

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский государственный юридический университет
имени О. Е. Кутафина (МГЮА)»

МОСКОВСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ФОРУМ ОНЛАЙН 2020

Часть 4

Формирование общих интеграционных пространств
в экономической, научной и иных сферах на евразийском
и глобальном пространстве

Теоретические и прикладные аспекты международного
частного права в условиях сетевого общества

Проблемы правовой охраны персональных данных
в условиях цифровой среды

Язык права и право в языке: интегративный подход к изучению



Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский государственный юридический университет
имени О.Е. Кутафина (МГЮА)»

МОСКОВСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ФОРУМ ОНЛАЙН 2020

Сборник тезисов докладов

Часть 4



• ПРОСПЕКТ •

Москва
2020

УДК 34(470 + 571)
ББК 67.4(2)
М 825

Председатель редакционного совета:

Синиуков В. Н., проректор по научной работе Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), доктор юридических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации.

Редакционный совет:

Канашевский В. А., доктор юридических наук, профессор, и. о. заведующего кафедрой международного частного права, **Кашкин С. Ю.**, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой интеграционного и европейского права, **Бирюкова М. А.**, кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, **Минбалева А. В.**, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой информационного права и цифровых технологий, **Терентьева Л. В.**, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры международного частного права, **Слепак В. Ю.**, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры интеграционного и европейского права, **Ногаева В. У.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, **Чубукова С. Г.**, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры информационного права и цифровых технологий.

М 825 Московский юридический форум онлайн — 2020 : сборник тезисов докладов : в 4 ч. Ч. 4. — Москва : РГ-Пресс, 2020. — 311 с.
ISBN 978-5-9988-0949-1
ISBN 978-5-9988-0953-8 (ч. 4)

В апреле — мае 2020 г. в Московском государственном юридическом университете имени О.Е. Кутафина (МГЮА) состоялась серия научных мероприятий в онлайн-формате. В сборник включены материалы онлайн и заочных конференций, круглых столов, дискуссионных площадок, в том числе с международным участием. Доклады представлены учеными, преподавателями и практиками из разных городов России, а также из других стран.

Сборник рекомендуется для научных работников, преподавателей, аспирантов, обучающихся юридических вузов и факультетов. Представляет интерес для руководителей органов государственной власти и местного самоуправления, сотрудников правоохранительных органов, бизнес-сообщества.

УДК 34(470 + 571)
ББК 67.4(2)

Научное издание

МОСКОВСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ФОРУМ ОНЛАЙН — 2020

Сборник тезисов докладов
Часть 4

Подписано в печать 24.09.2020. Формат 60х90/16.

ISBN 978-5-9988-0949-1
ISBN 978-5-9988-0953-8 (ч. 4)

© Московский государственный
юридический университет
имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2020

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Научно-практическая конференция

Формирование общих интеграционных пространств
в экономической, научной и иных сферах
на евразийском и глобальном пространстве 4

Круглый стол

Теоретические и прикладные аспекты
международного частного права в условиях сетевого общества 99

Всероссийская научно-практическая конференция

Проблемы правовой охраны персональных данных
в условиях цифровой среды 145

Международная научно-практическая конференция

Язык права и право в языке: интегративный подход к изучению 237

ЯЗЫК ПРАВА И ПРАВО В ЯЗЫКЕ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ

*Белозерцева Н. В.,
ФГБОУИ ВО «МГТЭУ»,
кандидат педагогических наук, доцент*

Обеспечение доступности правовой информации для лиц с интеллектуальными нарушениями как филологическая проблема

Тема социальной адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является актуальной для нашего общества. В 2012 г. Россия ратифицировала «Конвенцию о правах инвалидов»¹, в ст. 9 которой декларируется доступность зданий, дорог, транспорта, а также информационных, коммуникационных и других экстренных служб с целью «наделить инвалидов возможностью вести независимый образ жизни и всесторонне участвовать во всех аспектах жизни». Статья 21 названной «Конвенции» декларирует свободу выражения мнения и убеждений и доступ к информации. В ней говорится, что государствами должны создаваться условия, «чтобы инвалиды могли пользоваться правом на свободу выражения мнения и убеждений, включая свободу искать, получать и распространять информацию и идеи наравне с другими, пользуясь по своему выбору всеми формами общения»². При этом уточняется, что при предоставлении информации для обеспечения ее доступности нужно учитывать разные формы инвалидности.

В январе 2020 г. вступили в силу изменения и дополнения Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 23.11.1995 № 181-ФЗ, ст. 14 которого гарантирует обеспечение беспрепятственного доступа инвалидов к информации³. В данной статье, правда, говорится в основном о доступности информа-

¹ Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 22.04.2020).

² Конвенция о правах инвалидов.

³ Статья 14. Обеспечение беспрепятственного доступа инвалидов к информации. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 02.12.2019) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/1ae5b3cba1387bc6a74be25b53847685861a039d/ (дата обращения: 22.04.2020).

ции для слабовидящих и слабослышащих и совсем ничего не говорится о лицах с интеллектуальными нарушениями.

Тем не менее, как показывает практика, лица, имеющие незначительные нарушения интеллектуального развития способны не только обучаться в общеобразовательных учреждениях, но и получать профессию, трудоустроившись, т.е. быть в значительной степени вовлеченными в различные правовые отношения. Способны ли они, получившие образование в специализированных учебных учреждениях либо в условиях инклюзивного образования, но по адаптивным программам и учебникам, понять правовую информацию, рассчитанную на юридически грамотного и интеллектуально здорового человека? Возможно, им не потребуется понимать все то, что обычно относят к «правовой информации» — «правовые акты, а также всю информацию, которая связана с правом: материалы подготовки законопроектов и других нормативных правовых актов, их обсуждения и принятия, учета и упорядочения, толкования и реализации правовых норм, изучения практики их применения»¹. Тем не менее иметь элементарные знания о государственном устройстве, собственных правах и обязанностях, уметь понимать договоры и соглашения, заполнить бланки документов — все это становится насущной необходимостью для лиц с интеллектуальными нарушениями.

Передко при восприятии и понимании правовой информации затруднения возникают и у людей, не имеющих интеллектуальных нарушений, но неспособных, например, в силу возраста либо уровня образования разобраться в договорах, законах и т.д. Должно ли государство обеспечивать доступность правовой информации и, если да, то как? Опыт других стран показывает, что эта задача должна решаться на государственном уровне.

Например, в Республике Беларусь с целью обеспечения безбарьерной коммуникативной среды была начата работа по созданию ясного языка. Под последним понимают «язык, который доступен людям, испытывающим трудности в чтении и (или) понимании текста, и предполагает, как правило, использование упрощенной структуры высказываний, наиболее часто встречающихся общепотребительных слов без специальной лексики, иностранных заимствований и слов в переносном значении, а также специальных приемов (расположение текста на странице, размер и иные особенности шрифта и др.)»².

Данный язык используется в учебной литературе, для адаптации художественных и публицистических текстов, текстов экскурсий, описании маршрутов общественного транспорта, законодательные, юридические, социальных документах и т.д.³

¹ Справочная информация: «Понятие и структура правовой информации» (Материал подготовлен специалистами КонсультантПлюс) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_22473/ (дата обращения: 22.04.2020).

² Методические рекомендации по определению доступности объектов и адаптации услуг, предоставляемых населению, с учетом особых потребностей инвалидов. URL: <http://osipovich.gov.by/uploads/files/1155-vn-01032018-Metodrekomendatsii-50.pdf>. (дата обращения: 22.04.2020).

³ Сороко Е. Н., Юревич Е. М. Создание и адаптация текстовой информации на «ясном языке» как средство повышения качества образовательной и социальной инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, 16-18 мая 2019 года : в 2 ч. Ч. 2. / под науч. ред. Глузман Ю. В. Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2019. С. 156–158.

В Германии существуют такие социолингвистические феномены, как «leichte Sprache» и «einfache Sprache», Легкий и Простой языки¹. Несмотря на терминологическое сходство, данные термины имеют разное происхождение и используются в немецком обществе с разной целью. Для адаптации информации для лиц с ментальными нарушениями используется Легкий язык, который в нормативных документах определяется как «очень легкий для понимания язык. На котором можно говорить и писать. Легкий язык предназначен прежде всего для людей с трудностями в обучении. Но и для других людей»². Например, для людей, которые недостаточно хорошо владеют немецким. В отличие от «ясного языка» Легкий язык используется довольно широко в Германии. Так, например, сайт правительства ФРГ имеет версию на Легком языке³, чтобы обеспечить информационную доступность всем гражданам государства.

Для адаптации текстов на Легкий язык были разработаны четкие правила на уровне лексики (отбора слов и орфографии), синтаксиса, оформления⁴. Предложения должны быть простыми, состоящими из трех-восьми слов. Каждое предложение записывается на отдельной строке. Числительные не используются, они должны быть заменены обобщениями «много», «мало», даты обозначаются наречиями, например, «давно», «скоро». Есть также требования к размеру шрифта, цвету, выравниванию текста и т.д. В адаптированных на Легкий язык текстах также используется много картинок-символов для облегчения восприятия и запоминания информации.

Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам», основываясь на «Европейских стандартах по созданию информации, доступной для чтения и понимания»⁵, разработали собственные стандарты ясного языка, которые должны быть утверждены в ближайшее время. Вот некоторые правила, содержащиеся в стандартах ясного языка:

- «предложения должны быть простыми и короткими;
- в каждом предложении должно содержаться только одно высказывание;
- исключаются слова иностранного происхождения;
- повтор слов приветствуется;
- шрифт должен быть простым, без засечек, например, Arial;
- размер шрифта — не менее 14 пунктов»⁶.

Специалисты по адаптации Беларуси считают, что невозможно применять одни и те же стандарты для лиц с различными степенями и видами отклонениями интеллектуального развития. Поэтому, создав текст на ясном языке, они предлагают оценить его

¹ Петрова М. В. «Leichte Sprache» и «Einfache Sprache» как социолингвистические феномены // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. № 13. 2020. С. 51–59.

² Правила и рекомендации ассоциации «Легкий язык» URL: https://www.leichte-sprache.org/wpcontent/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (дата обращения: 22.04.2020).

³ Bundesregierung URL: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/leichte-sprache?view=> (дата обращения: 22.04.2020).

⁴ Петрова М. В. «Leichte Sprache» и «Einfache Sprache» как социолингвистические феномены. С. 56.

⁵ Европейские стандарты по созданию информации, доступной для чтения и понимания URL: <http://belapdi.org/wp-content/uploads/2018/03/Informatsiya-dlya-vseh.pdf> (дата обращения: 22.04.2020).

⁶ Морголь Екатерина «Все подвисли на слове «организация». В Беларуси узаконят ясный язык URL: <https://www.kp.by/daily/26858.5/3900871/> (дата обращения: 22.04.2020).

нескольким экспертам, лицам с умственными нарушениями. После оценки экспертов вносятся исправления в готовый текст.

