно предположить, что возможность многократного просмотра вебинара позволяет усвоить материал лекции и без ошибок ответить на тестовые вопросы в процессе аттестации. Для проверки этого предположения было проведено сравнение результатов теста по истории психологии в группах очного (ОО) и дистанционного (ДО) обучения.

Таблица 1

Сравнение результатов тестирования по истории психологии

	Среднее значение ОО	Среднее значение ДО	Уровень значимости (p)	Кол-во студентов ОО	Кол-во студентов ДО
Тест (%)	67	80	0,00	125	221

Полученное достоверное различие подтверждает лучшее усвоение знаний при дистанционном обучении. Однако неоднородность результатов студентов дистанционного обучения заставила обратить на них более пристальное внимание. Построенный график зависимости результата теста от дня заполнения выявил следующее: чем позже студент заполнял тест, тем лучше были его результаты. Вычисление связи между днем заполнения теста и его результатом позволило разделить студентов на две группы: до и после «критической даты». Разница в средних значениях показателя теста составила 10% ($p < 0,01$). Таким образом, превосходство в усвоении знаний у студентов дистанционного образования оказалось мнимым. Есть веские основания предполагать, что по мере прохождения теста, студенты «вычисляются» правильные ответы и делятся ими друг с другом с помощью социальных сетей и т. п. Предотвратить утечку информации и факты мошенничества при дистанционной аттестации намного сложнее, чем при очной.

Второй инновационный подход, который был исследован, – применение методов активного обучения. Для формирования компетенций в большей степени подходят такие методы активного обучения, как групповая дискуссия, тематическое упражнение, метод заданий.

При реализации данных методов обучения преподаватель вуза сталкивается со следующими сложностями: неоптимальная численность учебной группы, нестабильная посещаемость, строго регламентированная продолжительность учебного занятия.

Если в группе 6-8 человек, можно предоставить каждому участнику возможность высказать свое мнение, обсудить это мнение, оценить результаты выполнения индивидуального задания каждым, посмотреть и оценить прогресс в формировании поведенческого умения у всех обучающихся. Когда в группе 28 человек, физически невозможно обеспечить вышеперечисленные условия для каждого присутствующего на занятии.

В этих условиях или содержание занятий должно различаться для групп разной численности, что невозможно с точки зрения необходимости формирования идентичных компетенций у каждого обучающегося, или получится, что при реализации методов активного обучения они будут активными только для части обучающихся.

Продолжительность учебного занятия в высшем учебном заведении стандартна. Обучающиеся работают в разном темпе. Кто-то может не успевать выполнять учебные задания, дискуссия может прерваться на самом важном и интересном месте. Это вызывает различные неблагоприятные психологические состояния у обучающихся.

Нестабильная посещаемость приводит к неравноценным условиям, в которых оказываются обучающиеся. Пропущенную лекцию можно переписать у товарища. Пропущенное упражнение, где обратную связь давала вся группа и преподаватель, где подробно разбирались ошибки и давались советы по их исправлению, более того, какие-то ошибки исправлялись «здесь и сейчас», восполнить практически невозможно.

Роль стабильной посещаемости и добровольного согласия на участие в тренинге можно оценить, сравнив результаты использования методов активного обучения для освоения одной и той же темы «Публичное выступление» в двух группах: 1) студенты, которые официально не имели выбора, присутствовать на занятиях или нет, так как тренинг публичного выступления включен в их ООП – группа 1; 2) студенты, которые посетили тренинг публичного выступления в свое свободное время, по собственному желанию, так как в их ООП данная дисциплина не входила – группа 2.

Методы активного обучения должны обеспечивать и усвоение знаний, и формирование умений. Анализ средних значений этих показателей в группах 1 и 2 показал, что и уровень знаний, и уровень умений у студентов этих двух групп статистически значимо различается ($p < 0,01$).

Таблица 2

Влияние добровольного согласия на участие в тренинге публичного выступления на его результаты

	Среднее значение Группа 1	Среднее значение Группа 2	Уровень значимости (p)	Кол-во студентов Группа 1	Кол-во студентов Группа 2
Знания (%)	70	82	0,00	65	56
Умения (%)	47	64	0,00	65	56

Таблица 3

Влияние регламента тренинга публичного выступления на его результаты

	Среднее значение Группа 3	Среднее значение Группа 4	Уровень значимости (p)	Кол-во студентов Группа 3	Кол-во студентов Группа 4
Знания (%)	71	76	0,08	50	57
Умения (%)	48	54	0,03	50	57

Влияние строго соблюдаемого регламента на использование методов активного обучения можно выявить, если сравнить результаты усвоения знаний и формирования умений у студентов, которые участвовали в тренинге на занятиях, продолжительность которых составляла строго 90 минут (группа 3), и у студентов, участвовавших в тренинге без строгого временного регламента (группа 4). В группе 4 можно было как сокращать, так и увеличивать время занятий в соответствии с логикой построения дискуссии, упражнения или задания. Допустимыми были отклонения от 5 до 20 минут. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Мы видим, что строгий регламент не является помехой для усвоения знаний, статистически достоверных различий в усвоении знаний в группах 3 и 4 не обнаружено. В то же время разница в формировании умений у студентов группы 3 и 4 является статистически значимой ($p < 0.05$). Полученные результаты заставляют задуматься о целесообразности использования методов активного обучения в системе высшего образования. Очевидно, что необходимо адаптировать эти методы к условиям, которые возможно обеспечить в системе высшего образования.

Проведенные исследования позволяют выявить следующие психолого-педагогические сложности реализации инновационных подходов в системе высшего образования:

1. Дистанционное обучение сопровождается техническими сложностями, неблагоприятно сказывающимися как на временных характеристиках педагогического процесса, так и на психологических состояниях его участников.

2. Контроль присутствия студентов во время дистанционного обучения невозможен.

3. Затрудненная коммуникация во время дистанционного обучения препятствует контролю усвоения учебного материала.

4. При дистанционном обучении сложно объективно оценить реальные знания обучающихся во время промежуточной аттестации.

5. Использование методов активного обучения в системе высшего образования требует возможности регуляции численности учебной группы и продолжительности учебных занятий.

6. Применение методов активного обучения будет более эффективным, если они будут использоваться при преподавании факультативных дисциплин или дисциплин по выбору.

В данном исследовании удалось выявить только малую часть психолого-педагогических сложностей, возникающих при реализации инновационных подходов в системе высшего образования. Продолжение исследований данной области поможет выявить и преодолеть разнообразные сложности внедрения инновационных подходов в образовательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Грушенко А. Ю. Инновации в бизнес образовании // Инновации: бизнес. Образование : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Смоленский

институт бизнеса и предпринимательства. 21–22 ноября 2013 г. Киров : МЦНИП, 2014. С. 148–157.

Кузьмина Л. В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 1. С. 8–10.

Ребышева Л. В., Васильченко Е. В. Проблемы дистанционного образования на современном этапе развития // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. URL : www.science-education.ru/ru/article/view?id=22704 (дата обращения: 26.03.2018).

УДК 159.922.6(470.64); 316.346.32-053.6(470.64);94(470.64).084.9

А. Д. Вислова

ведущий научный сотрудник Института гуманитарных исследований-филиала ФГБНУ «Федеральный научный центр Кабардино-Балкарского научного центра РАН»;
e-mail:avislova@mail.ru

МЕЖЛИЧНОСТНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается влияние межличностной коммуникации на процесс социокультурной адаптации подростков. На основе данных эмпирического исследования установлена гетерохронность выраженности различных характеристик толерантности в коммуникации, определяющих специфику адаптации подростков разного возраста. Выявлены особенности адаптации активно адаптирующихся, пассивно адаптирующихся и трудно адаптирующихся подростков. Показано, что активная позиция адаптации в наибольшей степени обнаруживается в младшем подростковом возрасте.

Ключевые слова: межличностная коммуникация; общение; социокультурная адаптация; подростки; возраст; толерантность.

A. D. Vislova

Leading Researcher of the Institute of Humanitarian Research-branch of the Federal Research Center for Science and Technology of the Kabardino-Balkar Scientific Center of the Russian Academy of Sciences;
e-mail: avislova@mail.ru

INTERPERSONAL COMMUNICATION AS A FACTOR OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF ADOLESCENT

The article considers the influence of interpersonal communication on the process of socio-cultural adaptation of adolescents. The data of the empirical research establish the heterochronicity in the expression of various characteristics of tolerance in communication, which determine the specificity of adaptation of adolescents of different ages. The peculiarities of adaptation of actively-adapted, passively-adapted and difficult-adapting adolescents are revealed. It is shown that the active position of adaptation is most pronounced in younger adolescence.

Key words: interpersonal communication; communication; sociocultural adaptation; teenagers; age; tolerance.

Важнейшим фактором адаптации подростков в социокультурной среде является общение. Из этого следует, что особенности межличностной коммуникации являются показателем адаптивности личности. Ключевую роль во взаимоприспособлении субъектов

коммуникации играет толерантность как позитивное отношение к окружающим людям и механизм регуляции моделей поведения. Чем меньше негативных ассоциаций испытывает подросток в контексте межличностной коммуникации, тем выше его способность к адаптации [Вислова 2016].

Настоящее исследование посвящено изучению коммуникативной толерантности, определяющей особенности социокультурной адаптации подростков.

Цель исследования: изучение взаимосвязи различных характеристик коммуникативной толерантности с адаптивностью подростков.

Гипотеза исследования: существует гетерохронность выраженности уровня адаптивности у подростков разного возраста.

Задачи исследования:

- выявить особенности проявления различных характеристик толерантности в коммуникации как показателей адаптивности подростков;
- выделить группы подростков, различающихся по уровню адаптивности.

Выборка: в исследовании приняли участие три возрастные группы респондентов двух средних общеобразовательных школ г. Нальчика: младшие школьники (8–11 лет); младшие подростки (12–14 лет); старшие подростки (15–17 лет). Общую выборку составили 292 человека.

Для проведения исследования использовалась методика «Диагностика общей коммуникативной толерантности» [Бойко 1998]. Процедура диагностики состояла в том, что испытуемым предъявлялись 9 шкал, каждая из которых включала в себя 5 утверждений. Сумма баллов по каждой отдельной шкале отражает степень толерантности и адаптивности респондента. «Максимальное число баллов по каждой шкале – 15, общее по всем шкалам – 135. Чем выше число набранных респондентом баллов, тем выше степень его нетерпимости к окружающим. Рассмотрение ответов по отдельным шкалам позволяет выявить наиболее характерные аспекты и тенденции проявления коммуникативной толерантности» [Практическая психодиагностика 2001].

При обработке данных расчеты проводились в статистическом пакете SPSS v.20.0. Применение метода описательной статистики позволило выявить среднее значение и стандартное отклонение по каждой шкале (см. табл. 1).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее высокие показатели связаны с категоричностью и консерватизмом в оценках других людей, а также неумением скрывать или сглаживать неприятные эмоции при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров. Данные результаты объясняются ограниченностью опыта и недостаточной сформированностью у подростков критического анализа своих реакций, что не позволяет им осознать существование иной логики и промежуточных вариантов, помимо абсолютизации собственных взглядов.

Таблица 1

Средние показатели различных характеристик коммуникативной толерантности и адаптивности подростков

	N	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. отклонение
Категоричность или консерватизм в оценках других людей	292	0	15	6,54	2,936
Неумение скрывать или сглаживать неприятные эмоции при столкновении с некоммуникабельными партнерами	292	0	15	6,35	3,290
Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других	292	0	15	5,57	3,036
Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности	292	0	13	5,49	2,864
Стремление «подогнать» партнера под себя, сделать его «удобным»	292	0	15	5,36	3,105
Стремление переделать, перевоспитать партнеров	292	0	15	5,09	3,074
Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека	292	0	13	4,92	2,557

	N	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. отклонение
Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других	292	0	15	4,68	2,779
Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми	292	0	15	4,16	3,172
N валидных (целиком)	292				

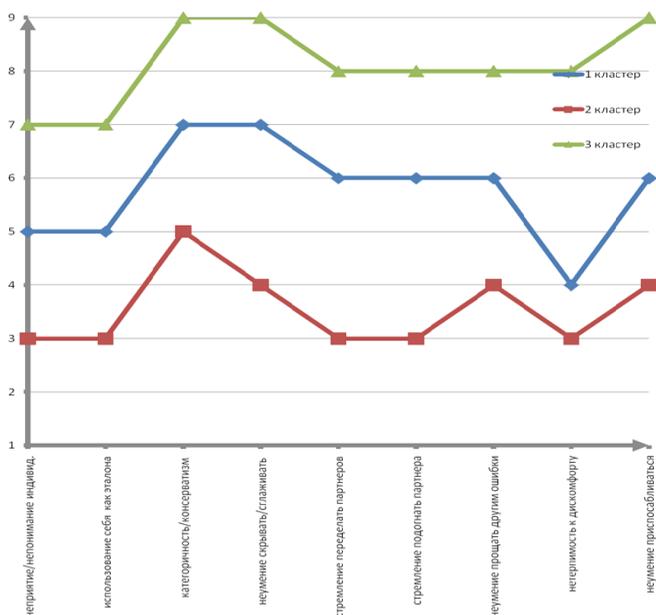


Рис. 1. Распределение средних значений различных характеристик коммуникативной толерантности как показателей адаптивности в кластерах
 Обозначения: 1-й кластер – пассивно адаптирующиеся; 2-й кластер – активно адаптирующиеся; 3-й кластер – трудно адаптирующиеся

В меньшей степени выражены неумение приспособливаться к характеру, привычкам других и прощать им ошибки, неловкость,

непреднамеренно причиненные неприятности, стремление «подогнать» партнера под себя, сделать его «удобным». В зоне среднего уровня находятся показатели, соответствующие стремлению переделать, перевоспитать другого человека, неприятию индивидуальности и использованию себя в качестве эталона при оценке его поведения и образа мыслей. Демонстрация своего превосходства и самоуверенность может быть внешним проявлением внутренних противоречий и заниженной самооценки, что указывает на проблемы в сфере конструирования компромиссных отношений, являющихся признаками адаптивности. Такой показатель, как нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми, находится на самом низком уровне. Вероятно, здесь проявляются особенности коллективистской культуры, к которой принадлежит подавляющее большинство респондентов. Эти особенности заключаются в толерантном отношении к нарушению границ личного пространства человека.

Проведение процедуры кластерного анализа позволило выделить три группы подростков, различающихся по степени выраженности различных характеристик коммуникативной толерантности, которые рассматриваются и как показатели адаптивности (см. рис. 1).

Представленный график центров кластеров тождествен распределению средних значений по предложенным шкалам в трех кластерах: 1-й кластер – *пассивно адаптирующиеся* (число наблюдений – 111), 2-й кластер – *активно адаптирующиеся* (число наблюдений – 126), 3-й кластер – *трудно адаптирующиеся* (число наблюдений – 54).

Активно адаптирующиеся обладают высокой способностью ориентироваться в социальной ситуации и проявлять инициативу в общении и конструировании оптимальных отношений с другими людьми. *Пассивно адаптирующиеся* принимают социальные нормы и готовы поддерживать общение и отношения с окружающими. *Трудно адаптирующихся* отличают низкие возможности интеграции в социальную среду и испытывают сложности в общении и отношениях с другими.

Наиболее высокие показатели, полученные по всем шкалам, значительно ниже максимального числа баллов, определяемых методикой (9:15 баллов соответственно). Вместе с тем самые высокие показатели во всех трех группах обнаружены только по одной шкале «категоричность в оценках других людей». Она обусловлена неприятными ассоциациями, которые вызывает необычный внешний вид человека:

нетипичная прическа, яркая косметика, сомнительные наряды; в отсутствии расположения к тем, кого считают недостаточно умными и образованными, кто обладает низкой культурой и стремится обогатиться любой ценой [Вислова 2018]. Наряду с этим, если исходить из заданного методикой диапазона баллов, полученный балл по данной шкале в группе *активно адаптирующихся* является низким, у *пассивно адаптирующихся* – средним. Важно подчеркнуть, что в группе *активно адаптирующихся* получены очень низкие показатели по всем шкалам, что свидетельствует об их высоком адаптивном потенциале.

Если сравнивать группы *пассивно адаптирующихся* и *трудно адаптирующихся*, то наиболее высокие баллы получены по шкале «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными партнерами», что проявляется в готовности отвечать на грубость грубостью, в неспособности скрывать неприятное впечатление о самоуверенном человеке, стремящемся в споре настоять на своем и удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который создает проблемы другим.

Одинаково ниже среднего показатели в группе *пассивно адаптирующихся* и чуть выше среднего у *трудно адаптирующихся* по шкалам «стремление переделать, перевоспитать и подогнать партнера под себя, сделать его «удобным», а также «неумение прощать другим ошибки, непреднамеренно причиненные неприятности». Такая не очень высокая тенденция к неадаптивности обнаруживается в склонности поучать и воспитывать кого-то, делать замечания в адрес другого человека и возмущаться по поводу его невоспитанности, склонности командовать близкими. Чтобы партнер стал более «удобным», они могут раздражаться, если им будут перечить, и отвергать возражения против своей «правильной» позиции. Объяснить это можно склонностью данной категории респондентов к эгоинтолерантности, импульсивностью и повышенной эмоциональностью, которые обусловлены особенностями взросления подростков.

Недостаточное умение прощать ошибки и непреднамеренно причиненные неприятности связаны с тем, что им приходится выслушивать упреки в злопамятстве по отношению к близким людям и брюзжании по поводу их нетактичности. На самом деле в связи с освоением подростками более широкого социального контекста взаимодействия и

решением задач самоопределения им приходится конструировать новые модели поведения, субъективно воспринимаемые как более зрелые, что на практике не всегда находит подтверждение. Толерантное отношение взрослых к приобретаемому подростками опыту позволит найти наиболее оптимальные способы реагирования на окружающих, способствующие успешной социальной адаптации.

Наряду с этим показатель по шкале «умение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других» в группе *трудно адаптирующихся* немного выше средних значений по методике, но более высокий, чем в группах *активно* и *пассивно адаптирующихся*. Отсутствие указанной способности заключается в том, что им труднее даются компромиссы во взаимоотношениях с людьми и взаимопонимание с теми, у кого сложный характер. У них возникают проблемы в совместной деятельности с новыми партнерами. Безусловно, отсутствие гибкости вынуждает их прибегать к стратегии избирательности отношений, что может обусловить проблемы в адаптации. Не всегда оправданная категоричность и принципиальность могут оттолкнуть от них людей.

Таким образом, между группами *активно адаптирующихся*, *пассивно адаптирующихся* и *трудно адаптирующихся* существуют различия в сфере коммуникативной толерантности.

Дальнейшая обработка данных методом математической статистики выявила различия в показателях распределения групп младших школьников, младших подростков и старших подростков по трем кластерам: *пассивно адаптирующихся*, *активно адаптирующихся* и *трудно адаптирующихся* (см. табл. 2).

Таблица 2

Распределение респондентов по возрасту и степени выраженности коммуникативной толерантности

Возраст	Пассивно адаптирующиеся	Активно адаптирующиеся	Трудно адаптирующиеся	
8–11 лет	41 (32 %)	56 (44 %)	31 (24 %)	128
12–14 лет	15 (28 %)	30 (57 %)	8 (15 %)	53
15–17 лет	55 (50 %)	40 (36 %)	15 (14 %)	110
Всего	111	126	54	291

Согласно полученным результатам анализа, в группе *пассивно адаптирующихся* младшие школьники составляют 32%, *активно адаптирующихся* – 44% и *трудно адаптирующихся* – 24%. Доля младших школьников в группе *активно адаптирующихся* является наиболее представительной по сравнению с группами *пассивно адаптирующихся* и *трудно адаптирующихся*.

Показательно, что больше половины младших подростков относятся к группе *активно адаптирующихся*. Почти третью часть младших подростков составляют *пассивно адаптирующиеся* и только 15% – *трудно адаптирующиеся*. Можно заметить, что *активно адаптирующихся* младших подростков больше, чем *пассивно адаптирующихся* и *трудно адаптирующихся* вместе взятых.

Ровно половина старших подростков относится к категории *пассивно адаптирующихся* и более трети – к *активно адаптирующимся*. Среди них значительно меньше *трудно адаптирующихся* – 14%.

Наибольшая адаптивность выявлена у младших подростков по сравнению с другими группами. Наименьшая адаптивность обнаружена у младших школьников. Почти на одном уровне находятся показатели неадаптивности в группах младших и старших подростков.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень неадаптивности с возрастом становится ниже. Из этого следует, что с возрастом увеличиваются и адаптивные возможности подростка.

Для проверки существования значимых различий между группами младших школьников, младших подростков и старших подростков по различным характеристикам коммуникативной толерантности, рассматриваемых как показатели адаптивности, мы использовали критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок (группы сравнивались попарно, см. табл. 3).

В результате анализа значимые различия получены между группами младших школьников и младших подростков по шкалам «использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других» ($p = ,002$) и «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными партнерами» ($p = ,009$). Различия на уровне тенденции обнаружены по шкале «стремление «подогнать» партнера под себя, сделать его «удобным»» ($p = ,056$). По остальным шкалам коммуникативной толерантности

в данных группах значимых различий не наблюдается. Таким образом, группы младших школьников и младших подростков действительно различаются по степени выраженности коммуникативной толерантности и адаптивности.

Таблица 3

Показатели анализа различий между группами младших школьников, младших подростков и старших подростков по характеристикам коммуникативной толерантности по критерию Манна-Уитни

	Мл. школьники Мл. подростки	Мл. школьники Стар. подростки	Мл. подростки Стар. подростки
Неприятие индивидуальности		5833,500 ,022	2082,500 ,003
Использование себя в качестве эталона	2413,500 ,002	5889,500 ,046	2317,500 ,033
Неумение скрывать	2556,000 ,009		2007,500 ,001
Стремление подогнать	2783,000 ,056	5923,000 ,034	1841,500 ,000
Нетерпимость к дискомфорту		5892,500 ,029	

Примечание. В верхних строчках – значения коэффициента, в нижних – значимость различий (указаны только значимые и тенденции).

Наряду с этим между группами младших школьников и старших подростков выявлены значимые различия по шкале «неприятие или непонимание индивидуальности другого человека» ($p = ,022$), «нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми» ($p = ,029$). Возможно, это является следствием неадекватной самооценки и эмоциональной возбудимости. Менее выраженное в группах младших школьников и старших подростков стремление «подогнать» партнера под себя, сделать его «удобным» ($p = ,034$) можно рассматривать как проявление большей склонности к адаптивным отношениям. В этом смысле выделяется показатель на уровне тенденции, связанной со шкалой «использование себя

в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других» ($p = ,046$). Можно предположить, что у младших школьников и старших подростков усиливается личностная позиция, и они меньше сравнивают себя с другими.

Между младшими и старшими подростками выявлены ярко значимые различия по шкале стремление «подогнать» партнера под себя, сделать его «удобным» ($p = ,000$).

Обнаружены значимые различия между данными группами по шкале «неприятие или непонимание индивидуальности другого человека» ($p = ,003$).

Согласно критерию Манна-Уитни различия между группами подростков являются значимыми по шкале «использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других» на уровне тенденции ($p = ,033$).

В целом попарное сравнение групп между собой по степени выраженности характеристик коммуникативной толерантности позволяет сделать вывод, что группы младших школьников, младших подростков и старших подростков различаются по уровню адаптивности.

Далее мы провели вычисление коэффициента корреляции Пирсона для определения взаимосвязи между различными характеристиками коммуникативной толерантности (см. табл. 4).

Таблица 4

Корреляционный анализ различных характеристик коммуникативной толерантности

		Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6	Шкала 7	Шкала 8	Шкала 9
Неприятие индивидуальности Шкала 1	РС	1	,388**	,466**	,447**	,358**	,407**	,380**	,283**	,370**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Использование себя в качестве эталона Шкала 2	РС		1	,338**	,332**	,399**	,402**	,329**	,317**	,325**
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Категоричность или консерватизм Шкала 3	РС			1	,362**	,351**	,410**	,319**	,301**	,315**
	p				,000	,000	,000	,000	,000	,000

		Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6	Шкала 7	Шкала 8	Шкала 9
Неумение скрывать или сглаживать Шкала 4	PC				1	,343"	,503"	,402"	,323"	,401"
	p					,000	,000	,000	,000	,000
Стремление переделать партнеров Шкала 5	PC					1	,392"	,455"	,258"	,257"
	p						,000	,000	,000	,000
Стремление подогнать партнера под себя Шкала 6	PC						1	,439"	,421"	,458"
	p							,000	,000	,000
Неумение прощать другим ошибки Шкала 7	PC							1	,412"	,441"
	p								,000	,000
Нетерпимость к дискомфорту Шкала 8	PC								1	,434"
	p									,000
Неумение приспособливаться Шкала 9	PC									1
	p									

Примечание. PC – коэффициент корреляции Пирсона, p – значимость.

В результате анализа полученных данных выявлена значительно выраженная взаимосвязь между различными характеристиками коммуникативной толерантности, рассматриваемых как признаки адаптивности. Обнаружена положительная корреляция между неприятием или непониманием индивидуальности другого человека и использованием себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других. Реакция группирования, характерная для подростков, предполагает гомогенность группы, в которую они входят. Групповые нормы становятся определяющими в системе отношений, что противоречит принципам индивидуальности, воспринимаемой как отход от негласных законов подростковой среды. Доминирующая ценность общегруппового эталона ведет к отвержению индивидуальных моделей. Как правило, индивидуальность «растворяется»

в системе референтных установок ин-группы на солидарность. Индивидуальность в понимании подростков несет в себе дух соперничества со «своими». За склонностью к сравнительному другим с собой может стоять стремление подростков к самопрезентации в позитивном свете. Вместе с тем отсутствие понимания индивидуальности положительно связано с категоричностью в оценках других людей, неумением скрывать неприятные чувства по отношению к некоммуникабельности партнера и стремлением переделать, перевоспитать и сделать его «удобным», а также отсутствием умения прощать ошибки. В данном случае можно говорить об эгоизме, низком самоконтроле, нежелании вникать в детали и признавать за собой право определять критерии коммуникабельности / некоммуникабельности другого человека, а возможно, и списывать на чужой счет собственные проблемы самоотношения и неэффективных интеракций. Вполне логично, что недостаточный уровень развития эмпатии создает проблемы коммуникации с окружающими людьми, что проявляется в неумении приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других.

Использование коэффициента корреляции Пирсона позволило определить наличие связи различных характеристик коммуникативной толерантности с возрастом (см. табл. 5).

Таблица 5

Корреляционный анализ различных характеристик коммуникативной толерантности и их связи с возрастом

		Возраст	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6	Шкала 7	Шкала 8	Шкала 9
Неприятие индивидуальности Шкала 1	PC	,125*	1	,388**	,466**	,447**	,358**	,407**	,380**	,283**	,370**
	p	,033		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Использование себя в качестве эталона Шкала 2	PC	-,158**		1	,338**	,332**	,399**	,402**	,329**	,317**	,325**
	p	,007			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Категоричность или консерватизм Шкала 3	PC	,054			1	,362**	,351**	,410**	,319**	,301**	,315**
	p	,356				,000	,000	,000	,000	,000	,000

		Возраст	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6	Шкала 7	Шкала 8	Шкала 9
Неумение скрывать или сглаживать Шкала 4	PC	,035				1	,343**	,503**	,402**	,323**	,401**
	p	,550					,000	,000	,000	,000	,000
Стремление пере-делать партнеров Шкала 5	PC	,016					1	,392**	,455**	,258**	,257**
	p	,790						,000	,000	,000	,000
Стремление «по-догнать» партнера под себя Шкала 6	PC	,103						1	,439**	,421**	,458**
	p	,081							,000	,000	,000
Неумение прощать другим ошибки Шкала 7	PC	-,016							1	,412**	,441**
	p	,782								,000	,000
Нетерпимость к дискомфорту Шкала 8	PC	-,101								1	,434**
	p	,085									,000
Неумение приспосабливаться Шкала 9	PC	-,021									1
	p	,720									

Результаты анализа обнаружили связь неприятия, непонимания индивидуальности другого человека с возрастом. Выявилась отрицательная связь между использованием себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других и возрастом ($PC = -,158^{**}$). Это означает, что с возрастом у подростков снижается склонность к сравнению себя с другими, что свидетельствует о повышении самооценки и уверенности в себе.

Полученные результаты позволяют утверждать, что гипотеза о наличии гетерохронности выраженности уровня адаптивности у подростков разного возраста получила свое подтверждение. Статистически значимые различия зафиксированы по всем шкалам опросника ($p < 0,05$).

Выводы:

1. Подростки обладают общей коммуникативной толерантностью, что свидетельствует об их адаптивности. Уровень адаптивности различается в зависимости от конкретных характеристик толерантности в коммуникации и возрастных особенностей.

2. Общей для групп *пассивно адаптирующихся*, *активно адаптирующихся* и *трудно адаптирующихся* является их категоричность в оценках другого человека.

3. Существуют различия в сфере коммуникативной толерантности в группах *активно адаптирующихся*, *пассивно адаптирующихся* и *трудно адаптирующихся*. *Активно адаптирующиеся* характеризуются высоким уровнем общей коммуникативной толерантности. Им присущи паттерны принятия, понимания и компромиссности. *Пассивно адаптирующиеся* характеризуются недостаточной коммуникативной толерантностью. Показатели в данной группе «сигнализируют» о тенденциях «мягкой» эгоинтолерантности и не выходят за рамки средних значений. В группе *трудно адаптирующихся* прослеживается тенденция к интолерантности в общении и взаимодействии. Они проявляют повышенную чувствительность к особенностям людей, и есть вероятность возникновения психологических барьеров в коммуникации.

4. Группы *пассивно адаптирующихся* и *трудно адаптирующихся* отличаются ориентированностью на категоричность в оценках другого человека, неумением скрывать неприятные чувства при столкновении с его некоммуникабельными качествами, а также стремлением переделать, перевоспитать партнера, «подогнать» его под себя и сделать «удобным». С возрастом нивелируется стремление к сравнению себя с другими и к оценке людей в соответствии с представлениями о себе.

5. Наиболее высокая общая коммуникативная толерантность обнаружена в младшем подростковом возрасте, наименьшая – в младшем школьном возрасте. Уровень интолерантности в коммуникации с возрастом становится ниже, что свидетельствует о повышении адаптивности на последующих возрастных этапах онтогенетического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бойко В. В. Диагностика коммуникативной толерантности. URL : vsetesti.ru
Вислова А. Д. Риски девиантной адаптации у подростков, связанные с потреблением наркотиков, и возможности их профилактики // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 102–112.

Вислова А. Д. Формирование толерантности в межличностных отношениях в детском и подростковом возрасте (на материале Кабардино-Балкарской Республики): дис. ... д-ра психол. наук. М., 2016. 415 с.

Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара : БАХРАХ-М, 2001. 672 с.

УДК 159.9

М. К. Кабардов, Е. А. Бауэр, Е. В. Арцишевская

Кабардов М. К., доктор психологических наук, профессор; заведующий лабораторией психофизиологии и дифференциальной психологии, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт РАО»; e-mail: kabardov@mail.ru

Бауэр Е. А., доктор психологических наук, профессор; заведующий каф. психологии и педагогики Московская гуманитарно-техническая академия (МГТА); e-mail: rsmirr@mail.ru

Арцишевская Е. В., кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО Московский городской психолого-педагогический университет; e-mail: obshaja-psy@yandex.ru

ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПРОЦЕССА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ МИГРАНТОВ В ГЕРМАНИИ

Процесс адаптации и интеграции русскоязычных мигрантов в Германии сопровождается различными психолого-социальными проблемами, которые в значительной степени усложняют вхождение в новое общество. Составляющими частями межкультурной адаптации являются психологическая и социальная адаптация. Важным условием успешности межкультурной адаптации является знание языка страны пребывания. В статье речь идет о проводимом нами экспериментально-теоретическом исследовании по изучению индивидуально-психологических особенностей овладения иностранным (немецким) языком в условиях пребывания в стране изучаемого языка (Германии) на примере различных групп русскоязычных мигрантов. Важной целью исследования является выявление характеристик когнитивных стилевых особенностей разных групп овладения иностранным языком и изучение психологических и психофизиологических особенностей коммуникативной деятельности. Кроме того, к приоритетным задачам исследования относится разработка и применение методик, учитывающих выделенные М. К. Кабардовым индивидуально-типические особенности учащихся, обусловленные межполушарной асимметрией мозга, и активизирующие доминирующий тип овладения иностранным языком.

Ключевые слова: овладение иностранным языком; межкультурная адаптация.