В России пока нет стандартов адаптации текстов на простой язык. Тем не менее данная тема стала предметом обсуждения переводчиками. Например, в рамках I Форума специальных видов перевода «Инклюзивный диалог»¹ в январе 2020 г. была организована сессия «Упрощенная информация и ясный язык для людей с когнитивными нарушениями».

Нельзя сказать, что в России тексты никогда не адаптировались для лиц с нарушениями интеллектуального развития, поскольку осуществлялось обучение в спецшколах по специально разработанным учебникам, в которых информация давалась в значительно упрощенном по сравнению с общеобразовательными школами виде. Кроме того, в отечественной практике перевода были случаи, когда книга, изначально написанная для взрослой аудитории, переводилась для детской (например, роман Дж. Свифта «Путешествия Гулливера»), когда реципиент на языке перевода обладал иными интеллектуальными способностями по сравнению с предполагаемым в авторской концепции. Подобная стратегия перевода была названа В. В. Сдобниковым «стратегией переадресации»². Для ее реализации обычно используются следующие тактики:

- 1) тактики модификации композиционной структуры текста;
- 2) тактика модификации семантической структуры текста;
- 3) тактики модификации синтаксической структуры текста;
- 4) тактики модификации стиля повествования;
- 5) тактики модификации типа повествования;
- 6) тактику передачи основной когнитивной информации.

В. В. Сдобниковым были разработаны детально особенности реализации указанных выше тактик, правда, для межъязыкового перевода. Думается, что эти разработки вполне можно применить и для внутриязыкового перевода.

В рамках Форума «Инклюзивный диалог» коллегами разных стран было высказано предположение, что разные уровни языка, используемые для различных целевых групп лиц с интеллектуальными нарушениями, вполне сопоставимы с Общеввропейской шкалой языковой компетенции GEFR³: A1 уровень выживания, A2 предпороговый уровень, B1 пороговый уровень, B2 пороговый продвинутый уровень, C1 уровень профессионального владения, C2 уровень владения в совершенстве. Поэтому при передаче правовой информации на простой язык переводчику скорее всего нужно ориентироваться на данные уровни языковых компетенций.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что обеспечение доступности правовой информации для лиц с интеллектуальными нарушениями — тема новая и не до конца разработанная как для переводоведов, так и для исследователей в области права. Тем не менее именно в данной области активное взаимодействие профессионалов обеих отраслей знания может привести к успешному решению проблемы.

¹ Инклюзивный диалог URL: <https://ic4ci.com/ru/inclusive-interpretation> (дата обращения: 22.04.2020).

² Сдобников В. В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода. : дис. ... д-ра филолог. наук. Н. Новгород, 2012. 220 с.

³ Новый словарь методических терминов и понятий URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/language-education/articles/9/obscheevropejskaya-sistema-urovnej.htm> (дата обращения: 22.04.2020).

Явление синонимии в немецкоязычной юридической терминологии

Вопросом синонимии занимались в своих исследованиях многие ученые, среди них А. А. Реформатский, Д. С. Лотге, Г. О. Винокур, Ю. Д. Апресян, В. П. Даниленко, С. В. Гринев, А. Б. Бушев, В. Г. Гак, В. М. Лейчик, Е. И. Толикина, Л. Н. Русинова, О. С. Ахманова, А. Б. Шапиро и др. И хотя их взгляды на данное явление в терминологии различаются, в одном мнения исследователей совпадают — одному понятию должен соответствовать один термин. Существенная проблема заключается в отсутствии единой трактовки понятия «синонимия» в терминологии. В одних работах синонимия терминов рассматривается, как проявление *вариантности* (В. Г. Гак и В. М. Лейчик), другие ученые полагают, что термины могут включаться в синонимические отношения только как *дублиеты* (Е. И. Толикина).

В последнее время взгляд на природу термина и характер его функционирования изменился и, хотя отношение к данному явлению по-прежнему остается скорее негативным, все больше говорится о закономерности такого явления, как синонимия, в терминологии специальных дискурсов. Синонимичные термины дают возможность выявить разные стороны или аспекты предмета. Наличие синонимов становится не только оправданным, но и необходимым, поскольку обеспечивает функциональную гибкость терминологической системы в процессе реализации различных коммуникативных задач.

В современных терминологических работах с применением когнитивного подхода (С. В. Гринёв, В. М. Лейчик, В. А. Татаринев, В. Ф. Новодранова, С. Д. Шелов, Л. М. Алексеева и др.) синонимия рассматривается как продукт языкового развития. В. А. Татаринев полагает, что «определение синонимов на металингвистическом уровне как единиц коррелирующих в смысловом отношении, но различающихся периферийной семантикой как нельзя кстати отражает сущность терминологической синонимии»¹.

В докладе на примере немецкоязычных законодательных текстов рассматриваются различные виды синонимов и синонимических конструкций. Чтобы избежать неоднозначности, внести ясность в использование терминов «синонимия, эквивалентность, дублетность и вариативность», автор ориентируется на классификацию, предложенную Гриневым-Гриневичем.

В основе его классификации лежит термин «*равнозначность*». Под равнозначными терминами понимаются «термины с одинаковым или подобным значением, используемые для названия одного и того же понятия»² и выделяются, прежде всего термины — *синонимы и эквиваленты* (если речь идет о терминах из разных языков). Далее среди равнозначных терминов ученый предлагает выделить *абсолютные*

¹ Татаринев В. А. Общее терминоведение. Энциклопедический словарь. М. : Московский Лицей, 2006. С. 173.

² Гринев-Гриневич С. Терминоведение. М. : Издательский центр Академия, 2008. С. 106–107.

(с тождественным значением) и *условные* (со сходным значением) синонимы. Абсолютные синонимы, в свою очередь, подразделяются на *варианты* (синонимы, полученные вариацией формы термина) и *дублиеты* (синонимы, имеющие различную форму).

Основываясь на данной классификации, можно достаточно успешно структурировать синонимическую систему языка и говорить о явлении синонимии в терминосистеме права. Основная часть синонимов в языке права — это относительные синонимы. В терминосистеме данной отрасли они появляются благодаря терминологизации общеупотребительной лексики, в результате заимствований в различные исторические периоды (рецепция Римского права, формирование терминологии немецкого права в XVI–XVII вв., новая терминология права ЕС), в связи с необходимостью выделения понятий с учетом специфики различных отраслей права, как следствие варьирования многословных терминов или в результате дифференциации терминов в национальных вариантах немецкого языка. Как отмечает М. Ф. Палевская, «каждое слово имеет свою историю возникновения, функционирования в пределах активного или пассивного запаса слов, обрастает кругом значений, вступает в различные связи, и поэтому никогда значения одного слова полностью не совпадают со значениями другого слова»¹.

Понятие права неотделимо от понятия правосознания, то есть формы общественного сознания в отношении юридической действительности, уникально реализующегося в разных государствах. Национальная правовая идентичность является камнем преткновения в процессе унификации правовых норм, поскольку представления и оценки людей относительно совпадения юридических норм с общественными требованиями обусловлены традициями и культурными особенностями страны. Когнитивный компонент правовой идентичности — сформированные представления о праве. Это знания субъекта о своих правах, обязанностях, гражданском долге, правопорядке, ценностях и законе. В памяти субъекта хранится информация, полученная им на основе личного опыта при освоении правовой действительности. Данная информация кодируется в понятиях. Юридическая терминология отражает систему ценностей и традиций общества, национальную правовую понятийную систему.

Поскольку синонимия возникает в результате когнитии, обусловленной национальными особенностями видения мира, их можно назвать национально-когнитивными синонимами (Л. А. Чернышева)². Национально-когнитивные синонимы отражают освоение человеком объективного мира через призму жизненного опыта, мировоззрения, исторического периода развития нации, представителем которой он является.

Материалом для исследования послужили тексты законодательств Германии, Австрии, Швейцарии и Лихтенштейна, а также нормативно-правовые тексты ЕС. Для исторической перспективы и возможности проследить формирование и развитие синонимических отношений в терминосистеме немецкого права привлекаются тексты Избирательных капитуляций императоров Священной Римской империи германской нации. Это один из основополагающих юридических документов в истории немецкого права, издаваемый на протяжении нескольких веков, незначительно изменявшийся в течение времени, адресованный широкому кругу заинтересованных лиц (представителям всех сословий). Обнаруженные в этом документе примеры синонимических отно-

¹ Палевская М. Ф. Проблема синонимического ряда, его границ и возможности выделения доминанты // Лексическая синонимия: Сб. ст. М. : Наука, 1967. С. 96.

² Чернышева Л. А. О национально-когнитивной синонимии терминов // Вестник МГОУ. Серия : Лингвистика, Вып. 1. М. : МГОУ, 2009. С. 46–52.

шений между терминами можно разделить на две группы: содержащие заимствованный терминологический элемент и состоящие из национальных терминологических элементов. Причины возникновения данных синонимов разные: это и пояснение заимствованного термина, и уточнение уже сформированных понятий, и учет специфики диалектных различий, и обеспечение доступности восприятия, а также облегчение запоминания содержания текста документа.

Сравнивая тексты законодательств Германии, Австрии, Швейцарии и Лихтенштейна, а также нормативно-правовые тексты ЕС, можно также обнаружить наличие синонимических отношений между терминами. Так, например, *понятие документа, дающего право на проживание* (Aufenthaltsberechtigung) включает в себя разные виды разрешения на пребывание Aufenthaltserlaubnis, Aufenthaltsbewilligung, а также Aufenthaltsbefugnis вид Aufenthaltsgenehmigung для иностранных граждан по Закону об иностранных гражданах в ФРГ, действовавшему до 31.12.2004. Кроме того, для обозначения документов используются Niederlassungserlaubnis, Personalausweis. В основе когнитивной модели — в его ядре — оказывается понятие Aufenthalt — *пребывание, нахождение*, особенности названий отдельных видов документов продиктованы форматом их выдачи и объемом получаемых прав, они образуют слоты, основанные на значении глаголов и глагольных конструкций erlauben, bewilligen, berechtigen, genehmigen, befugt sein — все это разные виды и форматы разрешения.

В Австрии используются термины Aufenthaltstitel, Niederlassungsbewilligung, Aufenthaltsbewilligung. Для подтверждения права проживания на территории Австрии выдается Anmeldebescheinigung, Aufenthaltskarte, Bescheinigung des Daueraufenthaltsskarte и Legitimationskarte. В Швейцарии — Kurzaufenthaltsbewilligung, Aufenthaltsbewilligung, Niederlassungsbewilligung, Aufenthaltsbewilligung mit Erwerbstätigkeit, Grenzgärgbewilligung — все это объединяется понятием Ausweis или Identitätskarte. Можно сделать вывод о том, что в Швейцарии наиболее важным является не столько факт пребывания, проживания, сколько получение позволения, разрешения на нахождение в стране с разным объемом прав — эта информация сосредоточена в понятии bewilligen — которое и образует ядро данной когнитивной модели, вокруг которого закрепляются различные виды пребывания: кратковременное пребывание, пребывание-проживание, проживание долгосрочное, проживание с правом работы, право работы без проживания (в данной ситуации право пересечения границы в целях осуществления рабочей деятельности). На время введения ограничительных мер в связи с коронавирусом возникла необходимость введения нового термина Passierschein — документ, дающий право пересечения границы для работающих на территории Швейцарии жителей соседних государств на период официального закрытия границ. Аналогичная ситуация наблюдается в законах Лихтенштейна: Kurzaufenthaltsbewilligung, Aufenthaltsbewilligung, Daueraufenthaltsbewilligung, Niederlassungsbewilligung, Aufenthaltsausweis, Aufenthaltstitel.

Согласно словарю Duden, Niederlassungsbewilligung — является австрийским и швейцарским вариантом, синонимом к немецкому Aufenthaltsbewilligung — не ограниченное временем или пространством право на пребывание в стране¹.

В текстах права ЕС Aufenthaltstitel используется как родовое понятие, наряду с которыми встречаются Aufenthaltsbewilligung, Aufenthaltserlaubnis, Aufenthaltsgenehmigung, Niederlassungsgenehmigung, Niederlassungserlaubnis — здесь явно прослеживается стремление законодателей обеспечить доступность восприятия

¹ URL: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Niederlassungsbewilligung> (дата обращения: 03.03.2020).

документа и возможность приведения его в соответствие с национальными законодательствами.

Можно констатировать, что наряду с общим терминологическим пластом, функционируют уникальные термины, отражающие национально-специфическое видение мира. Каждый раз, осуществляя свой коммуникативный замысел, носитель языка решает проблему «выбора» языковых средств. В основе терминоэлемента лежат образы ситуаций. Ведущим фактором закрепления каких-либо слов в синонимических рядах является намерение говорящего использовать именно данные слова в коммуникации.

В юридическом дискурсе помимо проблемы выбора подходящего эквивалента можно говорить о трудностях правильного толкования используемой терминологии. Современные подходы к изучению специальных дискурсов позволили по-новому взглянуть на структуру термина и особенности его использования в языке права. Благодаря когнитивному подходу, можно говорить о синонимии, как о категории, формирующей носителем языка в результате познания окружающей действительности. В исследованиях, посвященных терминосистеме права, необходимо учитывать сложность и многомерность явления синонимии и ее динамичный характер.

Бирюкова М. А.,
заведующий кафедрой иностранных языков
Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА),
кандидат культурологии, доцент

Вопросы теории и практики обучения иностранным языкам студентов с инвалидностью как часть их правовой подготовки: организационный, лингвистический и дидактический аспекты

Важным элементом системы профессиональной подготовки будущих юристов является изучение ими иностранных языков. В особенности, когда речь идет о работе по изучению права зарубежных стран и норм международного права; о работе с первоисточниками, опубликованными на иностранных языках; когда иностранный язык выступает важнейшим средством получения новых знаний в области юриспруденции и понимания особенностей права стран, с партнерами которых часто приходится работать юристам. Особое место в этой системе принадлежит учащимся с ограниченными физическими возможностями.

Демократизация общественных отношений в Российской Федерации обусловила развитие теории и практики инклюзии студентов с инвалидностью в систему высшего образования. Во многом этому способствует переоборудование инфраструктуры поддержки инвалидов и формирование дистанционной образовательной среды, открывающие новые возможности для подготовки инвалидов по юридическому профилю. В университеты РФ все чаще поступают студенты с различными типами нарушений (сенсорными, опорно-двигательными, ДЦП и т.д.). Во многих жизненных ситуациях именно высшее юридическое образование позволяет студентам с инвалидностью социализироваться в обществе, найти работу и стать уверенным в себе.

В процессе изучения иностранных языков используется множество приемов и методов — от классической работы с учебными материалами до применения современных цифровых технологий. Однако то, что, часто не задумываясь делают обычные студенты, — посещают занятия, учатся писать рефераты, статьи, научные доклады, презентации, делают переводы периодических изданий, посещают суды или другие организации, — все это может представлять непреодолимые препятствия для инвалидов. Организация учебной работы студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов требует учета их индивидуальных возможностей и специально организованной образовательной среды. Подобная среда обеспечивается функционированием специально подобранных компьютеров, симуляционного и адаптивного программного обеспечения и в первую очередь платформами для дистанционного обучения. Их использование в процессе изучения иностранных языков позволит студентам с различными нозологиями получить равный доступ к образовательным ресурсам, независимо от степени тяжести конкретного нарушения. Более того, ставится задача по реализации потенциала будущих юристов на международном уровне, решение которой требует общения на иностранном языке с клиентами и коллегами посредством интернета и телефона, а также поиска необходимой информации на иностранном языке, что требует высокого уровня лингвистической компетенции¹.

Анализ практики обучения студентов с инвалидностью иностранным языкам и юридическим дисциплинам позволяет определить ряд противоречий и методических проблем, влияющих на эффективность их правовой подготовки в условиях дидактической среды образовательных организаций высшего образования юридического профиля, наличие которой само по себе не решает эти проблемы, а повышает требования к субъектам педагогической деятельности. Именно обобщение и анализ организационных, лингвистических, педагогических и дидактических аспектов подготовки юристов позволит выработать общее представление о том, какой будет методика обучения иностранным языкам студентов с инвалидностью в контексте их правовой подготовки, а систематизация выявленных актуальных проблем инклюзивного обучения иностранным языкам в образовательных организациях высшего образования по юридическому профилю позволят установить современные особенности и перспективы развития данного социального института в стране.

В числе важнейших проблем инклюзивного обучения иностранным языкам в системе высшего образования особое место занимает организационная составляющая, а отдельного внимания безусловно заслуживает анализ результатов зарубежного опыта по данной проблематике. Так, к примеру, в публикации Ю. В. Богинской, представлен анализ опыта социального сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в США и странах Евросоюза², обобщив который, можно сделать вывод о том, что в большинстве государств существует несколько типов структурных подразделений (научных, методических, реабилитационных, интеграционных, комплексных и др.), необходимых для работы со студентами, имеющими ограниченными возможностями здоровья. Работу каждого отдельного структурного подразделения отличают опре-

¹ Литвинова С. А. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в юридическом вузе / С. А. Литвинова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 3. С. 83–87.

² Богинская Ю. В. Службы сопровождения студентов с инвалидностью в высших учебных заведениях за рубежом / Ю. В. Богинская // Инновационная наука. 2016. № 8. С. 114–117.

деленные направления деятельности. Общим моментом для работы всех перечисленных центров являются: обеспечение студентов-инвалидов необходимой учебной информацией в доступном формате (шрифт Брайля, текст в широком формате, электронный текст, версия информации на сайте для слабовидящих, и др.); организованная работа специалистов, необходимая для поддержки и сопровождения учащихся (важно, чтобы сопровождающие инвалидов тьютеры не только выполняли чисто физическое сопровождение учащихся до места их учебы, но и присутствовали непосредственно на семинарах, лекциях и экзаменах); применение альтернативных и дополнительных технологий сопровождения студентов с инвалидностью; создание условий для устранения любых барьеров во время прохождения всех видов аттестации и т.д.

Учитывая то, что речь идет об организации обучения взрослых людей, необходимо активно и глубоко осмысленно проектировать образовательную среду, которая должна быть представлена рядом психолого-педагогических условий: формировать мотивацию, развивать положительную для каждого учащегося инвалида самостоятельность, формировать психологический климат, особенно уважительное и терпимое отношение к любым физическим недостаткам учащихся с ограниченными возможностями, внедрять интерактивные методы обучения. Очевидно, что отдельные виды деятельности специалистов юридического профиля не только сильны, но и очень привлекательны для лиц с инвалидностью, что может оказывать влияние на их образовательную мотивацию и поступление в юридические вузы. Таким примером может быть удаленная работа, предполагающая предоставление юридических консультаций on-line, работа с документами, законотворческая деятельность и т.д. Вполне естественно, что знание иностранных языков в данной ситуации могло бы значительно расширить профессиональные возможности юриста.

Особый научный интерес в контексте организации инклюзивного обучения студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья, имеет опыт университетов Испании (Мадрид, Барселона, Валенсия) и Италии (Падуа, Флоренция, Пиза), где активно функционируют учебно-интеграционные службы, основу работы которых составляют программы по интеграции студентов-инвалидов в учебную и профессиональную среду, предполагающие создание отдельных самостоятельных структурных подразделений для учащихся с инвалидностью. Необходимо признать, что подобная форма работы в российских юридических вузах будет иметь неплохие перспективы только при условии, что в каждом конкретном вузе будет учиться достаточное количество учащихся с ограниченными физическими возможностями, так как содержать отдельное структурное подразделение часто бывает невозможно из экономических соображений, и далеко не каждый вуз имеет такие возможности, невзирая на гуманистические цели данной задачи. И, хотя, для организации подобной работы есть формальные основания — это действующие в стране федеральные и региональные программы социальной защиты населения, это направление, к сожалению, пока не получило серьезной финансовой поддержки.

Не теряют своей актуальности проблемы методического обеспечения учебного процесса. Они могли бы быть успешно решены в случае создания отдельных групп для учащихся с инвалидностью, в противном же случае может возникнуть огромное количество трудностей. Следует обратить внимание на то, что не только подготовка учебных материалов для студентов данной категории требует больших трудозатрат, сама работа в аудитории со здоровыми студентами качественно отличается от работы с учащимися с инвалидностью. Следует отметить, что предлагаемые студентам с инвалидностью учебные программы, должны строиться на адаптивных модулях и специализированных адаптационных дисциплинах. Однако практика показывает, что наличие

адаптивных модулей часто не учитывает различий нозологических групп инвалидности, что сводит на нет все усилия по обучению данной категории студентов. При написании учебных программ, методических и учебных материалов, необходимо учитывать, что понятие инвалидности достаточно сложное. Для описания особенности людей с ограниченными возможностями используется специальная классификация, которая позволяет максимально эффективно организовывать помощь и адаптировать инвалидов к социальной среде, в том числе и к учебе. Речь идет о так называемых нозологических группах инвалидов (НГИ), которые, в свою очередь, разделяются на категории, связанные с отклонениями деятельности определенной системы жизнедеятельности. Следует различать нарушения двигательной функции (статодинамической), сенсорной (зрение, слух) и психической (мышление, память, восприятие, речь, эмоции). Преподавателям, работающим и инвалидами, следует в обязательном порядке не только дифференцировать НГИ, но и учитывать их при создании учебных комплексов.

Следует обратить внимание на тот факт, что данные программы обучения уже в большей или меньшей степени внедряются в ведущих юридических вузах РФ, в первую очередь Москвы и Санкт-Петербурга, и важной их составляющей являются вопросы обучения студентов-инвалидов иностранным языкам. Абсолютное большинство методистов, педагогов и психологов сходятся во мнении, что любые имеющиеся ресурсы для изучения юристами профессионального иностранного языка могут быть использованы в том числе и для учащихся с инвалидностью. Так, к примеру, В. А. Пономаренко и Н. В. Рогозная, систематизировав имеющиеся ресурсы для изучения юристами профессионального английского (Legal English), пришли к выводу, что развитие правовой лингвистики как самостоятельной научной отрасли в РФ должно строиться на использовании иностранных ресурсов при обучении студентов юридическому английскому языку¹. При этом получение современных лингвистических знаний по юридическому английскому должно обеспечиваться посредством междисциплинарного подхода.