М. К. Kabardov, E. A. Bauer, E. V. Artsishevskaya

Kabardov M. K., Dr. psychol. sciences, professor, head. Lab of Psychophysiology and Differential Psychology, Federal State Budgetary Scientific Institution “Psychological Institute of RAO”; e-mail: kabardov@mail.ru

Bauer E. A., Dr. psychol. sciences, professor, head. Department of Psychology and Pedagogy Moscow Academy of Humanities and Technology; e-mail: rsmirr@mail.ru

Artsishevskaya E. V., PhD (Psychological Sciences), Associate Professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University; e-mail: obshaja-psy@yandex.ru

**FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE
AS THE MOST IMPORTANT CONDITION
FOR THE INTERCULTURAL ADAPTATION
OF RUSSIAN SPEAKING MIGRANTS IN GERMANY**

The adaptation and integration process for Russian speaking migrants in Germany has been accompanied by different psychological and social problems, which essentially complicate their entrance to the new society. The integral parts of the intercultural adaptation are the psychological and social adaptation. The important condition of the successful intercultural adaptation is the knowledge of the host country's language. This article concerns our experimental and theoretical study of individual and psychological particularities of foreign (German) language acquisition in the studied language country (Germany) exemplified by different groups of Russian speaking migrants. The important purpose of the indicated study is to establish characteristics of the cognitive style particularities in different foreign language mastery groups and to study the communication activity's psychological and psychophysiological particularities. Besides, the priority study tasks include the development and application of the methodologies, which take into account the schoolchildren's individual and typological particularities stipulated by brain interhemispheric asymmetry and activating the foreign language mastery domination type distinguished by M. K. Kabardov.

Key words: foreign language acquisition; intercultural adaptation; migrants.

Психолого-социальная адаптация мигрантов является очень сложным и многоплановым процессом [Бауэр 2010]. Значительные языковые и социокультурные различия между мигрантами и местным населением обостряют и без того сложную интеграцию в новое общество. Лишь учет данных кросскультурных особенностей различных групп мигрантов позволит облегчить и ускорить процесс интеграции и адаптации к условиям другой страны. В связи с этим хотелось бы отметить значение проблемы межкультурной адаптации, при успешном прохождении которой мигрант приспосабливается к новой социальной

и культурной среде. Составляющими частями межкультурной адаптации являются психологическая и социальная адаптация. Если психологическая адаптация связана с ощущением благополучия или удовлетворенности, то социальная – с достижением соответствия с новым социокультурным окружением [Günter 1999].

Знание иностранного языка является неотъемлемой частью межкультурной адаптации мигрантов. Адаптация в новую культуру, которая сопровождается потерей родины и социальных связей, является типичным стресс-фактором (Л. Гринберг и Р. Гринберг – L. Grinberg, R. Grinberg). К факторам, усиливающим негативное влияние миграции на психику человека, относятся, наряду с переменой климата, социального окружения также культурный шок и недостаточное знание иностранного языка [Treibel 2008].

Нами проводится исследование, основной целью которого является экспериментально-теоретическое изучение индивидуально-психологических особенностей овладения иностранным (немецким) языком в условиях пребывания в стране изучаемого языка (Германии). Важной целью исследования является выявление характеристик когнитивных стилевых особенностей разных групп овладения иностранным языком и изучение психологических и психофизиологических особенностей коммуникативной деятельности. Кроме того, к приоритетным задачам исследования относится разработка и применение методик, учитывающих индивидуально-типические особенности учащихся, обусловленные межполушарной асимметрией мозга, и активизирующие доминирующий тип овладения иностранным языком (ИЯ). Речь идет о выделенных М. К. Кабардовым типах овладения ИЯ – коммуникативно-речевом, когнитивно-лингвистическом и смешанном [Кабардов 1983].

Как показал данный эксперимент и ранее проводимые исследования, существуют достаточно устойчивые индивидуально-типические особенности, проявляемые при обучении ИЯ. Эти особенности имеют тенденцию сохранения от возраста к возрасту: их наличие обнаруживается уже в младшем школьном возрасте, сохраняясь в подростковом, юношеском и более старшем возрасте [Кабардов 2006; Смирнова-Бауэр 2007].

На современном этапе научных исследований индивидуализация и дифференциация обучения в общеобразовательной школе

предполагает учет обусловленных межполушарной асимметрией мозга индивидуально-типических особенностей учащихся при овладении иностранным языком. Психологическое исследование индивидуальных стратегий усвоения иностранного языка в подростковом возрасте позволяет существенно углубить характеристику индивидуальных стратегий деятельности.

Эволюция представлений о функциональной специализации полушарий в онтогенезе двигалась от концепции эквипотенциальности полушарий к концепции прогрессивной латерализации. На сегодняшний день развития нейропсихологии наиболее актуальными являются проблемы межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия.

Согласно современным представлениям, сложившимся в «науках о мозге» (neurosciences), закономерности межполушарного взаимодействия и межполушарной асимметрии как частного случая взаимодействия относятся к важнейшим фундаментальным закономерностям работы мозга как парного органа. Они характеризуют интегративные особенности работы мозга как единой системы, единого мозгового субстрата психических процессов. Накоплен огромный эмпирический материал по изучению межполушарной асимметрии головного мозга. Обобщая имеющиеся в научной литературе факты, дадим характеристику лево-, правополушарных стратегий переработки информации.

Для левого полушария коры головного мозга человека характерны аналитический, рационально-логический характер психической деятельности, сукцессивная организация протекания различных психических процессов. Информация обрабатывается небольшими порциями, последовательно. Вид информации, которой оперирует полушарие: слово и другие условные знаки. Характерна направленность на отражение искусственных форм (символов, знаков). Данное полушарие осуществляет абстрагирование, вырабатывает понятия, суждения, придает информации смысл и значение. Вырабатывает и хранит рациональные, в том числе логические правила. Логико-знаковое мышление формирует модель мира, удобную для анализа, но в чем-то условную и ограниченную. В левом полушарии головного мозга сконцентрированы механизмы абстрактного мышления, выполняется схематическое распознавание отдельных объектов. Данному полушарию присуща большая вербализованность. В нем осуществляются

собственно языковые (грамматические в самом широком смысле слова) операции над текстом. В этом полушарии находятся те обусловленные культурно-исторические программы поведения, которые общество присваивает человеку.

Для правого полушария коры головного мозга характерны синтетичность, доминирование интуиции, произвольные формы реализации психических процессов, симультанная обработка больших объемов информации. Вид информации, которой оперирует полушарие: образы и другие невербальные сигналы, направленность на отражение естественных форм, в частности лиц людей. Правое полушарие перерабатывает и хранит информацию, ведущую к созданию чувственных образов. В нем сконцентрированы механизмы конкретного образного мышления, которое создает живой и естественный образ мира. Здесь находится основная зрительная память с «зафиксированными» для каждого класса объектов реализациями (изображениями конкретно виденных представителей данного класса). Малая вербализованность и художественное видение мира также связаны с правым полушарием.

Психологические особенности функционирования полушарий мозга проявляются в когнитивном стиле личности, следовательно, межполушарная асимметрия является основой индивидуально-типических особенностей личности, проявляемых в познавательной деятельности [Кабардов, Арцишевская 1997].

Как известно, обучение иностранному языку является одновременно и обучением деятельности, и обучением общению [Леонтьев 1999]. При этом большую роль при разработке методики преподавания играют проблема индивидуально-типического в овладении ИЯ и вопрос о влиянии особенностей изучаемого языка на характер функциональной специализации полушарий человеческого мозга.

Проблема влияния особенностей изучаемого языка на характер функциональной специализации полушарий человеческого мозга и, следовательно, на характер усвоения ИЯ недостаточно изучена в психологической и методической литературе. Нами было проведено исследование особенностей усвоения ИЯ студентами языкового факультета на примере китайского (восточного) языка, чтобы проследить взаимодействие индивидуальных стратегий усвоения языка студентами и применявшейся методики обучения [Смирнова-Бауэр 2007].

В эксперименте участвовали студенты лингвистического факультета МПУ в возрасте 17–20 лет.

В результате нами были выделены три типа овладения ИЯ, описанных М. К. Кабардовым [Кабардов 1983]:

1. Коммуникативно-речевой тип: угадывающий способ восприятия, доминирование правополушарных признаков асимметрии, значительное преобладание невербального интеллекта.
2. Когнитивно-лингвистический тип: угадывающий способ восприятия, доминирование левополушарных признаков асимметрии, преобладание вербального интеллекта, угадывающий способ восприятия, доминирование левополушарных признаков асимметрии, преобладание вербального интеллекта.
3. Смешанный тип: он сочетает в себе компоненты двух крайних типов овладения ИЯ.

Языковые задания, выполняемые испытуемыми, были направлены на оценку сформированности речевой и языковой компетенции. Обобщая полученные результаты, мы пришли к следующим выводам:

- Анализ успеваемости по китайскому и европейским языкам позволяет сделать вывод о существовании значимой корреляции между успеваемостью по китайскому и европейским языкам у представителей всех выделенных типов овладения ИЯ: «коммуникаторы» лидируют в усвоении китайского языка, «лингвисты» и представители смешанного типа в усвоении европейских языков.

- Существует также разница и в показателях коммуникативной активности на занятиях и при общении с носителями китайского языка. Наиболее «коммуникативно активными» оказываются представители коммуникативно-речевого типа.

- Различия между выделенными типами овладения ИЯ затрагивают и такую важную сферу, как мотивация изучения языка. Если представители когнитивно-лингвистического и смешанного типов руководствуются соображениями престижа, материальной выгоды и т. д., то представителями коммуникативно-речевого типа движет желание понять образный строй китайского языка, познакомиться с совершенно другим способом постижения действительности с культурой и традициями Востока.

- Сама специфика китайского языка «сгладила» направленность традиционной методики на левополушарных студентов представителей когнитивно-лингвистического типа. Китайский язык, кроме

образности имеет и другие особенности, в частности слоговый, изолирующий характер с тенденцией к агглютинации, а четыре основных тона обладают смыслоразличительной функцией. Это значит, что правильное восприятие и воспроизведение китайских слов неизбежно связано с функционированием правого полушария, а именно оно и является доминирующим у представителей коммуникативно-речевого типа. Левополушарные учащиеся, как правило, даже в условиях традиционной методики не могут достичь высоких результатов в усвоении китайского языка. Успешность в овладении этим языком, тем не менее, зависит от целого ряда факторов, что представляет значительный интерес для дальнейших исследований.

При разработке методики преподавания иностранного языка необходимо также ориентироваться и на выделенную М. К. Кабардовым, триаду: «Педагог. Метод. Ученик» [Кабардов 1999]. Учет именно этих факторов обеспечивает максимальную реализацию принципа индивидуализации и дифференциации обучения ИЯ. Итак, разберем все выделенные факторы.

Фактор учителя. Для обеспечения принципа индивидуализации и дифференциации обучения необходимо учитывать, наравне с индивидуальными возможностями обучающегося, индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Фактор ученика. Этот фактор предполагает учет выделенных нами индивидуально-типических особенностей подростков для обеспечения наиболее оптимального раскрытия возможностей каждого учащегося, т. е. в первую очередь, развития доминирующей стратегии усвоения ИЯ. Речь идет о типах овладения ИЯ и связанных с ними интеллектуальными и личностными характеристиками. Поскольку традиционная методика наиболее приспособлена для представителей когнитивно-лингвистического типа, то перед нами стояла задача создать благоприятные условия обучения для представителей двух других типов овладения ИЯ коммуникативно-речевого и смешанного, не забывая при этом и когнитивно-лингвистический тип. Мы также пытались преодолеть некоторые недостатки традиционной методики, от которой страдают все учащиеся, в том числе и представители когнитивно-лингвистического типа. Мы имеем в виду недостаточное развитие речевых и коммуникативных умений и навыков. Поэтому, учитывая, с одной стороны, наличие трех типов овладения ИЯ в

классе, как в случайно сформированной группе, с другой – недостатки традиционной методики, мы и создавали собственные принципы преподавания иностранного (в данном случае французского) языка.

Фактор метода. Прежде всего, хотелось бы отметить, что при разработке нашей методики мы руководствовались принципом реальности. Это значит, что мы всегда учитывали возможности средней российской школы и пытались создать методику, реальную для применения в условиях современной школы.

Важной особенностью проводимого нами в Германии исследования является наличие естественной языковой среды, в которой находятся обучаемые. С одной стороны, данное условие должно оказывать положительное воздействие на скорость и эффективность усвоения ИЯ. Речь идет о непосредственной возможности применять полученные знания в жизни и совершенствовать их. С другой стороны, наличие языковой среды является некоторым стресс-фактором для обучающихся, которые испытывают давление со стороны преподавателей и общества, возлагающих на них определенные ожидания. Как показывают многочисленные тестирования уровня усвоения полученных знаний, наличие языковой среды не оказывает существенного влияния на успешность овладения ИЯ.

При исследовании успешности овладения ИЯ обучающихся в стране изучаемого языка была выявлена дифференциация не по признаку наличие или отсутствие языковой среды, а по выраженности или не выраженности способностей и соответствующей методики преподавания ИЯ, учитывающей индивидуально-типические особенности в овладении ИЯ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бауэр Е. А.* Духовно-нравственное воспитание детей и подростков: Германия и Россия // Педагогика, 2010 . № 8 . С. 105–108.
- Кабардов М. К.* Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком : автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 1983. 25 с.
- Кабардов М. К.* Система «Учитель – Метод – Ученик». Дифференциально-психологические и психофизиологические аспекты. // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию психологического института им. Л. Г. Шукиной. М., 1999. С. 129–145.
- Кабардов М. К.* Учет индивидуальных особенностей и инновационные технологии // Технологии и инновации в педагогике, психологии и

лингвистике : тезисы докладов Междунар. науч.-практ. конф. 20–21 ноября 2006 г. М., 2006. С. 24–25.

Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типология языковых способностей // Общие и специальные способности и их природные предпосылки. М., 1997. С. 258–287с.

Леонтьев А. А. Психология общения. 3-е изд. М. : Смысл, 1999. 365 с.

Смирнова-Бауэр Е. А. Межполушарная асимметрия мозга и технологии обучения иностранному языку : монография. М. : МГОУ, 2007. 155 с.

Grinberg L., Grinberg R., Ribas F. Psychoanalyse der Migration und des Exils. Fachbuch Klett-Cotta. Broschiert, Juli 2010.

Günter A. et al. (Hrsg.) Handbuch Soziale Probleme. Opladen : Westdt. Verlag 1999.

Treibel A. Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 4. Aufl. Weinheim/München, 2008.

УДК 159.99

**Н. В. Кисельникова (Волкова), Е. В. Лаврова,
Е. А. Куминская, Т. Н. Альмухаметова**

Кисельникова Н. В. (Волкова), кандидат психологических наук, доцент; заведующая лабораторией консультативной психологии и психотерапии ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»; e-mail: nv_psy@mail.ru

Лаврова Е. В., кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»; e-mail: may_day@list.ru

Куминская Е. А., лаборатория консультативной психологии и психотерапии, научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»; e-mail: j-aquarius@bk.ru

Альмухаметова Т. Н., лаборатория консультативной психологии и психотерапии, научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»; e-mail: kardoula@yandex.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ И ПСИХОТЕРАПЕВТОВ: ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД

Проблема определения ключевых компетенций – «мишеней» в профессиональной подготовке немедицинских психотерапевтов и психологов-консультантов обсуждается в русле доказательной практики и образования. Модели компетенций психологов-консультантов, на которые опираются образовательные программы российских вузов, часто не учитывают результатов современных исследований эффективности психотерапии и знания о факторах, критически важных в работе психотерапевта.

В статье приводится анализ исследований факторов, определяемых психотерапевтом, клиентом и возникающими между ними отношениями. Наиболее значимым общим фактором психотерапии является психотерапевтический альянс, в котором и терапевт, и клиент участвуют в диалоге, и оба направлены на изменение проблемной ситуации. На основании ряда исследований делается вывод, что эффективная терапия включает в себя такие действия терапевта, как исследование проблемы и ее реконцептуализация; обеспечение достоверного обоснования проведения терапии; вселение надежды и ожидание улучшения; мобилизация клиента для решения проблем. Кроме того, существует наиболее эффективная последовательность реализации действий, при которой сначала осуществляется поддержка клиента, а затем обучение пониманию проблемы и выработка новых форм поведения. При этом показано, что инструментальные навыки специалиста, такие как владение конкретным методом работы с клиентом, приверженность определенной

модели, не сказываются на повышении эффективности работы, тогда как в процессе обучения этому уделяется особое внимание. В то же время установлено, что «намеренная практика» существенно приводит к росту эффективности у специалистов даже с очень маленьким стажем работы.

В «намеренную практику» входит самостоятельное обучение (в том числе чтение специальной литературы), тренировка навыков вовлеченности, анализ сессий, выявление факторов успешности и неуспешности в работе с конкретными клиентами. Еще одним важным фактором улучшения в практике оказывается предоставление обратной связи терапевтам. А такие факторы, как возраст, пол, объем нагрузки, научные предпочтения, социальные навыки, уровень эмпатии, наличие ученой степени, опыт, количество часов, проведенных в работе с клиентами, оказались незначимыми для объяснения разницы между эффективными и неэффективными психотерапевтами.

Эти и другие данные должны стать основой для разработки целей и содержания профессиональной подготовки психологов-консультантов и немедицинских психотерапевтов. Поскольку показано, что овладение терапевтическими инструментами в русле той или иной школы не является приоритетной задачей на первых этапах профессиональной подготовки, следует уделить больше внимания развитию тех характеристик терапевта, которые оказываются наиболее значимыми для эффективной работы с клиентами. В рамках семинарских и практических занятий развивать навыки индивидуальной «подстройки» к клиенту, способность создавать атмосферу доверия и способность восстанавливать разрыв альянса. Тренировать гибкое использование руководств по терапии, терапевтическую компетентность и чувствительность к обратной связи от клиентов. Введение личной терапии для студентов, а также супервизии помогло бы уже во время обучения улучшать эффективность практической работы.

Большое количество знаний в отсутствие практики часто приводит к тому, что начинающие специалисты испытывают страх перед реальной работой с клиентами, действуют в рамках шаблонов или слишком полагаются на интуицию.

Применение доказательного подхода в образовательном процессе позволит начинающим специалистам работать качественно и безопасно, продолжая профессиональное развитие и накопление навыков.

Ключевые слова: высшее образование; профессиональная подготовка психотерапевтов и консультантов; факторы эффективности, компетенции, доказательный подход.

**N. V. Kiselnikova (Volkova), E. V. Lavrova,
E. A. Kuminskaya, T. N. Almutkhametova**

Kiselnikova N. V. (Volkova), PhD, the Head of Laboratory of Psychotherapy and Counseling Psychology, FBSSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education"; e-mail: nv_psy@mail.ru

Lavrova E. V., PhD, Senior Researcher at Laboratory of Psychotherapy and Counseling Psychology, FBSSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education"; e-mail: may_day@list.ru

Kuminskaya E. A., Researcher at Laboratory of Psychotherapy and Counseling Psychology, FBSSI “Psychological Institute of the Russian Academy of Education”; e-mail: j-aquarius@bk.ru

Almukhametova T. N., Researcher at Laboratory of Psychotherapy and Counseling Psychology, FBSSI “Psychological Institute of the Russian Academy of Education”; e-mail: kardoula@yandex.ru

KEY COMPETENCIES DEFINITION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PSYCHOTHERAPISTS: EVIDENCE-BASED APPROACH

The article discusses the problem of identifying the key target competencies in the training of non-medical psychotherapists and counseling psychologists in the light of evidence-based practice and teaching. Programs of Russian universities are based on models of competences of psychologist-consultants, which do not always rely on the data of modern research on the effectiveness of psychotherapy and knowledge about the factors critical to the work of the therapist.

The article analyzes the research of factors determined by the psychotherapist, the client and the relationships that arise between them. The most significant general factor of psychotherapy is the psychotherapeutic alliance in which both the therapist and the client are involved in dialogue, and both are aimed at resolving the problem situation. On the basis of the analysis, it is concluded that effective therapy includes such therapist actions as problem research and its reconceptualization; it also involves providing a reliable justification for the therapy; instilling hope and expectation of improvement; mobilizing the client to solve problems. The most effective sequence of psychotherapeutic actions is as follows: first, support the client, then teach him how to understand the problem and develop new behaviors together. At the same time, it is shown that the instrumental skills of a specialist, such as owning a specific method of working, adherence to a certain model, do not affect the efficiency of the work, while in the educational process it is one of the most important points. It has been established that “deliberate practice” leads to an essential increase in efficiency of specialists, even with very little work experience. “Deliberate practice” includes self-dependent training (including reading of special literature), training of skills of involvement, analysis of sessions, identification of factors of success and failure in working with clients. Providing feedback to therapists is another important factor in improving practice. Factors such as age, sex, workload, scientific preferences, social skills, level of empathy, academic degree, experience, number of hours spent working with clients, were insignificant in order to explain the difference between effective and ineffective psychotherapists.

These data should form the basis for programs of the training of counselor psychologists and non-medical psychotherapists. Since it has been shown that mastery of specific therapeutic tools is not a priority at the first stages of vocational training, more attention should be paid to the development of those characteristics of the therapist that are most important for effective work with clients. It will be

useful for students to develop skills of individual customization, the ability to create an atmosphere of trust and the ability to restore the break of the alliance. Flexible use of therapy guides, therapeutic competence and sensitivity to feedback from clients should be trained. Adding personal therapy for students as well as supervision would also help to enhance the effectiveness of practical work during the training.

Lots of knowledge in the absence of practice often leads to the fact that novice professionals are afraid of real work with clients, act strictly within the framework of templates or rely too much on intuition.

The application of the evidence-based approach in the teaching process will allow the beginning specialists to work efficiently and safely, and at the same time to continue professional development and skill accumulation.

Key words: higher education; professional training of psychotherapists; performance factors; competence; evidence-based education.

Проблема определения ключевых компетенций-мишеней в профессиональной подготовке немедицинских психотерапевтов и психологов-консультантов остро стоит перед руководителями образовательных программ в системе российского высшего образования.

Ее актуальность обусловлена тем, что отсутствуют понятные и конвенционально выделенные основания для формулирования набора профессиональных компетенций. В результате определение компетенций осуществляется исходя из локальных возможностей вузов и факультетов, в том числе – из наличия преподавателей, готовых разрабатывать определенные авторские программы дисциплин. В то же время в мировой практике образования набирает силу доказательный подход (evidence-based practice / teaching), включающий в себя основанный на свидетельствах эффективности содержания образования, методов обучения и оценки образовательных результатов. Отбор содержания образования в этом контексте направлен на определение целевых и ценностных ориентиров, а также навыков, значимых для решения профессиональных задач, воплощенных в модели профессиональных компетенций будущего специалиста.

В случае подготовки немедицинских психотерапевтов и психологов-консультантов в системе высшего образования такие модели компетенций могли бы опираться на данные современных исследований эффективности психотерапии и знания о факторах, критически важных в работе психотерапевта. Рассмотрим основные из них.

Профессиональная деятельность психотерапевта и психолога-консультанта рассматривается в единстве комплекса переменных, без

которых эта деятельность реализована быть не может: переменные, относящиеся к терапевту; переменные, относящиеся к клиенту; характеристики терапевтических отношений.

Переменные на «полюсе» специалиста включают в себя характеристики консультанта или психотерапевта, его установки на клиента, а также терапевтические техники, его профессиональное поведение, теоретическую ориентацию и опыт. Переменные на «полюсе» клиента включают ориентацию на получение помощи, тип привязанности, тяжесть проблемы, ожидания и мотивацию к лечению. Терапевтические отношения раскрываются как чувства и мысли, которые испытывают клиент и терапевт друг к другу, а также способ выражения этих чувств и взглядов [Priebe, Wright 2006]. Также в настоящее время выделяют культурные переменные, отражающие специфику установок на терапию в разных культурах, а также то, как влияют культурные установки на результаты терапии [Voluntary Registers 2014].

Недавние исследования показывают, что клиенты этнических меньшинств подвержены риску микроагрессии со стороны терапевта, принадлежащего к этническому большинству. Также было показано, что эффективность работы с клиентами, которые являются лесбиянками, гомосексуалистами или бисексуалами, может быть связана с возрастом и гендером терапевта, его сексуальной идентичностью и ориентацией. В силу этого одним из современных требований к подготовке психотерапевта является включение практик по осознанию собственных стереотипов и предубеждений о различных этнических группах, о мужской и женской идентичности, ролях и поведении [Mijares 2014].

Проблема систематической оценки эффективности различных методов и компонентов психотерапии находится в центре внимания исследователей, начиная с 1950-х гг., когда было проведено известное исследование Г. Айзенка. С тех пор накопился большой объем данных, свидетельствующих в пользу эффективности. Метаанализы сотен исследований, в которых приняли участие тысячи детей, подростков и взрослых с широким спектром проблем, однозначно показывают, что психотерапия «работает» [Grissom 1996; Lambert, Ogle 2004; Smith, Glass, Miller 1980; Wampold 2001; Weisz 2004].

Также накоплены многочисленные данные, свидетельствующие в пользу так называемого парадокса эквивалентности – примерно

равной эффективности различных психотерапевтических методов [Luborsky et al., 1975, 1993, 1999; Luborsky, Rosenthal et al. 2002]. Эти результаты объясняются преимущественно гипотезой действия общих факторов («common factors»), являющихся ключевыми и определяющими терапевтический эффект [Wampold 2001].

Обзор исследований общих факторов в 2008 г. показал, что от 30 % до 70 % вариативности в результатах терапии были связаны с общими факторами. Обобщение исследований, проведенных в 2014 г., показало, что 11,5 % дисперсии в результатах терапии связано с общими факторами достижения цели / сотрудничества, 9% – эмпатии, 7,5% – с терапевтическим альянсом, 6,3% – положительным отношением / подтверждением, 5,7% – с конгруэнтностью / подлинностью, 5% – факторами терапевта; дисперсия результатов, связанная с методом лечения, составила примерно 1% [Ellenberger 1970].

При рассмотрении общих факторов обычно выделяют факторы клиента; факторы, связанные с терапевтическим контекстом (включающие «дозу» полученной терапии, качество терапевтического альянса и терапевтические процедуры); факторы психотерапевта.

В контексте рассматриваемой проблемы формирования модели компетенций психотерапевта нас интересуют две последние группы факторов, непосредственно связанные с его деятельностью.

Из всех общих факторов психотерапии, которые способствуют эффективности, *терапевтический альянс* имеет особое значение. Исследования этой проблемы отвечают на вопрос: насколько важны отношения между терапевтом и клиентом для результата терапии? В метаанализе 79 исследований ряда различных типов психотерапии с различными выборками взрослых клиентов Д. Мартин и др. [Martin et al. 2000] обнаружили корреляцию 0,22 между терапевтическим альянсом и результатом. С. Р. Ширк, М. Карвер [Shirk, Karver 2003] обнаружили точно такую же корреляцию между альянсом и результатом в метааналитическом обзоре 23 исследований ряда различных типов психотерапии с детьми с самыми разными психологическими проблемами. Эта корреляция эквивалентна умеренному размеру эффекта 0,45. Это также указывает на то, что терапевтический альянс составляет около 5% от разницы в результатах для клиентов. Это очень большой вклад в дисперсию, в свете оценки Б. Вампольд [Wampold 2001], что в целом психотерапия вносит вклад всего 13% в результат для клиентов.

Если эффект альянса выражается как часть общих эффектов психотерапии, он составляет 5/13, или 38%. Таким образом, 38 % эффектов психотерапии связаны с терапевтическим альянсом. Очевидно, что терапевтический альянс является наиболее важным общим фактором, способствующим эффективности психотерапии. Целевая группа Американской психологической ассоциации под руководством Дж. Норкросс [Norcross 2002] сделала обширные обзоры литературы по всем исследованным аспектам терапевтических взаимоотношений и выявила, как можно усилить терапевтический альянс. Выводы Целевой группы отлично согласуются с выводами Д. Орлинского и др. [Orlinsky 2004], который провел систематический и масштабный описательный обзор тысяч исследований по психотерапевтическому процессу в 1950–2001 гг. И Дж. Норкросс, и Д. Орлинский подтвердили важную роль терапевтического альянса в эффективной психотерапии. Они также пришли к выводу, что сильный терапевтический союз включает в себя больше, чем просто позитивные чувства или вежливый обмен шутками между терапевтами и клиентами. В эффективной терапии клиенты находились для того, чтобы взаимодействовать с терапевтом в режиме сотрудничества, демонстрируя открытость и приверженность процессу терапии, в то время как терапевты проявляли сочувствие, создавали атмосферу доверия и поддержки, и также сотрудничали с клиентами в направлении продвижения к согласованным терапевтическим целям. В групповой терапии, дополнительно, терапевты способствовали объединению групп. В терапевтических отношениях эффективные терапевты проявляли позитивное отношение, искренность и предоставляли клиентам как релевантную обратную связь, так и соответствующую информацию о самораскрытии. Дж. Норкросс и Д. Орлинский также пришли к выводу, что сильный терапевтический альянс поддерживается и за счет управления возможными «разрывами» и настройкой терапевтических отношений с учетом потребностей клиента.

Среди других общих факторов контекста психотерапии рассматриваются так называемые *общие процедуры*. Существует целый ряд процедур, общих для большинства форм терапии, которые показывают хорошие результаты для клиентов. Выделение наиболее влиятельных общих процедур описано в многочисленных работах [Frank, Frank 1991; Hubble et al. 1999; Karasu 1986; Lambert, Ogles 2004; Norcross, Goldfried 2003; Wampold 2001].

Эффективная терапия включает в себя следующие действия терапевта: исследование проблемы и ее реконцептуализацию; обеспечение достоверного обоснования проведения терапии; вселение надежды и ожидание улучшения; мобилизацию клиентов для решения проблем. Процесс мобилизации может включать оказание помощи клиентам в разработке более адаптивных моделей поведения и систем убеждений; более эффективные способы регулирования их эмоций; более благоприятные эмоциональные связи с самим собой и членами семей. Существует также последовательность взаимодействия, общая для большинства школ психотерапии. В рамках этой последовательности вмешательств, направленные на поддержку клиентов, предшествуют вмешательствам, которые способствуют обучению пониманию проблем, а также вмешательствам, обучающим новым формам поведения и регулирующим поведение [Carr 2007].

Следующим центральным фактором эффективности психотерапии выступает сам терапевт. Б. Вампольд [Wampold 2001] в обзоре метаанализов и повторных анализов данных из исследований с контролем переменных пришел к выводу, что 6–9% дисперсии эффектов обусловлено факторами, связанными с терапевтами. В пересчете на долю общих эффектов психотерапии, это составляет 6/13–9/13, или 46–69%. Таким образом, 46–69% эффектов психотерапии связаны с терапевтом (включая личную психотерапию терапевта, его способность формировать альянс и применение конкретных терапевтических техник). Л. Битлер и его команда [Beutler et al. 2004] провели всеобъемлющий обзор более чем 100 эмпирических исследований психотерапевтических характеристик, которые, как было установлено, коррелируют с терапевтическими результатами. Они пришли к выводу, что следующие характеристики терапевта были связаны с терапевтическим улучшением у клиента: индивидуальная адаптация и хорошая саморегуляция; терапевтическая компетентность; соответствие терапевтического стиля потребностям клиентов; доверие; креативность в решении проблем.

В качестве еще одного из часто упоминаемых факторов эффективности выступает *приверженность методу и гибкое использование руководств по психотерапии*.

Исследования по приверженности к терапевтическим моделям показали, что приверженность конкретной модели терапии может быть полезной, вредной или нейтральной с точки зрения воздействия на

результат. Существуют доказательства того, что гибкое использование пособий по терапии повышает эффективность терапии как для детей [Carr 2007; Hibbs, Jensen 2005; Kazdin 2003], так и для взрослых [Nathan, Gorman 2002; Roth, Fonagy 2005]. Руководства по терапии были разработаны в рамках традиции исследований эффективности как способ стандартизации действий терапевтов с определенной однородной группой клиентов с конкретными проблемами. Хорошие руководства по терапии содержат обоснование лечения, принципы и рекомендации для проведения терапии и подробные примеры (с краткими отрывками протоколов, когда это необходимо) о том, как использовать эти рекомендации на практике. С другой стороны, гибкое использование руководств позволяет терапевтам приводить в соответствие метод терапии с требованиями клиентов. Сочетание приверженности методу и гибкости обеспечивает клиентам доступ к «общим факторам», характерным для эффективной психотерапии. Чтобы стать опытным в использовании терапевтических пособий, терапевту требуется постоянная супервизия и периодическая обратная связь о том, в какой степени они придерживаются протокола.

К факторам, лежащим на «полюсе» терапевтов, относится получение ими *обратной связи*. Было показано, что отзывы о ходе работы с клиентом увеличивают эффективность терапии. В метааналитическом обзоре трех масштабных исследований, в которых приняли участие более 2 600 клиентов и 100 терапевтов, М. Ламберт и др. [Lambert et al. 2003] обнаружили, что наблюдение за клиентом и предоставление обратной связи терапевтам оказало значительное влияние на клиентов, которые продемонстрировали плохой первоначальный отклик на терапию. Эта система обратной связи снизила негативные эффекты на 8% и увеличила положительные результаты на 13%. Во всех трех исследованиях, включенных в метаанализ, терапевтам были предоставлены оценки от клиентов по опроснику результатов, который дает информацию об общем показателе улучшения, а также оценке личных проблем, межличностного функционирования, функционирования социальной роли и качества жизни.