Очевидно, что данное утверждение в полной мере относится и к учащимся с инвалидностью, при условии адаптации его к физическим и психологическим особенностям учащихся и использовании в процессе обучения иностранным языкам студентов с инвалидностью дифференцированного подхода. Так, уделяя много времени обучению студентов, имеющих нарушение слуха, Н. Ю. Голенкова пришла к выводу о том, что даже достаточная компетенция педагога и соблюдение специальных условий не могут гарантировать одинаковую степень результативности формирования языковой компетентности. Такое положение дел во многом объясняется индивидуальной степенью развития высших психических функций и самостоятельной работой студентов². Таким образом, последнее выступает важным педагогическим условием, реализация которого требует опоры на соответствующие педагогические технологии.

Важным педагогическим условием обучения студентов с инвалидностью безусловно выступает и нравственное влияние со стороны педагога, необходимое для повыше-

¹ Пономаренко В. А., Рогозная Н. В. Правовая лингвистика в контексте обучения юристов профессиональному английскому языку / В. А. Пономаренко, Н. В. Рогозная // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 10. С. 374–378.

² Голенкова Н. Ю. Инклюзивное обучение английскому языку студентов с поражением слуховой функции в системе среднего профессионального образования / Н. Ю. Голенкова / портал «Социальная сеть работников образования». Режим доступа <https://nsportal.ru> (дата обращения: 21.02.2020)

ния уровня компетенций у студентов данной категории¹. Роль педагога в создании благоприятного и доброжелательного климата трудно переоценить, особенно при включении инвалидов в группы вместе со здоровыми учащимися.

Таким образом, обучение иностранным языкам студентов с инвалидностью является сложной многоаспектной проблемой решению которой может способствовать развитие инклюзивного обучения, специальная образовательная среда и адаптация зарубежного опыта.

Балашова Г. В.,

*доцент кафедры иностранных языков
Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА),
кандидат филологических наук, доцент*

Формирование лингвистических компетенций у студентов, изучающих русский как иностранный, на начальном этапе обучения

В последнее время русский язык пользуется все большей популярностью во всем мире. Все больше и больше иностранцев, проживающих в нашей стране, хотят изучить его, и помощь в этом им оказывают российские вузы. Не является исключением и наш вуз — Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина, где русский язык как иностранный преподают уже несколько лет.

На начальном этапе обучения студенты должны овладеть основами русского языка, что позволит им подготовиться к занятиям по специальности в вузе на русском языке. На данном этапе у студентов необходимо сформировать коммуникативные умения и навыки в области устной речи, чтения и письма².

В этой связи представляется целесообразным обратить внимание на формирование лингвистических (фонетических, лексических и грамматических) компетенций при обучении русскому языку как иностранному. Этой тематике посвящено много работ российских авторов, поэтому, на наш взгляд, имеет смысл сконцентрироваться на тех моментах, которые представляют особую трудность для студентов. Прежде всего, речь идет о фонетических трудностях. В процессе обучения важным этапом является сопоставление звуковой системы русского языка со звуковым строем родного языка учащихся. Студенты в процессе знакомства и изучения иностранного языка непроизвольно сравнивают изучаемый язык со структурой своего родного.

Для преодоления ошибок в определенной национальной аудитории, а также при индивидуальной работе в смешанных группах следует учесть, что ошибки в произне-

¹ Шавкиева Д. Ш. Современные подходы к обучению английскому языку студентов-инвалидов / Д. Ш. Шавкиева // European science. 2016. № 5. С. 25–27.

² URL:

https://studbooks.net/1879247/pedagogika/formirovanie_foneticheskikh_sluho_proiznositelnih_navykov_postanovka_korreksiya_sovershenstvovanie

сении русских звуков могут быть свойственны представителям определенных языковых групп и носителям конкретных языков¹.

Наибольшие проблемы в постановке русских звуков выявляются у носителей вьетнамского языка. Эти же проблемы, хотя и в меньшей степени, существуют и у монгольских студентов.

Большую трудность у вьетнамских и монгольских студентов вызывает звук [ы], соответствия которому нет в родных языках и который требует постановки и автоматического закрепления новой артикуляции. Студенты вместо «мы» говорят «ми», вместо «ты» — «ти» и т. д. Поэтому необходимо обратить их внимание на то, что при произношении этого звука язык нужно полностью отодвинуть назад и напрячь заднюю часть языка. Э. В. Давыдова для закрепления этого звука рекомендует применение в практике фонетических упражнений с высокочастотным использованием звука [ы] в слогах и словах : кы — гы — кы — гы, ык — ыг — ык — ыг, ыкы — ыгы — ыкы, ы — ы — ы, гы — гмы — мы — мыл, кы — квы — вы — выл, гы — гвы — вы — выл, кы — кбы — бы — был, гы — гбы — бы — был, мыло, было, выход, выставка, был, сын, сыр, буквы, умный². Но, кроме этого, хорошо, на наш взгляд, зарекомендовали себя упражнения, где в нескольких следующих друг за другом словах повторяется твердый согласный, например: эТо — Ты, вчера Ты Был Болен и т. д.

Следующим моментом, представляющим определенную трудность при освоении фонетики русского языка, являются шипящие звуки «ш», «щ» и звук «ц», соответствия которым нет в родных языках студентов. Хорошо получаются у студентов фонетические упражнения, в которых данные звуки находятся в конце слова, например: отец, борщ, тишь. Сначала следует отработать произношение согласных в этих позициях, а потом перейти к другим. Например: отец — отцы, борщ -щи, тишь -шаг и т. д.

В группах, состоящих исключительно из китайских студентов, наблюдается употребление вместо согласного «р» согласного «л», например : лучка (вместо ручка) и т. д. Это объясняется тем, что при произношении этих звуков органы речи имеют сходное положение, но есть и различие, которое состоит в том, что кончик языка колеблется у верхних альвеол. Рекомендуются некоторыми коллегами упражнения на противопоставление «р» и «л» (красный- классный, рак — лак)³ не всегда, на наш взгляд, оправдывают ожидания. Больше помогают упражнения, подобранные индивидуально для каждого студента. Выбирается слово, в котором данный звук произносится лучше всего, а потом к нему добавляются другие слова со звуком «р» в любой последовательности. Например: баР-Раб-Рыбак и т. д.

Для формирования лексических и грамматических компетенций на начальном этапе обучения хорошо делать упражнения типа «снежный ком», когда преподаватель произносит сначала одно слово, а студент его повторяет. Далее преподаватель добавляет к первому слову второе, а второй студент произносит сначала первое слово, а затем два. Затем преподаватель увеличивает количество слов, третий студент повторяет все с самого начала. Количество слов в этом упражнении можно увеличивать до 4–5. Лучше отрабатывать это на уже известной лексике, но можно и на новой. Например:

Университет

Московский университет

¹ Давыдова Э. В. Обучение иностранных студентов фонетике русского языка: постановка гласных и согласных звуков. Гуманитарный вестник, 2015, вып. 5., с. 4.

² Давыдова Э. В. Обучение иностранных студентов фонетике русского языка: постановка гласных и согласных звуков. Гуманитарный вестник, 2015, вып. 5., с. 4.

³ Ibidem

Московский государственный университет

Московский государственный юридический университет

Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина

По мере прохождения материала можно начинать упражнение не с одного слова, а с целого предложения. Например:

Я иду на лекцию.

Сегодня я иду на лекцию.

Сегодня я иду на лекцию по праву.

Сегодня я иду на лекцию по международному праву.

Подобные упражнения являются не только хорошими упражнениями по фонетике, но и способствуют развитию слуховой памяти. Их уместно делать в начале урока в качестве «фонетической разминки». Кроме того, слова запоминаются в контексте предложений, где учитывается не только лексика, но и грамматика.

Для формирования лексико-грамматических компетенций учащихся можно рекомендовать следующие упражнения:

- **использование синонимичных конструкций**, напр.:

Конфедерация — это союз суверенных государств...

Конфедерация **представляет собой** союз суверенных государств...

Конфедерация **является** союзом суверенных государств...

- **упражнение на словообразование**, напр.:

выразить что? — выражение чего?

значить что? — значение чего? и т. д.

Данное упражнение можно усложнить, попросив студентов привести примеры с каждой группой слов, поскольку дополнения будут стоять в разных падежах.

- **упражнение на составление словосочетаний:**

независимость, государственная власть, другая власть

А здесь, прежде чем выполнять упражнение, можно попросить студентов задать вопросы к существительным, напр., *независимость (чего?) — государственная власть (от чего) — другая власть* и только после этого составить правильное словосочетание.

• Попросить студентов определить, на какой вопрос отвечают следующие слова: **Кто? Что? Какой? Как?**

напр.: юрист, правовой, норма, государство, многократно и т. д.

• При работе с текстом преподаватель может составить вопросы к нему таким образом, чтобы студенты могли дать несколько вариантов ответов, закрепляя тем самым уже проработанную лексику и грамматику, напр.:

Что такое народный суверенитет? — Народный суверенитет — это...

Народный суверенитет представляет собой...

Народный суверенитет является...

При работе с текстом рекомендуется заранее выписать слова, которые, на взгляд преподавателя, могут представлять собой определенную трудность для понимания, и предложить студентам дома найти их значение в словаре и привести пример их употребления. Кроме того, здесь тоже можно поработать с синонимами.

При чтении повествовательных предложений у студентов восточно-азиатской группы, а также у французов и колумбийцев наблюдается так называемая «летающая» интонация, когда голос в конце фразы не понижается, а наоборот повышается, что не характерно для русского произношения. Тут может пригодиться такой совет преподавателя: надо помочь себе рукой, опуская ее вниз, за рукой пойдет падение тона, и интонация будет соответствовать орфоэпическим нормам русского языка.

Это лишь некоторые примеры того, как можно работать на начальном этапе обучения. Задачи можно усложнять в зависимости от того, насколько восприимчивы студенты, насколько они заинтересованы в усложнении материала, насколько им интересен русский язык.

Дегтярева Е. А.,

доцент кафедры английского языка
Московского государственного юридического
университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)

Английские юридические термины с ономастическими компонентами

Данная работа касается английских юридических терминов, содержащих ономастические (антропонимические и топонимические) компоненты. Исследование проводилось на основе американского¹ и британских² терминологических словарей в области права. Были проанализированы 40 ономастических терминов, зарегистрированных в американском терминологическом словаре и 60 аналогичных терминов, вошедших в британские юридические словари.