Проверка фактора опыта в отношении эффективности терапии в нескольких исследованиях дала отрицательные результаты. Так, недавний метаанализ исследований показал, что уровень опыта незначительно связан с точностью клинических суждений. Было установлено,

что более опытные терапевты демонстрируют меньшее беспокойство, но в то же время и меньшую сфокусированность. Лонгитюдные исследования С. Миллера и соавторов показали, что разница в результатах эффективных и неэффективных терапевтов не зависит от модели психотерапии, возраста, пола, объема нагрузки, научных предпочтений, социальных навыков, уровня эмпатии, наличия ученой степени, опыта, практики или количества часов, проведенных в работе с клиентами [Miller, Hubble, Duncan 2007]. Критическим фактором, по которому были найдены различия, оказался фактор «намеренной практики» (*deliberate practice*), в которую входит всё то, что делает психотерапевт вне сессий и что направлено на профессиональный рост. Лучшие терапевты в исследовании С. Миллера проводили в 14 раз больше времени за «намеренной практикой», а именно: больше времени уделяли изучению и повторению основ; тренировали навыки вовлеченности; изучали незначительные ошибки в процессе работы с конкретными клиентами [Miller, Hubble 2011].

Подводя итоги, можно сказать, что в русле исследования компонентов деятельности психотерапевта в их связи с эффективностью установлены следующие факты:

1. Показатели улучшения психологического статуса клиента для разных видов (школ) психотерапии очень схожи.
2. Общие факторы психотерапии оказывают гораздо большее влияние, чем специфические.
3. К общим факторам относятся те, которые связаны с процессом терапии, терапевтом и клиентом.
4. С терапевтическим результатом связаны следующие характеристики терапевтического процесса: длительность (20–45 сеансов необходимы для 50–75% клиентов психотерапии для ощутимого результата); терапевтические отношения или альянс (наиболее важный общий фактор); общие процедуры.
5. В хорошем терапевтическом альянсе терапевт является эмпатичным и диалогичным, а клиент сотрудничает и мотивирован к выздоровлению.
6. Эффективная терапия включает в себя общие процедуры исследования проблем и их реконцептуализации; обеспечение обоснования проведения терапии; вселение надежды и ожидание улучшения для клиента; мобилизацию клиентов на решение проблем.

7. Это достигается путем предоставления поддержки и поощрения эмоционального выражения; облегчения для клиентов новых способов рассмотрения проблем; помощи клиентам в нахождении новых способов адаптивного поведения.

8. Следующие характеристики терапевта связаны с улучшением психологического статуса клиента: индивидуальная «подстройка» к клиенту; терапевтическая компетентность; соответствие терапевтического стиля потребностям клиентов; способность создать атмосферу доверия; творческий подход к решению проблем; способность восстанавливать разрыв альянса; гибкое использование руководств по терапии; супервизия и личная терапия; чувствительность к обратной связи от клиентов.

Эти и другие данные должны стать основой для разработки целей и содержания профессиональной подготовки психологов-консультантов и немедицинских психотерапевтов. Образовательные программы должны обязательно включать тренировку общих навыков, а также часы личной терапии и работы под супервизией. При этом овладение конкретными методами (терапевтическими инструментами в русле той или иной школы) не является приоритетной задачей на первых этапах профессиональной подготовки. Ориентация на развитие компетенций, связанных с факторами эффективности профессиональной деятельности, является реализацией одного из аспектов доказательного подхода в образовании и позволяет даже начинающим специалистам работать качественно и безопасно для клиентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Beutler L. E., Malik M., Alimohamed S., Harwood T. M., Talebi H., Noble S., Wong E.* Therapist variables // Lambert, M. J. (ed.): *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. 5th ed. New York, Wiley, 2004. P. 227–306.
- Carr A.* The Effectiveness of Psychotherapy. A Review of Research prepared for the Irish Council for Psychotherapy. Dublin : ICP, 2007. 100 p.
- Ellenberger H. F.* The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry. New York : Basic Books, 1970. 976 p.
- Frank J. D.* Persuasion and Healing: A Comparative Study of Psychotherapy. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1991. 366 p.
- Grissom R. J.* The magical number 7 ± 2 : Meta-meta-analysis of the probability of superior outcome in comparisons involving therapy, placebo, and control // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1996. № 64. P. 973–982.

- Hibbs E. D., Jensen P. S.* (Eds.) *Psycho-social treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*. 2nd ed. 2005. 263 p.
- Hubble M. A.* *The Heart and Soul of Change: What Works in Therapy*. Washington, DC: The American Psychological Association, 1999. 462 p.
- Karasu T. B.* The specificity versus nonspecificity dilemma: Toward identifying therapeutic change agents // *American Journal of Psychiatry*. 1986. № 143. P. 687–695.
- Kazdin A. E.* *Psychotherapy for children and adolescents*. *Annual Review of Psychology*. 2003. Vol. 54. P. 253–276.
- Lambert M., Ogles B. M.* The efficacy and effectiveness of psychotherapy // M. J. Lambert (ed.). *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behaviour Change*. Fifth Edition. New York : Wiley, 2004. P. 139–193.
- Luborsky L., Diguer L., Luborsky E., Singer B., Dickter D., Schmidt K. A.* The efficacy of dynamic psychotherapies: Is it true that “Everyone has won and all must have prizes”? // M. E. Miller, L. Luborsky, J. P. Barber, & J. P. Docherty (Eds.). *Psychodynamic Treatment Research: A Handbook for Clinical Practice*. New York : Basic Books, 1993. P. 497–516.
- Luborsky L., Diguer L., Seligman D. A., Rosenthal R., Krause E. D., Johnson S., Halperin G., Bishop M., Berman J. S., Schweizer E.* The researcher's own therapy allegiance: A “wild card” in comparisons of treatment efficacy // *Clinical Psychology: Science and Practice*. 1999. № 6. P. 95–106.
- Luborsky L., Rosenthal R., Diguer L., Andrusyna T. P., Levitt J. T., Seligman D. A., Berman I., Krause E. D.* The Dodo Bird verdict is alive and well—mostly // *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2002. № 9 (1). P. 2–12.
- Luborsky L., Singer B., Luborsky E.* Comparative studies of psychotherapies: Is it true that “Everybody has won and all must have prizes”? // *Archives of General Psychiatry*. 1975. № 32. P. 995–1008.
- Martin D. J., Graskie J. P., Davis M. K.* Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: A meta-analytic review // *Journal of Consulting & Clinical Psychology*. 2000. № 68. P. 438–450.
- Mijares S. G.* *Modern Psychology and Ancient Wisdom: Psychological Healing Practices from the World's Religious Traditions* Routledge. 235 p.
- Miller S. D., Hubble M. A.* The road to mastery // *The psychotherapy networker*. 2011. 15 (2). P. 22–31.
- Miller S. D., Hubble M. A., Duncan B.* Supershrinks: Learning from the field's most effective practitioners // *Psychotherapy networker*. 2007. 31 (6). P. 26–35.
- Nathan P. E., Gorman J. M.* Efficacy, Effectiveness and the Clinical Utility of Psychotherapy Research // P. E. Nathan & J. M. Gorman (eds.). *A guide to treatments that work*, 2002. P. 642–654.
- Norcross J. C., Goldfried M.* *Handbook of Psychotherapy Integration*. Second Edition. New York : Basic Books. 2003. 568 p.

- Norcross J.* Psychotherapy Relationships that Work. Oxford : Oxford University Press, 2002. 465 p.
- Orlinsky D., Tonmestad M., Willutzki U.* Fifty years of psychotherapy process-outcome research: Continuity and change // M. Lambert (Ed.). Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behaviour Change. Fifth Edition. New York : Wiley, 2004. P. 307–389.
- Priebe S., Wright D.* The provision of psychotherapy – An international comparison // Journal of Public Mental Health. 2006. № 5 (3). P. 12–22.
- Roth A., Fonagy P.* What Works for Whom? A Critical Review of Psychotherapy Research. 2nd ed. New York : Guildford Press, 2005. 611 p.
- Shirk S. R., Karver M.* Prediction of treatment outcome from relationship variables in child and adolescent therapy: a meta-analytic review // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2003. № 71. P. 452–464.
- Smith M. L., Glass G. V., Miller T. I.* The Benefits of Psychotherapy. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press, 1980. 269 p.
- Voluntary Registers: About Accreditation // Professional Standards Authority for Health and Social Care. 2014. URL : www.professionalstandards.org.uk/voluntary-registers/about-accreditation
- Wampold B.* The Great Psychotherapy Debate: Models, Methods, and Findings. New Jersey : Lawrence Erlbaum. 2001. 263 p.
- Weisz J. R.* Psychotherapy for Children and Adolescents: Evidence-Based Treatments and Case Examples. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 554 p.

УДК 159.95

А. К. Осницкий

доктор психологических наук, профессор; главный научный сотрудник
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»;
e-mail: pirao@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО ДИСКУРСА

Трудности общения взрослых кроются во многом в недостаточной сформированности дискурса детей. Исторически закрепились даже природные предпосылки для формирования речи детей. Но традиционному онтогенетическому формированию речи не хватает организованности, оно преимущественно происходит стихийно. Психологические закономерности формирования речи известны: она в дошкольном возрасте формируется в соответствии с требованиями семьи, в начальной школе явственно проступают уже общественные требования научности изложения. В младшем школьном возрасте при правильном усвоении программы формируются механизмы определяющей рефлексии, т. е. высшие психические функции (в свою очередь развивающиеся на фундаменте речи и преднамеренной активности детей, как утверждал Л. С. Выготский) в своем взаимодействии способствуют развитию сознания ребенка и организации последовательных развернутых действий, в том числе и их речевого сопровождения. Метод, разработанный П. Я. Гальпериным, позволяет создавать алгоритмы оформления речи, сопровождающей действия (и умственные действия), а затем и опережающей их. На этой основе Н. Н. Ивановой разработана методика, способствующая формированию описательной и связной речи, отвечающей требованиям дискурса. Педагогам метод поэтапного формирования умственных действий полезен при формировании дискурса с учеником.

Ключевые слова: язык; речь; высшие психические функции; сознание; рефлексия; саморегуляция.

A. K. Osnitsky

Doctor of psychological Sciences, Professor, chief researcher,
Federal state scientific institution "Psychological Institute" RAO (Moscow);
e-mail: pirao@mail.ru

THE PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE EMERGING CHILD DISCOURSE PSYCHOLOGICAL GROUNDS FOR THE FORMATION OF CHILDREN'S DISCOURSE

The roots of the difficulties of adult discourse can be found in the insufficient formation of children's discourse. Historically, even some natural conditions for the formation of children's speech have developed. However, the intravital formation of

speech lacks discipline, it mostly occurs spontaneously. Psychological patterns of speech formation are well known: it is formed in accordance with the requirements of the family at the preschool age; public requirements of scientific presentation already appear with perfect clarity in primary school. At the younger school age, the mechanisms of determining reflection are formed with proper assimilation of the school program, i.e. higher mental functions (in turn, developing on the basis of speech and intentional children's activity – L. S. Vygotsky) contribute to the development of a child's consciousness and the organization of consistent detailed actions, including their speech support. The method developed by P. Ya. Galperin makes it possible to create algorithms for speech design, accompanying actions (mental actions as well), and then going ahead of them. On this basis, N. N. Ivanova developed a technique that promotes the formation of descriptive and coherent speech that meets the requirements of discourse. The method of gradual formation of mental actions is useful for teachers while forming the student's discourse.

Key words: language; speech; higher mental functions; consciousness; reflection; self-regulation.

Определение дискурса, не противоречащее общепринятым в психолингвистике, но подчеркивающее собственно психологический аспект развития и функционирования может выглядеть следующим образом.

Наиболее общие словарные определения дискурса описывают дискурс как некоторый фрагмент взаимодействия, в первую очередь речевого, связанный с определенным жанром (беседой, спором, обсуждением, обменом сообщениями). Реализуется дискурс как последовательная, развернутая во времени оречевленная коммуникация человека со значимыми для него людьми, нередко сопровождаемая жестами и оснащенная просодическими, экстралингвистическими характеристиками [Горбунов2013].

Психологический уровень анализа дискурса (осуществляемого с помощью знаков и в первую очередь речевого) затрагивает прежде всего генетические аспекты возникновения речевой активности и становления разговорной речи у ребенка. В центре внимания исследований дискурса: возникновение речевого взаимодействия с окружающими, становление его в разных видах активности ребенка, связь с развитием высших психических функций, и развитием субъектных и личностных позиций, развитием продуктивных форм дискурса. (Е. А. Сергиенко, Т. Н. Ушакова) [Лисина 2009; Смирнова 2012].

Поскольку в деловой и других формах(институциональных) общения основным средством коммуникации является речь, генезис речи и ее становления с развитием человека становится приоритетной тематикой

исследования форм дискурса на начальных стадиях развития человека: в младенчестве, предшкольный период и на начальной ступени обучения. Развитие речи ребенка, его способность вступать в общение с окружающими, способность к овладению разными видами деятельности (вне речи нет обучения) становится залогом не только успешного обучения и владения дискурсом, но и успешности жизнедеятельности в целом. В дальнейшем и в обучении, и в профессиональной деятельности нет пределов совершенствованию дискурса, но основы его продуктивного использования задаются на ранних этапах развития.

При обсуждении понятия дискурса лингвистами в основном подчеркиваются разное позиционирование участников дискурса (этнические, культурные, языковые различия и существование разных форм дискурса: диалога, монолога, полилога и их разновидностей (конфликтных, паритетных, медиативных). По сути, исследования дискурса рассматривают различные способы и эффекты коммуникативного использования языка. В социальной практике, в исследованиях дискурса затрагиваются политические, религиозные, социально-психологические аспекты коммуникации.

Изучение проблем обучения детей речи традиционно включает проблемы обучению произношению, обучению фонематическому различению, грамматическим формам и в целом ориентировано на развитие последовательной правильной речи. Перечисленные свойства речи необходимы в дискурсе для правильного понимания собеседниками друг друга. Разумеется, речевой формой не ограничивается взаимопонимание, оно предполагает еще и сходство семантических содержаний, стоящих за речевыми фигурами. Ребенок сталкивается с многозначностью используемых взрослыми слов. Сначала его мышление и речь сконцентрированы на другом человеке и только потом (по Выготскому) они могут быть направлены на построение собственной речи и связанного с ней мышления, на внимание к собственной речи. В практике работы детских образовательных учреждений задан акцент на основе сформулированного Л. С. Выготским принципа: обучение должно опережать развитие. Это побуждает нас внимательнее отнестись к проблеме развития речи ребенка, тем более речи, рассчитанной на дискурс (на продуктивное общение: понимающее, осмысленное), дискурс как возможность разумного человеческого обсуждения проблем [Выготский 2005].

Складывающаяся в развитии ребенка система речи, как и любая функциональная система, формируется в процессе совместной жизнедеятельности в процессе общения и взаимодействия в многообразии ситуаций и как всякая функциональная система в организации своего функционирования ориентирована на частоту событий, их значимость и силу воздействия на человека. Благодаря этой ориентировке закладываются установки (ожидания), преднастройки, формируются предпочтительные формообразующие варианты речевого поведения. Вначале функционирование речевой системы и ее формообразование связаны только с потребностной сферой ребенка. Но, овладевая с помощью взрослых готовыми формами поведения, и в первую очередь деятельно организованными, ребенок всё больше подчиняет им свое поведение, и постепенно импульсивные и реактивные формы поведения отходят на второй план (они не исчезают, так как поддерживают его жизнеспособность и благополучие). Постепенно речь ребенка начинает содержать не только комментарий происходящего, но и «забегать вперед», участвовать в предвидении и планировании предстоящего. Формируется внутренняя речь, участвующая в организации мышления ребенка и его сознания. На «экспериментальной площадке сознания» речь и мышление ребенка оперируют системой знаков – заменителей внешних вещей и явлений, большая часть которых опосредована речью. Именно этими средствами организуется и осуществляется регуляция деятельности – преднамеренной целеполагающей активности человека.

Выявление собственно психологического контекста – общепсихологического (определение места дискурса в общей системе человеческой психики и развитие возможностей дискурса в психическом развитии человека) требует исследования, маршрут которого был задан Л. С. Выготским в работах «Мышление и речь» и «Развитие высших психических функций», в которых подчеркивается значение для развития ребенка его сотрудничества с другими людьми (сначала с родителями) и роль средств коммуникации и в первую очередь речи для развития его сознания и культуральных (высших – по Л. С. Выготскому) психических функций на базе натуральных функций (природно обусловленных) связано, прежде всего, с осознанностью и произвольностью, понимаемой как преднамеренность [Выготский 2005]. Осознанность означает и привлечение внимания, и контроль, и область

воспринимаемого и подвергаемого оценкам в процессе предметно преобразующей деятельности человека. Всё это означает, что за всеми действиями ребенка, особенно преднамеренно осуществляемыми, всегда лежит внутренний идеальный план оперирования со знаками, заместителями реальных вещей и объектов.

Позднее в работах П. Я. Гальперина [Гальперин 1976] была прослежена роль действия и его операционных составляющих в организации активности ребенка и его психическом развитии. Среди них первостепенное значение П. Я. Гальперин отводил ориентировочной основе действия (ООД). Это познавательное образование включает в себя знания об условиях действия, о самом действии, его назначении (цели), о входящих в действие более мелких действиях (операциях) и их последовательности. Чрезвычайно важно введенное им различение типов ориентировочной основы по восходящей, описывающие совершенствование средств ориентировки по мере развития мышления и сознательного управления действием.

По сути, развивая представления о предметности психического отражения, об опредмечивании по ходу развития ребенка его психических функций, он представил этот процесс как процесс переноса внешних действий с объектами окружения в образы, представления и понятия (соответственно в восприятие, память и мышление), и интериоризации результатов этого опредмечивания. Знаменательны требования П. Я. Гальперина к этапности процесса усвоения умственных действий, к очередности этапов опредмечивания действия и учету всех необходимых параметров.

Основы дискурсивной речи формируются вместе с мышлением и деятельностью. С развитием речи, особенно связанной с деятельной формой активности (предусматривающей проектирование), развивается и дискурсивное мышление по мере освоения в мышлении логических операций (связанных с предметными преобразованиями).

С самого начала развития важнейшей признается роль семьи в воспитании и обучении детей постольку, поскольку семья – единственный социальный институт, формирующий культуру сотрудничества (все остальные ориентированы на конкуренцию, состязательность). Участники обучения и воспитания (не только родители) приобщают ребенка к делам семьи, человеческому образу жизни (основным формам поведения: реактивному, импульсивному и деятельно

организованному). Деятельно организованные формы поведения человека осваиваются ребенком в готовом виде, в форме технологий, для которых складываются средства и способы саморегуляции, самоуправления в активности детей. И важнейшим средством в этом процессе является речь ребенка, развивающаяся в дискурсе ребенка со взрослыми. Гуманистическая парадигма предписывает взрослому: исходить из интересов ребенка и учета его возможностей.

Начало этого дискурса – в общении с ребенком (см. работы М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой и их сотрудников) [Лисина 2009; Смирнова 2012]. Инициатором общения с первых дней рождения ребенка должна быть мать, как можно больше разговаривая с ним во время кормления, переодевания, прогулок. Интонации мамы в сочетании с прикосновениями (телесные контакты), способствуя формированию ощущения благополучия, защищенности, содействуют и формированию мозговых структур, ответственных за восприятие речи. В появившемся гулении ребенка наблюдаются попытки интонирования, вариативности звуковых форм; даже плач ребенка может информировать мать о его причине (при условии, что она прислушивается нему).

Позднее, с появлением попыток произношения звуков, попыток подражания (в связи с этим нужно четко представлять, что подражание возможно только тогда, когда есть чем подражать, а этому должны предшествовать трудноуловимые окружающими попытки издать звуки, попытки двигательной активности, связанные с произношением звуков) следует взрослым уже не только самим разговаривать, но и создавать условия для диалога даже еще при несовершенной речи ребенка, при его первых попытках что-то сообщить вам.

В младенческом возрасте ребенок еще не использует собственно языковых средств для выражения своих состояний и потребностей, первые слова появляются только к концу первого года жизни, поэтому данный этап в развитии речи ребенка принято называть доречевым, или дословесным. Однако значение этого периода в речевом развитии ребенка очень велико. Именно в младенчестве появляются первые голосовые реакции, которые вначале имеют неречевой характер, но постепенно становятся все более членораздельными и начинают выражать всё более разнообразное и сложное семантическое содержание. В младенчестве (или даже раньше – во внутриутробном периоде)

проявляется и способность специфически реагировать на человеческую речь, возникает понимание ребенком тональности речи взрослых. Таким образом, доречевым этот этап в развитии ребенка можно назвать лишь условно.

Уже на первом месяце жизни у ребенка обнаруживаются зачаточные формы общения с близкими: ласковое голосовое обращение к ребенку, тактильный контакт с ним начинают вызывать реакцию сосредоточения и замирания на второй неделе жизни [Лисина 2009]. С полуторамесячного возраста у нормально развивающегося ребенка отмечаются первичные вокализации, называемые гулением: ребенок в состоянии спокойного бодрствования спонтанно издает разнообразнообразные звуки, преимущественно гласноподобные, и постепенно усложняющиеся звукосочетания. Гуление у всех детей мира одинаково, оно наблюдается и у глухих от рождения детей. Т. Н. Ушакова квалифицирует первичные детские вокализации как «исходно непроизвольные реакции «рефлексоподобного» вида, направленные на включение и отработку латентных механизмов звукопроизнесения» [Ушакова 2008, с. 31].

Сначала у ребенка развитие дискурса преследует лишь цели сохранения защищенности, благополучия. Ребенок ищет поддержку у взрослого, обращаясь к нему, спрашивая, утверждая что-либо, используя голосовые реакции. Взрослый часто начинает поправлять, учить говорить правильно. А ребенку не это нужно, ему достаточно внимания взрослого, ласковой интонации, а до поучений ему и дела нет. Это потом, на следующем этапе детского развития, ему нужно будет услышать от взрослого как называется эта вещь или та, и может стать полезной поправка взрослого. В сознании ребенка происходит революция – обнаружение того факта, что каждая вещь имеет свое название.

Наряду с овладением речью ребенок овладевает еще множеством возможностей, среди которых, привлекая арсенал других развивающихся психических функций, в свою очередь обогащая их возможностями коммуникации, приобщается к деятельности окружающих его людей взрослых и сверстников. Начинается с формирования навыков самообслуживания (думаете просто научиться пуговички правильно застегнуть, пользоваться ложкой и т. д.), затем переходит к освоению дел, которыми занимаются взрослые. Освоение дел связано

с освоением их технологии, запечатлеваемой в памяти в виде последовательности движений и преобразований, т. е. в виде алгоритмов. И невозможно преуменьшить роль речи в формировании образа преобразований и формировании алгоритмов действий. И речь в своем развитии, напомним, сначала следует за действием, затем сопровождает его, а на следующем этапе развития начинает «забегать вперед действия», начинает играть действенно-планирующую роль.

С приходом в детские образовательные учреждения: детский сад и школу – активным соучастником в развитии ребенка становится педагог, причем в школе педагог, будучи профессионалом, становится ведущей фигурой воспитания и обучения, особенно в обучении [Эльконин 1966]. С этого момента ребенку помогают овладеть разными формами институциональной речи, формами институционального дискурса, соответствующего особенностям предметного материала изучаемых дисциплин.

В рамках анализируемой проблемы – развития детского дискурса – под нашим руководством Н. Н. Ивановой продолжена разработка проблемы речевого развития детей, начатая ранее под руководством Л. Ф. Обуховой. Конструктивным, с нашей точки зрения, было продолжение этого исследования в русле развития дискурсивной речи детей с самого раннего возраста.

Н. Н. Ивановой выявлены закономерности овладения ребенком дискурсивной речью средствами планомерно-поэтапного формирования умственных действий по П. Я. Гальперину. Установлено, что именно эта технология позволяет на базе материализованных речевых действий сформировать «внутренние опоры» построения речевого высказывания, соответствующего задачам дискурса.

На этой основе создана оригинальная методика, которая была апробирована на большом эмпирическом материале с учетом разных вариантов речевого развития (нормы и ОНР). Выявлены психологические особенности детей с общим недоразвитием речи, позволившие сформулировать требования к развивающему обучению в аспекте речевого развития, состоящие в построении и развертывании планирования и контроля речевого высказывания с учетом имеющихся у детей с ОНР речевых нарушений и зоны их ближайшего развития. Разработаны психологически обоснованные практические рекомендации, направленные на повышение эффективности работы по формированию

описательной связной речи у детей, снабженные информационно-методическим пособием – альбомом «Развитие описательной связной речи». И даже разработана компьютерная программа формирования описательной связной речи. Эмпирически доказана эффективность применения методики по развитию описательной связной речи в работе с детьми, имеющими разные уровни речевого развития. Работа находится в стадии подготовки к защите на ученое звание кандидата психологических наук.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Выготский Л. С.* Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
- Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1976. 150 с.
- Горбунов А. Г.* Дискурс как новая лингвофилософская парадигма : учеб. пособие / сост. А. Г. Горбунов. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 56 с.
- Лисина М. И.* Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. М. : Просвещение, 2009. 203 с.
- Сергиенко Е. А.* Когнитивная природа речевого «взрыва» [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2008. № 1 (1). URL: psystudy.ru/index.php/num/2008n1-1/83-sergienko1.html
- Смирнова Е. О.* Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: учебное пособие. М. : Мозаика-Синтез, 2012. 192 с.
- Ушакова Т. Н.* Речь ребенка: проблемы и решения. М. : Институт психологии РАН, 2008. 352 с.
- Эльконин Д. Б.* Возрастные возможности усвоения знаний. М. : Просвещение, 1966. 442 с.

УДК 616+378 (470)

Н. Д. Творогова

доктор психологических наук, профессор;
заведующая каф. педагогики и медицинской психологии,
заведующая отделением «Клиническая психология» Первого Московского
государственного медицинского университета им. И.М.Сеченова
(Сеченовский Университет); e-mail: n.tvorogova@gmail.com

ДУХОВНОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАСТНИКОВ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматривается подход к духовности с позиций определения здоровья, записанного в Уставе Всемирной организации здравоохранения (далее ВОЗ). В контексте составляющих здоровья (физического, психологического, социального) выделяется и здоровье духовное. Аналогично и в контексте биопсихосоциальной модели человека рассматривается его духовный аспект. В обоснование духовной составляющей здоровья использован анализ релевантной научной литературы и данные психологических исследований, проведенных автором данной статьи. Актуальность научного изучения духовного здоровья показана на примере обеспечения эффективности отечественного образования, которое, в частности, зависит и от уровня духовного здоровья его участников (учащихся, преподавателей, менеджеров образования). В статье также рассматривается актуальная для отечественной высшей школы проблема сбережения преподавательских кадров (недопущение дискриминации их по возрасту), способ решения которой станет одним из показателей уровня духовного здоровья общества. Путь гармонизации отечественных и европейских образовательных требований к преподавателю высшей школы должен, по мнению автора статьи, начинаться с гармонизации системы ценностей образовательных учреждений. В настоящий период в Национальной доктрине образования в РФ и в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. в качестве ведущих выделяются задачи разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирования ценности здоровья и здорового образа жизни. Индикаторы субъективного благополучия (соматического, психического, социального, духовного) участников учебно-воспитательного процесса (не только студентов, но и преподавателей) рассматриваются автором статьи как одна из целевых функций разработки педагогических технологий, как показатель качества вузовского менеджмента. Состояние, в котором находится преподаватель, влияет на его работоспособность. «Персонифицированная педагогика» предполагает разработку не только индивидуальной траектории формирования знаний и умений, но и учет индивидуальных особенностей, срабатываемость участников учебно-воспитательного процесса (взаимодействуют не биороботы, а личности). Процесс образования будущего специалиста (особенно выбравшего помогающую профессию, например, учитель, врач, психолог и др.) это не только формирование профессионально значимых знаний и умений, но и личности профессионала. Введение учащегося в мир профессии предполагает непосредственное его общение с

уже состоявшимися профессионалами, гармонизацию их ценностных ориентаций; отсюда – особая значимость педагогического состава образовательного учреждения, уровень его духовного здоровья (которым это учреждение способно «заразить» своих воспитанников).

Ключевые слова: духовность; образование; здоровье; здоровье индивидуальное; здоровье общественное; преподаватель как ценность образовательной системы; духовное здоровье.

N. D. Tvorogova

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Medical Psychology, Head of the “Clinical psychology” Department, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University); e-mail: n.tvorogova@gmail.com

SPIRITUAL HEALTH OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS

The author considers the approach to spirituality from the perspective of health definition enshrined in the Constitution of the World Health Organization (WHO). Spiritual health is singled out in the context of the components of health (physical health, psychological health, social health). Similarly, the spiritual aspect of a human is considered in the context of the biopsychosocial model of a human being. The analysis of relevant scientific literature and the data of psychological research conducted by the author are used to describe the spiritual component of health. The relevance of the scientific research of spiritual health is shown by the effectiveness of Russian education, which depends, in particular, on the level of spiritual health of its participants (students, teachers, education managers). The author discusses the problem of saving teaching staff (arguing against age discrimination), which is also relevant for Russian higher education; the method of solving the problem will be one of the indicators of society's spiritual health. The harmonization of the Russian and European educational requirements for higher school teachers should, in the author's opinion, begin with the harmonization of the values of educational institutions. In the present period, the objectives of developing health-saving technologies in education and the cultivation of health values and a healthy lifestyle are singled out as the main ones in the National Doctrine of Education in the Russian Federation and the Federal target program of education development for 2016–2020. The indicators of subjective well-being (somatic, mental, social, spiritual) of the educational process participants are considered by the author as one of the objective functions of pedagogical technologies development and as an indicator of educational institution management quality. The state of the teacher influences his / her performance. “Personalized pedagogy” involves not only the formulation of individual trajectories of knowledge and skills development, but also the consideration of individual characteristics, compatibility of educational process participants (not biorobots, but persons interact with each other). Educating

a future specialist (especially in helping professions, for example, a teacher, a doctor, a psychologist, etc.) involves developing not only professionally significant knowledge and skills, but also the personality of a professional. Student's entering the professional world implies his / her direct communication with established professionals and the harmonization of their values; therefore an educational institution teaching staff, the level of its spiritual health (with which the institution can "infect" its students) is of great importance.

Key words: spirituality; education; health; individual health; public health; teacher as the value of educational system; spiritual health.

В 1995 г. в рамках ЮНЕСКО разработан Программный документ «Реформа и развитие высшего образования». В документе изложены мировые тенденции и задачи развития высшего образования, а также названы три аспекта образовательной деятельности, существенно влияющие на его качество: 1) соответствие требованиям современности; 2) интернационализация; 3) качество персонала, подготовки обучаемых, инфраструктуры и физической учебной среды вузов. Качество образования в первую очередь зависит от кадров, мотивации участников образовательного процесса и тех ценностных ориентиров, которых они придерживаются и др.

В настоящий период в Национальной доктрине образования в РФ и в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. в качестве ведущих выделяются задачи разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирования ценности здоровья и здорового образа жизни.

Определение здоровья, его составляющие

В соответствии с определением здоровья (Устав ВОЗ) можно не иметь заболеваний (соматических и психических) и в то же время не быть здоровым. Своеобразной революцией в понимании здоровья стало его позитивное определение: «Состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (Устав ВОЗ). И. В. Дубровина разделила понятия «психическое здоровье» (относится к психическим процессам и механизмам – это традиционно медицинский термин) и «психологическое здоровье» (характеризует личность в целом в непрерывной связи с проявлениями человеческого духа).

Исполком Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в январе 1998 г. предложил уточнить определение здоровья и дал его

в такой редакции: «Здоровье – есть динамическое состояние полного физического, психического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (Резолюция EB101.R2); однако эта последняя формулировка еще не принята Ассамблеей и государствами-членами, не вступила в силу.

Указанные выше определения здоровья постулируют изучение человека во взаимовлиянии и взаимообогащении различных его сфер (физической, психической, социальной, духовной), рассматривают его как единое целое. В нашей стране у истоков интегратизма как важнейшего принципа исследования всех сущностных сторон человеческой индивидуальности стоял В. М. Бехтерев – специалист многогранного целостного изучения человека. Интегративный подход к человеку стал ведущим принципом исследования и в научных школах Б. Г. Ананьева, В. С. Мерлина, С. Л. Рубинштейна.

Позитивное определение здоровья подчеркивает, что наряду с континуумом всевозможных патологий (их глубины) нужно изучать и континуум состояний здоровья, различные состояния *благополучия* (телесного, психического, социального, духовного). В западной психологии понятие *благополучие* определяется в самом широком смысле – *wellbeing*, как многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Используемое в данной ВОЗ дефиниции здоровья понятие *благополучие* включает элементы, которые обеспечивают индивиду способность жить полноценной для него жизнью. Термин «благо» в философию ввел Сократ; в настоящее время оно рассматривается как идеал полноты бытия или как высшая цель существования человеческого рода и индивида, осуществляющаяся на путях постижения истины, утверждения добра и красоты [Жирнов 2016].

Человек не только испытывает или не испытывает состояние благополучия, но способен к его рефлексии. Субъективное благополучие (SWB) – общее восприятие человеком уровня своего благополучия (самооценка своего состояния, перспективы здоровья в будущем, пр.). Ближкое понятие – «качество жизни» (Quality of life), определение которого гласит (ВОЗ): восприятие индивидуумом его положения в жизни в контексте культуры и системы ценностей, в которых он живет, в связи с целями, ожиданиями, стандартами и интересами этого

индивидуума (в отличие от качества жизни, уровень жизни характеризует доступность материальных благ для индивидуума).

В настоящий период ученых всё больше привлекает духовное измерение человека.

Духовное благополучие личности

К определению духовности в сфере человека в настоящее время существует много подходов. Определились следующие направления изучения духовности:

- 1) духовность как принцип саморазвития и самореализации личности;
- 2) поиск корней духовности не столько в самом человеке (особенностях его личности, склонности к рефлексии), сколько в продуктах жизнедеятельности, его творческой активности;
- 3) изучение факторов возникновения у человека духовных состояний;
- 4) религиозное.

Духовность (с точки зрения материализма) – это высший уровень развития и саморегуляции личности, когда основными мотивационно-смысловыми регуляторами жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности. Индивидуальную выраженность в системе мотивации личности получают:

- 1) потребность в познании (мира, себя, смысла, назначения своей жизни);
- 2) социальная потребность жить и действовать для других.

Надындивидуальные желания еще называют «высшими побуждениями», или «метамотивами».

Один из основателей западной философии Платон в сформулированной им триаде высших ценностей назвал истину, красоту и добро. Согласно *А. Маслоу* (2011), духовность связана с высшими бытийными ценностями (истина, добро, красота, единство противоположностей, совершенство, простота и т. д.) и пиковыми переживаниями, характерными для самоактуализирующейся личности. *В. Франкл* (1990) рассматривает духовность как высшее смысловое измерение человека, надстраивающееся над телесными и душевными (психическими) измерениями. Культурно-историческая концепция развития психики (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.) доказала, что психическую

систему можно рассматривать как надсистему по отношению к биологической подсистеме (эмпирические исследования, выполненные в рамках этой концепции, доказали, что натуральные биологические функции человека прижизненно превращаются в собственно человеческие, культурно детерминированные, т. е. радикально меняются); духовный же уровень человека можно рассматривать как надсистему по отношению к его психической и биологической подсистемам.

По мнению специалистов по *трансперсональной психологии*, пять чувств, характеризующих физические способности человека в мире физических объектов, на духовном пути всё чаще уступают место «очищенному» и уравновешенному разуму, знанию законов духовной жизни.

Духовное в человеке может быть выражено через его убеждения, веру, религиозную практику, отношение к природе и творчеству, через взаимоотношения с другими людьми, служение другим людям; может быть выражено в его надежде на будущее, осознании смысла своей жизни, ощущении источника силы, находящегося вне всех нас или за пределами материального мира и др. [Шапю де Сентонж 2008]. Духовность в светском понимании – это и деятельность сознания, направленная на поиск не только смысла жизни, но и своего места в ней, на определение критериев добра и зла для оценки событий, людей и руководства к действию; каждый человек имеет свое «духовное измерение»; его духовные потребности – поддержание надежды, ощущение связи с значимыми другими, понимание смысла и цели своей жизни и др. [Гундарев 2016].

А. Маслоу (2011) настаивал, приводя много доводов, что духовная жизнь человека (бытийные ценности, бытийные факты, метапотребности и т.п.) является частью его Реального «Я». Радостное слияние с абсолютным доступно человеку; вершинное (пиковое) переживание содержит два компонента: эмоциональный (экстаз, аффект) и интеллектуальный (озарение, просветление). Пиковые переживания обычно преходящи и кратки, поскольку слишком потрясают (большие эмоции могут сокрушить человека).

В отечественной психологии А. В. Брушлинский (1994) подчеркивал, что дух, духовность являются различными качествами психического как важнейшего атрибута субъекта. В отличие от душевности, проявляющейся с рождения, духовность открывается в подростковом

возрасте, развиваясь в системе социальных отношений. Через механизмы доминанты [Ухтомский 2002] формируются жизненные приоритеты, специфически окрашивающие мысли, эмоции и волю человека. Теме духовности в психологии посвящены исследования Б. С. Братуся (1994), В. П. Знакова (1998), В. Д. Шадрикова (1998) и др.

В рамках научного подхода отечественными психологами изучаются духовные составляющие здоровья [Творогова 2001; 2006], состояния духовного благополучия / неблагополучия. Духовное благополучие личности в контексте научной парадигмы подразумевает ее осмысленную, добровольно ориентированную на реализацию высших ценностей жизнь.

Взаимосвязь составляющих здоровья

О взаимосвязи духовности и здоровья первыми стали говорить философы и религиозные мыслители.

Описаны состояния, ведущие личность, их испытывающую, к социальной деградации, социальному неблагополучию. Обозначенные термином «смертные грехи», такие состояния возникают: 1) при следовании порочным целям, заставляющим выбирать ущербный жизненный путь (страсть к наживе, блуд, ложные кумиры и др.); 2) при деструктивных отношениях (индивидуализм, эгоизм, зависть, неуважение к родителям и др.) или при подавлении персональной свободы (авторитарность власти, диктатура моды и др.); 3) при пагубных настроениях, ведущих сознание к саморазрушению (гордыня, тоска, гнев, потеря смысла жизни и др.).

Связь между духовным здоровьем и физическим здоровьем на протяжении последних 30 лет являлась предметом специальных исследований. Данные из более чем 1200 работ, посвященных этой теме, были обобщены в обзоре, опубликованном издательством Оксфордского университета в 2001 г. Духовность может быть позитивной и негативной. Негативная духовность (амбициозность, агрессивность, цинизм и др.) через психосоматические механизмы ведет к нарушению основного обмена, ухудшению тканевого кровообращения, повышению тонуса артерий, дисфункции нервной и иммунной систем и др. В результате уменьшаются неспецифические резервы здоровья, сопровождаясь увеличением в 2-3 раза инфекционной и неинфекционной заболеваемости и смертности. В репродуктивной сфере страдают

либидо, потенция, сперматогенез, эндокринная система, функция яичников и др., ведущие к угнетению детородной активности. Наоборот, позитивная духовность (высокий смысл жизни, радость творческого труда, спокойная совесть, др.) укрепляет физическое и психическое здоровье, снижает смертность, повышает рождаемость.

Вступая во взаимодействие, люди обмениваются эмоциями и смыслами, создавая ощущение информационной общности, своеобразные эмоционально-смысловые «поля». Их интеграция формирует общественную атмосферу – нематериальную (идеальную) реальность, в свою очередь оказывающую влияние на людей (паника в толпе, подчинение господствующим в обществе нормам морали, др.) [Лебон 1995]. Для ее статистического измерения используется метод «выявления следов» – поступков-индикаторов, отражающих происходящие в сознании человека процессы. Формируется новое научное направление – эпидемиология духовности, предметом которой служат происходящие в общественной атмосфере процессы. Так, например, на большом статистическом материале показано: при прочих равных условиях улучшение / ухудшение нравственно-эмоционального состояния людей сопровождается соответственно улучшением / ухудшением демографической ситуации (закон духовно-демографической детерминации) [Гундаров 2001]. Процесс имеет эпидемический характер: «заразный» агент в виде притягательной идеи или эмоции передается от человека к человеку (передатчиком «инфекции» служат СМИ, межличностные контакты, законодательные акты); «заразившиеся» идеями и эмоциями люди становятся их ретрансляторами, порождая лавинообразный поток разрушительных или созидательных действий. Латентный период перехода нематериальных духовных явлений в материальные (заболеваемость, смертность, рождаемость, пр.) составляет 1-1,5 года. Это говорит о существовании сверхбыстрых демографических реакций, составляющих предмет новой медицинской науки *психодемографии* [Гундаров 2001].

Важная роль духовных, психологических, социальных факторов в управлении физическим здоровьем требует использования с целью профилактики и лечения большинства заболеваний соответствующих методов (терапия смыслом жизни, нахождение любимого дела, расширение личностного культурного потенциала, гармонизация атмосферы в семье, обретение дружеских связей, повышение уровня

образования и др.). Установлено (практически представителями всех психологических школ), что оптимисты отличаются более крепким физическим здоровьем и лучше справляются со стрессом.

Поведение личности в направлении своего духовного здоровья – это поведение в направлении высших человеческих ценностей, это самореализация своих высших возможностей. Следование своему духовному пути, по мнению многих авторов, соответствует природе человека. Духовный путь личности – это всегда риск, поскольку приходится оставлять позади свои рациональные границы. Однако игнорирование «призыва к духовному путешествию» [Кэмпбелл 1997], своих метамотивов [Франкл 1990] или приобщение к «недоброкачественной духовной пище» (например, вовлеченность в тоталитарную секту) лишают человека чего-то жизненно необходимого для его благополучия, приводит к задержке в развитии, может вызвать *метапатологии*.

А. Маслоу, изучая на период обследования с медицинской точки зрения здоровых людей, обнаружил десятки специфических метапатологий (нигилизм, ощущение бессмысленности жизни, цинизм, недоверие к другим людям, чувство отчуждения от окружающего мира, безнадежное отношение к будущему и др.). Симптомы духовных недугов, рассматриваемых в контексте утраты смысла жизни [Кудрявая, Зорин 2004], образуют пеструю, противоречивую картину. Главный, по мнению указанных выше авторов, признак духовной трагедии личности состоит в том, что человек не способен обрести смысл жизни либо теряет его; люди страдают от утраты себя, смысла и основных ценностей своего бытия; теряется чувство полноты бытия, жизненный тонус понижается, размываются цели. Духовные заболевания, проистекающие из потери смысла жизни – это:

- а) экзистенциальный вакуум (по Ролло Мэю – опустошенность души);
- б) группа ноогенных неврозов (по Виктору Франклу – из-за нерешенных либо неправильно решенных духовных проблем, поступков вопреки велениям совести);
- в) скука как «безблагодатное» состояние (проистекает из бездуховного досуга, лени, уныния), своеобразный механизм интрапсихической защиты, способ бегства от себя;
- г) «онтологический шок» – страх, отчаяние, безнадежность, связанные с осознанием бессмысленности существования;

д) самоубийство (по экзистенциальным или демонстративным мотивам) как трагическая развязка духовной катастрофы, морального бедствия.

Целостное представление о здоровье человеке и его состоянии предполагает объединение духовных элементов «истории здоровья» с физическими, психологическими, социальными ее составляющими. Кто знает «зачем», тот может вынести почти любое «как» [Франкл 1990].

Состояния участников образовательного процесса

По данным специальных исследований, на негативное психоэмоциональное состояние старших подростков (15-16 лет) значимо влияют отсутствие поддержки со стороны сверстников, родителей, учителей; отсутствие навыков саморегуляции, а также неразвитость «Я-морального» (неумение ориентироваться в ситуациях, содержащих моральные коллизии) [Подольский, Идобаева 2007].

Внимание психологов учебного заведения обычно сосредоточено на слабоуспевающих учащихся. Наш 10-летний опыт психологического сопровождения отчисляемых из медицинского вуза студентов в 80-е гг. прошлого столетия свидетельствует о том, что основными причинами (в разные годы разный процент) их отсева выступают (по частоте встречаемости): недостаточный для обучения в вузе уровень их интеллекта, снижение (по сравнению с первоначальным уровнем) их профессиональной мотивации («Хочу сменить вуз, будущую профессию»), неумение учиться (невладение технологией учебной деятельности в медицинском вузе, отличной от технологии обучения в школе), изменение ситуации в семье («Надо прекратить учебу на дневном отделении вуза, приходится идти работать»), состояние духовной сферы (индивидуальная система ценностей).

В 90-е гг. прошлого столетия мы в течение 10 лет работали и со студентами факультета научно-педагогических кадров (ФНПК) медицинского вуза. На этот факультет после III курса из всех медицинских вузов нашей большой страны тогда отбирали наиболее одаренных студентов. Наряду с преподаванием на этом факультете учебной дисциплины нами проводилось тогда и психологическое сопровождение этих учащихся. Наш опыт позволяет утверждать, что выявить одаренных учащихся недостаточно, важно не потерять из виду риски,

стоящие перед их самореализацией, среди них – система ценностей, которых они придерживаются.

Говоря «человек есть цель образования», понимают помощь в его саморазвитии, удовлетворении его потребностей, развитии способностей. Под нашим руководством проведено исследование по теме: «Научно-методическое обеспечение педагогических технологий, ориентированных на поддержку здоровья студентов вузов», включенное в план важнейших исследований РАО на 2003, 2004 гг. Индикаторы благополучия (физического, психического, социального, духовного) участников учебно-воспитательного процесса рассматривались нами в контексте *целевых функций* разработки педагогических технологий. Оценка качества образования требует, на наш взгляд, оценки того, способствует ли процесс обучения в конкретном учебном заведении (на конкретной кафедре, у конкретного преподавателя) поддержанию, в частности, у учащихся:

- адекватной самооценки, адекватного отношения к своим успехам и неудачам при высоком уровне самооценности, принятии себя;
- личностного роста, психологической интеграции, самоактуализации и самореализации (в учебной, профессиональной и общественной деятельности, др.);
- перехода к самообучению и самовоспитанию; обучения навыкам управления своим поведением с учетом социальных норм и правил, а также коммуникативной компетентности, опирающейся на традиционные для данной культуры ценности;
- стремления руководствоваться в своей жизни неким идеалом, абстрагируясь от мелочей жизни, креативно находя новые ресурсы для продвижения к желаемому будущему (что придает личности жизнестойкость [Леонтьев 2011]);
- гармоничного развития (активная позиция личности учащегося, нахождение ею сферы, где бы она могла и хотела проявить свои способности, благоприятнее для ее здоровья, чем пассивная). В качестве субъективного регулятора гармоничного развития можно рассматривать субъективное состояние благополучия, удовлетворенность своей жизнью, приписывание ей высокого качества.

Общественное здравоохранение – это система охраны здоровья, ориентированная как на здоровье популяции и общин, так и на индивидуальное здоровье и его деятельность [Тулчинский, Варавикова

1999; Кулешова 2016]. Выявление и создание условий для самореализации участников учебно-воспитательного процесса (не только учащихся, но и их преподавателей), нацеленность их на высшие цели – одна из задач, на наш взгляд, общественного здравоохранения, решение которой будет способствовать не только поддержанию индивидуального здоровья, профилактики нервных расстройств и соматических заболеваний, но и способствовать общественному здоровью, экономическому процветанию всего общества, повышению человеческого капитала последнего. В 2013 г. Е. Фредриксон и соавторы [цит. по: Поликарпов, Поликарпова 2015, с. 177] опубликовали результаты своего эмпирического исследования: переживание *эвдемонического удовольствия* (получение наслаждения от осмысленной деятельности, направленной на служение высшим целям) имеет мягкое противовоспалительное воздействие и стимулирует выработку антител, что продлевает жизнь человека.

За прошедшие десятилетия отечественным высшим образованием (в соответствии с требованиями Болонского процесса) проделана большая работа по гармонизации с европейским образованием. Гармонизация касается как содержания обучения, так и его методов и форм. Проводится гармонизация по внедрению нормативных документов, регламентирующих деятельность вузов (с 1 января 2006 г. обязательным аккредитационным показателем работы учебного заведения РФ стала эффективность внутривузовской системы обеспечения качества образования). Однако, на наш взгляд, направления гармонизации систем образования недостаточны. Остаются «негармонизированными» *условия*, в которых вынуждены работать отечественные преподаватели.

Работу по гармонизацию подготовки и аттестации отечественных и европейских преподавателей по программе «Преподаватель высшей школы», представляется, надо было бы начать не с «подгонки отечественного образования под заданную матрицу и критерии западного образования» [Матвейчев 2013], а с гармонизации систем ценностей образования, корпоративных ценностей отдельных учебных заведений. Принятая система ценностей регулирует процесс принятия решения на всех этапах осуществления управленческой деятельности. Эти ценности необходимо согласовывать как на региональном, национальном, уровне, так и на всем европейском пространстве.

Преподаватель вуза всё чаще становится заложником рыночных отношений. Перед государственными образовательными учреждениями поставлена задача качественного бесплатного образования, но при этом поставлена и задача оказания платных образовательных услуг, что порождает конфликтные ситуации как на уровне учреждения, так и на уровне личности отдельных его сотрудников, а также на уровне межличностных отношений. Установление иерархии подсистем в общей динамической системе, которой является человек, в случае духовного благополучия способствует разрешению моральных дилемм преподавателя, когда он стоит перед необходимостью выполнять приказы менеджеров, нацеленных на цели экономические, нередко вступающие в конфликт с духовными целями в общей структуре общественных ценностей [Тулчинский, Варавикова 1999].

Духовная практика преподавателя способна поддерживать у него благую мотивацию, убежденность, добросердечие – способность принимать в себя благое, что способствует генерации у него положительных эмоций, которые полезны для социального, психологического, физического здоровья. Взамен инстинктам в мире свободы человеку (в частности, преподавателю) приходится искать принципы, по которым он будет действовать, принимать решения. Существует множество способов, как человек может жить в этом мире (в частности, в профессиональном мире); одни способы лучше, другие хуже. Но что значит «хуже» или «лучше»? Под «лучше», например, Э.Фромм (1993) понимает путь, способствующий увеличению:

- а) силы личности;
- б) ясности понимания ею мира, в котором она живет;
- в) радости;
- г) независимости; под «хуже» – всё наоборот.

Саморефлексия («В чем же моя сущность? Кто я?») сопровождается поиском смысла жизни. Именно в контексте смысла своей жизни (понимаемого и чувствуемого на данный период жизни так, а не иначе) конкретным событиям жизни человек придает определенное значение, ценность.

Инновационная стратегия организации образования предъявляет в настоящее время высокие требования к труду преподавателя высшей школы, который становится всё больше высокотехнологичным, включающим большую интеллектуальную и эмоциональную отдачу. Нередко менеджмент образовательного учреждения, на словах

утверждая социальное партнерство со своими сотрудниками в достижении высокого уровня образования и получении прибыли от предоставления платных образовательных услуг, на самом деле беспреступно эксплуатирует своих сотрудников, порождая тем самым социальную напряженность. На данном этапе отечественной вузовской жизни актуальна задача сбережения оставшихся в вузе опытных и талантливых преподавателей без дискриминации их по возрасту.

Известный принцип Либиха гласит, что фактор, который находится на минимуме динамики системы, ограничивает ее развитие; фактор «отношение зарплаты преподавателя к его учебной нагрузке» сегодня, по мнению многих, является тем фактором, который сдерживает развитие отечественной образовательной системы. Однако духовный фактор (характеризующий состояние основной части педагогического сообщества), воля, ответственность за состояние отечественного образования, создаваемого в течение многих поколений выдающимися представителями отечественной интеллектуальной элиты, самоотверженным трудом работников образования, до настоящего времени все еще в какой-то мере компенсируют (за счет перенапряжения преподавательского состава) наметившиеся негативные тенденции в образовании. Благодаря уровню своей духовности, преподавательское сообщество в условиях системного кризиса обеспечило выживание отечественного образования и его саморазвитие [Днепров 2011].

Преподаватель обязан заботиться о своем авторитете, о развитии своей личности, ее духовного потенциала, что является значимым фактором качества образовательного процесса. Но и менеджерам образовательного учреждения в условиях реформирования образования необходимо оценивать имеющиеся и возникающие проблемы, анализировать социально-психологический климат в своем учреждении и имеющиеся в нем человеческие ресурсы, вырабатывать оптимальные технологии совершенствования управления образованием, его ценностные ориентиры. Выбор менеджерами управленческой парадигмы с целью регулирования профессиональным поведением преподавателей в период инновационных преобразований (например, при переходе к интернет-образованию) не должен, на наш взгляд, фокусироваться на приказах, использовании приемов, способствующих хронизации дистресса, нагнетанием страха, чувства вины и пр. От состояния преподавателя (не только физического, но

и психологического, социального) зависит качество осуществляемого им учебно-воспитательного процесса.

Индикаторы субъективного благополучия (соматического, психического, социального, духовного) [Творогова 2016] участников учебно-воспитательного процесса (не только студентов, но и преподавателей) рассматриваются нами как показатель качества вузовского менеджмента. Если здоровье (состояние благополучия духовного, социального, психологического, физического) преподавателя входит в систему ценностей вуза, общества, то необходим общественный договор между государством (если вуз является государственным) и педагогическим сообществом. Инновационная деятельность в вузе, активно использующая личностный потенциал преподавателей, сотрудников, обязана строиться так, чтобы способствовать повышению их удовлетворенности работой, что скажется на качестве педагогического труда. Реформы в образовании не самоцель, а лишь средство для развития человеческого потенциала, раскрытия творческих возможностей участников учебно-воспитательного процесса. Без поворота концепции реформ образования к человеку (учащемуся и его учителю) невозможно движение вперед. Кредо «социального либерализма» – развитие человеческой индивидуальности, социальная справедливость, обеспечение необходимых общественных благ («экономический либерализм» сводит всё многообразие жизни социума к сугубо экономическим аспектам, пренебрегая социокультурными факторами развития общества, в том числе и образования). «Хорошая политика не отличается от хорошей морали» (афоризм Г. Мабли).

Стать современным вузом, который имеет шансы успешно функционировать в конкурентной среде, можно при условии, что менеджмент отечественного высшего образования активнее будет решать уже давно назревшие управленческие задачи, касающиеся духовного благополучия участников учебно-воспитательного процесса. Выдающийся русский хирург, педагог и просветитель Н. И. Пирогов (1914) писал, что первое и главное условие прогресса есть твердая вера в образовательную, творческую силу человеческой личности; без нее хитросплетенные уставы – мертвая буква. Именно вера в человека помогает сегодня рядовому отечественному преподавателю ради прогресса общества всеми своими силами способствовать развитию образования.

Общество должно иметь инструменты контроля за развитием образования, поскольку качество последнего определяет будущее страны, уровень общественного здоровья. В настоящее время в нашей стране нарастает несогласие общества с процессами, происходящими в отечественном образовании, порождающими, в частности, морально-этические проблемы. Российское образование рискует превратиться в потребителя западных образовательных технологий, отказываясь от своих технологий и традиционной системы ценностей, проверенных на практике и доказавших свою эффективность. Снижение уровня образования, доступного основной части населения (социальное неравенство в возможности получить образование, особенно высокий уровень профессионального образования), изменение взаимоотношений между учащимся и учителем, утрата населением лимита доверия к последнему, социальный пессимизм молодых («хозяев будущего»), дискриминация пожилых специалистов (дискриминация по возрасту) – показатели нездоровья общества.

Система образования должна быть рассмотрена в широком аспекте, как социальная помощь стремящимся к самореализации гражданам, нацеленным на определенные виды профессиональной деятельности, и тем, кто хочет найти свое предназначение, актуализировать свой потенциал. Духовное здоровье образовательного учреждения служит профилактикой его социального и экономического неблагополучия. Подбор сотрудников, имеющих не только высокий уровень профессиональной квалификации, но и разделяющих ценности образовательного учреждения (не только заявленные, но и реально действующие в нем и одобряемые обществом), повышает работоспособность, снижает риск состояния неблагополучия его сотрудников, способствует профилактике заболеваний. Кроме того, процесс образования будущего специалиста (например, педагога, врача, психолога и др.) это не только формирование профессионально значимых знаний и умений, но и личности профессионала, системы его ценностей, на которые он будет ориентироваться в своей профессиональной деятельности; именно поэтому так важно, кто этот процесс формирования осуществляет, уровень его духовного здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. М. : Менеджер, Роспедагентство, 1994. 60 с.

- Брушлинский А. В.* Проблема психологии субъекта. М. : ИП РАН, 1994. 109 с.
- Гундаров И. А.* Пробуждение: пути преодоления демографической катастрофы в России. М. : Беловодье, 2001. 352 с.
- Гундаров И. А.* Духовность и здоровье // Клиническая психология: энциклопедический словарь / под общ. ред. проф. Н. Д. Твороговой. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Практическая медицина, 2016. С. 146–147.
- Днепров Э. Д.* Новейшая политическая история Российского образования. М. : Мариос, 2011. 456 с.
- Жирнов В. Д.* Благо // Клиническая психология: энциклопедический словарь / под общ. ред. проф. Н. Д. Твороговой. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Практическая медицина, 2016. С. 107–109.
- Знаков В. В.* Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 104–114.
- Кудрявая Н. В., Зорин К. В.* Потеря смысла жизни как духовно-нравственный и медико-психологический феномен // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска : в 2 т. М. : Смысл, 2004. Т. 2. С. 3–15.
- Кулешова К. В.* Общественное здравоохранение // Клиническая психология: энциклопедический словарь / под общ. ред. проф. Н.Д. Твороговой. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Практическая медицина, 2016. С. 29.
- Кэмпбелл Дж.* Герой с тысячько лицами. Киев : София, 1997. 335 с.
- Лебон Г.* Психология народов и масс. СПб. : Макет, 1995. 311 с.
- Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 675 с.
- Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М. : Смысл : Альпина нон-фикшн, 2011. 496 с.
- Матвейчев О. А.* Что делать, Россия? М. : Эксмо, 2013. 352 с.
- Пирогов Н. И.* Соч. Т. 1. Киев, 1914. С. 343.
- Подольский А. И., Идобаева О. А.* Психоэмоциональное благополучие современных подростков // Национальный психологический журнал. 2007. № 1. С. 87–89.
- Поликарпов В. С.* Мировая элита. Кого пустят в клуб для избранных / Виталий Поликарпов, Елена Поликарпова. М. : Алгоритм, 2015. 240 с.
- Психологические аспекты здоровья: психическое здоровье, психологическое здоровье / И. В. Дубровина. Практическая психология в лабиринтах современного образования. М. : МПСУ, 2014. С. 65–138.
- Творогова Н. Д.* Взгляд на здоровье с точки зрения социопсихосоматической медицины // Ж. Сестринское дело. 1997. № 2. С. 26–27.
- Творогова Н. Д.* Программа для ординаторов «Психология управления здоровьем» // Программа подготовки ординаторов факультета управления здравоохранением ММА им. И. М. Сеченова по спец. «Общественное здоровье и здравоохранение». М. : МЗ РФ, 2001.

- Творогова Н. Д.* Социальное благополучие личности // Психология здоровья: семейный аспект. М. : УРАО, 2004. С. 7–12.
- Творогова Н. Д.* Духовное здоровье // Вестник университета Российской академии образования. 2006. № 4. С. 44–53.
- Творогова Н. Д., Кулешова К. В.* Духовное здоровье общества // Вестник Международной Академии Наук (Русская секция). Спец. выпуск. 2010. С. 46–55.
- Творогова Н. Д.* Благополучие субъективное // Клиническая психология: энциклопедический словарь / под общ. ред. проф. Н.Д. Твороговой. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Практическая медицина, 2016. С. 111–112.
- Тульчинский Т. Х., Варавикова Е. А.* Новое общественное здравоохранение: введение в современную науку. Иерусалим : Beseder, 1999. 1027 с.
- Ухтомский А. А.* Доминанта. СПб. : Питер, 2002. 448с.
- Филиппов А. В.* Работа с кадрами: психологический аспект. М. : Экономика, 1990. 168 с.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
- Фромм Э.* Психоанализ и этика. М. : Республика, 1993. 415 с.
- Шадриков В. Д.* Духовные способности. М. : Магистр, 1998. 182 с.
- Шато де Сентонж Д. М.* Духовное попечение в медицинской практике // Вестник семейной медицины. 2008. № 7. С. 271–273.

УДК 34.05

Э. А. Васильев, Т. В. Прокофьева

Васильев Э. А., доктор юридических наук, доцент; главный научный сотрудник ФГКУ «ВНИИ МВД России»; e-mail: vea62@rambler.ru

Прокофьева Т. В., кандидат юридических наук, доцент; ведущий научный сотрудник ФГКУ «ВНИИ МВД России»; e-mail: prokofftv@list.ru

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В статье дается оценка современного состояния оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел, на основании чего делается вывод о необходимости совершенствования действующего оперативно-розыскного законодательства. Проводится сравнительный анализ отдельных положений оперативно-розыскного законодательства Российской Федерации и Республики Беларусь, прежде всего касающихся порядка и условий проведения такого оперативно-розыскного мероприятия, как «оперативный эксперимент».

Ключевые слова: правовое регулирование; оперативно-розыскная деятельность; оперативно-розыскное законодательство; оперативно-розыскные мероприятия; оперативный эксперимент; провокация; оперативно-розыскное законодательство Республики Беларусь.

E. A. Vasilyev, T. V. Prokofieva

Vasilyev E. A., Doctor of Law, Associate Professor, Chief Researcher, Federal State organization «National Research Institute of the Ministry of Interior of the Russian Federation»; e-mail: vea62@rambler.ru

Prokofieva T. V., Ph. D. in Law, Associate Professor, Leading Researcher, Federal State organization «National Research Institute of the Ministry of Interior of the Russian Federation»; e-mail: prokofftv@list.ru

LEGAL REGULATION OF INVESTIGATION ACTIVITY IN THE LEGISLATION OF THE RUSSIAN FEDERATION, THE BELARUS REPUBLIC AND THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

An assessment is given of the current state of the operative-investigative activity of the internal affairs bodies, on the basis of which a conclusion is made about the

need to improve the current operational-search legislation. A comparative analysis of certain provisions of the operative-search legislation of the Russian Federation and the Republic of Belarus is carried out, primarily concerning the procedure and conditions for carrying out such an operative-search activity as an «operative experiment».

Key words: legal regulation; operatively-search activity; operatively-search legislation; operatively-search measures; provocation; operatively-search legislation of the Republic of Belarus.

Неизменными задачами государства на всех этапах его развития остается поддержание порядка и стабильности, обеспечение безопасности общества, которые осуществляются соответствующими его цивилизационному развитию силами, средствами и методами.

Обращение к научной и специальной литературе показало, что, по мнению подавляющего большинства исследователей, эффективным способом решения названных задач является применение сил, средств и методов оперативно-розыскной деятельности, основной характерной чертой которой является ее разведывательно-поисковая сущность, направленная главным образом на выявление, предупреждение, пресечение и раскрытие преступлений путем проведения оперативно-розыскных мероприятий специально на то уполномоченными оперативными подразделениями государственных органов¹.

В то же время анализ эмпирических материалов, в числе которых многочисленные публикации в средствах массовой информации, официальные материалы государственных органов, показал, что современная практика оперативно-розыскной деятельности не удовлетворяет ожиданиям общества, которое недовольно результатами борьбы с преступностью силами, средствами и методами оперативно-розыскной деятельности. Общество считает, что субъекты оперативно-розыскной деятельности применяют «грязные» методы работы (так указали 73,5 % респондентов²), участвуют в корпоративных конфликтах

¹ Правом на производство оперативно-розыскных мероприятий (ОРМ) в целях обнаружения преступлений и лиц, их совершивших, обладают лишь оперативные аппараты органов, перечень которых определен в ст. 13 Федерального закона от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности».

² Авторами в период с 2011 по 2017 гг. по разным проблемам ОРД опрошено свыше 170 человек из числа, несвязанных с органами внутренних дел.

(23,1 %), коррумпированы (45,5 %), недостаточно профессиональны (15 %) и т. д.

Формированию негативного отношения к оперативно-розыскной деятельности отчасти способствует то, что по многим уголовным делам, где в качестве доказательств использованы результаты оперативно-розыскных мероприятий, у участников уголовного судопроизводства возникают вопросы о наличии признаков провокации со стороны оперативных подразделений или [Проблемные вопросы организации ... 2015], которые, как правило, усилиями ангажированных оппонентов воплощаются в реальные уголовные дела, в том числе в отношении высокопоставленных сотрудников правоохранительных органов и широко освещаются в средствах массовой информации (например, обвинению большой группы сотрудников Главного управления экономической безопасности и противодействия коррупции МВД России во главе с его начальником в провокации взятки).

Анализ материалов¹, в их числе и акты прокурорского реагирования по вопросам нарушений, допущенных в ходе оперативно-розыскной деятельности, показывает, что основные проблемы такого положения связаны с отставанием законодательного регулирования рассматриваемого вида деятельности от потребностей правоохранительной практики [Васильев, Сухорукова 2013, с. 55]. Действующие нормы Федерального закона от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности» (*далее* – ФЗ об ОРД), принятые более 20 лет назад в условиях строительства новой государственности, устарели и не учитывают состояние современной преступности, которая приобрела отчетливый экономический характер и профессионально противодействует правоохранительной системе, особенно на этапе выявления преступных деяний и их расследований. Сказанное подтверждает и официальная статистика, которая свидетельствует о том, что при общем снижении количества зарегистрированных преступлений² в разы увеличилось количество обращений граждан

¹Проведен анализ более 45 000 актов прокурорского реагирования, поступивших в органы внутренних дел по факту нарушений оперативно-розыскного законодательства.

²В 2006 г. было зарегистрировано 3, 855 тыс. преступлений, после чего количество начало снижаться и к 2016 г. составило 2 160 тыс., что более чем на 1 млн меньше, чем в 2006 г. и на 276,7 тыс., чем в 2010 г. Соответственно,

в правоохранительные органы в связи с нарушением их конституционных прав – 31 млн 458 тыс. (аналогичный показатель 2010 г. составляет 23 млн 903 тыс.) [Состояние преступности в России за 2010–2016 гг. 2016, с. 3, 5, 11, 13, 15, 27, 31, 41, 72–76].