Под антропонимическими (или в других источниках: эпонимическими) юридическими терминами понимаются термины, которые содержат в своем составе фамилии лиц, от которых получили свои названия кодексы, законы, нормы и т.д. Следует отметить, что процент эпонимических терминов в юридической терминологии относительно небольшой, особенно по сравнению с базовой медицинской терминологией, где доля эпонимических терминов составляет 10–12 %³. Отчасти объяснить этот факт можно тем, что законотворчество — это в основном коллективный процесс: в создании новых законов задействованы большие группы законодателей.

Количество эпонимических терминов в юридической терминологии было бы еще меньше, если бы в таких терминах фигурировали только фамилии лиц, являющихся авторами документов, как в случае, например с американским эпонимическим словосочетанием *the Clayton Act*, которое обозначает закон, регулирующий деятельность трестов и получивший название по имени разработчика законопроекта Генри Клейтона.

Достаточно вспомнить широко известное правило *Miranda rule/warning -правило Миранды* — юридическое требование в США, согласно которому во время задержания задерживаемый должен быть информирован о своих правах, а задерживающий его сотрудник правоохранительных органов обязан получить положительный ответ на вопрос, понимает ли он сказанное. Правило названо именем обвиняемого Эрнесто Миранды. Многие

¹ Law Dictionary/by Steven H. Gifs. 5th ed. Barron's Educational Series, Inc., 2003. P. 568

² The Oxford Dictionary of Law. Oxford University Press, 2013. P. 590 ; The Longman Dictionary of Law/by L. B. Curzon, P. H. Richards. Pearson Education Limited, 2007. P. 631

³ Кондратьев Д. К. Современные медицинские эпонимические термины // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2008. № 3. С. 129.

нормы и правила получили свое название по фамилиям истцов или ответчиков по судебным делам, например,: *Rule in Shelley's case* — правило, связанное с решением по делу Вульфа против Шелли. Аналогичным примером является антропонимический термин *Bolam test* — принцип, сформулированный в деле о халатности *Bolam v Friern Hospital Management Committee*, согласно которому специалист не мог быть признан виновным в халатности, если он действовал согласно общепринятой в данной области практике, утвержденной соответствующим профессиональным органом. Вышеприведенный термин иллюстрирует важное преимущество использования антропонимических терминов в юридическом контексте, а именно их краткость, хотя имеются и официальные названия документов. Краткость антропонимических терминов делает их использование удобным и быстрым способом ссылки на определенный документ. В качестве еще одной иллюстрации преимущества данных терминов рассмотрим антропонимический юридический термин *Ramsay principle/doctrine*. Данный термин — сокращенное название, данное решению Палаты лордов по двум важным судебным делам, связанным с налогообложением в Соединенном королевстве в 1982 г.: по делу *W. T. Ramsay Ltd v. Inland Revenue Commissioners* и по делу *Inland Revenue Commissioners v Barmah Oil Co.Ltd*. В последующие годы доктрина получила дальнейшее развитие. Представляется очень трудным цитирование официального названия закона, принципа или другого документа в некоторых ситуациях, так как не всегда возможно иметь под рукой их точную формулировку.

При этом эпонимические элементы в составе таких сложных терминов выполняют уточняющую функцию, благодаря чему отражается одна из основных характеристик любого термина — его однозначность¹ [5].

Термины, в состав которых входят фамилии лиц, обозначают следующие юридические документы:

— законы, статуты, например, *the Sherman Act* (US) (Акт Шермана), *Helms-Burton Act* (US) (Закон Хелмса-Бертон);

— нормы, правила, регламенты, стандарты, например, *Ponsonby Rule* (UK) — Правило Понсонби (позволяющее правительству санкционировать соглашение без одобрения парламента, если последний не вынес по нему решение в течение 21 дня); *Gillick Competence* (компетенция Гиллик) — термин, использующийся в медицинском праве для решения, в состоянии ли ребенок (16 лет или моложе) согласиться на собственное лечение без потребности в родительском разрешении или получении знаний. Стандарт основан на решении Палаты лордов в деле *Gillick v West Norfolk and Wisbech Area Health Authority* (1985);

— процессуальные механизмы, например, *Calderbank letter/offer* (UK) — предложение Калдербанка (официальное предложение одной стороны другой об урегулировании спорной ситуации);

— доктрины, принципы, например, *Tobar doctrine* (UK) (доктрина Тобара — доктрина, выдвинутая министром иностранных дел Эквадора о непризнании новых правительств, пришедших к власти антиконституционным путем) ;

— судебные приказы, например, *Benjamin order* (UK) (судебный приказ по делу Бенджамина — решение, позволяющее распределять имущество при наличии предположения о том, что бенефициарий умер);

¹ Ефремова Л. С., Лашкова Г. В. Структурные особенности терминов сферы IT, содержащие имена собственные (на материале английских терминологических словарей) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия : Филология. Журналистика. 2017. Т. 17, вып. 3. С. 273.

— условия/положения контрактов, международных договоров, например, *Martens clause* (UK) (оговорка Мартенса о вооруженных конфликтах в Гаагских конвенциях).

Иногда в юридическом термине используется в качестве компонента название компании, например, *Romulpa clause* (UK). Ромалпа: условие контракта о том, собственность на товары не переходит к покупателю до окончательного совершения платежа. Название происходит от судебного дела, в котором фигурировала фирма Romulpa.

В праве Соединенного королевства, а также Новой Зеландии и Австралии существует термин *McKenzie friend*. Друг Маккензи оказывает помощь тяжущейся стороне советами. Данное лицо не обязательно является действительным другом стороны по делу, но таким лицом не может быть профессиональный юрист. Право на помощь такого лица в судебном процессе было введено в 1970 г. при рассмотрении дела *McKenzie v McKenzie*.

Термин *Hansard's Parliamentary Debates* или просто Hansard имеет двухсотлетнюю историю. Он является неофициальным названием стенографических отчетов заседаний парламентов Англии, Канады, Австралии и Новой Зеландии. Данные официальные отчеты заседаний парламента получили свое название в честь книгоиздателя Хансарда.

Существует юридический термин, в состав которого входит фамилия не реального лица, а литературного героя, искусно выдумывающего небылицы: *Munchausen syndrome by proxy*, известный также как *fictional injury abuse* (синдром Мюнхгаузена «от третьего лица») — форма жестокого обращения с детьми, при которой родители создают ложное представление о наличии заболеваний у своих детей или искусственно вызывают их с тем, чтобы затем обратиться за медицинской помощью.

Абсолютное большинство антропонимических юридических терминов имеют в своем составе одно имя собственное, например, *Calso clause*, однако существуют термины, содержащие два имени собственных, например, *Taft-Hartley Act*. Данный закон получил свое название от имен председателей двух комитетов Конгресса, сенатора Роберта А. Тафта и члена Палаты представителей Фреда Л. Хартли мл. Необходимо отметить, что в юридических словарях нередко регистрируются как названия документов с антропонимическим компонентом, так и их официальное название. В случае с законом *Тафта-Хартли* в словаре есть статья с официальным названием закона *the Labor-Management Relations Act*.

Рассмотрим модели образования эпонимических терминов.

1. Самой продуктивной словообразовательной моделью являются двухсоставные беспредложные терминологические сочетания, формирующиеся по формуле N ер +N, где N ер — эпоним, а N существительное (имя нарицательное): *Mann Act*. Переводятся такие термины таким образом: имя нарицательное + имя собственное в родительном падеже: закон Манна.

2. Следующими по частотности являются трехсоставные беспредложные терминологические сочетания, которые образуются по формуле N ер — N ер +N: *Landrum-Griffin Act* (закон Лэндрума-Гриффина).

3. Одной из словообразовательных моделей является сочетание, образованное по формуле N ер в притяжательном падеже + N: *Megan's law*, которое переводится как Закон Мэган — название принятого в 1994 г. федерального закона и негласное наименование последующих законов США, обязывающих правоохранительные органы предоставить открытый доступ общественности к сведениям базы данных о находящихся на учете лиц, совершивших половые преступления. Законы были приняты как ответная мера на убийство семилетней Меган Канка.

4. Также встречаются модели N+предлог (*in* или *of*)+ N ер: *Rule in Rylands v Fletcher* (UK), *Rule in Shelley's case*. Переводятся данные сочетания следующим образом: *решение по делу Райлэнда против Флэтчера, решение по делу Шелли*.

Рассматривая юридические термины с компонентом-топонимом, отмечаем, что они преимущественно отражают названия городов, в которых были приняты международные документы). Указанные термины обозначают 1. Международные договоры: *Nice Treaty/Treaty of Nice* (*Ниццкий договор*); 2. Конвенции: *Montreal Convention* (*Монреальская конвенция*); 3. Названия судов: *New York Supreme Court* (*Верховный суд штата Нью-Джерси — в штатах Нью-Йорк и Нью-Джерси — промежуточная инстанция между судами первой инстанции и апелляционным судом, являющимся в указанных штатах высшей судебной инстанцией*); 4. Правила: *the Hague Rules* (*Гаагские правила*).

По составу юридические термины с топонимическим компонентом бывают двусоставные и трехсоставные. Самой продуктивной словообразовательной моделью являются двухсоставные беспредложные терминологические сочетания, формирующиеся по формуле: N t + N, где N t — топоним, а N — имя нарицательное, например, *Dublin Convention* (*Дублинская конвенция*). Часто встречаются модели N + of + N t, например, *Treaty of Rome* (*Римский договор*), *Treaty of Amsterdam* (*Амстердамский договор*). Последний термин встречается также как беспредложное словосочетание: *Amsterdam Treaty*. Трехсоставные топонимические термины образуются по формуле N t — N t + N, например, *York-Antwerp Rules* (*Йорк-Антверпенские правила*).

Данное исследование позволяет сделать вывод о том, что юридические термины с ономатическими компонентами составляют определенный слой лексического состава английского языка, с помощью которого осуществляется передача и восприятие информации в области права.

Коптелова И. Е.,
заведующий кафедрой английского языка
факультета международных отношений и международного права,
Дипломатическая академия МИД России,
кандидат философских наук

Об использовании аудиовизуальной библиотеки ООН по международному праву при обучении аудированию

В структуре современного высшего образования за степенью бакалавра следует степень магистра, которая предполагает самостоятельное научное исследование и предшествует степени кандидата наук. Бакалавр и магистр — квалификация, присуждаемая лицам, освоившим соответствующие образовательные программы высшего образования в участвующих в Болонском процессе странах. Магистратура позволяет углубить специализацию по определенному профессиональному направлению. Степень магистра свидетельствует о наличии у выпускника умений и навыков, которые присущи научному работнику. В Дипломатической академии МИД РФ отсутствует первая ступень подготовки специалиста в области юриспруденции — бакалавриат.

Обучение ведется только по программе магистратуры (международное право). Согласно новому проекту ФГОС магистр юриспруденции способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия, а также должен обладать навыками иноязычного межкультурного общения, так как в настоящее время развитие науки предполагает сотрудничество и взаимодействие представителей разных стран и культур. Тем не менее преподавание языка специальности прежде всего фокусируется на освоении студентами терминологии и грамматических особенностей, характерных для правовых документов [1, с. 53].