Большинство нареканий в адрес сотрудников оперативных подразделений органов внутренних дел поступает в связи с нарушениями оснований и условий проведения оперативно-розыскных мероприятий. В структуру ФЗ об ОРД хоть и включены нормы, предусматривающие основания (ст. 7) и условия (ст. 8) для проведения оперативно-розыскных мероприятий, но их сущность не раскрывается. Поэтому не только в практике оперативно-розыскной деятельности, но и в теории ОРД нет единого толкования понятий «оперативно-розыскные мероприятия», «основания для проведения оперативно-розыскных мероприятий», «поводы для проведения оперативно-розыскных мероприятий», «условия проведения оперативно-розыскных мероприятий» и т. д.

При этом современные условия работы оперативных подразделений настоятельно диктуют потребность внесения изменений в оперативно-розыскное законодательство, приведение ряда его положений в соответствие с потребностями практики. Например, в практике оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел для избощления взяточничества¹ чаще всего используется такое оперативно-розыскное мероприятие, как оперативный эксперимент. Но в российском законодательстве отсутствует определение понятия

стабильно сокращается число возбужденных уголовных дел – если в 2010 г. решение о возбуждении уголовного дела принималось почти по каждому девятому сообщению, то в 2015 г. – такое решение принимается по каждому двенадцатому сообщению.

¹ Согласно статистическим данным формы «1-А» ФКУ «ГИАЦ МВД России», за январь–декабрь 2016 г. выявлено 5344 (-17,7 % к данным 2015 г.) фактов получения взятки (ст. 290 УК РФ), из которых 1112 дополнительные эпизоды. Из названного количества 4142 (-23,2 %) преступлений выявлено сотрудниками органов внутренних дел. За этот период выявлено 4640 (-31,9 %) преступлений, предусмотренных ст. 291 УК РФ, в том числе сотрудниками органов внутренних дел 3902 (-37,1 %) и 774 преступления, предусмотренного ст. 291.1 УК РФ, в том числе сотрудниками органов внутренних дел – 452 преступления. За этот период выявлено 1802 факта коммерческого подкупа (ст. 204 УК РФ), в том числе сотрудниками органов внутренних дел – 1659.

оперативного эксперимента, не содержатся в нем и нормы, регулирующие их проведение. Такое положение в теории и на практике оперативно-розыскной деятельности порождает многочисленные дискуссии о его юридической природе, а участникам уголовного судопроизводства дает повод ставить под сомнение законность использования его результатов в доказывании, обвинять субъектов ОРД в провокации взятки либо коммерческого подкупа, а также порождает целый ряд проблем, в том числе нежелание граждан сотрудничать с органами внутренних дел в борьбе с коррупцией.

Проведенный опрос, а также интервьюирование респондентов показали, что в нашей стране не только оперативные сотрудники, но и другие участники уголовного судопроизводства плохо представляют сущность оперативного эксперимента, не знают основных требований, предъявляемых к его проведению федеральным законом, и условия, отграничивающие рассматриваемое оперативно-розыскное мероприятие от провокации (подстрекательства, склонения, побуждения в прямой или косвенной форме) взятки или коммерческого подкупа (*далее* – понятия «провокация взятки или коммерческого подкупа» и «провокация» считать тождественными), запрет на осуществление которой содержится в ч. 8 ст. 5 ФЗ об ОРД, а уголовная ответственность предусмотрена статьей 304 (Провокация взятки либо коммерческого подкупа) Уголовного кодекса Российской Федерации (УК РФ).

Сказанное является одной из причин боязни проведения оперативного эксперимента для избличения коррупционеров и снижения эффективности борьбы с коррупцией. Так, согласно статистическим данным за январь–декабрь 2016 г. правоохранительными органами выявлено на 17,7 % (5344) по сравнению с 2015 г. фактов получения взятки (ст. 290 УК РФ), из которых 1112 дополнительные эпизоды. Из названного количества 4 142 (-23,2 %) преступлений выявлено сотрудниками органов внутренних дел. Общая сумма взятки составила 2 268 тыс. рублей. За этот период выявлено 4640 (-31,9 %) преступлений, предусмотренных ст. 291 УК РФ, в том числе сотрудниками органов внутренних дел 3902 (-37,1 %) и 774 преступления, предусмотренных ст. 291¹ УК РФ, в том числе сотрудниками органов внутренних дел – 452 преступления.

В 2016 г. на 35,3 % (1802) меньше чем в 2015 г. выявлено фактов коммерческого подкупа (ст. 204 УК РФ), в том числе сотрудниками

органов внутренних дел – 1659 (-37,2 %). Общая сумма коммерческого подкупа составила 567335 тыс. рублей [Статистическая форма «1-А» ФКУ «ГИАЦ МВД России» январь–декабрь 2016 г.].

Таким образом, мы делаем вывод, что одной из основных причин снижения эффективности борьбы отечественных правоохранительных органов с преступностью, в частности с коррупцией, являются проблемы законодательного регулирования оперативно-розыскной деятельностью – главного оружия правоохранительных органов в борьбе с преступностью.

Обращение к опыту борьбы с преступностью в Республике Беларусь показывает, что аналогичный российскому закон об оперативно-розыскной деятельности этой страны (Закон Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 307-3 «Об оперативно-розыскной деятельности») применительно к каждому оперативно-розыскному мероприятию содержит отдельную статью, определяет особенности именно его проведения – суть и отличие от похожих (смежных) оперативно-розыскных мероприятий (*далее* – ОРМ).

Например, упомянутое выше ОРМ «оперативный эксперимент» по закону Республики Беларусь представляет собой вовлечение под контролем должностного лица органа, осуществляющего оперативно-розыскную деятельность, гражданина, в отношении которого имеются сведения о его преступной деятельности, в созданную на основе этих сведений обстановку, максимально приближенную к предполагаемой преступной деятельности этого гражданина, в целях вызывания определенного события, а также получения сведений, необходимых для выполнения задач оперативно-розыскной деятельности (статья 34 Закона Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 307-3 «Об оперативно-розыскной деятельности»).

Как видно из приведенного определения, в нем отражены все вопросы, содержащиеся в требованиях Европейского суда по правам человека (*далее* – ЕСПЧ)¹, к которому апеллируют наши

¹ Федеральным законом от 30 марта 1998 г. № 54-ФЗ Российская Федерация ратифицировала Конвенцию о защите прав человека и основных свобод от 4 ноября 1950 года и Протоколы к ней. Таким образом, в правовую систему России неизбежно вошла Конвенция со всеми протоколами и ее официальным толкованием, которое дается Европейским судом по правам человека в своих решениях.

соотечественники, обвиняя российские правоохранительные органы в провокационно-подстрекательской деятельности при проведении оперативного эксперимента [Постановление Европейского Суда от 4 ноября 2010 г., Постановление Европейского суда от 26 октября 2006 г., Постановление Европейского суда от 2 октября 2012 г.].

По закону Республики Беларусь обязательными условиями для проведения оперативного эксперимента являются:

- наличие заявления, сообщения гражданина о подготавливаемом, совершаемом или совершенном в отношении его или его близких менее тяжком, тяжком или особо тяжком преступлении – при условии участия в оперативном эксперименте гражданина, в отношении которого готовится, совершается или совершено преступление;
- наличие предварительно проверенных органом, осуществляющим оперативно-розыскную деятельность, сведений о признаках подготавливаемого, совершаемого или совершенного гражданином либо группой граждан тяжкого или особо тяжкого преступления – при условии, что не имеется достаточных сведений для решения вопроса о возбуждении уголовного дела и выполнение задачи оперативно-розыскной деятельности невозможно или затруднительно без проведения оперативного эксперимента.

В Постановлении о проведении оперативного эксперимента указывается, какие действия предполагается совершить по вовлечению гражданина, в отношении которого будет проводиться оперативный эксперимент, в созданную обстановку. Оперативный эксперимент, проводимый повторно или более двух раз в отношении одного и того же гражданина в рамках одного и того же дела оперативного учета, проводится на основании Постановления с санкции вышестоящего прокурора или его заместителя.

Выяснение у гражданина обстоятельств ранее совершенных им действий не является оперативным экспериментом и осуществляется в рамках оперативного опроса.

Порядок каждого ОРМ описан в объеме, необходимом для обеспечения прав граждан, четко ограничены пределы, в которых сотрудник может оперативно работать. На уровне закона регламентированы вопросы, которые влияют на квалификацию действий субъектов (участников) ОРМ и тех лиц, в отношении которых они проводятся. Вопросы же организации и тактики проведения ОРМ регламентируются

нормативными правовыми актами субъектов ОРД, которые согласовываются с Генеральным прокурором Республики Беларусь. Кстати, согласование указанных нормативных правовых актов – это еще одна из форм надзора прокуратуры за законностью деятельности субъектов ОРД.

В Республике Беларусь определение провокационности действий сотрудником правоохранительных органов не является дискуссионным. Какие действия следует рассматривать как провокационные определено на законодательном уровне. Так, частью второй статьи 14 Закона об ОРД органам, осуществляющим оперативно-розыскную деятельность, их должностным лицам запрещается создавать обстановку (ситуацию), исключаящую возможность свободного выбора гражданами, в отношении которых проводятся оперативно-розыскные мероприятия, характера своих деяний, в том числе реализации права на добровольный отказ от преступления (провоцировать граждан на совершение преступления).

Изучение отечественной практики оперативно-розыскной деятельности показало, что неоднозначно складывается ситуация по использованию при проведении оперативного эксперимента специальных технических средств, в том числе негласно произведенные диктофонные записи лицами, не наделенными правом осуществлять оперативно-розыскную деятельность до официального обращения в правоохранительные органы (так называемые инициативные записи). При этом участники уголовного судопроизводства полагают, что использование без санкции аудио- и видеосъемки вторгается в частную защищаемую Конституцией личную жизнь человека и гражданина, и тем более не служат гарантиями против различных возможных злоупотреблений [Постановление ЕСПЧ от 10 марта 2009 г. «Дело «Быков (Вуков) против Российской Федерации», жалоба № 4378/02].

По Закону об ОРД Республики Беларусь с письменного согласия гражданина, если он считает, что ему угрожает опасность, можно устанавливать средства аудио- и видеоконтроля в доме или где-то еще. Причем эти действия можно осуществлять оперативно и без санкции прокурора, которого следует уведомить о проведенных действиях в течение 48 часов.

Сравнительный анализ законов об ОРД Российской Федерации и Республики Беларусь выявил ряд других отличий, как мы считаем, не

в пользу отечественной правоохранительной практики. Например, отечественный законодатель термин «результаты оперативно-розыскной деятельности» использует в одной единственной статье Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации (статья 89 «Использование в доказывании результатов оперативно-розыскной деятельности») и при этом его не расшифровывает. Законодатель Республики Беларусь, наоборот, дает расшифровку указанного термина и ряд иных терминов, в том числе часто используемых в оперативно-розыскной деятельности и самое главное в доказывании – «предметы и документы». В связи со сказанным обратим внимание еще на одну проблему – проведение ОРМ «проверочная закупка». Российская правоохранительная практика при осуществлении ОРМ «проверочная закупка» испытывает проблемы в связи с отсутствием четкой законодательной регламентации проведения мероприятия. По закону Республики Беларусь проверочная закупка представляет собой приобретение без цели потребления или сбыта у гражданина, организации предметов и документов, сведений или осуществление заказа на выполнение работ (оказание услуг) в целях получения сведений, необходимых для выполнения задач оперативно-розыскной деятельности (ст. 28). При этом в ст. 2 «Основные термины, используемые в настоящем Законе, и их определения» среди прочих терминов раскрыты и понятие «предметы и документы» – вещества, вещи, иные объекты, имущественные права, программные продукты, в том числе изъятые из оборота и ограниченно оборотоспособные, полученные или использованные при осуществлении оперативно-розыскной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Федеральный закон Российской Федерации от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности» // Собрание законодательства РФ. 1995. № 33. ст. 3349.
- Закон Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 307-3 «Об оперативно-розыскной деятельности» // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь от 24 июля 2015 г. 2/2305.
- Проблемные вопросы организации и проведения отдельных оперативно-розыскных мероприятий: материалы Межведомственной научно-практической конференции с участием представителей Конституционного суда Российской Федерации, Верховного суда Российской Федерации, Генеральной прокуратуры Российской Федерации, Следственного комитета

Российской Федерации, МВД России, ФСБ России, ФТС России, ФСИН России, ФСКН России, научно-образовательных учреждений МВД России и ФСИН России, территориальных органов МВД России (Москва, 29 октября 2015 г.) / под ред. начальника 1 Главного управления экономической безопасности и противодействия коррупции МВД России, доктора юридических наук, доцента Э. А. Васильева. М., 2015. 134 с.

Постановление Европейского суда от 4 ноября 2010 г. по делу «Банникова (Bannikova) против Российской Федерации», жалоба № 18757/06.

Постановление Европейского суда от 26 октября 2006 г. по делу «Худобин (Khudobin) против Российской Федерации», жалоба № 59696/00.

Постановление Европейского суда от 2 октября 2012 г. по делу «Веселов и другие (Veselov and others) против Российской Федерации», жалобы № 23200/10, 24009/07 и 556/10).

УДК 341.231.14

Н. С. Грудинин

кандидат юридических наук, доцент каф. международного права
юридического факультета МГЛУ; e-mail: nekit-07@mail.ru

КОМПАРАТИВИСТСКИЙ АНАЛИЗ ПОЛНОМОЧИЙ ОМБУДСМЕНА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ ГОСУДАРСТВАХ

В статье проводится компаративистский анализ полномочий, которыми обладает Уполномоченный по правам человека в Российской Федерации и омбудсмены зарубежных государств. На основе проведенного анализа делается вывод о том, что правовой статус российского омбудсмена является в определенной степени суженным в сравнении с некоторыми зарубежными государствами. Автор статьи предлагает расширить круг полномочий российского омбудсмена с целью наиболее эффективного осуществления им своих функций.

Ключевые слова: права человека; уполномоченный по правам человека; права человека; закон; правопорядок; меры ответственности.

N. S. Grudinin

Ph. D. in Law, Associate Professor, Chair of International Law,
Faculty of Law, Moscow State Linguistic University;
e-mail: nekit-07@mail.ru

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE POWERS OF THE OMBUDSMAN IN THE RUSSIAN FEDERATION AND FOREIGN COUNTRIES

The article provides a comparative analysis of the powers of the Ombudsman of the Russian Federation and ombudsmen of foreign states. Based on the analysis, it is concluded that the legal status of the Russian Ombudsman is limited to a certain extent in comparison with some foreign states. The author of the article proposes to expand the powers of the Russian Ombudsman in order to implement his functions in the most effective way.

Key words: human rights; Ombudsman for Human Rights; law; law and order; measures of responsibility.

Уполномоченный по правам человека Российской Федерации – это публичное должностное лицо, основным предназначением которого является правовая защита граждан от неправомερных действий государственных органов и их должностных лиц, нарушающих гарантированные Конституцией РФ, международными актами и законодательством РФ права и свободы человека и гражданина.

Основной функцией Уполномоченного по правам человека во всех странах мира является защита и оказание содействия в восстановлении нарушенных прав и свобод человека и гражданина. Сказанное нами подтверждается содержанием конституций многих зарубежных государств. Так, например, в ст. 208 Конституции Республики Польша отмечается, что Уполномоченный по гражданским правам стоит на страже свобод и прав человека и гражданина, определенных Конституцией, а также другими нормативными актами [Бердников, Мохова 2014, с. 17–18].

Необходимо особо отметить, что схожие дефиниции, определяющие целевую сферу деятельности Уполномоченного по правам человека, закреплены и в законодательстве РФ. Так, в соответствии с п. 3 ст. 1 Федерального конституционного закона РФ от 26 февраля 1997 г. № 1-ФКЗ «Об Уполномоченном по правам человека в Российской Федерации» (*далее* – ФКЗ об Уполномоченном по правам человека) к компетенции и функциям Уполномоченного относятся: содействие восстановлению нарушенных прав, совершенствование законодательства РФ о правах человека и гражданина и приведению его в соответствие с общепризнанными принципами и нормами международного права, развитие международного сотрудничества в области прав человека, правовое просвещение по вопросам прав человека, форм и методов их защиты.

Данные функции Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации являются основными его функциями, которые вытекают непосредственно из закона. Однако опыт функционирования данного института на практике позволяет выделить еще ряд функций российского омбудсмана, которые являются дополнительными (вспомогательными): взаимодействие с органами государственной власти и местного самоуправления, государственными и муниципальными служащими; взаимодействие с уполномоченными по правам человека в субъектах Российской Федерации; взаимодействие с неправительственными правозащитными организациями, иными общественными объединениями, религиозными конфессиями, национальными диаспорами; взаимодействие со средствами массовой информации [Мионов 2009, с. 175–176].

Важно подчеркнуть, что целевое предназначение, перечень задач и функций, которые возложены на Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации, определяют его полномочия. При этом

в настоящее время ФКЗ об Уполномоченном по правам человека содержит 23 статьи (ст. 15–36.2), посвященные полномочиям Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации. Представляется, что столь подробная регламентация деятельности российского омбудсмана является подтверждением его важной роли в системе механизмов государственной защиты прав и свобод человека и гражданина в России. С другой стороны, сам факт закрепления полномочий российского омбудсмана в тексте федерального конституционного закона автоматически не означает, что, реализуя их, российский омбудсмен обретает необходимый авторитет и признание как в системе органов государственной власти, так и в глазах россиян.

В этой связи нельзя не отметить, что по результатам опроса Левада-Центра, порядка 75 % опрошенных сказали, что должность Уполномоченного по правам человека в России нужна, а вот 25 % высказались против или вообще ничего не знали о деятельности омбудсмана в нашей стране. Однако показательно, что при осведомленности и в целом одобрительном отношении россиян к деятельности Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации порядка 70 % граждан страны отметили, что права человека в России продолжают нарушаться. При этом, по мнению 41 % россиян, за последние годы ситуация с правами человека в нашей стране не изменилась, а порядка 30 % убеждены в том, что нарушений прав человека в последние годы в России стало даже больше (Уполномоченный по правам человека в Российской Федерации. Социологический опрос общественного мнения, проведенный Левада-Центром, 24–27 января 2014 г.).

Результаты опроса общественного мнения позволяют нам сделать ряд важных выводов. Во-первых, граждане России знают о существовании института Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации. Более того, за 20 лет своего существования данный институт доказал свою состоятельность, и граждане России в целом поддерживают и одобряют его деятельность. Во-вторых, несмотря на деятельность Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации в нашей стране по-прежнему достаточно остро стоит проблема нарушения прав человека и гражданина и необходимость их защиты. Сказанное заставляет нас подробнее остановиться на рассмотрении полномочий, которыми наделяет действующее российское законодательство Уполномоченного по правам человека.

Анализ положений ФКЗ об Уполномоченном по правам человека позволяет выделить следующие полномочия российского омбудсмана:

1. Рассмотрение жалоб граждан России и находящихся на территории Российской Федерации иностранных граждан и лиц без гражданства (апатридов). В рамках рассмотрения жалоб Уполномоченный по правам человека рассматривает жалобы на решения или действия (бездействие) органов государственной власти и местного самоуправления, должностных лиц, если ранее заявитель обжаловал принятые решения или действия (бездействие) в судебном либо административном порядке, но не согласен с решениями, принятыми по его жалобе.

2. Обращение к компетентным государственным органам или должностным лицам за содействием в проведении проверки обстоятельств, изложенных в жалобах граждан, направление запросов Уполномоченному по правам человека в субъекте Российской Федерации. При этом проверка не может проводиться теми органами и должностными лицами, чьи действия обжалуются.

3. Право на истребование от государственных органов, органов местного самоуправления и у должностных лиц сведений, документов и материалов, которые необходимы для рассмотрения жалоб граждан.

4. Право на получение объяснений от должностных лиц и государственных служащих (за исключением судей) по вопросам, которые подлежат выяснению в ходе рассмотрения жалобы.

5. Право проводить самостоятельно или совместно с компетентными государственными органами, должностными лицами проверку деятельности государственных органов, органов местного самоуправления и должностных лиц по вопросам, имеющим отношение к существу рассматриваемых жалоб.

6. Право на ознакомление с материалами уголовных, гражданских, административных дел, решениями (приговорами), а также с прекращенными производствами, делами и материалами, по которым отказано в возбуждении уголовных дел.

7. По результатам рассмотрения жалобы Уполномоченный имеет право обратиться в суд с административным иском заявлением (иском) в защиту нарушенных прав и свобод человека и гражданина, обратиться в суд или прокуратуру с ходатайством о проверке вступившего в законную силу решения, приговора суда, определения или постановления суда либо постановления судьи.

8. По результатам рассмотрения жалобы Уполномоченный имеет право обратиться в компетентные государственные органы с ходатайством о возбуждении дисциплинарного или административного производства либо уголовного дела в отношении должностного лица, в решениях или действиях (бездействии) которого усматриваются нарушения прав человека.

9. По результатам рассмотрения жалобы Уполномоченный имеет право обращаться в Конституционный суд Российской Федерации с жалобой на нарушение конституционных прав и свобод граждан законом, примененным или подлежащим применению в конкретном деле.

10. Уполномоченный вправе обратиться в Государственную Думу Федерального Собрания с предложением о проведении парламентских слушаний по фактам нарушения прав и свобод граждан, а в случае грубого или массового нарушения гарантированных Конституцией Российской Федерации прав и свобод человека и гражданина он вправе выступить на заседании Государственной Думы или предложить создать парламентскую комиссию для расследования указанных фактов [Бобрицких 2016, с. 4–5].

Названные полномочия российского омбудсмана дают основание сделать вывод о том, что их содержание позволяет ему осуществлять свои функции достаточно эффективно в плане защиты прав и свобод человека и гражданина, нарушенных вследствие неправомерных действий и решений органов государственной власти, органов местного самоуправления и их должностных лиц. Объем полномочий, имеющийся у российского омбудсмана в данном отношении, аналогичен тому объему полномочий, который имеют в указанной сфере омбудсманы зарубежных государств. Так, омбудсмены Франции, Испании, Польши и Швеции имеют право обращаться с запросами, связанными с рассмотрением жалоб о нарушениях прав и свобод человека, в органы государственной власти, они имеют право на истребование необходимых сведений и документов, право на ознакомление с материалами уголовных, гражданских, административных дел, право на обращение с жалобами в суд и административные органы, право направить свое заключение, содержащее рекомендации относительно возможных и необходимых мер восстановления указанных прав и свобод, а также направить законодательным органам власти свои предложения об

изменении и о дополнении законодательства с целью защиты прав и свобод человека и гражданина [Ракитская 1999, с. 285–295].

Вместе с тем необходимо особо отметить, что законодательство Российской Федерации, регламентирующее правовой статус российского омбудсмана, сужает его полномочия, связанные с контролем за соблюдением прав человека в иных сферах (не связанных с деятельностью органов государственной власти). По этой причине, на наш взгляд, правовой статус российского Уполномоченного по правам человека является в определенной степени суженным по сравнению с некоторыми зарубежными государствами, законодательство которых наделяет омбудсменов более обширными полномочиями в сфере защиты прав и свобод человека.

Следует особо отметить, что омбудсмены в Швеции обладают широким перечнем прав и возможностей для исполнения своих должностных обязанностей. Так, в случае отказа должностных лиц органов публичной власти представить необходимые для проведения разбирательства сведения и документы, шведские омбудсмены имеют право наложить штрафные санкции на лиц, уклоняющихся от дачи необходимых объяснений, размером до 1 000 крон (приблизительно 6 500 руб.) в поддержку своих требований о предоставлении информации и объяснений. Важно также подчеркнуть, что шведский омбудсмен юстиции наделен правом законодательной инициативы: он может предлагать на рассмотрение Риксдага как законопроекты по конкретным вопросам государственно-правовой жизни Швеции, имеющие прямое отношение к охране правопорядка, так и отдельные поправки к уже действующим законам. Такие законопроекты рассматриваются в первоочередном порядке в Риксдаге [Хаманева 1990, с. 138–142].

Уполномоченный по гражданским правам в Польше, в отличие от Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации, имеет право контролировать военное управление и администрацию внутренних дел, а также деятельность судов, но только в рамках, не нарушающих принцип судейской независимости. Помимо этого Уполномоченный по гражданским правам в Польше может участвовать при рассмотрении дела в суде в порядке административного производства, обладая полномочиями прокурора; выступать с предложениями о виде и размере наказания, а также об отмене имеющего юридическую силу решения при производстве по делам об административных

правонарушениях; предъявлять иски к лицам, нарушившим законы, применять служебные санкции [Хиль Роблес 2005, с. 152].

Защитник граждан в Греции компетентен не только контролировать соблюдение прав и свобод человека гражданина в свете решений и действий органов государственной власти и местного самоуправления и их должностных лиц, но и деятельность предприятий и организаций, связанную с оказанием жилищно-коммунальных услуг (уборка мусора, водоснабжение, электроснабжение, газоснабжение, канализация, водоочистка), а также работу СМИ и почты. Защитник народа Аргентины контролирует деятельность, связанную с обслуживанием и поддержанием в надлежащем состоянии сети автомобильных и железных дорог [Миронов, Шагалов 2006, с. 14].

Омбудсмен Эстонии обладает таким полномочием, как внесение в Парламент предложения о привлечении члена Парламента, Президента Республики Эстонии, членов кабинета министров, председателя и судей Государственного суда Эстонии к уголовной ответственности в соответствии с законом [Ярвелейд, Кале 2015, с. 86].

Интересным представляется опыт Дании, где юрисдикция омбудсмена распространяется в том числе на дела, которые имеют отношение к церкви и религии, за исключением дел, прямо или косвенно относящихся к догматам или доктринам церкви. В Италии полномочия омбудсмена распространяются на сферу отношений, связанных с соблюдением прав умершего человека при его погребении. В Италии это считается нормальным, поскольку сами итальянцы полагают, что права человека должны соблюдаться не только при его жизни [Вагизов 2008, с. 44].

Анализируя тот перечень полномочий, которым обладают омбудсмены в ряде зарубежных государств, следует отметить, что, по всей вероятности, вмешательство Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации в дела церкви просто недопустимо, поскольку по Конституции 1993 г. церковь и государство в России отделены друг от друга, и государство не имеет законных оснований для вмешательства в дела церкви и различных религиозных конфессий и уж тем более для контроля за их деятельностью.

По нашему мнению, сфера полномочий Уполномоченного по правам человека не должна затрагивать и вопросы, связанные с привлечением к уголовной ответственности парламентариев, членов

Правительства и судей. Для этого существуют установленные законодательством РФ процедуры и компетентные для производства расследования правоохранительные органы. Не меньшей критики заслуживает и возможность наделения российского омбудсмена полномочиями принимать участие в процедуре импичмента Президенту России, поскольку подобное предложение способно сосредоточить в руках Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации контроль за деятельностью Президента, что не предусмотрено Конституцией Российской Федерации.

Положительным представляется опыт Греции, омбудсмен в которой имеет право контроля за соблюдением прав граждан в деятельности негосударственных предприятий и организаций, предоставляющих населению жилищно-коммунальные услуги. С учетом российской действительности, в которой очень часто управляющими компаниями нарушаются права граждан при начислении платежей за оказанные жилищно-коммунальные услуги, расширение предметной компетенции Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации и наделение его полномочиями по контролю за деятельностью предприятий и организаций, предоставляющих населению жилищно-коммунальные услуги, могло бы послужить дополнительной гарантией соблюдения прав граждан. Не менее интересной выглядит и возможность наделения российского омбудсмена полномочиями по контролю за содержанием и ремонтом российских дорог. Кроме того, по аналогии со Швецией, на наш взгляд, было бы целесообразно наделить российского омбудсмена правом налагать штрафные санкции на должностных лиц, уклоняющихся от дачи необходимых объяснений или предоставления сведений в связи с осуществлением Уполномоченным своей деятельности.

Резюмируя сказанное, следует отметить, что российский омбудсмен имеет достаточные полномочия, аналогичные полномочиям, которые имеют омбудсмены Аргентины, Швеции, Дании, Испании, Италии, Польши. Однако нельзя не отметить, что законодательство Российской Федерации, регламентирующее правовой статус российского омбудсмена, сужает его полномочия, которые связаны с контролем за соблюдением прав человека в иных сферах (не связанных с деятельностью органов государственной власти), в сравнении с рядом зарубежных государств. С целью укрепления авторитета Уполномоченного по

правам человека и усиления его предметной компетенции, представляется целесообразным рассмотреть вопрос о наделении его полномочиями по контролю за деятельностью предприятий и организаций, предоставляющих населению жилищно-коммунальные услуги, контролю за содержанием и ремонтом российских дорог, а также наделить Уполномоченного правом налагать штрафные санкции на должностных лиц, уклоняющихся от дачи необходимых объяснений или предоставления сведений по запросам Уполномоченного по правам человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бердников Н. А., Мохова Т. С.* Становление и развитие мирового института омбудсмана и его роль в охране прав человека // Вестник Московского университета МВД России. 2014. № 3. С. 17–19.
- Бобрицких И. В.* Обращение к Уполномоченному по правам человека как внесудебное средство защиты прав человека в России // Новая правовая мысль. 2016. № 4 (67). С. 4–5.
- Вагизов Р. Г.* Понятие омбудсмана (уполномоченного по правам человека) в современной правовой доктрине // Российская юстиция. 2008. № 11. С. 40–44.
- Миронов О. О.* Очерки государственного правозащитника. М. : Изд-во СГУ, 2009. 518 с.
- Миронов О. О., Шагалов М. Р.* Эффективность институтов омбудсмана и повышение качественных показателей их деятельности // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. 2006. № 8. С. 13–17.
- Ракитская И. А.* Эволюция института омбудсмана в Швеции // Северная Европа: проблемы истории: сборник статей. М., 1999. С. 285–295.
- Хаманева Н. Ю.* Роль омбудсмана в охране прав граждан в сфере государственного управления // Советское государство и право. 1990. № 9. С. 138–147.
- Хиль Роблес А.* Парламентский контроль за администрацией (институт омбудсмана) / пер. с исп. А. Казачкова. М., 2005. 350 с.
- Ярвелаид П. М., Калле А. Л.* К вопросу о развитии института Канцлера юстиции как гаранта конституционных прав (на примере Эстонской Республики) // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2015. Т. 1. № 2 (2). С. 83–89.

УДК 343.8

В. И. Зубкова

доктор юридических наук, профессор;
профессор юридического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: zybkovav.i@mail.ru

ПОНЯТИЕ НАКАЗАНИЯ И ЕГО ЦЕЛЕЙ ПО УК РОССИИ И НЕКОТОРЫХ СТРАН ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ: СРАВНИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

В статье рассматривается понятие наказания и его целей по уголовному законодательству России. Эти же вопросы анализируются по законодательству и теории развитых стран Европы: в частности, ФРГ, Франции, Швейцарии и Италии. В работе раскрывается содержание признаков, свойственных наказанию, а также содержание целей наказания. Автором делаются выводы относительно эффективности определенных целей наказания.

Ключевые слова: специальная превенция; устрашение наказания; воздаяние; исправление; перевоспитание; ресоциализация.

V. I. Zubkova

Doctor of Law, Professor, Faculty of Law,
Lomonosov Moscow State University; e-mail: zybkovav.i@mail.ru

THE CONCEPT OF PUNISHMENT AND ITS PURPOSES IN THE CRIMINAL CODE OF RUSSIA AND SOME COUNTRIES IN WESTERN EUROPE: COMPARATIVE ASPECTS

The concept of punishment and its purposes in the criminal legislation of Russia is considered in the article. These issues are analyzed in terms of law and theory of the developed countries of Europe: in particular in Germany, France, Switzerland and Italy. The article reveals the content of the characteristic of punishment, as well as the content goals of punishment. Thus, the conclusion is about the effectiveness of certain purposes of punishment.

Key words: special prevention; deterrence of punishment; retribution; correction; reeducation; resocialization.

Уголовный кодекс РФ впервые в отечественном уголовном законодательстве сформулировал понятие наказания. В предыдущем Уголовном кодексе 1960 г. не было понятия наказания, а ст. 20 УК формулировала цели наказания, впрочем, эта статья так и называлась. В ней указывалось, что наказание имеет «целью исправление и перевоспитание осужденных в духе честного отношения к труду, точного

исполнения законов, уважения к правилам социалистического общежития, а также предупреждения совершения новых преступлений. Такое регулирование целей наказания было, видимо, свойственно тому государственному устройству, его экономике, нравственности и культуры.

Действующий Уголовный кодекс в ст. 43 определил понятие наказания, указав, что «наказание есть мера государственного принуждения, назначаемая по приговору суда. Наказание применяется к лицу, признанному виновным в совершении преступления, и заключается в лишении или ограничении прав и свобод этого лица». Таким образом, из определения выделяются следующие его признаки: это мера государственного принуждения; назначается по приговору суда и от имени государства; к лицу, признанному виновным в совершении преступления; всегда связано с ограничением прав и свобод этого лица. Таким образом, произошедшие в начале 1990-х гг. политические, экономические и социальные преобразования потребовали и правовых изменений. Принятый в 1996 г. Уголовный кодекс стал базироваться не только на Конституции РФ, но и на нормах Международного права. В частности, Уголовный кодекс определил понятие наказания и по-новому сформулировал цели наказания. Это обстоятельство, видимо, следует признать положительным моментом в уголовном законодательстве России.

Проводя сравнение, следует отметить, что законодательство многих стран континентальной системы права (ФРГ, Франции, Швейцарии, Италии и т. д.) не содержит определение наказания и не устанавливает его цели. Кратко для сравнения обратим свое внимание на законодательстве некоторых развитых стран Европы, в частности ФРГ, Франции, Швейцарии и Италии, поскольку рамки статьи не позволяют проанализировать законодательство других стран. В уголовных кодексах западных стран Европы, в отличие от Уголовного кодекса России, отсутствуют нормы о понятии и целях наказания. В частности, не предусматривают этих понятий и уголовные кодексы выбранных нами стран: ФРГ, Франции, Швейцарии, Италии. Разработкой учения о наказании и его целях занимаются теоретики уголовного права, определяя к этим вопросам разные подходы. При этом в доктрине существует множество самых разных позиций и концепций наказания в зависимости от их отношения к целям.

По этому признаку в немецкой уголовно-правовой науке выделяются преимущественно три группы теорий: абсолютная теория наказаний, относительная и смешанная (комплексная) [Мейер 2001, с. 15–17]. Не вдаваясь в подробный анализ всех теорий, отметим только мнение абсолютной теории и смешанной. Суть абсолютных теорий, как поясняет немецкий профессор Б.-Д. Мейер, состоит в том, что задачей наказания является «восстановление справедливости путем осуждения лица, совершившего преступное деяние» [там же]. В литературе имеется противоположное мнение сути данной теории, что целью наказания данной теории является возмездие. Наибольшей популярностью среди практиков и теоретиков пользуются именно смешанные теории. Здесь уместно привести мнение немецкого ученого М. Вельцеля, в свое время отметившего, что «наказание является комплексным понятием. Смысл его можно усмотреть в восстановлении правопорядка, нарушенного в результате преступления. Наказание представляет собой искупление вины, которое должно быть осуществлено преступником. Но наказание может преследовать и другие цели, прежде всего предупреждение последствий уголовных деяний. Эта цель может быть достигнута: а) путем внушения страха (специальная превенция); б) путем воспитания преступника с целью его ресоциализации (позитивная превенция); в) путем внушения страха неизвестному третьему лицу (общая превенция)» [Кузнецова, Вельцель 1980, с. 111–112].

Однако, если теоретические концепции определить, как бы суммируя их, то все они сводятся к определенным признакам наказания. Это:

- а) форма реакции на совершенное преступление;
- б) принудительная мера;
- в) санкция за совершенное преступление, назначение которой возлагается законом на судебные органы;
- г) наказание должно налагаться за нарушение норм права;
- д) оно сопровождается болью или иными следствиями, которые считаются неприятными;
- е) оно должно налагаться и исполняться властью, уполномоченной на то правовой системой, против которой было совершено правонарушение.

Уместно отметить, что подобные признаки наказания отмечаются в теории права и в некоторых нормах уголовного и пенитенциарного

законов других стран, которые нами взяты для краткого изложения, о чем будет сказано далее.

Кроме того, следует отметить, что УК ФРГ в некоторых нормах указывает на цели наказания. Так, в разделе, посвященном «Назначению наказания» в параграфах 46, 47, 63, указывается, что должно учитываться при назначении наказания, и какие цели при этом преследуются. В частности, при назначении наказания «должно учитываться воздействие, которое необходимо ожидать от наказания, на будущую жизнь правонарушителя в обществе» (параграф 46 УК); «назначение наказания в виде лишения свободы неизбежно для воздействия на это лицо или в целях защиты правопорядка» (параграф 47 УК); изоляция лица для общества. Определенные наказания, применяемые к несовершеннолетним правонарушителям, содержатся в молодежном уголовном праве. К ним можно отнести воспитательные и исправительные меры, предусмотренные «Законом об отправлении правосудия по делам несовершеннолетних» (в ред. от 11 декабря 1974 г.) [Уголовное право зарубежных стран 2010, с. 400].

В законодательстве Франции также отсутствует общее определение наказания, его сущности и целей. Данные вопросы находят свое отражение в доктрине. Наказание представляет собой форму общественной реакции на совершение преступного деяния, которая традиционно преследует две основные цели: воздаяние и устрашение. По теории воздаяния, лицо виновно в совершении преступного деяния, а значит, должно искупить свою вину, и наказание для него должно быть мучительным, малоприятным и болезненным. При этом наказание, согласно данной теории, должно быть исполнено так, как назначено судом, без последующего смягчения режима содержания либо условно-досрочного освобождения. Уместно напомнить, что на правовой карте Европы одним из самых строгих уголовных законов (естественно, без смертной казни) является УК Франции, так как максимальный размер наказания в виде срочного лишения свободы составляет 30 (тридцать) лет. Представители теории новой социальной защиты выступают против такого понимания наказания. В качестве основных целей наказания они рассматривают исправление и ресоциализацию преступника. Представитель данной теории М. Ансель в своей работе «Новая социальная защита» пишет: «Важно так построить наказание, чтобы оно само по себе перевоспитывало ...

необходимо также, чтобы его функция ресоциализации признавалась главной и отличалась от простого побочного воспитательного действия неоклассического возмездного наказания. Наказание социальной защиты ... должно, причем в первую очередь, преследовать цель возвращения преступника обществу» [Ансель 1980, с. 267–268]. Таким образом, французский законодатель делает акцент на такой цели наказания, как ресоциализация преступника, чтобы приспособить его к условиям жизни в обществе, вернуть его в социальную среду. О целях наказания косвенно говорится в ст. 132–59, предусматривающей освобождение от наказания, где сказано, что освобождение от наказания может иметь место в случае, когда социальная реадaptация виновного достигнута, причиненный ущерб возмещен и вредные последствия от преступления прекратили свое действие. Стало быть, эта цель перед наказанием была поставлена. Кроме того, другие цели наказания по смыслу вытекают из ст. ст. 720–4, 721–1, 723–3, 763–3 УПК Франции. Указанные нормы предусматривают условия отбывания наказания в пенитенциарном учреждении, поэтому при наступлении определенной социальной реадaptации лицу, отбывающему наказание, может быть разрешено временно покинуть это учреждение, или лицо может быть условно освобождено от наказания и т. д. Социальная реадaptация понимается в уголовном праве Франции как приспособление преступника к условиям жизни в обществе, его «возвращение» в социальную среду. Таким образом, французский законодатель делает акцент на такие цели уголовного наказания, как ресоциализация преступника и его исправление.

Уголовный кодекс Швейцарии не дает понятия наказания и не выделяет непосредственно цели уголовного наказания. В теории, со ссылкой на статью 1 УК, определяется, что «наказуемым является тот, кто совершает деяние, которое точно запрещено законом под угрозой наказания», а под наказанием понимается санкция за совершение этого преступления. Однако уголовное законодательство Швейцарии, тем не менее, отражает цели наказания при применении отдельных мер, например мер безопасности, а также при исполнении отдельных видов наказаний, а также определяет отдельно цели к алкоголикам и даже к душевнобольным. Так, ст. 37 УК предусматривает, что «исполнение наказаний в виде каторжной тюрьмы и тюремного заключения должно оказывать воспитательное воздействие на заключенного

и подготовить его к возвращению к жизни на свободе» (ч. 1). Кроме того, закон предписывает, что исполнение этих наказаний должно содействовать тому, чтобы вред, причиненный потерпевшему, был восстановлен. Воспитательные цели предусматриваются при помещении повторно осужденного в пенитенциарное учреждение для впервые осужденных, как сказано в самом Законе: «Если это является необходимым и соответствует воспитательным целям наказания» (ч. 2 ст. 37 УК). Применяя уголовно-правовые меры к душевнобольным, УК предусматривает такие цели, как предотвращение или уменьшение опасности совершения такими лицами новых деяний, а также предотвращение опасности для других лиц (ст. 43 УК). Целью применения специальных мер к алкоголикам является предотвращение опасности совершения нового преступления или проступка, т. е. специальная превенция (ст. 44 УК).

Таким образом, в УК Швейцарии нашли отражение такие цели наказания, как воспитательное воздействие на преступника, подготовка осужденного к возвращению к жизни на свободе, в целях изоляции «привычных» преступников (ст. 37, 42). Причем эти цели нигде особенно не сформулированы, а указываются в нормах, которые регулируют исполнение наказаний, т. е. эти цели относятся собственно к исполнению наказаний. Представляется, что такая позиция швейцарского законодательства предпочтительнее, поскольку воспитание осужденного и подготовка его к возвращению к жизни на свободе происходит во время исполнения наказания, а вовсе (не как у нас) не во время вынесения наказания приговором суда. Подводя итог сказанному, следует отметить, что УК Швейцарии определяет такие цели, как исправление (у них это воспитание, воспитательное воздействие), восстановление справедливости (чтобы вред, который был причинен потерпевшему, был восстановлен).

Уголовное законодательство Италии не дает общего понятия наказания и не определяет цели наказания, эти понятия в основном определяются доктриной уголовного права. В частности, под наказанием теория уголовного права Италии понимает санкцию за совершение преступления, назначение которой возлагается законом на судебные органы в соответствии с итальянским уголовным процессом. Проблема целей уголовного наказания в теории носила дискуссионный характер и в качестве таковых доктрина определяла общую и специальную

превенцию. Общая превенция итальянскими юристами понималась адекватно понятию, устоявшемуся в российской доктрине, и была направлена на предотвращение совершения преступлений в будущем иными лицами под страхом наказания, эта цель полностью возлагалась на уголовное наказание. Специальная превенция предусматривала предупреждение совершения новых преступлений одним и тем же лицом (частная превенция). Однако Конституция Италии в ст. 27 провозгласила, что наказания не могут состоять в мерах, противных чувству гуманности, и должны быть направлены на перевоспитание осужденного. Таким образом, Конституция Италии закрепила важнейшую цель наказания – перевоспитание осужденного. Механизм реализации этой цели предусмотрен в пенитенциарном законодательстве (введенном Законом от 26 июля 1975 г. № 354). Указанный Закон в качестве средств перевоспитания осужденного предусматривает изучение личности осужденного; работу с ним психологов и других специалистов, направленную на изменение антисоциальных установок; приучение осужденного к труду, религиозное воспитание, культурное просвещение и т. д. Указанные меры не включены в УК Италии, так как они применяются после вынесения приговора на стадии его исполнения и относятся к сфере перевоспитания осужденных и регулируются пенитенциарным законодательством в процессе исполнения наказания. Цель перевоспитания осужденного в теории и практике итальянского уголовного права трактуется как «ресоциализация» преступника, как бы стирается различие между этими понятиями. В то же время среди теоретиков права имеется и другая позиция по целям наказания. Итальянские юристы считают, что перевоспитание не является основной целью наказания. Они полагают, что цель наказания – это возмездие, обосновывая это тем, что УК содержит достаточно суровые санкции за многие преступления. Подводя итог краткой характеристике понятия и целей наказания можно вполне определенно сказать, что итальянское законодательство всё же устанавливает цели наказания – это перевоспитание, исправление, предупреждение совершения преступлений как осужденными, так и иными лицами (общая и специальная превенция).

Таким образом, заканчивая анализ целей наказания, можно сделать вывод, что закрепление их в законодательстве имеет большое значение для правоприменителя в процессе исполнения наказания.

В частности, установленные в законе цели позволяют суду более точно и четко определить не только вид и размер наказания. Достижение же поставленных целей позволяет решить такие вопросы, как применение условно-досрочного освобождения, перевод осужденного на режим полусвободы, применение домашнего ареста, замена наказания более мягким, передача на поруки социальной службе и т. д. Немаловажным является и то, каким человек вернется в общество, а его позитивные характеристики достигаются целями наказания, и поэтому к ним безразлично относиться нельзя, они должны быть закреплены как в уголовном законодательстве, так и в уголовно-исполнительном (пенитенциарном). Хотя в отечественной литературе высказана позиция, согласно которой реально цель исправления неприемлема для современной уголовно-правовой политики, поскольку кого-либо исправить наказанием невозможно, а демократически организованное государство не имеет право принудительно «улучшать» своих граждан; единственное, что позволено государству, это требовать соблюдения установленных им законов, а исправление осужденного как цель уголовного наказания является утопической [Минин 2000, с. 201; Усс 1996, с. 29; Козаченко 1992, с. 72].

Полностью с приведенными позициями согласиться нельзя. Прежде всего нельзя давать негативную оценку многолетним исследованиям огромной плеяды как отечественных, так и зарубежных ученых. Здесь уместно напомнить высказывание Н. А. Таганцева о том, что государство не может забыть, что человек, совершивший преступление, остается членом общества, не перестает быть связанным с обществом, и что он вернется в него после отбытия наказания и в связи с этим обществу безразлично, каким будет этот человек [Таганцев 1994, с. 98].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ансель М.* Новая социальная защита (гуманистическое движение в уголовной политике). М. : Прогресс, 1980. 312 с.
- Козаченко И. Я.* Понятие уголовного наказания // Реализация уголовной ответственности: материально-правовые и процессуальные аспекты. Межвузовский сборник научных статей. Самара : Самар. ун-т, 1992. 213 с.
- Кузнецова Н., Вельцель Л.* Уголовное право ФРГ. М. : Изд.-во МГУ, 1980. 214 с.
- Мейер Б.-Д.* Уголовно-правовые санкции. Берлин : Шпрингер, 2009. 375 с.

- Минин А. В.* О социальной справедливости как цели уголовного наказания // *Власть: криминологические и правовые проблемы.* М., 2000. С. 199–203.
- Таганцев Н. С.* Русское уголовное право: Лекции. Часть общ. : в 2 т. / сост. и отв. ред. Загородников Н. И. ; РАН. Ин-т государства и права. М. : Наука, 1994. Т. 2. 393 с.
- Уголовное право зарубежных стран. Общая и Особенная части : учебник / под ред. И.Д. Козочкина. / Н. А. Голованова, В. Н. Еремин, М. А. Игнатова и др. М. : Волтерс Клувер, 2010. С. 1056.
- Усс А.* Допустимо ли исправлять осужденных // *Человек: преступление и наказание.* 1996. № 1 (2). С. 29–30.

УДК 342.7

Л. А. Петручак, А. В. Корнев

Петручак Л. А., доктор юридических наук, профессор,
проректор по образовательной деятельности МГЛУ;
заведующая каф. общетеоретических правовых дисциплин Института
международного права и правосудия МГЛУ;
e-mail: lar-petruchak@yandex.ru

Корнев А. В., доктор юридических наук, профессор;
заведующий каф. теории государства и права МГЮА;
e-mail: tgp@msal.ru

СОВРЕМЕННЫЙ РОССИЙСКИЙ СОЦИУМ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ

Настоящая статья посвящена актуальной проблеме формирования правовой культуры молодежи на современном этапе развития российского общества. В работе дается понятие правовой культуры, обосновывается необходимость целенаправленного формирования правовой культуры молодежи. Особое внимание уделено анализу современного российского социума, с его противоречиями, а также его влиянию на правосознание молодежи. В исследовании содержится аналитический материал, посвященный различным аспектам формирования правовой культуры современной молодежи. Работа имеет практико-ориентированный характер и может быть полезной как в учебной, так и во внеучебной работе с молодежью с целью формирования правовой культуры.

Ключевые слова: правовая культура; правосознание; правовая культура молодежи; ценности; социум; правовое воспитание.

L. A. Petruchak, A. V. Kornev

Petruchak L. A., Doctor of Law, Professor,
MSLU Vice-Rector in Educational Activities;
Chair of Legal Department, Institute of International Law and Justice MSLU,
Moscow State Linguistic University; e-mail: lar-petruchak@yandex.ru

Kornev A. V., Doctor of Law, Professor,
Head of the Legal Department of MSAL; e-mail: tgp@msal.ru

MODERN RUSSIAN SOCIETY AND THE FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF YOUTH

This article is devoted to the vital problem of formation of the legal culture of youth at the present stage of the development of the Russian society. The article gives the concept of the legal culture, the necessity of purposeful formation of the legal culture of youth. Much attention is paid to the analysis of the modern Russian society, with its conflicts, as well as its impact on the legal awareness of the youth. The article

contains analytical material on various aspects of the legal culture of the modern youth. The article is of great practical value and can be useful both in educational and extracurricular work with young people in order to form their legal culture.

Key words: Legal Culture; Legal Awareness; Legal Culture of Youth; Values; Society; Legal Education.

Актуальность темы обусловлена быстро развивающимися общественными отношениями, глубокими преобразованиями в сфере экономики, государственного управления, образования на фоне значимых внутригосударственных и международных проблем развития современного общества и государства. Современное состояние правового сознания и правовой культуры в обществе в некоторой степени минимизирует доверие институтов общества к деятельности органов публичной власти. Изменение существующих реальностей должно способствовать формированию гражданского общества и правового государства как цели конституционного развития Российской Федерации.

Современный российский социум справедливо квалифицируют в качестве общества переходного типа. Это означает, что все четыре сферы его бытия – экономическая, социальная, политическая и духовная, подверглись колоссальным трансформациям. Мировой опыт говорит: изменить что-то, пусть и кардинально, и провести реформы – далеко не одно и то же. Любые реформы должны приводить к позитивным результатам. Одним словом, они по природе своей обязаны быть прогрессивными, т. е. выводить общество на более высокую ступень его развития. Конечно, прогресс и прогрессивность, как один из показателей эволюции, всегда воспринимались с различных, а порой и с противоположных точек зрения. Тем не менее есть общепринятые критерии позитивного развития.

Трансформация любой сферы жизни общества не может не затрагивать и другие стороны общественной жизни. К примеру, реформы в сфере экономики неизбежно затрагивают изменения в социальной сфере, равно как и наоборот. Китай начал реформы с экономики. В этом проявилась твердая воля Дэн Сяопина. В нашей стране сначала начали реформировать политическую сферу, что в итоге привело к геополитической катастрофе, а уже потом стали проводить и другие реформы. Как бы критически не относиться к историческому материализму, тем не менее, именно экономика в конечном счете определяет вектор развития других, производных от нее сфер жизни общества.

В свете произошедших перемен современный российский социум представляет собой очень интересный объект для изучения. Во-первых, общество очень сильно дифференцировано по имущественному признаку, поскольку коэффициент децильности в нашей стране существенно превышает показатели в наиболее развитых европейских странах, а в Москве и вовсе имеют место порядковые значения. Во-вторых, перемещение значительных масс населения серьезно изменило структуру российского социума. Миграционные процессы, по сути, создают новый этноконфессиональный ландшафт. Достаточно сказать, что по количеству прибывающих мигрантов Россия уступает только США. В-третьих, в обществе наблюдается некий дуализм: с одной стороны, есть движение в сторону правового государства и гражданского общества, а с другой – явно выраженная тенденция сохранения атрибутов традиционного общества, особенно в замкнутых социокультурных группах. Примирить эти тенденции очень сложно. В-четвертых, произошли колоссальные изменения в классовой структуре общества. Незаметно исчезли рабочий класс и крестьянство. Десятки миллионов людей лишились привычной профессиональной среды и традиционного трудового уклада со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями. В-пятых, существенно изменилось соотношение городского и сельского населения. Россия сегодня – стремительно урбанизирующаяся страна. Причем из 32 млн сельского населения 36% живут ниже черты бедности. В-шестых, имеют место определенные различия между мировоззренческими кодами различных возрастных групп. И, наконец, самое главное – отсутствие явно выраженного продуманного плана общественного развития. Ничто так мешает движению вперед, как отсутствие четко поставленных целей. Хотим мы это признавать или нет, но состояние неопределенности имеет место.

Все эти проблемы отражаются и на молодежи. Известно, что именно молодые люди наиболее болезненно реагируют на социальные проблемы, особенно на отсутствие равных шансов и нарушение принципов социальной справедливости.

Это всего лишь некоторые «штрихи к портрету» современного российского общества. Увы, портрет, деликатно выражаясь, получается рельефным. Сегодня важно как никогда всё это переосмыслить с тем, чтобы двигаться дальше. Если мы будем уходить от проблем, они сами по себе решаться не будут.

Настоящая статья посвящена правовой культуре молодежи. Правовая культура в целом в нашей стране оставляет желать лучшего, но правосознание и правовая культура именно этой социальной группы вызывает особое беспокойство. «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан», утвержденные Президентом Российской Федерации 28 апреля 2011 г. № Пр-1168, повышению правовой культуры молодежи отводят особое внимание.

Любое общество уделяет молодежи особое внимание, во всяком случае, должно уделять. Именно эта социальная группа будет всегда определять будущее страны. Исходя из аксиологического подхода к праву, начнем с характеристики самого феномена правовой культуры.

Правовая культура является частью общечеловеческой культуры, создаваемой постепенным, преемственным общественным развитием, совокупной работой сменяющих друг друга поколений. Правовая культура функционирует в органическом взаимодействии с другими ее областями и сферами: экономической, политической, нравственной, религиозной и т. д., испытывая на себе их обратное воздействие, которое нередко является определяющим. Феномен правовой культуры характеризует структуру отношений конкретного общества и составляющих его социальных групп в историческом контексте, а также является критерием оценки, индикатором уровня развития общества и его членов.

Правовая культура, являясь разновидностью социокультуры, выражается в достигнутом уровне правотворческой и правоприменительной деятельности, правосознания и правового развития общества, правовой системы в целом.

Характеристикой правовой культуры является мера (степень) освоения и использования накопленных человечеством правовых ценностей, где мера выражает глубинное диалектическое единство качественных и количественных характеристик явлений, служит показателем развития правовой культуры как личности, так и социальной группы и общества в целом.

Одним из основных признаков правовой культуры следует назвать деятельностьную характеристику. Правовая культура, рассматриваемая через призму человеческой деятельности, предполагает не просто правомерное, а социально активное поведение. О социально-правовой

активности свидетельствует добровольная, сознательная деятельность, выражающаяся в интересе к праву, его уважении. Социально-преобразующая юридическая деятельность, способы ее осуществления и позитивные результаты считаются в науке фундаментальными свойствами правовой культуры.

Правовая культура является многоуровневым образованием: она включает в себя правовую культуру общества, классов, социальных групп, отдельной личности. Правовая культура личности, будучи компонентом правовой культуры общества, отражает степень и характер развития общества, обеспечивающего социализацию личности и правомерную деятельность индивида.

Правовая культура занимает особое место в правовой системе общества. Она находится в основе развития и функционирования права, юридической практики, правосознания и правовой системы в целом и представляет качественное состояние правовой системы.

Опираясь на указанные основные свойства правовой культуры, представляется возможным дать следующее определение изучаемого понятия: «Правовая культура – это исторически сложившаяся, обусловленная экономическим, политическим, социальным и духовным уровнем развития общества разновидность общечеловеческой культуры, которая материализуется в формировании, передаче, сохранении правовых ценностей, служащих ориентиром юридически значимого поведения, и представляет собой качественное состояние правовой системы, степень правового развития личности и общества».

Подводя итог теоретико-правовому анализу понятийно-категориального аппарата правовой культуры, следует отметить, что правовая культура, являясь разновидностью культуры в целом, носит социальный характер и представляет собой явление правового, культурологического, философского и иного порядка. Она динамична, находится в развитии, имеет свои сущностные особенности.

Отечественная правовая культура явно демонстрирует специфику и самобытность по многим параметрам: духовный статус права и его источников, права человека и их соотношение с властью, природа государственности, особенности правосознания и др.

Следует сказать, что признание своеобразия русской правовой культуры не означает принижения и недооценки иных культур. Специфичность – это духовная основа отечественного права, которая

сегодня как никогда нуждается в осмыслении, защите, развитии и совершенствовании.

Известный философ А. А. Зиновьев в слишком категоричной, но в целом верной форме выразил идею, приглашающую к широкой общественной дискуссии. «Возможно ли вообще в рамках новой постсоветской социальной организации для миллионов людей жить в согласии, по справедливости, по закону? Могут ли жить в согласии миллиардеры, нажившие богатства за счет ограбления миллионов сограждан, и ограбленные и обнищавшие сограждане, владельцы роскошных особняков и обитатели трущоб, безработные, беспризорники, коррумпированные чиновники, преуспевающие политики, банды преступников, жиреющие попы, атеисты, проститутки, охранники, торгаши, выброшенные из армии офицеры и из науки ученые и т. д.? Можно ли уговорами заставить миллионы преступников, порождаемых самими условиями новой социальной организации, жить по закону?» [Зиновьев 2009, с. 526].

Социальные процессы привели к невиданной по размерам социальной поляризации населения. Когда доходы олигархов превосходят доходы основной массы населения в сотни и тысячи раз. Так, при официально провозглашенном «децильном» коэффициенте 15, в реальности разрыв в доходах крайних 10 % групп населения достигает 40 [Руткевич 2007].

По данным Председателя Конституционного суда Российской Федерации В. Д. Зорькина, в настоящее время почти четверть граждан России живут за чертой бедности, причем большая часть из них имеют постоянную работу. Из 74 млн трудоспособных граждан России 55 млн получают менее 5 тыс. рублей в месяц.

Покупательная способность средней трудовой пенсии по старости, которую получают более 29 млн человек, лишь немного превышает прожиточный минимум [Зорькин 2007].

Бедность всё-таки порок и представляет угрозу для развития общества. К такому выводу пришли эксперты, по заданию правительства разрабатывающие «Стратегию-2020», согласно которой средняя зарплата по стране к 2020 г. должна составить 61 тысячу рублей. Сегодня же, по официальной статистике, 13,1 % населения живет за порогом бедности (т. е. доход ниже прожиточного минимума). Минимальная зарплата у трети работников менее 1,5 % прожиточного минимума,

а у каждого пятого – ниже прожиточного минимума. Социальное самочувствие граждан этим цифрам вполне соответствует: по опросам, 39 % россиян называют себя бедными людьми. Запросы населения весьма скромны: 11 % россиян достаточно зарабатывать 5 тыс. рублей в месяц, 28 % – 10 тыс. рублей в месяц, 20 % – 15 тыс. рублей в месяц, 16 % – 20 тыс. рублей в месяц и только 9 % считают, что нужно зарабатывать от 30 тыс. и выше, чтобы избежать бедности (Официальный сайт ВЦИОМ. URL : wciom.ru/).

Всё это свидетельствует о крайне неблагоприятном для внутриполитической стабильности страны расслоении российского общества, что соответственно отрицательно сказывается на правосознании и правовой культуре граждан России.

Анализ особенностей правовой культуры современного российского общества позволяет сделать вывод, что Россия сегодня не демонстрирует качественных характеристик, позволяющих отнести ее к одному из типов правовых культур.

Правовую культуру современной России нам представляется возможным определить как правовую культуру переходного периода, когда еще не созрела новая типологическая сущность современной отечественной правовой культуры.

В переходный период осуществляется процесс коренных правовых преобразований, при котором происходит движение от исходного качественного состояния правовой культуры к ее новому типологическому качеству. Сущность переходного периода выражает процесс становления нового типологического качества отечественной правовой культуры. Правовая культура переходного периода вариативна. Она может развиваться в неодинаковых направлениях на разных этапах переходного периода.

Правовую культуру современного российского общества можно характеризовать как многомерное, многоплановое, социально-экономическое, политическое культурное явление, включающее ценностные мотивации разновекторного направления, порой взаимоисключающего характера.

Какая социальная сила способна объединить вокруг себя российское общество и задать прогрессивный вектор правового развития?

Социологии утверждают, что это должна быть нация. Но российская нация расколота: на возрастную часть, которая остается носителем традиционной (частично советской) ментальности, и молодую,

которая является носителем новой постсоветской ментальности. На что способно молодое поколение? Какие идеалы станут для них доминирующими? Куда они поведут Россию в будущем?

Необходимость расширения социальной базы, поддержки курса руководства страны на модернизацию и высокотехнологичное развитие России обязывают все ответственные политические и общественные силы найти компромисс по основным позициям и включиться в конструктивную работу. Установить диалог между обществом и государством по проблемам модернизации в целях выработки и реализации консолидированной политики реформ.

Становление и развитие правовой системы в современной России происходит в условиях не только так называемого переходного периода, но и при нарастании глобализационных процессов. В правосознании россиян медленно, но происходит постепенный отказ от прежних традиционных правовых ценностей (солидарность и коллективизм, стремление к равенству и т. д.), а на смену им приходят неолиберальные ценности и идеи (свободный рынок, защита прав личности и т. д.). Но проблема в том, что сознание россиян еще не восприимчиво именно к таким ценностям в силу их индивидуалистической, а, следовательно, противоречащей российской ментальности, направленности. Возникает угроза усвоения низкосортных культурных образцов, часто навязанных средствами массовой информации.

Очевидно одно: проведение правовых реформ в России не может быть осуществлено без осознания особенностей ментальности и специфики правового сознания. Следовательно, актуальной задачей становится соотнесение изменений российской правовой культуры с уже существующими правовыми традициями. Ее решение невозможно без анализа европейского контекста формирования правовой культуры, выявления ведущих факторов трансформации и сравнения европейской культурно-исторической правовой специфики с особенностями российской правовой культуры.

В практике современных преобразований, к сожалению, недооценивается культурно-историческая специфика отечественной правовой культуры, что и вызывает некритичное заимствование чужих правовых форм, их поспешное внедрение, догоняющий характер правовых реформ.

Мы находимся на переломном этапе истории, когда должны сформироваться новые стереотипы. Однако появляются они не сами. «Люди должны родить, выстрадать правовую культуру в мучительных поисках и сомнениях» [Рашитов 2008, с. 670].

Правовую культуру современной России представляется возможным определить как правовую культуру переходного периода, когда еще не созрела новая типологическая сущность современной отечественной правовой культуры, происходит движение от исходного качественного состояния правовой культуры к ее новому типологическому качеству. Причем правовая культура современного российского общества переходного периода вариативна, в ней сочетаются разновекторные тенденции, порой противоположные друг к другу.

Вольно или невольно, но Протагор заложил основы европейской персоналистской традиции, в которой личность понимается как своеобразная святость, как некий абсолют. В этой связи можно лишь отметить, что в качестве мерила для отдельной личности нередко выступает другая личность, которая становится кумиром, образцом для подражания. Библейские традиции предостерегают нас творить себе кумиров, но люди редко следуют этому примеру. Вопрос, в сущности, заключается в том, каким кумирам и каким идеалам поклоняются люди.

Кумирами советской молодежи были космонавты, полярные летчики, герои спорта, выдающиеся ученые. Личный успех измерялся общественной значимостью и полезностью. Иными словами, человек оценивался по тому, что он дал обществу, стране, чем и как он их прославил.

Совершенно очевидно, что такая «схема» сегодня работать не будет. Для того чтобы прогнозировать что-либо или проводить какие-либо мероприятия, необходимо себе четко представлять то общество, которое сегодня сформируется в нашей стране.

Социологические опросы молодежи показывают, что в числе предпочтительных профессий они называют банкира, топ-менеджера, политика, предпринимателя (естественно, крупного). В настоящее время имеет место формирование общества, которое почти не имеет ничего общего с прошлым, за исключением, может быть, редких общенациональных праздников и событий, да и то ведется серьезная работа по их дискредитации.

Выстраивая правос воспитательную работу, необходимо исходить из того, что представляет собой наша действительность. Для этого, по меньшей мере, необходимо создать (вернуть) две вещи: диалогичность в публичном пространстве и рационалистический тип мышления.

Что касается первого, то в нашем обществе имеет место тенденция к тому, чтобы не обсуждать действительно серьезные социальные проблемы, которые потенциально могут определять вектор нашего развития. На этом фоне всё публичное пространство занято конфликтами, политическими интригами, громкими разводами и прочей ерундой. Что касается второго момента, то и здесь есть о чем подумать. А. Шопенгауэр в «Афоризмах житейской мудрости» пишет: «Путеводной звездой нашей деятельности должны быть не образы фантазии, а хорошо усвоенные понятия. Обычно бывает обратное. При ближайшем исследовании мы убеждаемся, что, в конце концов, решающий голос во всех наших делах принадлежит не понятиям, не рассуждению, а именно воображению, облакающему в красивый образ то, что желало бы нам навязать» [Кара-Мурза 2011, с. 112].

В общественном сознании на смену рационалистическому типу мышления пришел аутический. Учение об аутизме (от *греч.* «аутос» – сам) создал в начале XX в. швейцарский психиатр Э. Блейер. Аутизм – болезненное состояние психики, при котором человек концентрируется на своей внутренней жизни, активно уходит от внешнего мира. В тяжелых случаях вся жизнь человека полностью сводится к его грезам, но обычно это проявляется в большей или меньшей степени, так что человек остается вполне нормальным. Для нас важен коллективный аутизм, искусственно создаваемый средствами культуры и укрепленный кризисом. Это происходит при резком усилении в структуре сознания воображения, создающего радужные фантастические образы, способные увлечь даже скептически настроенных людей.

Цель рационалистического мышления – создать правильные представления о действительности, цель аутистического мышления – создать приятные представления и вытеснить неприятные, преградить доступ всякой информации, связанной с неудовольствием [Кара-Мурза 2011, с. 112].