Если говорить об обучении навыкам восприятия на слух иноязычной речи студентов-юристов, то можно отметить, что особую трудность для них часто представляет знание и распознавание как раз юридических терминов и других специализированных слов, когда они в потоке звучащей речи.

Трудность восприятия на слух обусловлена тем, что оно сочетает аналитико-синтетические операции по распознаванию языковой формы текста и понимание его содержания. Говоря о лингвистических трудностях аудирования текста упоминают фонетические, лексические и грамматические. Речь имеет такие особенности, как разные акценты и произношение, колебания в процессе речи, неполные высказывания, перефразирование, нетрадиционный синтаксис и т. д. Читатели обычно имеют дело с окончательным продуктом письма и мало или совсем не затрудняются с распознаванием слов, поскольку они имеют четко выраженные начала и окончания, тогда как слушатели должны обрабатывать речевой поток, состоящий из ряда слов [2, с. 354].

Типичные причины трудностей, возникающих при восприятии на слух, связаны с тем, что студенты быстро забывают услышанное, не могут долго оставаться сосредоточенными на звучащей речи, не узнают слова, упускают часть сообщения, думая о значении предыдущей части, не могут понять общую идею [3, с. 68].

Узкая специализация Дипломатической академии означает, что значительная часть аутентичных материалов для аудирования, таких как ролики и учебные материалы ведущих университетов Великобритании и США с факультетами права [4] не может быть использована на занятиях. Популярный вид работы — просмотр и обсуждение художественных фильмов — тоже мало подходит при изучении международного права; скорее, можно обсудить то, какие именно нормы права нарушают как положительные, так и отрицательные герои таких фильмов (*Rules of Engagement*, 2000; *Whistleblower*, 2010).

Частично проблему помогает решить использование аудиовизуальной библиотеки ООН по международному праву <https://legal.un.org/avl/intro/introduction.html?tab=2>).

Библиотека состоит из нескольких разделов, в которые входит «Исторический архив», «Курс лекций», «Научно-исследовательская библиотека» и заявленный, но пока незаполненный раздел «Мини-лекции». Раздел «Курс лекций» представляет собой онлайн-коллекцию высококачественных лекций по различным аспектам международного права, прочитанных ведущими учеными и практиками, специалистами в области международного права из разных регионов, правовых систем, культур и отраслей права.

В связи с ограниченностью часов, выделяемых на иностранных язык, студенты получают задание прослушать лекцию дома. То, что лекции на английском языке читают представители разных стран, дает студентом возможность услышать английскую речь с разным акцентом, иногда немного усложняя их задачу [5]. Поскольку разбор материала происходит одновременно на занятиях профильной кафедры и на занятиях по английскому языку, проблем с пониманием правового материала, как правило, нет.

Работу с лекциями библиотека можно разделить на два блока: работа преподавателя и работа студента.

Работа преподавателя начинается с отбора отдельных лекций, которые можно рекомендовать студентам. Отбор в первую очередь зависит от конкретных областей международного права, которые включены в программу (например, право внешних сношений или международное гуманитарное право). Минусом для преподавателя является то, что практически у всех лекций отсутствует полный текст (для чтения). Максимум — очень краткий план или слайды презентации. Поэтому преподавателю приходится пройти через все стадии работы с текстом, которые затем будут выполнять студенты.

Если отсутствует краткое содержание лекции, преподаватель прослушивает и сам составляет план лекции. При последующем прослушивании преподаватель фиксирует необходимую для понимания лекции терминологию и затем может для себя составить реферат лекции. Имея список терминов и реферат, он приступает к составлению упражнений. Упражнения могут быть на закрепление конкретной терминологии, например, использование терминов при заполнении пропусков в предложении, или просьба дать определение тому или иному термину. Можно попросить перечислить другие части речи-деривативы от исходного слова (например, *enforce* — *enforceable* — *unenforceable* — *enforceability* — *enforcement*).

Проверить понимания информации, данной в лекции, можно простыми заданиями, подготовленными преподавателем, такими как: выбор верного/неверного (утверждения) из предложенного списка, ответами на вопросы, передачей краткого содержания лекции (в 10 предложениях), более подробного изложения лекции, подготовкой собственной слайд-презентации на основе лекции.

Работу студента с лекцией можно разбить на 3 этапа. Первый — вводный (допросмотровый). Работа на этом этапе характеризуется снятием грамматических, лексических и фонетических трудностей при просмотре. Этот этап полностью ложится на плечи преподавателя, который готовит соответствующие материалы и упражнения. Следующий этап — просмотровый, во время которого студенты слушают лекцию. В отличие от лекции в реальном времени у студентов есть возможность остановить ее, вернуться к какому-либо предыдущему моменту, чтобы лучше разобраться в материале, либо просто прослушать лекцию еще раз целиком. Третий, послепросмотровый, этап предполагает выполнение задач, поставленных перед прослушиванием лекции. Целями послепросмотрового этапа является развитие навыков компрессии информации, вычленение основной проблемы суммирование основного содержания, которые можно использовать для совершенствования навыков устной и письменной речи [6, с. 654]. В группах магистрантов с высоким уровнем знания английского языка завершением работы с лекцией становится обсуждение проблем, которые вытекают из обсуждаемых в лекции нормах международного права, либо новых явлений, которые возникли после того, как лекция была прочитана лектором.

Необходимо отдельно выделить четыре вида представления текстов, используемых как в устной, так и в письменной практике на занятиях по английскому языку права на факультете международных отношений и международного права ДА МИД РФ, что продублировано следующими задачами и соображениями:

1. эти виды являются базовыми направлениями в работе с текстами в аудиторной и внеаудиторной языковой практике;

2. они фигурируют во всех экзаменационных и зачетных требованиях независимо от уровня компетенции и владения языковыми навыками.

Юридическая письменная речь — это особая сфера письменной речи, со своими правилами, стилем, особенностями и трудностями. Письменные задания на основе лекций дают возможность развивать только маленькую часть этой во многом неосвоенной нашими студентами области. Письменные задания на основе лекций в основном направлены на формирование умения делить текст (устный) на отдельные блоки, вычленять из этих блоков основную мысль, выстраивать эти основные мысли в логическую последовательность в письменном документе.

Первый вид представления текста — составление его плана, и здесь лекция подходит как нельзя кстати. Как мы уже упоминали, к некоторым лекциям прилагается план (например, https://legal.un.org/avl/pdf/ls/Gowlland-Debbas_outline.pdf — все примеры приводятся из блока Courts and Tribunals), ознакомившись с которым студент переходит к прослушиванию лекции. К следующей лекции студенту предлагается составить план самому.

Второй вид — краткая аннотация лекции (10 предложений), т.е. ее сжатое изложение с акцентом на формулировку ее темы и основного посыла лектора (*message*). Студент обязан писать, используя собственный словарь и грамматику, то есть перефразировать автора, строго сохраняя его мысли. Его текст должен быть цельным и самостоятельным, а не выборочным цитированием оригинала. Заключений, выводов, комментариев со стороны студента не требуется. Несколько примеров аннотации собственных лекций авторами тоже можно найти в качестве примера и рассмотреть их как образцы, на которые можно ориентироваться (https://legal.un.org/avl/pdf/ls/Shaw_outline3.pdf)

Третий вид — реферирование (изложение) — представляет собой обобщенное изложение содержания лекции в письменной форме с передачей основных положений лекции и подкреплением фактическим материалом, изложенным в ней. При письменной форме передача текста осуществляется более грамматически и лексически сложными фразами, чем при устной. При реферировании необходимо включать дискурсивные конструкции, характерные для письменной речи [7].

Четвертый тип — критический анализ, т.е. высказывание критического характера, сопоставление текстового варианта с его критическим осмыслением и подходом, к сожалению, на занятиях со студентами-юристами практически не используется в связи с недостаточным уровнем знания ими английского языка.

Еще одним достоинством лекций является рассмотрение лекторами различных дел из практики международных судов и трибуналов, а также списки сопутствующих документов и материалов, которые даются практически к каждой лекции. В качестве еще одного вида задания можно попросить того или иного студента составить краткое изложение содержания упоминаемого лектором дела (*case brief*).

Вынужденный переход на дистанционный режим преподавания еще раз показал востребованность работы с лекциями аудиовизуальной библиотеки ООН по международному праву.

Жердев В. А.,

*преподаватель кафедры иностранных языков и речевой коммуникации
Автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский
международный университет»*

Макарова А. Г.,

*доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации
Автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский
международный университет»,
кандидат филологических наук*

Методика интенсивного обучения иностранным языкам в юридическом вузе (особенности профессионально ориентированного перевода)

Пожалуй, одной из специфических проблем преподавания иностранных языков в юридических вузах является проблема активного применения знаний иностранного языка в реальной жизни, связанной с работой юриста, а следовательно, есть проблемы с мотивацией студентов. Большинству российских юристов вряд ли придется столкнуться с необходимостью реально использовать свои знания иностранного языка. В период с 1994 по 2006 г. в стране активно шло международное усыновление, и судьи активно проводили судебные заседания для иностранцев, усыновляющих наших детей. Однако до этого и после этого с трудом можно себе представить, чтобы в России прошло хотя бы десятка два дел, связанных с участием в них иностранцев. Наверное, немного лучше обстоят дела в таких аспектах семейного права, как вступление в наследство, покупка и продажа собственности иностранцами на территории России. Вполне возможно, что нотариусы могут сталкиваться с оформлением подобного рода документов, хотя обычно почти у каждого нотариуса есть один или больше квалифицированных переводчиков, которые делают эту работу за нотариусов.

Тем не менее юристы могут посещать различные конференции, работать в парламентах, заниматься компаративистикой (сравнением современных правовых систем мира), сопоставлять международное право и российское право и для этого знание иностранного языка необходимо.

Отдельной сто́ит упомянуть высокие конкурсные требования к кандидатам на должность юристов в отношении владения профессиональным иностранным языком, которые предъявляют ведущие высоко прибыльные производственные предприятия России. В этом случае критерий владение иностранным языком является приоритетным и более важным, чем опыт профессиональной деятельности.

Другие же проблемы типичны как для преподавания иностранных языков в юридических вузах, так и в большинстве других вузов. И одной из серьезнейших проблем является обучение студентов хорошей разговорной речи на профессиональные темы и аудирование речи на профессиональные темы.

В данной статье мы хотим предложить идею разработки уроков, которые позволят студентам активно общаться на профессиональные юридические темы. Также мы хо-

тим предложить рекомендации по проведению данных уроков, опираясь на опыт применения высоко результативных интенсивных методов обучения, используемых в частности преподавателями автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский международный университет».

Мы разработали наши уроки для студентов юридического направления, исходя из нескольких постулатов.

Постулат первый: мы полагаем, что к началу изучения иностранного языка для юристов студент уже прошел наш интенсивный рациональный курс¹ и уже владеет основами синхронного перевода на базе 1000–2000 основных разговорных слов, и всей основной грамматикой.