Вернемся, однако, к ценностям и идеалам. Для воспитания и правового воспитания они имеют архиважное значение человека к объекту. Ценностью является то, что способно удовлетворять потребности.

Ценность не предмет, а особый вид смысла, который вкладывает в него человек. Нередко ценность представляют как фиксированную в сознании характеристику отношения человека. Во всяком случае человек потенциально усматривает такое свойство объекта.

Ценности обычно разделяют на материальные и духовные. В контексте нашего исследования первостепенное значение имеют духовные ценности, например вера, надежда, любовь и т. д.

Правовое воспитание должно осуществляться на основе правовых идеалов и правовых ценностей (ценностей в праве).

Ранее уже приходилось отмечать, что построение правового государства одновременно предполагает формирование гражданского общества, основу которого бы составляли люди с высоким уровнем правового сознания и правовой культуры. В этом смысле правовое государство является одним из наиболее значимых правовых идеалов. Идеалы сами по себе способны воспитывать при условии, если они в той или иной мере реализованы в действительность. В ст. 1 Конституции Российской Федерации говорится: «Российская Федерация – Россия есть демократическое федеративное государство с республиканской формой правления». В статье 2 закреплено положение о том, что «человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства».

Человек – высшая ценность. Таким образом, Конституция Российской Федерации 1993 г. всем своим содержанием юридически оформила персоналистскую концепцию.

В рамках этой парадигмы естественными ценностями права (в праве) выступают свобода, равенство, справедливость, приоритет прав человека перед всеми другими и т. д.

Детализировать соотношение этих важнейших базовых ценностей не входит в нашу задачу. Отметим лишь, что между ними могут быть и серьезные противоречия, а подчас и непримиримые. Все это в той или иной степени ощущает вся система воспитания в обществе. Если «поднимать планку», то сегодня ощущается некий конфликт между объективированными, т. е. запущенными в публичное пространство различными смыслодержащими концептами.

К примеру, до настоящего времени идет тихая, а в чем-то и громкая война с прошлым, преимущественно, естественно, с советским.

Между тем, в Преамбуле Конституции РФ говорится: «Мы, многонациональный народ Российской Федерации, соединенные общей судьбой на своей земле ... чтя память предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость...».

По всей видимости, трудно воспитать подрастающее поколение в уважении к прошлому, если над ним систематически и продуманно глумиться. А ведь в данном случае мы можем констатировать невыполнение конституционной обязанности уважительного отношения к нашей истории, без которого воспитывать граждан просто нельзя.

В этой связи можно только приветствовать разработку очередной Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». В ней говорится, что историческая миссия российского патриотизма заключается в том, что он, как духовный ориентир современных поколений граждан России, возрождает и развивает в их чувствах, сознании, поступках, мотивах и смыслах деятельности героическое прошлое России, основанное на приобщении к боевым и трудовым традициям, историческим свершениям в борьбе за свободу и независимость Отечества, учете многогранных исторических, этнографических и культурных корней развития российского общества, духовного опыта Победы в Великой Отечественной войне и самоотверженности воинов в послевоенных вооруженных конфликтах. Инновационность патриотического воспитания как социального института должна создавать возможности молодым людям выбирать свое будущее, связывая его с национальными интересами и перспективами развития страны.

Что очень важно, так это то, что патриотическое воспитание должно быть направлено на реализацию целей опережающего развития России в мировом сообществе, что выдвигает новые требования к институтам социализации, образования, культуры, которые в своей деятельности должны опираться не только на достижения прошлого, но и вырабатывать способы и технологии, необходимые для становления подрастающего поколения в будущем.

В Программе констатируется, что патриотическое воспитание будет осуществляться в условиях перехода мирового сообщества к глобальному информационному пространству, насаждению массовой культуры, космополитической среды Интернета, виртуальной псевдо-реальности социального мифотворчества.

Иными словами, существование двух «реальностей» одновременно, т. е. псевдо- и настоящей, признано. Теперь осталось согласиться, что им будет очень «тесно» вместе, и кто-то должен уступить. Нельзя серьезно заниматься чем-либо, не устранив этого противоречия.

На реализацию Программы патриотического воспитания в течение пяти лет планируется истратить 1 млрд 680 млн рублей. Для сравнения: «Ельцин-Центр», недавно открытый в Екатеринбурге, обошелся в 7 млрд руб. При этом есть серьезные опасения, что деятельность его структур, деликатно выражаясь, окажет помощь в деле патриотического воспитания молодежи.

Повысить правовую культуру и правовое сознание – задача не из легких, особенно в условиях общества переходного типа. Но этим можно и нужно заниматься. Требуется координация структур и направлений. Не всегда нужно еще новое придумывать. При условии выполнения мероприятий, заложенных в таком документе, как «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан», положение дел может существенно поменяться в позитивном направлении.

Правовая культура и правовое сознание относятся к духовной сфере жизни общества. Воздавая должное экономическим факторам, мы не должны забывать и об идеалах, ценностях, мировоззренческих ориентирах. Правовое сознание больше относится к идеальному, правовая культура – к материальному. Правовое сознание выражается в эмоциях, чувствах, идеях, концепциях, теориях. Традиционно в структуре правового сознания выделяют правовую психологию (эмоции, чувства) и правовую психологию (идеи, концепции, теории). В структуре правового сознания обычного человека доминирует правовая психология.

Правовая культура материализуется в законах, практике их применения, поведении и проч. Как бы то ни было, правовая культура есть синтез знания права, соблюдения права и уважения права.

Важно помнить, что высокий уровень правового сознания не всегда предполагает адекватный уровень правовой культуры. Если человек не соблюдает требования правовых норм, хотя он может их прекрасно знать, то никакой правовой культуры у него нет.

В реальной жизни какие-либо схемы если и работают, то не всегда так, как хотелось бы. Почему важно придавать большое значение

правовому воспитанию и правовой культуре. Дело в том, что социальная действительность представляет собой реализацию тех моделей поведения, которые у человека первоначально создаются в его сознании. Многим хорошо известна фраза профессора Преображенского, одного из литературных героев М. А. Булгакова: «Разруха начинается в головах». Дело в том, что идеальные поведенческие модели создают определенные социальные практики, а они, в свою очередь, оказывают обратное влияние на эти модели.

В этой связи необходимо помнить, что правовое сознание, а отчасти и правовая культура, существует как бы «до права (закона), параллельно с правом (законом) и после права (закона). Иными словами, правовое сознание помогает создавать закон, оценивать его действие, а когда он устаревает, создавать новый.

В повседневной жизни именно правовое сознание и правовая культура определяют поведение человека. Человек не знает и не может знать всех законов. Поэтому он как бы обращается к своим нравственным и правовым ориентирам, которые помогают ему формировать линию поведения.

В нашей стране проводится определенная работа по просвещению граждан в вопросах права. Жизнь социума настолько сложна, что правовые знания необходимы человеку ежедневно.

В заключение хотелось бы отметить, что у нас нет недостатка в различного рода программах, включая программы повышения правовой грамотности как всего населения в целом, так и молодежи, в частности. Выполняемость этих программ всё еще оставляет желать лучшего. Это действительно слабое место в нашей общей работе. Однако положительные сдвиги уже есть. В обществе растет уверенность в необходимости консолидации перед реальными угрозами и вызовами, к числу которых можно отнести правовой нигилизм и очень низкий уровень правовой культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Зиновьев А. А.* Несостоявшийся проект: Распутье. Русская трагедия. М. : АСТ, 2009. 526 с.
- Зорькин В. Д.* Стандарт справедливости // Российская газета. 2007. 8 июня. № 4385 (0).
- Кара-Мурза С. Г.* Кризисное обществоведение. Часть первая. Курс лекций. М. : Научный эксперт, 2011. С. 112–135.

Рашитов И. М. Правовая культура как форма самодостаточности человека // Вестник Башкирск. ун-та. 2008. № 3. С. 669–672.

Руткевич М. Н. Образованность в постсоветской России: противоречивость процесса // Социологические исследования. 2007. № 12. С. 13–21.

УДК 343.8

Е. Э. Попова

кандидат юридических наук, доцент;
доцент каф. уголовного права Российского государственного
университета правосудия; e-mail: anatelsvetjen@mail.ru

**ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОСУЖДЕННЫХ К НАКАЗАНИЯМ,
НЕ СВЯЗАННЫМ С ИЗОЛЯЦИЕЙ ОТ ОБЩЕСТВА,
КАК ЭЛЕМЕНТ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
(по материалам отечественной и зарубежной практики)**

В статье автор анализирует трудовую деятельность осужденных к наказаниям, не связанным с изоляцией от общества, как элемент общественного воздействия. Определяет два направления осуществления трудовой деятельности осужденных. Выделяет проблемные вопросы, связанные с трудоустройством осужденных к обязательным работам и неработающих осужденных к исправительным работам и предлагает пути их решения.

Ключевые слова: уголовное наказание; средства исправления; осужденные; институты гражданского общества; общественное воздействие.

Е. Е. Попова

Ph. D. in Law, Associate Professor, Chair of Criminal Law, Russian State University of Justice, PhD in Law; e-mail: anatelsvetjen@mail.ru

**LABOUR ACTIVITY OF CONVICTS NOT ISOLATED
FROM THE SOCIETY AS AN ELEMENT OF SOCIAL INFLUENCE
(following domestic and foreign practice)**

In this article the author analyzes the activities of convicts to punishments not related to exclusion from society, as an element of public exposure, specifies two directions of work for these individuals, highlights issues related to employment of convicts to the obligatory work and non-working prisoners to forced labour and suggests ways to address them.

Key words: criminal penalties; remedies; convictions; civil society; public impact.

Трудовая деятельность осужденного как элемент отбывания наказания относится к таким видам наказаний, как обязательные работы, исправительные работы, лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, а также при возложении судом обязанности трудоустроиться на условно осужденных или при применении условно-досрочного освобождения.

Специфика такой деятельности характеризуется наличием у осужденного обязанности трудиться, а в отношении уголовного наказания в виде лишения права занимать определенную должность или заниматься определенной деятельностью – в ее запрете и возможности реализации трудовой деятельности на другой должности или в сфере. Поэтому основной задачей в этом направлении перед уголовно-исполнительными инспекциями является решение вопроса трудоустройства осужденных.

Проведенным исследованием установлено, что значительная часть респондентов, участвовавших в опросе, указало трудоустройство, как одно из ведущих направлений, которое может оказать существенную помощь в работе администрации уголовно-исполнительных инспекций со стороны общественных формирований. Результаты опроса приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Определение необходимости направления деятельности
«трудоустройство» как оказание помощи со стороны общественных
организаций уголовно-исполнительными инспекциями**

Вопрос анкеты	Сотрудники УИИ		Осужденные УИИ	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Какое направление деятельности общественных организаций может оказать существенную помощь в работе администрации УИИ?				
Трудоустройство	63,4	38,37	53,16	40,54
Среднее значение результата	51,38		46,85	

Среди населения такого мнения придерживаются 75 % опрошенных респондентов, а среди респондентов со стороны общественных организаций это направление указали 97 % опрошенных. Кроме того, 62 % опрошенных респондентов со стороны населения указали, что работа оказывает положительное воздействие на осужденного в период отбытия наказания без изоляции от общества. Очень часто отсутствие работы и безделье осужденного указывалось опрошенными как негативный фактор воздействия на него.

Трудовая деятельность осужденных к наказаниям, не связанным с изоляцией от общества, реализуется в двух направлениях:

- 1) трудовая деятельность как элемент уголовного наказания;
- 2) трудовая деятельность как составная часть досуга осужденных.

Трудоустройство осужденных является одним из показателей, характеризующих деятельность уголовно-исполнительных инспекций по исполнению наказаний [Приказ ФСИН России 2013]. Вместе с тем в деятельности уголовно-исполнительных инспекций немало проблем, возникающих с трудоустройством осужденных.

Со стороны сотрудников уголовно-исполнительных инспекций 54 % отметили, что существуют проблема нехватки рабочих мест. Особенно это актуально в отношении осужденных к обязательным работам, поскольку численность этой категории осужденных сохраняет тенденцию к росту.

Необходимо отметить, что в практике имеются случаи отказа в трудоустройстве осужденного со стороны организации, куда он направляется для отбывания наказания, по причине отсутствия вакантных мест либо орган местного самоуправления не предоставляет перечень организаций для трудоустройства осужденных [Апелляционное определение Верховного Суда РФ 2017]. Безусловно, у уголовно-исполнительной инспекции имеются возможности правового реагирования на такие отказы. Это обращение в прокуратуру или в суд, но актуальность трудоустройства осужденных связана, в первую очередь, с обеспечением сроков начала исполнения и отбывания наказания, поэтому сотрудники уголовно-исполнительных инспекций отмечают необходимость постоянного расширения и обновления списка организаций различных форм собственности для трудоустройства осужденных. Привлечение к этому направлению представителей частного бизнеса имеет большое значение для решения важнейшей задачи не только исполнения уголовного наказания в виде исправительных работ, но и вопроса повышения экономической активности населения государства, выполнения исковых обязательств, имеющих у неработающих осужденных к исправительным работам и т. д.

Заслуживает внимания предложение К. Е. Луковкина, который считает, что привлечение к исполнению наказаний частных лиц необходимо осуществлять на основе равноправного и взаимовыгодного партнерства, посредством создания сбалансированной государ-

ственно-частной системы исполнения наказаний, где должны быть четко прописаны права и обязанности сторон. Данная система может быть реализована в таких организационно-правовых формах, как система лицензирования, создания компаний смешанного государственно-частного типа (по образцу госкорпораций), привлечение отдельных граждан – индивидуальных предпринимателей. Кроме того, обращает внимание автор, что и государство, и частные лица получают обоюдные выгоды от предложенной модели сотрудничества. У государства в сфере исполнения наказаний снижается общая нагрузка на уголовно-исполнительную систему, что позволит повысить качество ее работы, а также быстрее произойдет оптимизация уголовно-исполнительной системы. Участие в реализации уголовно-исполнительной политики частных лиц будет способствовать развитию гражданского общества, а сотрудничество их с государством может дать целый ряд финансовых льгот – от субсидирования до освобождения или снижения налоговой нагрузки [Луковкин 2014, с. 98]. С такой позицией необходимо согласиться.

Как указывают сотрудники уголовно-исполнительных инспекций, проблема трудоустройства осужденных связана, в том числе, с требованиями предприятий и организаций при устройстве на работу: наличие квалификации, образования, опыта работы, состояние здоровья, а также необходимого пакета документов. У осужденных к исправительным работам часто отсутствует: необходимый опыт работы, поскольку они не работали продолжительное время; в некоторых случаях место жительства; минимальный пакет документов, удостоверяющих личность (паспорт, СНИЛС, документы подтверждающие уровень образования и т. д.); некоторые осужденные социально дезадаптированы (отсутствие семьи, занятие бродяжничеством или попрошайничеством, злоупотребление спиртными напитками, наличие заболеваний). Действительно, одними призывами к активизации взаимодействия в этом направлении проблему не решить. Вопросы трудоустройства требуют комплексного решения.

Вместе с тем практика взаимодействия с представителями частного бизнеса показывает, что постепенно накапливается положительный опыт в трудоустройстве осужденных. Так, в регионах, где к вопросу трудоустройства осужденных подходят не формально, а взвешенно и заинтересовано в постановлениях глав муниципальных образований

содержится достаточный перечень организаций, включающий представителей частного бизнеса. Так, в Постановлении администрации г. Перми предусмотрено 562 объекта для отбывания наказания в виде исправительных работ, 204 объекта для отбывания наказания в виде обязательных работ. Из них: ООО – 59,2 %; ИП (ЧП) – 21,88 %; ОАО – 5,69 %; ЗАО – 2,13 %; ТСЖ – 1,6 %; муниципальные и федеральные объекты – 2,49 %; прочие (ТОС, АНО, ЗСК и т. д.) – 3,9 % [Постановление администрации г. Перми 2015].

Представляется, что для решения вопроса о расширении мест, где могут быть трудоустроены осужденные, необходимо использовать сведения о тех профессиях или специальностях, которые они уже имеют. Направлять осужденных на исправительные работы, имеющих специальность, на курсы повышения квалификации с дальнейшим трудоустройством. Срок прохождения повышения квалификации, в случае его подтверждения, засчитывать в срок отбывания уголовного наказания.

Трудовая деятельность осужденных, являющаяся элементом его досуга, представляет деятельность по творческому развитию личности осужденного. Такая деятельность может быть связана с бытовыми работами, изобразительной деятельностью, культурной деятельностью, изобретательством и т. п. Досуговая деятельность не является элементом правового регулирования уголовно-исполнительного законодательства, но выступает важной частью исправительного воздействия на осужденного, поскольку позволяет закреплять положительные качества личности осужденного и использовать как основу для его дальнейшего развития.

В ряде зарубежных государств законодательство предусматривает применение общественных работ. Такой вид наказания предусмотрен в уголовном законодательстве Англии, Франции, Германии, США, Голландии, Казахстана, Украины и т. д. В Уголовном кодексе Молдовы – неоплачиваемый труд в пользу общества, Латвии – принудительные работы и т. д.

А. В. Ростокинский и С. А. Микаелян отмечают разнообразные формы их существования зарубежных государствах: 1) как основное самостоятельное наказание в Азербайджане, Республике Беларусь, Испании, Казахстане, Кыргызстане, Латвии, Польше, Украине и т. д.; 2) как заменяющее лишение свободы наказание в Великобритании, Голландии, Франции, Чехии и т. д.; 3) как заменяющее штраф

наказание, в случае невозможности или нежелании его уплаты в Великобритании, Германии, Голландии (для несовершеннолетних, Испании и т. д.; 4) как дополнительное наказание к штрафу или иным видам наказаний в Республиках Беларусь, Чехия и т. д.; 5) как обязанность при освобождении от наказания под условием в Великобритании, Германии, Дании, Франции, Швеции и т. д. [Ростокинский, Микаелян 2014, с. 122].

Заслуживает внимания практика применения общественных работ в Великобритании. Она отличается более динамичным характером, т. е. позволяет менять род трудовой деятельности осужденного в процессе отбывания общественных работ. На первичном этапе, который проходит под наблюдением сотрудника службы пробации, осужденные к общественным работам трудятся в группах численностью 5-6 человек на практических (общих) работах: ремонт, уборка улиц, покраска помещений и т. п. Длительность таких работ составляет 21 час. В течение этого времени изучается личность осужденного для дальнейшего использования его на социальных работах: организация досуга в доме престарелых, больнице, работа в молодежном клубе, оказание помощи социально незащищенным категориям граждан. Социальные работы выполняются на договорной основе, постоянный контроль со стороны сотрудника службы пробации уже не осуществляется. В договоре, подписанном осужденным, представителем организации, где он будет работать, и сотрудником службы пробации, обязательно указываются контактные данные последнего для осуществления дистанционного контакта, а также номер круглосуточного телефона с автоответчиком.

Опыт применения общественных работ в Латвии предполагает привлечение к исполнению этого вида наказания благотворительных организаций, которые предоставляют рабочее место, на котором мог бы работать осужденный.

Как показывает российская и зарубежная практика, представители общественности достаточно широко привлекаются при исполнении наказаний, не связанных с изоляцией осужденных от общества, в различных организационно правовых формах. Оказывают положительное воздействие на личность осужденного и способны оказать помощь в решении проблемных вопросов, возникающих в практике применения уголовно-исполнительного законодательства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Апелляционное определение Верховного суда Республики Башкортостан от 17 января 2017 г. по делу № 33–1193/2017 (33–27750/2016). Официальный сайт Справочно-правовой системы Консультант Плюс. URL : www.consultant.ru.
- Апелляционное определение Оренбургского областного суда от 05 мая 2016 г. № 33а-3297/2016. Официальный сайт Справочно-правовой системы Консультант Плюс. URL : www.consultant.ru.
- Колосов А. С.* Зарубежный опыт применения наказания в виде обязательных (общественных) работ // Вестник Владимирского юридического института. 2007. № 4. С. 180–183.
- Луковкин К. Е.* Исполнение наказаний частными лицами // Юридическая наука и практика. Альманах научных трудов Самарского юридического института ФСИН России / под общ. ред. Р. А. Ромашова. 2014. С. 96–98.
- Попова Е. Э.* Общественное воздействие как основное средство исправления осужденных и формирование уровня доверия к институтам гражданского общества: вопрос взаимодействия // Актуальные проблемы уголовного права, криминологии и уголовно-исполнительного права: Научные труды кафедры уголовного права. Выпуск 7. М. : РГУП, 2017. С. 177–184.
- Постановление Администрации г. Перми от 29 декабря 2007 г. № 561 (с изм. на 11 августа 2017 г.) «Об определении мест отбывания наказания лицами, осужденными к обязательным и исправительным работам». Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации Консорциум «Кодекс». URL : docs.cntd.ru/document/428683664
- Приказ ФСИН России от 08 апреля 2013 г. № 172 (ред. от 07 июля 2015 г.) «Об утверждении Положения об определении рейтинговой оценки деятельности уголовно-исполнительных инспекций территориальных органов Федеральной службы исполнения наказаний» // Ведомости уголовно-исполнительной системы. № 6. 2013 ; Ведомости уголовно-исполнительной системы. № 9. 2015.
- Приказ ФСИН России от 14 июня 2012 г. № 325 «Об установлении оценки деятельности территориальных органов Федеральной службы исполнения наказаний при инспектированиях» (документ опубликован не был). Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL : www.consultant.ru/
- Ростокинский А. В., Микаелян С. А.* Зарубежный опыт законодательной регламентации обязательных (общественных), исправительных и принудительных работ // Актуальные проблемы уголовного и уголовно-процессуального права: современное состояние и перспективы развития. М. : Изд-во Саратовский источник. 2014. С. 119–132.

УДК 343.8

Н. Б. Хуторская

кандидат юридических наук, доцент,
член Совета директоров PRI; e-mail: nhutorskaya@bk.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ
ПРАВИЛ СОВЕТА ЕВРОПЫ О ПРОБАЦИИ
В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

В статье предпринята попытка анализа основных принципов, изложенных в Правилах Совета Европы о пробации, с целью их использования в разработке проекта закона Российской Федерации о пробации.

Ключевые слова: Правила Совета Европы о пробации; проект Закона Российской Федерации о пробации; уголовно-исполнительные центры пробации в России; основные принципы.

N. B. Khutorskaya

Ph.D. in Law, PRI Board Member; e-mail: nhutorskaya@bk.ru

**REALIZATION OF PRINCIPALS OF EUROPEAN COUNCIL RULES
ON PROBATION IN CRIMINAL PROCEDURAL LAW
OF THE RUSSIAN FEDERATION**

The author conducts an analysis of the general principles of the Council of Europe Probation Rules aiming at their implementation in drafting the law on probation of the Russian Federation.

Key words: Council of Europe Probation Rules; draft law on probation of the Russian Federation; criminal execution probation centers of Russia; general principles.

Правила Совета Европы о пробации (CM/Rec(2010)1) были приняты Комитетом Министров Совета Европы 20 января 2010 г. Они завершают систему европейских документов, касающихся пробации как вида наказания (или меры уголовно-правового характера), не связанного с изоляцией осужденного от общества, и ведомства, его исполняющего. В числе этих документов – Европейская Конвенция о надзоре за условно осужденными или условно освобожденными (ETS No.51); Рекомендация No. R (92) 16 о Европейских правилах об общественных санкциях и мерах; Рекомендация No.R (97) 12 о персонале, исполняющем санкции и меры; Рекомендация No. R (99) 19 в отношении медиации по уголовным делам; Рекомендация Rec. (2000)

22 о совершенствовании применения Европейских правил об общественных санкциях и мерах; Рекомендация Rec (2003) 22 об условном освобождении (пэроуле). При подготовке проекта Правил о пробации также принимались во внимание принципы и рекомендации, содержащиеся в документах Совета Европы, касающихся тюремного заключения и содержания под стражей.

В отличие от ранее принятых документов в названии Правил употребляется словосочетание «Совет Европы», чтобы отграничить их и последующие рекомендации от тех, которые принимаются Европейским союзом.

Основная задача Правил о пробации – определение структуры, роли и места службы пробации государств Европы в системе уголовного правосудия. Принимая во внимание разнообразие ведомств, исполняющих наказания и меры без изоляции осужденного от общества, которые традиционно функционируют в различных правовых системах региона, название службы употребляется условно, собирательно. Кроме того, во многих государствах альтернативные наказания и меры в отношении несовершеннолетних исполняются специализированными ведомствами, а рекомендации по организации их деятельности сформулированы в Европейских Правилах в отношении несовершеннолетних, поэтому данные вопросы не стали предметом рассмотрения в Правилах о пробации.

В основе документа лежит богатый европейский опыт исполнения альтернативных санкций и мер, а также национальное законодательство наиболее развитых в этом отношении государств.

Принимая Правила о пробации, Комитет министров Совета Европы призвал государства, входящие в эту Организацию, совершенствовать законодательство и практическую деятельность соответствующих ведомств, исходя из цели службы пробации, «способствовать справедливому уголовному правосудию, обеспечивать защиту общества путем предупреждения преступности, сокращения количества преступлений», что в конечном итоге должно повлиять на снижение численности лиц, содержащихся в тюрьмах.

В ч. 1 определяется сфера применения Правил, приводятся толкования некоторых понятий и формулируются основные принципы.

Так, по мнению разработчиков Правил, *пробация* – это процесс исполнения в обществе наказаний и мер, предусмотренных законом

и назначенных правонарушителю. Она включает широкий круг мероприятий и мер воспитательного характера, таких как надзор, контроль и оказание помощи, цель которых вовлечение осужденного в общественную жизнь, а также обеспечение безопасности общества.

Служба пробации означает любое ведомство, предусмотренное законом для осуществления вышеуказанных целей и задач. В зависимости от национальных особенностей деятельность службы пробации может включать функции по предоставлению информации и рекомендаций суду и другим заинтересованным ведомствам для оказания им содействия в принятии обоснованного и справедливого решения; оказанию помощи и поддержки осужденным, отбывающим наказание в виде лишения свободы, в подготовке к освобождению и социальной адаптации; контролю и оказанию помощи досрочно освобожденным; проведению мероприятий в рамках восстановительного правосудия; оказанию помощи жертвам преступлений.

Альтернативные наказания и меры отбываются осужденными в обществе с ограничениями свободы, связанными с установлением условий и / или возложением обязанностей. Термин означает любое наказание, назначенное судом или иным уполномоченным органом, или меру, назначенную до или вместо применения наказания, а также исполнение приговора к тюремному заключению вне тюремного учреждения.

Социальная адаптация – это оказание конструктивной, планомерной помощи в возвращении осужденного в общество, осуществление надзора за ним на добровольной основе после освобождения от отбывания лишения свободы. В этих правилах понятие *помощь в социальной адаптации* следует отличать от термина *постепенный контроль*, который означает осуществление предусмотренного законом надзора за освобожденным из мест лишения свободы.

В п. п. 1–17 Правил сформулированы следующие основные принципы:

- цель службы пробации (сокращение рецидивной преступности, установление позитивных взаимоотношений с правонарушителями, руководство и оказание им помощи, вовлечение их в жизнь общества, обеспечение безопасности общества и справедливого отправления правосудия);
- уважение прав осужденных и потерпевших;

- учет особенностей личности правонарушителей;
- недопущение дискриминации;
- соответствие правоограничений, осуществляемых службой пробации, вынесенному приговору и тяжести совершенного преступления, а также риску совершения повторного преступления;
- получение согласия осужденных на сотрудничество для осуществления воспитательного воздействия на них;
- соблюдение принципа презумпции невиновности до того, как вина правонарушителя будет доказана;
- законодательное закрепление цели и задач службы пробации, а также ее взаимоотношения с другими государственными органами;
- подчинение службы пробации государственным органам, даже если ее функции осуществляются другими ведомствами или добровольными помощниками;
- определенный статус службы пробации, признание ее в обществе и обеспечение всеми необходимыми ресурсами;
- принятие судом или иным компетентным органом профессиональных рекомендаций и последующих данных службы пробации для сокращения рецидивной преступности и широкого применения альтернатив лишению свободы;
- взаимодействие службы пробации с другими государственными или частными организациями и местными органами самоуправления, применение достижений различных областей науки для решения проблем осужденных и обеспечения безопасности общества;
- соответствие деятельности службы пробации самым высоким национальным и международным этическим и профессиональным стандартам;
- создание доступной, объективной и эффективной процедуры обжалования;
- регулярное правительственное инспектирование и (или) общественный мониторинг службы пробации;
- проведение научных исследований, результаты которых должны использоваться для совершенствования политики и практики;

- осведомление средств массовой информации и общественности о деятельности службы пробации для лучшего понимания ее роли и значения для общества.

Анализ содержания Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации показывает, что сформулированные в ст. 8 принципы, которые должны лежать в основе исполнения всех видов уголовных наказаний и иных мер уголовно-правового характера, связанных и не связанных с изоляцией осужденного от общества, не отражают особенности правовой природы альтернативных наказаний и мер и специфику их исполнения.

В Общей части нового Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации, разработанной авторским коллективом под руководством профессора В. И. Селиверстова, введено понятие «уголовно-исполнительный центр пробации» (ст. 51), который, по мнению разработчиков, должен выполнять такие виды уголовных наказаний и иных мер уголовно-правового характера, как лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью; обязательные работы; исправительные работы; ограничение свободы; условное осуждение в отношении взрослых; условно-досрочное освобождение в отношении этой же категории; отсрочка отбывания наказания (ст. ст. 51, 52) [Общая часть нового Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации: итоги и обоснования теоретического моделирования 2017, с. 169–180].

В комментарии к ст. 51, обосновывая введение нового вида учреждения – уголовно-исполнительный центр пробации, авторы ссылаются на «Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», объявленную Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. ...], и «Концепцию развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г. № 1772-р) [Распоряжение Правительства РФ от 14 октября 2010 г.].

На протяжении нескольких лет предпринимались попытки разработать проект закона о создании службы пробации в России, однако окончательный вариант до сих пор не представлен на обсуждение общественности и не внесен на рассмотрение Государственной Думы.

Между тем, Правила Совета Европы о пробации могут и должны стать основой для подготовки такого законопроекта. В частности, отправной точкой могут стать основные принципы, сформулированные в них, которые носят обязательный характер и подлежат неукоснительному соблюдению государствами – членами Совета Европы.

В частности, формулировка принципа о цели службы пробации – сокращение рецидивной преступности, установление позитивных взаимоотношений с правонарушителями, руководство и оказание им помощи, вовлечение их в жизнь общества, обеспечение безопасности общества и справедливого отправления правосудия – полностью соответствует российской концепции исполнения наказаний без изоляции осужденного от общества.

В этом же принципе частично заложена основа для разработки отдельных функций уголовно-исполнительных центров пробации: руководство и оказание помощи осужденным, вовлечение их в жизнь общества.

В проекте закона о создании службы пробации в России практически дословно могут быть заимствованы в качестве основополагающих принципы Правил Совета Европы об уважении прав осужденных и потерпевших; об учете особенностей личности правонарушителей; о недопущении дискриминации.

Принцип Правил о статусе службы пробации, о признании ее в обществе и обеспечении всеми необходимыми ресурсами подчеркивает место и роль ведомства в системе государственных органов также должен быть так или иначе сформулирован в законопроекте о пробации.

Принцип о принятии судом или иным компетентным органом профессиональных рекомендаций и последующих данных службы пробации для сокращения рецидивной преступности и широкого применения альтернатив лишению свободы, с одной стороны, должен быть учтен при разработке проекта закона о пробации в части, касающейся функций сотрудников ведомства.

С другой стороны, упомянутый принцип требует внесения изменений в Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации, поскольку потребуются расширение полномочий суда (ст. 29 УПК РФ) и внесение дополнений в главу 8 «Иные участники уголовного судопроизводства» за счет такого субъекта, как сотрудник уголовно-

исполнительного центра пробации. Однако это соображение несколько выходит за рамки данного исследования.

«Получение согласия осужденных на сотрудничество для осуществления воспитательного воздействия на них» может быть закреплено в качестве их права в разделе проекта закона «Правовое положение осужденных, отбывающих уголовные наказания и меры уголовно-правового характера без изоляции от общества в уголовно-исполнительных центрах пробации».

В этом же разделе может быть сформулировано право осужденных на объективное и эффективное обжалование действий администрации, что вытекает еще из одного принципа Правил Совета Европы.

Принцип соответствия деятельности службы пробации самым высоким национальным и международным этическим и профессиональным стандартам, по сути, формулирует требования к сотрудникам ведомства и должен найти свое место в нормах, определяющих правовое положение сотрудников уголовно-исполнительных центров пробации.

Одно из направлений деятельности уголовно-исполнительных центров пробации в России вытекает из принципа Правил Совета Европы, касающегося взаимодействия службы пробации с другими государственными или частными организациями и местными органами самоуправления.

Вторая часть вышеприведенного принципа предусматривает применение достижений различных областей науки для решения проблем осужденных и обеспечения безопасности общества. Это положение до сих пор не находило законодательного закрепления в России.

Взаимодействие со средствами массовой информации и общественностью, информирование их о деятельности службы пробации для лучшего понимания ее роли и значения для общества как принцип Правил, по нашему мнению, также должно быть закреплено в российском законопроекте.

Мы ограничились анализом лишь основных принципов, изложенных в Правилах Совета Европы о пробации. Иные нормы этого международного правового акта, имеющие рекомендательный характер, на наш взгляд, могут стать хорошей основой для разработки проекта закона Российской Федерации о пробации с учетом национальных особенностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Общая часть нового Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации: итоги и обоснования теоретического моделирования / под ред. В. И. Селиверстова. М. : Юриспруденция, 2017. 320 с.
- Распоряжение Правительства РФ от 14 октября 2010 г. № 1772-р «Об утверждении Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ до 2020 г.» // Собрании законодательства Российской Федерации. 2010. № 43. ст. 5544.
- Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» // Официальный интернет-портал правовой информации: www.pravo.gov.ru.

УДК 34.05

А. А. Бородина

аспирант каф. международного права МГЛУ;
e-mail: borodina.anna@gmail.com

ЯДЕРНАЯ МЕДИЦИНА В ЕС: РАЗВИТИЕ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПО БЕЗОПАСНОСТИ

Статья посвящена правовому регулированию обеспечения безопасности в Европейском союзе при оказании медицинских услуг с использованием радиоактивных материалов. Автор рассматривает вопрос изменения правового регулирования в период с 1959 г. по настоящее время на примере трех директив Евратома.

Рассмотрены отличительные черты трех директив Евратома, их развитие, порядок имплементации в национальное право и возникающие конфликты, включая судебные прецеденты. Автор анализирует структуру и содержание каждого нормативного акта, основания принятия очередной директивы, имеющуюся судебную практику Европейского суда. Значительное внимание уделено Директиве Евратома 2013/59, устанавливающей базовые стандарты защиты от рисков, возникающих от воздействия ионизирующего излучения, и отменяющей Директивы 89/618/Евратом, 90/641/Евратом, 96/29/Евратом, 97/43/Евратом и 2003/122/Евратом. Анализ положений Директивы 2013/59, включая новации и дополнения, позволяет оценить роль и значение нормативного акта в правовом порядке Европейского союза, причины признания нормативного акта базовыми стандартами безопасности в области обращения источников ионизирующего излучения в ЕС.

Сравнение трех директив Евратома позволяет сделать вывод о тенденциях развития права в настоящее время и прогнозировать развитие будущего периода. Опыт Европейского союза в области правового регулирования обращения радиоактивных материалов для целей медицины важен для иных государств и их объединений, включая Российскую Федерацию, страны СНГ.

Ключевые слова: ядерная медицина; радиоизотопы; Европейский союз; Евратом; директивы; нормы права; законодательство; решение суда; постановление суда.

A. A. Borodina

PhD Student, Department of International Law, MSLU;
e-mail: borodina.anna@gmail.com

NUCLEAR MEDICINE IN EU: THE DEVELOPMENT OF LEGAL RULES ACCORDING TO THE SAFETY REQUIREMENTS

The article deals with the legislation of EU within the area of the nuclear materials management for the purposes of health care. The author considered three Euratom Directives in the context of the evolution of the legal rules from 1959 to the present.

The article considers the defining features of the three Euratom Directives, their development, the way of implementation into national law and the following disputes, including litigations in the article. The author analyzes the structure and content of each legal act, the grounds to adopt the next Directive, the actual jurisdiction of the European court. A particular attention is paid to the Council directive 2013/59/EURATOM of 5 December 2013 laying down basic safety standards for protection against the danger arising from exposure to ionizing radiation, and repealing Directives 89/618/Euratom, 90/641/Euratom, 96/29/Euratom, 97/43/Euratom and 2003/122Euratom. The analysis of the issues of Directive 2013/59, including innovations and additions, is a way to estimate the role and importance of the legal act in law and order within the European Union, the reasons to recognize the Directive as the basic safety standards in the area of ionizing radiation sources' turnover in the EU.

The analysis of three Euratom Directives lead to an important insight about the current situation and the future prospects. The experience of the European Union in the area of legal regulation of radioactive materials for the purposes of health care is highly important for other States and their associations, including the Russian Federation and the CIS.

Key words: nuclear medicine; radioisotopes; European Union; Euratom; directives; legal rules; legislation; order of the court; judgment of the court.

Предметом правового регулирования на уровне директив ЕС являются различные аспекты общественных отношений в части оборота и использования источников ионизирующей радиации на территории стран – участников союза. Одним из наиболее важных и актуальных вопросов является правовое регулирование обеспечения безопасного использования источников ионизирующего излучения, включая цели медицины, правила поведения при возникновении аварийных ситуаций.

Усиление внимания к ядерной медицине в развитых странах обусловлено, в том числе экономическим эффектом. По оценке начальника научно-исследовательского отдела ФГУП «Федеральный центр по проектированию и развитию объектов ядерной медицины» ФМБА России Дмитрия Дубинкина в случае оказания медицинских услуг с применением технологий ядерной медицины в России на уровне стран Европы сохранение трудоспособности населения приведет к увеличению показателей добавочного ВВП [Дубинкин 2013].

В статье будут рассмотрены вопросы эволюции правового регулирования безопасности в области ядерной медицины на региональном уровне стран Европейского союза в период с 1959 г. по настоящее время на примере трех директив: Директивы Евратома от 2 февраля

1959 г.¹, Директивы Совета ЕС 96/29 от 13 мая 1996 г.² и Директивы 2013/59 от 5 декабря 2013 года³.

Законодательная база ЕС разделена на первичные и вторичные / производные нормативные акты. Договоры ЕС являются актами первого уровня (первичными), в то время как директивы, решения, регламенты основаны на актах первого уровня и являются производными от них (www.ru.wikipedia.org/wiki/Европейское_сообщество_по_атомной_энергии).

В силу Договора о создании Европейского союза директивы, включая рассмотренные в настоящей статье, обязательны для каждого государства, которому они адресованы, при этом за национальными органами сохранена свобода выбора форм и методов действий по их выполнению. Директивы являются правовыми актами, проявляющими юридическую силу в процессе двухступенчатой реализации. Целью директив является гармонизация национального права.

Необходимо отметить, что директивы ЕС служат конструктивной моделью для директив, например, союзного государства России и Белоруссии. Правовая природа директив является идентичной. Модификация национального законодательства в результате имплементации директив приводит к последующему изменению административной и судебной практики.

В регулировании данного вида отношений выбран директивный метод правового регулирования, так наиболее удобный. Как отмечал

¹ Directives laying down the basic standards for the protection of the health of workers and the general public against the danger arising from ionizing radiation // Official Legal Journal of the European Communities. 20.02.1959. URL : www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1543151778057&uri=CELEX:31959L0221 (дата обращения 10.04.2017).

² Council Directive 96/29/Euratom of 13 May 1996 laying down basic safety standards for the protection of the health of workers and the general public against the dangers arising from ionizing radiation. URL : www.eur-lex.europa.eu/eli/dir/1996/29/oj (дата обращения 15.04.2017).

³ Council directive 2013/59/EURATOM of 5 December 2013 laying down basic safety standards for protection against the danger arising from exposure to ionizing radiation, and repealing Directives 89/618/Euratom, 90/641/Euratom, 96/29/Euratom, 97/43/Euratom and 2003/122/Euratom. URL : www.ec.europa.eu/energy/sites/ener/files/documents/CELEX-32013L0059-EN-TXT.pdf (дата обращения 02.05.2017).

в своей работе Н. Ю. Ильин: «...в отличие от постановления, директива не имеет прямого действия и к тому же она адресна, т. е. применима не ко всему правовому пространству Союза, а к тому государству, которое в ней указано. Государство вольно в выборе формы и метода применения директивы, но ограничено временными рамками» [Ильин 2006, с. 39]. Директивные методы регулирования в ЕЭС, а позднее в ЕС позволяли выделять наиболее важные направления развития отрасли [Шишкин 2015, с. 58] и осуществлять правовое регулирование с учетом развития общественных отношений через уточнения, дополнения или принятия очередных директив вместо ранее действовавших.

При реализации директив ЕС действует принцип свободного выбора форм и методов на уровне национальных органов по имплементации положений директив. Директивы устанавливают всеобщий минимальный стандарт, который должен быть гарантирован в сфере действия Директивы. Ужесточение норм национального права в процессе имплементации директив не является нарушением и является правом государства – участника ЕС. Реализация директив ЕС в национальном праве с помощью обязательных норм отвечает требованиям обеспечения правовой ясности и единообразного регулирования общественных отношений. Основную роль в обеспечении развития единообразного толкования и применения права принадлежит Суду ЕС [Ширинский 2013].

В 1959 г. Совет Евратома, руководствуясь ст.ст. 30 и 31 Договора о создании Евратома, основываясь на заключении группы квалифицированных экспертов научно-технического комитета, заключении комитета по социальным и экономическим вопросам, по поручению Комиссии, после консультаций Европейского парламента принял Директиву, установившую основные нормы безопасности по защите работников и населения от опасностей, обусловленных ионизирующими излучениями (далее – Директива 1959 г.).

Необходимость принятия нормативного акта на уровне Директивы ЕС была обусловлена отсутствием норм права, регулирующих правоотношения в области обеспечения безопасного использования ионизирующей радиации в существующих отраслях хозяйственной деятельности стран Европы, включая медицину, в условиях интенсивного развития ядерной энергетики.

Директива состоит из пяти частей, разделенных на главы, и трех приложений. Нормативный акт не является значительным по объему, общее количество статей равно 28.

Определения, применяемые в Директиве, составляют первую часть нормативного акта. Определения разделены на термины, используемые физиками и радиологами, и иные термины. В названный раздел включены применяемые единицы измерения, единицы радиоактивности и доз.

Вторая часть Директивы состоит из 5 статей. Определен предмет правового регулирования: действие Директивы распространяется на любые правоотношения, связанные с использованием ионизирующей радиации в мирных целях (статья 2). Ведение хозяйственной деятельности субъектами возможно в условиях получения предварительного разрешения. Статьей 5 отдельно закреплена обязанность получения предварительного разрешения на ведение деятельности, связанной с использованием радиоактивных источников в медицинских целях. В обязанность государств – членов вменено предоставление отчетов о порядке использования ядерной энергии в мирных целях на территории соответствующего государства. Названная часть содержит также перечень видов деятельности, разрешение для ведения которых и предоставление отчетов о которых не является обязательным.

Третья часть Директивы определяет максимально допустимые дозы ионизирующей радиации, возможные к применению как безопасные. Максимально допустимые дозы разделены на допустимые дозы облучения всего тела, частей тела, допустимые дозы планового и непредвиденного облучения. Определены максимально возможные дозы облучения населения, отдельных групп населения (работников области ядерной энергетики).

Четвертая часть Директивы определяет максимально возможные дозы облучения отдельного индивида и населения в целом, максимально допустимое накопление радиоактивных веществ в организме. Названная часть директивы закрепляет деление территории государства-участника на защитную зону и оставшуюся часть территории. Определен режим названных территорий, включая порядок контроля уровня радиации, состояния здоровья различных групп населения и всего населения каждой территории. Заложены основы единой системы контроля за активностью субъектов хозяйственной деятельности.

Пятая часть Директивы закрепляет основные требования по обеспечению безопасности работников. Контроль технических средств возложен на квалифицированных экспертов. Медицинское обследование (медицинские осмотры) как условие допуска к работе подлежит выполнению до начала работы специалистов и периодически в процессе работы.

Директива 1959 г. закладывает основы правового регулирования безопасного оборота радиоактивных источников на уровне стран Европейского союза. Интенсивное развитие ядерной энергетики приводит к осознанию обществом необходимости принятия и применения единых норм права на территории Европы. Отдельные группы рисков еще не определены, необходимость выделения отдельных направлений в правовом регулировании не возникла. Европейский союз и его институты осознают основные общие риски ведения хозяйственной деятельности и принимают возможные меры по упорядочению общественных отношений. Правоотношения в части использования источников ионизирующего излучения в медицинских целях являются составной частью предмета Директивы. Директива не уделяет другого внимания отдельным вопросам ядерной медицины.

Период 1960–1980-х гг. прошлого столетия в области ядерной медицины характеризуется интенсивным развитием методов обследования и лечения пациентов. Развитие направления происходит на фоне износа и устаревания имеющегося оборудования, появления новой современной дорогостоящей техники, строительства радиологических центров, увеличения числа процедур с использованием радиоизотопов. На фоне интенсивного развития отрасли авария на Чернобыльской АЭС явилась юридическим фактом, который разделил правовое регулирование вопросов безопасного использования радиоизотопов на два периода – до и после аварии. В 2006 г. в очередном издании Справочника по ядерному праву, выпущенному МАГАТЭ, прямо указано на 1986 г. как поворотный момент в изменении оценки рисков оборота радиоактивных материалов [Справочник по ядерному праву 2006, с. 123].

Последствия Чернобыльской аварии оказали значительное влияние на пересмотр существовавшей системы обеспечения безопасности. Территории стран Европы серьезно пострадали в 1986 г. Радиационному загрязнению подверглись территории более 17 стран Европы,

общей площадью более 207,5 квадратных километров. Наиболее серьезно пострадали такие государства, как Австрия, Германия, Швеция [Авария на Чернобыльской АЭС и ее последствия 2013]. Изучение последствий аварий, принятие мер по ликвидации последствий, осознание значения взаимодействия стран в организации безопасного оборота радиоактивных материалов явилось одной из причин принятия в 1996 г. очередной директивы, определяющей основные стандарты безопасности по защите населения и работников от последствий использования ядерной радиации¹. Директива принята с учетом, в том числе рекомендаций Международной комиссии по радиационной защите. Значительное число нормативных актов, уточнявших или дополнявших Директиву 1959 г., нуждались в обобщении, систематизации, детализации и упорядочении. Результаты новейших научных исследований и разработок в период с 1959 по 1996 гг. существенно влияли на развитие правоотношений в области ядерной энергетики. Необходимость принятия единого нормативного акта второго уровня стала очевидной.

Директива 1996 г. по защите работников и населения от опасностей, обусловленных ионизирующей радиацией (далее – Директива 1996 г.), состоит из 10 частей, включающих 56 статей, и трех приложений. Третьим приложением являются справочные материалы для определения эффективной дозы при пероральном или ингаляционном применении радиоизотопов с учетом периода полураспада, непосредственно относящиеся к ядерной медицине.

Преамбула Директивы, помимо отсылок к соглашению о создании Евратома, требованию Комиссии об учете мнения группы квалифицированных экспертов, мнения Парламента и Комитета по экономическим и социальным вопросам, содержит информацию о перечне фактических обстоятельств и краткое описание текущей ситуации в странах Европы, в силу которых принятие Директивы 1996 года стало необходимым.

Перечень вопросов, подлежащих правовому регулированию, увеличен, что в том числе отразилось на разделе «Определения». Терминов и определений в Директиве 1996 г. по сравнению с ранее действовавшей Директивой 1959 г. больше – 45 против 38. Деление

¹ Technical Co-operation report for 1996. URL : www-legacy.iaea.org/technicalcooperation/Pub/Ann-Reports/index.html(дата обращения 29.08.2017).

на разделы / параграфы отсутствует. Часть терминов и определений Директивы 1996 г. является результатом изменений и / или уточнений определений Директивы 1959 г., часть терминов являются новыми. Изменены единицы измерения активности поглощенной дозы облучения.

Предмет правового регулирования определен более полно. Ответственные отношения разделены на три основные группы: организация оборота радиоактивных субстанций в ЕС и за его пределами, порядок использования оборудования области ядерной энергетики мощностью более 5 кВт, иные направления по усмотрению государств-членов. Действие Директивы не распространяется на естественные источники излучения, излучение космического пространства или излучение земной коры в естественных условиях.

Составная часть предмета правового регулирования Директивы 1959 г., определяющая разрешительный порядок ведения хозяйственной деятельности в области ядерной энергетики в Директиве 1996 г., закреплена в отдельной части, состоящей из трех статей. Отдельными статьями закреплены порядок предоставления отчета о ведении деятельности, порядок получения лицензий на право ведения деятельности, организации оборота радиоактивных материалов, включая утилизацию и повторное использование.

Третья часть Директивы 1959 г., закрепляющая основы порядка определения максимально возможных доз облучения для различных целей, в Директиве 1996 г. получает значительное развитие. Частью 4 и 5 Директивы 1996 г. закреплён порядок определения оптимальной / максимально допустимой дозы облучения и эффективной дозы облучения. Статьи названных глав закрепляют принципы определения доз облучения и детализируют порядок определения названных доз.

Четвертая часть Директивы 1959 г., закрепляющая порядок определения максимально возможных доз облучения и предельно допустимого уровня радиации в окружающей среде, получает свое развитие во 2-й и 3-й частях Директивы 1996 г. Выделены основные принципы определения максимально возможных доз облучения с учетом видов деятельности. Более подробно и полно закреплён порядок определения максимально возможных доз ранее выделенных групп населения, таких как несовершеннолетние, беременные женщины, кормящие

матери, учащиеся. Более полно и подробно определены обязанности государств-участников по защите работников, учащихся и практикантов. Определены основные принципы использования естественных источников ионизирующего излучения.

Пятая часть Директивы 1959 г., закрепляющая порядок контроля состояния здоровья работников области ядерной энергетики, существенно дополнена в Директиве 1996 г. Контроль за состоянием здоровья работников значительно усилен. Уровень ответственности государств-участников возрастает. Значительное внимание уделено учащимся и практикантам, обучение которых осуществляется на предприятиях ядерной энергетики, включая медицинские образовательные учреждения. Отдельно оговорены требования к состоянию рабочих мест. Деление территории состоит из двух сегментов: контрольная зона / область и зона наблюдения. Отдельная глава посвящена мониторингу состояния рабочих мест и индивидуальному мониторингу работников. Более подробно закреплён порядок организации медицинских осмотров двух категорий работников: контактирующих с источниками ядерной энергии непосредственно и иных работников. Учет и систематизация отчетов об осуществлении контрольных мероприятий является предметом отдельной главы.

Новациями Директивы 1996 г. является закрепление в обязанностях государств-участников создание системы безопасности работников области ядерной энергетики, порядок применения мер защиты населения в условиях ядерного облучения в нормальных / плановых условиях и чрезвычайных ситуациях. Ответственность за последствия чрезвычайных ситуаций возложена на государства-участников по территориальному принципу. Допускается вмешательство в хозяйственную деятельность субъектов в условиях чрезвычайной ситуации в целях минимизации вреда и последствий инцидента. Взаимодействие стран-участников, включая соседние и иные государства, является обязанностью участников ЕС.

Таким образом, к концу XX столетия вопросам безопасного использования атомной энергии в мирных целях, включая медицину, уделено должное внимание на территории ЕС. За период с 1959 по 1996 гг. учтены особенности оборота радиоактивных материалов как на территории Европы, так за ее пределами. Учтены негативные последствия от ведения хозяйственной деятельности, включая аварию

на Чернобыльской АЭС, последствия которой привели к осознанию рисков наиболее полно. Развитие правового регулирования осуществляется путем усиления системы контроля за ведением хозяйственной деятельности хозяйствующими субъектами, ужесточению режима ответственности государств – участников ЕС за действия хозяйствующих субъектов. Составными частями обеспечения безопасного оборота радиоактивных материалов является повышение уровня подготовки персонала, контроль за состоянием здоровья персонала, контроль состояния здоровья пациентов. Приведенные факты свидетельствуют о формировании комплексного подхода к организации единой системы ядерной безопасности в пределах стран Европейского союза. Вопросы правового регулирования ядерной медицины получают развитие в контексте общих вопросов обеспечения безопасности по тексту директивы и отдельно в третьем приложении к директиве, содержащем справочные материалы для определения эффективных доз пероральных и ингаляционных радиофармпрепаратов с учетом периода полураспада.

Ядерная энергетика продолжает интенсивно развиваться. Появляются новые направления в хозяйственной деятельности субъектов, активно развивается ядерная медицина. Развивающиеся страны активно применяют достижения названной отрасли. При этом возникают вопросы контроля за оборотом устаревшего или вышедшего из строя оборудования, утилизации ядерных отходов. Преимущества использования ионизирующей радиации сопряжены с рисками необоснованного применения методов ядерной энергетике в случаях, где возможно использование иных методов и способов для достижения цели.

С конца 90-х гг. прошлого столетия ВОЗ совместно с МАГАТЭ ведут деятельность по созданию условий оптимального использования ядерной энергетике в медицине. Преимущества методов диагностики с использованием радиоактивных элементов в здравоохранении, включая информативность и скорость, способствуют формированию практики назначения процедур в условиях отсутствия абсолютных показаний, применения усредненных доз облучения. Отсутствие индивидуального и дифференцированного подхода к состоянию здоровья каждого отдельно взятого пациента в условиях нехватки квалифицированных и компетентных специалистов приводит к причинению вреда здоровью пациентов [Облучение при медицинских процедурах].

МАГАТЭ и ВОЗ объединяют усилия и направляют их на разработку комплексной программы по обеспечению надлежащего качества услуг в области ядерной медицины¹.

С учетом значения и уровня развития ядерной медицины к началу XXI в. необходимость в правовом регулировании правоотношений в области ядерной медицины отдельно от иных отраслей ядерного права очевидна. Международная конференция в Бонне в 2012 г., организованная МАГАТЭ при непосредственном участии ВОЗ, была посвящена ядерной медицине и закрепила 10 основных направлений развития ядерной медицины на ближайшие 10 лет [Bonn Call for Action].

Международный опыт, полученный в результате развития ядерной медицины, существенно влияет на развитие отрасли в пределах ЕС и за его границами. Примером является План мероприятий («дорожная карта») «Развитие центров ядерной медицины», утвержденный Распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 октября 2015 г. № 2144-р. Названное Распоряжение прямо указывает на необходимость учета международного опыта исполнителями утвержденного Правительством плана мероприятий².

В силу названных причин, с учетом состояния развития ядерной энергетики к 2013 г., значительное количество существовавших нормативных актов, регулировавших правоотношения в области ядерной энергетики, нуждалось в обобщении. В период с 1996 по 2012 гг. существенное влияние на развитие общественных отношений оказывает судебная практика Европейского суда по вопросу имплементации директив ЕС в национальное законодательство³. В результате в 2013 г.

¹ International Action Plan for the Radiological Protection of Patients. IAEA. 2002. URL : www.ns.iaea.org/downloads/rw/radiation-safety/PatientProtAction-Plangov2002-36gc46-12.pdf (дата обращения 25.11.2017).

² Об утверждении плана мероприятий («дорожную карту») «Развитие центров ядерной медицины» [Электронный ресурс] // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 октября 2015 г. № 2144-р. URL : docs.cntd.ru/document/420311538 (дата обращения 28.10.2015).

³ Case C-21/96. Commission of the European Communities v. Kingdom of Spain. URL : curia.europa.eu/juris/showPdf.jsf?jsessionid=9ea7d0f130d5ec3aebb615ff489c86998f4bcfd5b9d0.e34KaxiLc3eQc40LaxqMbN4Oah4Le0?text=&docid=100884&pageIndex=0&doclang=EN&mode=req&dir=&occ=first&part=1&cid=1020441 (дата обращения 05/05/2017) ; Case C-177/03. Commission of the European Communities v. French Republic. URL : curia.europa.eu/juris/showPdf.jsf?jsessionid=9ea7d2dc30d52560beacd

Совет ЕС принял очередную Директиву, определяющую основные стандарты безопасности по защите от ионизирующей радиации.

Директива 2013 г., устанавливающая базовые стандарты защиты от рисков, возникающих от воздействия ионизирующего излучения, и отменяющая директивы 89/618/Евратом, 90/641/Евратом, 96/29/Евратом, 97/43/Евратом и 2003/122/Евратом (далее – Директива 2013 г.), состоит из 9 частей, 109 статей и включает 19 приложений. Существенно дополнены и переработаны разделы предыдущей Директивы 1996 г. Так, раздел «Определения» с 2013 г. дополнен такими терминами, как «клинический аудит», «ответственность медицинского учреждения», «поглощение», «уровень облучения в целях диагностики и медицинских целях», «использованный источник», «дозиметрический контроль», «доза облучения ликвидаторов аварии», «мониторинг окружающей среды», «медицинская радиологическая процедура», «контроль за соблюдением мер радиационной безопасности», «хранение источников радиации», «потребительский продукт» и иными.

В силу предмета правового регулирования Директива 2013 г. распространяется на общественные отношения, возникающие в связи с оборотом радиоактивных материалов по роду деятельности физических лиц, в медицинских целях. Директива регулирует порядок организации защиты населения в условиях облучения, в обычных и чрезвычайных условиях. Начиная с раздела «Определения», можно сделать однозначный вывод об усилении отдельного внимания вопросам правового регулирования ядерной медицины. При этом часть разделов смежных отраслей права, например вопросы ядерной энергетики космической отрасли исключены из предмета регулирования.

Предельно допустимые дозы облучения определены по аналогии с Директивой 1959 г. с учетом возраста, категории населения, рода деятельности, включая обучающихся, фактора вынашивания плода или кормления ребенка. Определение эффективной и / или эквивалентной дозы должно быть выполнено с учетом рекомендаций

1f45b49eadfdda88e294d.e34KaxiLc3qMb40Rch0SaxyKax50?docid=64577&pageIndex=0&doclang=EN&mode=req&dir=&occ=first&part=1&cid=435283 (дата обращения 12.05.2017); ORDER OF THE COURT (Fifth Chamber). 12 January 2011. URL : curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=82958&pageIndex=0&doclang=en&mode=lst&dir=&occ=first&part=1&cid=7461882 (дата обращения 25.05.2017).

Международного комитета по ядерной защите. Новацией Директивы 2013 г. являются статьи, посвящены подготовке специалистов по ликвидации чрезвычайных / аварийных ситуаций, специалистов области ядерной медицины. Появляются разделы, регулирующие оборот потребительских товаров, содержащих радиоактивные элементы. Закреплен порядок облучения не в целях медицины. Детализирован порядок осуществления контроля за состоянием окружающей среды, уровня облучения населения. Контроль за ведением хозяйственной деятельности осуществляется на условиях дифференцированного подхода.

Если Директивой 1959 г. закреплена обязанность предварительного получения разрешения на ведение деятельности, Директивой 2013 г. закреплены не только виды деятельности, подлежащие и не подлежащие лицензированию, но и более полно и подробно определены обязанности субъектов хозяйственной деятельности по уведомлению о начале ведения деятельности и предоставлению отчетов.

Обязанности по защите персонала, деятельность которого непосредственно связана с источниками облучения, заключаются не только в организации медицинских осмотров, но и регулярном дозиметрическом контроле. Консультации с экспертами по радиационной защите обязательны. Классификация рабочих мест сохранена с учетом деления территории на контрольную зону и зону наблюдения. Деление работников на категории А и Б сохранено. При этом режим ответственности хозяйствующих субъектов и государств-участников по осуществлению контроля за состоянием рабочих мест и здоровья персонала ужесточен.

Новацией Директивы 2013 г. является раздел, посвященный облучению в медицинских целях. На уровне международного нормативного акта второго уровня закреплены основы обоснованного применения оптимально подобранных доз, закреплена ответственность медицинских учреждений.

Детально закреплён порядок контроля / мониторинга уровня облучения населения / естественного радиационного фона. Закреплен порядок информирования населения об уровне радиационного фона. Детально закреплён порядок осуществления контроля на регулярной основе государствами-участниками за активностью хозяйствующих субъектов. Закреплен принцип транспарентности, дозиметрический

контроль приравнен к услуге, появляются новые субъекты правоотношений – эксперт по радиационной безопасности (контролирует уровень облучения населения и работников), эксперт – медицинский физик (отвечает за надлежащее качество услуг для пациента), офицер по радиационной защите (отвечает перед органами исполнительной власти за надлежащее ведение хозяйственной деятельности организацией). Закреплен порядок контроля за оборотом радиоактивных источников, включая бесхозяйные [Summary of the European Directive 2013/29Euratom 2015].

Детализирован и уточнен перечень обязанностей государств – участников при возникновении чрезвычайных ситуаций.

Директива 2013 г. является нормативным актом второго уровня, регулирующим правоотношения стран Европейского союза в части обеспечения безопасного использования ионизирующей радиации с учетом развития ядерной энергетики к 2013 г. Директива обобщает накопленный положительный и отрицательный опыт оборота радиоактивных материалов. Посредством нормативного акта второго уровня международные организации, предметом деятельности которых являются вопросы ядерной энергетики, формируют единую систему безопасности и унифицируют порядок ведения хозяйственной деятельности. Рекомендации и достижения таких крупнейших организаций как МАГАТЭ, ВОЗ, МОТ в области ядерной энергетики обобщены, учтены и реализованы в целях создания единой унифицированной системы безопасного оборота радиоактивных материалов. Правовое регулирование в области ядерной медицины выделяется в отдельное направление.

Рассмотренные директивы позволяют сделать вывод о поступательном развитии правового регулирования вопросов обеспечения безопасного применения радиоактивных материалов в мирных целях в Европейском союзе, в том числе для целей применения в ядерной медицине. Перечень прав и обязанностей как хозяйствующих субъектов, так и государств ЕС увеличивается, режим ответственности ужесточается. Обеспечение режима безопасности основано прежде всего на повышении уровня профессиональной подготовки специалистов, улучшении условий труда, повышении качества услуг и контроля за порядком их оказания. Развивается культура безопасного общения с ядерными материалами [Куприянова 2014]. Выделение ряда

специальных вопросов, касающихся ядерной медицины, в отдельное направление – закономерное явление в праве. Необходимость выделения ядерной медицины в отдельную отрасль с разработкой отдельной нормативной базы для названной отрасли признано не только на территории ЕС, но в иных странах, например Российской Федерации [Дубинкин 2013]. В пределах ЕС можно прогнозировать принятие отдельной директивы по вопросам ядерной медицины в будущем с учетом социальной значимости отрасли, уровня развития и перечня фактических рисков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авария на Чернобыльской АЭС и её последствия [Электронный ресурс] // РИА Новости. 26.04.2013. URL : www.ria.ru/spravka/20130426/934551998.html (дата обращения 01.11.2017).
- Дубинкин Д. О. Развитие ядерной медицины в РФ [Электронный ресурс] // Медицина целевые проекты. 2013. № 16. URL : www.sovstrat.ru/journals/medicina-celevye-proekty/numbers/nom-med-16-2013.html (дата обращения 10.12.2017).
- Ильин Н. Ю. Европейский Союз: правовое регулирование интеграционных процессов. М. : Изд-во Моск. гуманитарного ун-та, 2006.
- Куприянова И. А. Развитие культуры безопасного общения с ядерными материалами. 23 апреля 2014 г. URL : nsrus.ru/materialy/stati/kuprijanova-i-a-razvitie-kultury-bezopasnogo-obraschenija-s-jadernymi-materialami.html (дата обращения 12.12.2017).
- Облучение при медицинских процедурах. Ионизирующая радиация [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. URL : www.who.int/ionizing_radiation/about/med_exposure/ru/ (дата обращения 11.10.2017).
- Справочник по ядерному праву / К. Стойбер, А. Бер, Н. Пельцер, В. Тонхаузер ; Международное агентство по атомной энергии. Вена, 2006. URL : www.iaea.org/MTCD/publications/PDF/Pub1160r_web.pdf (дата обращения 20.03.2017).
- Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL : www.tolkslowar.ru (дата обращения 23.04.2017).
- Ширинский О. Ю. Сравнительный анализ директив ЕС и директив союзного государства Белоруссии и России [Электронный ресурс] // Электронная библиотека Белорусского государственного университета. 28.11.2013. URL : www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/54062/ (дата обращения 05.05.2017).

Шишкин В. Г. Директивное регулирование энергетики ЕЭС и ЕС в 1960–1990-х гг. [Электронный ресурс] // *Власть*. 2015. № 7. С. 52–58. URL : www.cyberleninka.ru/article/n/direktivnoe-regulirovanie-energetiki-ees-i-es-v-1960-h-1990-h-gg (дата обращения 10.12.2017).

Bonn Call for Action. 10 Actions to Improve Radiation Protection in Medicine in the Next Decade [Электронный ресурс] // IAEA. URL : www.iaea.org/sites/default/files/17/12/bonn-call-for-action.pdf (дата обращения 02.05.2017).

Summary of the European Directive 2013/29Euratom: essentials for health professionals in radiology [Электронный ресурс] // Report of European Society of Radiology. 27.05.2015. URL : www.link.springer.com/article/10.1007%2Fs13244-015-0410-4(дата обращения 01.05.2017).

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 5 (813)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Pedagogical Studies Issue 5 (813)
--	---

Ответственные за выпуск 5 (813):

кандидат педагогических наук, профессор Г. М. Фролова;
кандидат педагогических наук, доцент Н. С. Харламова;
доктор педагогических наук, доцент Л. В. Яроцкая;
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова;
кандидат юридических наук С. Ю. Кораблева

Редактор Е. М. Евдокимова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 21.12.2018
Формат 60x90/16. Усл. печ. л. 15,6
Заказ № 144

Адрес редакции:

119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1
Тел.: 8 (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. Эл № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: libranet.linguanet.ru/prk/vestnik.asp?vest_lang=Rus&vest_type=obr
Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.
Ссылка на издание при перепечатке обязательна