Постулат второй: научить студентов владеть предлагаемым материалом, составленным на основе специальной лексики, на уровне синхронного, или хотя бы быстрого последовательного перевода как с русского языка на иностранный, так и с иностранного языка на русский.

Постулат третий: необходимо смоделировать несколько ситуаций, когда диалог на специальные темы будет являться естественным.

Постулат четвертый: необходимо стремиться к обучению студентов нескольким иностранным языкам, а также научить студента быстро обучаться любому иностранному языку, который может ему потребоваться в жизни.

Начинается наш урок с текста полилога. Эту технологию активно использовали и используют в своих учебниках такие преподаватели, как Г. А. Китайгородская² (французский язык), Т. И. Игнатова³ (английский язык) Т. Н. Смирнова⁴ (немецкий язык) Р. А. Гонсалес⁵ (испанский язык), с той разницей, что все вышеуказанные преподаватели не планировали использование данных текстов для тренировки последовательного и синхронного перевода.

Данные полилоги не только пытаются воспроизвести реальные ситуации, характерные для использования специальных слов по различным юридическим темам, но и позволяют практиковать устный последовательный и синхронный переводы, как с русского на иностранный (английский) язык, так и с иностранного языка на русский. Работа с этими полилогами подразумевает обязательное звуковое сопровождение, записанное в следующем режиме: за фразой на русском языке следует длинная пауза, во время которой обучаемый должен успеть перевести фразу на иностранный язык; далее эта же фраза прослушивается на иностранном языке; следует короткая пауза, во время которой обучаемый должен повторить эту фразу. Когда обучаемый перестает нуждаться в аудио поддержке на иностранном языке, следует запись только на русском языке без остановок в естественном темпе, чтобы обучаемый тренировал синхронный перевод с русского на иностранный язык. Когда обучаемый справляется с синхронным переводом с русского на иностранный язык, он начинает работать с тек-

¹ Жердев В. А. Разговорный английский язык для умных русских. Краснодар, 2003. 109 с.

² Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Высшая школа, Школа Китайгородской, 2009. 280 с.

³ Игнатова Т. И. Английский язык для общения. Интенсивный курс. М.: Диск-ТМ, 2006. 416 с.

⁴ Смирнова Т. Н. Немецкий язык для юристов. Deutsch fur juristen + аудиозаписи в ЭБС. 2-е изд., испр. и доп.: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2016. 180 с.

⁵ Гонсалес Р. А. Испанский за 3 месяца. Интенсивный курс. М.: АСТ, 2017. 256 с.

стом, записанным на английском языке в естественном темпе, чтобы тренировать синхронный перевод с иностранного языка на русский.

За текстом полилога представлен список лексических единиц (вокабуляр), составленный из слов, используемых в данном полилоге, разбитый на группы на основе их принадлежности к основным частям речи. Слова идут в порядке появления их в тексте, а не в алфавитном порядке. На начальном этапе знакомства с текстом это дает возможность обучаемому увидеть разницу между литературным переводом и подстрочником, что, в свою очередь, дает понимание того, как иностранцы строят свои предложения и как используют слова. Дается только одно, или два значения слова (обычно основное значение и/или значение, использованное в тексте). Особое внимание уделено глаголам. Жирным шрифтом выделяются неправильные глаголы и в скобках даются их вторая и третья формы. Подчеркиваются глаголы, которые обычно не используются во временах *Progressive* и *Perfect Progressive*.

Далее даются ключевые фразы, состоящие из глаголов, прилагательных, существительных и других частей речи, активно используемых в текстах по данной теме. Эти фразы используются для того, чтобы прорабатывать грамматические темы на основе активно используемой лексики и тем самым активировать в разговорной речи необходимую лексику¹.

Далее могут идти ключевые фразы, подобранные так, чтобы на их основе можно было составить монологи по темам данного блока уроков и написать сочинения на эти темы.

И последняя группа упражнений — это вариативные диалоги, которые дают возможность обучаемому общаться на ключевые темы данного урока потому, что на один и тот же вопрос предлагается, как минимум, 12 вариантов ответов. И таких вопросов в каждом упражнении обычно от 4 до 10. Лучший вариант работы с этими упражнениями — это упражнение, которое мы условно называем «социологический опрос». При проведении данного упражнения сначала вопрос или группа вопросов прорабатывается в парах, а потом каждый обучаемый старается подойти ко всем одноклассникам индивидуально и, задав свои вопросы, по возможности кратко записать ответы. Учащийся не только задает свои вопросы, но и отвечает каждому, кто задает вопросы ему. Задание считается выполненным после того, как большинство обучаемых опросит более 8 человек, или один из обучаемых опросит всех учеников и ответит на вопросы всех (до 16) учеников в группе. Обычно тем не менее к каждому вариативному диалогу прилагается фиксированный диалог наиболее типичный для данной языковой ситуации.

После активной проработки и овладения данной языковой темой на уровне синхронного перевода (или быстрого последовательного перевода) обучаемому предлагается ознакомиться с типовыми текстами по данным темам для перевода текстов устно и письменно с иностранного языка на русский и с русского на иностранный.

Заключительным этапом работы может быть написание сочинения или исследовательской работы на данную тему.

Дополнительным благоприятным фактором, способствующим эффективной работе студентов, является то, что каждый студент выступает в одной из 12 предложенных ролей. Если работа ведется на специализированном курсе, то студенты часто даже не знают настоящих имен друг друга. Такое проигрывание роли позволяет студенту осво-

¹ Макарова (Кончибаева) А.Г. Property issues; for advanced level law students. М.: Международный университет в Москве, 2008. 88 с.

бодиться от скованности и в игровой форме проработать множество различных языковых ситуаций.

Результаты работы авторов статьи по данной методике доказывают ее высокую эффективность и положительное отношение к ней самих студентов, которые изначально испытывают расположение к такой работе, т.к. возможность использования опоры на родной язык придает им уверенность в том, что задачи выполнимы, а цель достижима.

Лебедева А. А.,

*заведующая кафедрой иностранных языков
Всероссийского государственного университета юстиции
(РПА Минюста России),
доктор филологических наук, профессор*

Шестакова Л. В.,

*доцент кафедры иностранных языков
Всероссийского государственного университета
юстиции (РПА Минюста России)*

Проблема мультикультурализма в рамках формирования профессиональной лингвокультурологической модели юриста: парадоксы мультикультурализма, мультикультурализм в образовании

Проблема переводческих ошибок и их подчас непредсказуемых последствий многократно обсуждалась в лингвистической литературе. В современном языкознании разработано большое количество классификаций переводческих ошибок, в основе которых лежат разные подходы к проблемам перевода¹. С другой стороны, в литературе также неоднократно описывались ситуации, когда незнание каких-то бытовых мелочей или других аспектов межкультурной коммуникации могло привести к весьма печальным последствиям, огромным финансовым потерям или даже стать причиной ухудшения политической обстановки².

¹ Лебедева А. А. Проблема классификации и устранения переводческих ошибок и включение будущего переводчика в языковую картину мира изучаемого языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2017. № 2. С. 87–93; Она же. Основные принципы профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов юридических специальностей: формирование профессиональной лингвокультурологической модели юриста: монография. М.: ДеЛибри, 2018. 2-е изд., расш. и доп. 282 с.

² Лебедева А. А., Шестакова Л. В. К вопросу об ошибках в переводе: критерии качественного юридического перевода // Будущее российского права. Концепты и социальные практики. V Московский юридический форум. XIV Международная на-

Мы живем в стремительно меняющемся мире. Еще в 50-х гг. прошлого века в каком-нибудь питейном заведении на юге США могла красоваться табличка «Только для белых», а уже к концу 80-х гг. того же века в целях борьбы с неявным расизмом табулизировали такую лексику, как «негр», «негритянский», «черный», заменив их политически корректными «афроамериканец» и «африканец».

Женщины получили право избираться и быть избранными в такой гордящейся своим демократическим строем стране, как Швейцария только в 1971 г. (княжество Лихтенштейн приняло такой закон в 1984 г.), а в 1977 г. Блуниш стала первой женщиной-президентом Национального Совета. После выборов 2010 г. в Федеральном совете Швейцарии стало больше женщин, чем мужчин. Только на референдуме 1985 г. швейцарские женщины получили равные с мужчинами права в семье. До этого мужья имели законное право не разрешать женам работать, могли выбирать их место жительства и распоряжаться их средствами, причем без разрешения мужа жена не имела права открывать банковский счет. Но после внесения в конституцию Швейцарии пункта о гендерном равенстве и равной оплате труда в 1981 г. эта страна сумела быстро адаптироваться к новым условиям, и уже в 2016 г. Всемирный экономический форум поставил Швейцарию по гендерному равенству на 6-е место в Европе и на 11-е в мире.

В XX в. человечество пережило эпоху мировых войн, геноцида, тоталитаризма, в результате чего пришло к осознанию важности соблюдения фундаментальных прав человека, свободы, равенства, уважения культурных различий и традиций, социальной консолидации. В 70–80-х гг. прошлого столетия в странах 1-го мира получили всеобщее распространение принципы мультикультурализма, толерантности как основной формы либеральной идеологии, призванной осуществить политику согласия и стабильности, защищать культурное многообразие. В это время стремительно набирали темп процессы глобализации и уже в начале 90-х гг. XX в. казалось, что эти процессы необратимы. Френсис Фукуяма считался чуть ли не пророком, а его книга «Конец истории и последний человек», опубликованная в 1992 г., в которой он доказывал, что триумф либерального миропорядка, демократии и капиталистической экономики — логический финиш, когда наступит эра всеобщего благоденствия, гармония, придет конец войны идеологий, а дальнейшая эволюция форм государственной власти станет невозможна, считалась почти Библией для интеллектуалов, политологов и социологов на Западе. Но в уже октябре 2010 г. канцлер Германии А. Меркель вынуждена была признать, что мультикультурный проект в ее стране «потерпел полный крах». Это заявление стало отражением общих настроений в переживающем кризис Евросоюзе, а наплыв иммигрантов в 2016 г. только усилил эти настроения, что привело к усилению так называемого популистского национализма и победе таких лидеров, как Реджеп Эрдоган в Турции, Виктор Орбан в Венгрии, Ярослав Качиньский в Польше, Родриго Дутерте на Филиппинах и, конечно, Дональд Трамп в США. Усилились и сепаратистские настроения, свидетельством чему являются референдумы об отделении Каталонии и Шотландии. Кульминацией этих процессов, несомненно, является уже формально состоявшийся Брекзит с его непредсказуемыми последствиями, в том числе придет-

учно-практическая конференция (Кутафинские чтения): мат-лы конференции 5–7 апреля 2018 г. Ч. 4. М.: Проспект, 2018. С. 234–239; Они же. К вопросу о корректности передачи семантической конфигурации: переводческие ошибки при работе с юридическими текстами // Российская правовая система в условиях четвертой промышленной революции. VI Московский юридический форум. XVI Международная научно-практическая конференция (Кутафинские чтения): мат-лы конференции 4–6 апреля 2019 г.: в 3 ч. Ч. 2. М.: РФ-Пресс, 2019. С. 377–381.

ся пересматривать многочисленные программы по обмену студентов и ученых, например, «Эразмус». Да и сам Ф. Фукуяма в своей последней книге «Идентичность» признается, что ему во многом пришлось пересмотреть свои взгляды, т.е. признать, что экономический детерминизм, заложенный в основу либеральной глобализации конца XX в. не в состоянии охватить всю сложность человеческой природы и, как следствие, социального устройства, метод либеральной демократии подрывает религиозные и прочие долиберальные взгляды, а натянугые отношения между свободой и равенством не обеспечивают равного признания меньшинств и несостоятельных людей. Далее он подчеркивает, что обязательно следует учитывать многообразие обществ, различие культур, обычаев и национальных традиций.

Логично возникает вопрос, оправдан ли пессимизм в отношении концепции мультикультурализма или все объясняется просчетами политиков, и насколько эта проблема актуальна для современной России? По всей вероятности, да, весьма актуален, т.к. наша страна многонациональная с многовековыми культурными и религиозными традициями, причем этнические меньшинства представляют собой не иммигрантские сообщества, а находятся у себя дома, т.е. они, по определению, «коренные». Надо учитывать и то, что культурное взаимодействие, культурная диффузия продолжались у нас не два-три поколения, а в течение нескольких веков. Поэтому мультикультурное образование, создающее равные для всех этносов возможности реализации своих культурных потребностей, приобщающее молодежь к культурным и нравственным ценностям других народов и стран, представляется насущным для формирования мультикультурной и толерантной личности, признающей культурный плюрализм и активно содействующей ему, стремящейся защищать национальное культурное многообразие. Мультикультурное мировоззрение составляет систему ценностных ориентаций и должно проявляться в сфере образования в форме установок на организацию образовательно-воспитательной деятельности с позиций мультикультурализма. Многокультурное образование должно выступать как компонент процесса социализации личности студента. Только такое образование является залогом процветающего духовно развитого общества, способного осуществлять политику согласия и стабильности.

Предлагаемая нами профессиональная лингвокультурологическая модель (ПЛКМ) юриста, с одной стороны, отражает личностные особенности специалиста, обусловлена теми ценностными установками, которые определяют жизнедеятельность человека, а с другой стороны, соответствие этой модели является условием адаптации специалиста в профессии и предпосылкой эффективной юридической деятельности, своеобразным показателем профессионального мастерства. Формирование и реализация ПЛКМ юриста определяются также той средой, в которой функционирует личность в процессе профессиональной подготовки и жизнедеятельности, и в условиях вуза предстает в виде целостной системы, включающей в себя несколько блоков (см. схему):

— лингвистическая подготовка: овладение навыками корректного построения монологической и диалогической, устной и письменной речи, в том числе навыками правильной интерпретации иноязычных специальных концептов и перевода международных договоров;

— формирование основ профессионально-этической культуры будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка в вузе — готовности и способности специалиста к осуществлению личностно-делового общения на основе гуманного, профессионально-толерантного взгляда на клиентов и коллег;

— знакомство с базовыми категориями культуры и основами межкультурной коммуникации.

На основе анализа работ Л. П. Буевой¹, А. Э. Жалинского, В. В. Гутникова², И. А. Зимней³, Е. В. Бараник⁴ можно выделить следующие базисные составляющие ПЛКМ юриста:

1) интерактивно-практическая подструктура (владение основами психолингвистики, социолингвистики, корректное построение монологической и диалогической, устной и письменной речи, умение правильной интерпретации иноязычных специальных концептов; умение адекватно определить профессионально-речевую тактику в ситуациях сотрудничества и конкуренции; умение управлять личностно-деловым общением, организовывая совместную деятельность с представителями как своей национальности, так и другой);

Формирование профессиональной лингвокультурологической модели юриста



¹ Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. М., 1978; Она же. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Alma mater. 1997. № 4.

² Жалинский А. Э., Гутников А. Б. Профессиональная деятельность юриста. М., 1997

³ Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 1999.

⁴ Бараник Е. В. Формирование основ профессионально-этической культуры будущих юристов в процессе изучения иностранного языка в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: РГСУ, 2007.

2) коммуникативно-перцептивная подструктура (умение адекватно понимать чувства, эмоциональное состояние партнера по общению, умение наблюдать и правильно интерпретировать вербальное и невербальное поведение партнера по общению; знание и умение учитывать половозрастные, этнокультурные особенности коммуникации и т. д.);

3) профессионально-деонтологическая подструктура (система профессиональных идеалов и ценностей, умение реализовывать в повседневной трудовой деятельности нормы и правила взаимодействия в личностно-деловой коммуникации);

4) профессионально-акмеологическая подструктура (умение адекватно оценивать сильные и слабые стороны профессионального поведения, проводить самоанализ в реальных ситуациях юридической деятельности, осознание необходимости работы по самокоррекции недостатков, личностно-профессионального саморазвития).

Профессионально-деонтологическая подструктура пересекается по некоторым параметрам с интерактивно-практической и коммуникативно-перцептивной подструктурами, но мы все же посчитали целесообразным ее выделить как отдельную подструктуру.

В заключение хотелось бы добавить, что для достижения поставленных целей следует очень тщательно подходить к подбору материала, а при проведении обсуждений и дискуссий самому преподавателю необходимо проявлять максимальную толерантность и тактичность.

Логонов А. В.,

*доцент кафедры иностранных языков
Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА),
кандидат исторических наук*

Организация культа в государствах микенской Греции в сравнении с жертвоприношениями в классической Греции

Тексты, написанные Линейным письмом Б, и данные археологии позволяют в общих чертах реконструировать религиозные ритуалы в государствах Греции микенской эпохи (XVII—XII вв. до н.э.). Полученные таким образом данные можно сравнить с тем, что известно об организации культа в классическую эпоху (V—IV вв. до н.э.) истории Древней Греции. Результаты этого сравнения могут дать новое знание о микенской религии.

Рассмотрим основные известные факты о микенской религии и сравним их с данными о жертвоприношениях в греческих полисах эпохи классики.

Сначала стоит отметить особенность изучения микенской религии: нам трудно изучать микенскую религию как предмет существующий продолжительное время, так как наши тексты, которые дают информацию о религии, охватывают как правило 5–7 последних месяцев существования дворцового хозяйства. По сути архивы государств микенской эпохи — это случайно сохранившиеся хозяйственные документы, отражающие последние месяцы существования дворцов микенской эпохи перед их разрушением. В этих документах зафиксированы поставки продуктов для обеспечения культов. Т. Г. Палайма различает в этих документах подношения богам и поставки продук-

тов для поддержания храмового хозяйства¹. Судя по всему, сами дворцы были значимыми центрами религиозного культа². Святилищ и культовых мест найдено довольно мало вне дворцовых центров³.

В позднейшей греческой религии сохранилось много черт микенской религии. По мнению Т. Палаймы и в микенское, и в классическое время главным принципом в отношении богов и людей было *do ut des* «даю, чтобы ты мне дал»⁴. Смысловым центром такой религии было жертвоприношение, которое всегда сопровождалось «совместным» пиром богом и людей⁵. Мы, правда, не знаем, всегда ли подношение богам сопровождалось общественным пиром в микенское время.

Многие боги позднейшей греческой религии встречаются в текстах, написанных Линейным письмом Б. Правда, не все боги имели отдельные святилища. Дионис и Гера в Хании и Пилосе получали приношения внутри святилищ Зевса. Причем в Пилосе Дионис упоминается в связи с «воеводой» *ga-wa-ge-ta*, а не в связи с другими главными богами (Зевсом, Потнией, Посейдоном, Герой, Гермесом), которые были связаны с «царем» *wa-na-ka*⁶.

Вероятнее всего, у нас есть указания на ритуалы возведения на трон, укладывания на ложе статуй богов, несения статуй божеств. Мы имеем изобразительные свидетельства о пирах в Пилосском дворце. В мегароне этого дворца, вероятно, есть место для возлияния возле царского трона. Есть изображения на печатях жертвоприношения быка. Археологи нашли остатки мясного пира, рассчитанного более чем на тысячу человек⁷.

В качестве продуктов и предметов ремесла, которые поставляются в культовые места, упоминаются: оливки, оливковое масло, мед, ячмень, пшеничная или полбенная мука, специи, шерсть, текстиль, золотая посуда, инжир, вино. Текстиль мог использоваться для изготовления одежды как для статуй богов, так и для участников религиозных церемоний. Количество продуктов, упоминаемых в текстах, написанных Линейным письмом Б, обычно невелико⁸. По мнению С. Хиллера, изменения в количестве продуктов, используемых для целей культа, связано как со «статусом» того или иного святилища, так и с периодом времени⁹. Изделия ремесла обычно также упоминаются в довольно незначительных количествах¹⁰. Правда, есть два упоминания довольно большого количества текстиля: в KN Oa 745 упоминается 221 кусок текстиля для Владычицы Лабиринта, а в PY Un 6 не менее 37 штук текстиля *146 в контексте общест-

¹ Palaima T. G. *Mycenaean Religion // The Aegean Bronze age*. Ed. C. W. Shelmerdine. New York, 2008. P. 344.

² Dickinson O. *The Aegean Bronze age*. Edinburgh, 2008. P. 291.

³ Palaima T. G. *Op. cit.* P. 346.

⁴ Palaima T. G. *Op. cit.* P. 348.

⁵ См. о смысле греческого и римского жертвоприношения: Шайд Дж. *Религия римлян*. Москва, 2006. С. 101–102.

⁶ Palaima T. G. *Op. cit.* P. 349.

⁷ Palaima T. G. *Op. cit.* Pp. 350–353.

⁸ Hiller S. *Mycenaean religion and cult // A Companion to Linear B. Mycenaean Greek Texts and their World*. Vol. 2. Ed. by Y. Duhoux and A. Morpurgo Davies. Louvain-La-Neuve, Walpole, 2011. P. 174.

⁹ Hiller S. *Op. cit.* Pp. 174–175.

¹⁰ Hiller S. *Op. cit.* P. 175.

венного пира¹. По подсчетам Л. М. Бендалл, всего 4–7 % ресурсов дворцового хозяйства шло на обеспечение культов².

Жертвоприношение скота (коров, коз, овец, свиней) упоминается в текстах, написанных Линейным письмом Б, однако не указывается, с каким именно культом связано то или иное жертвоприношение³. Как правило количество животных, предназначенных для заклания, невелико⁴. Правда, мы не знаем, насколько часто совершались жертвоприношения. Особого внимания заслуживают упоминания жертвоприношений, состоящих из трех видов животных: коров, овец и коз (KN Ce 152). В табличке KN C 914 упоминается полная гекатомба: 50 баранов и 50 козлов были посланы для праздника.

В государствах микенской Греции явно имели место общественные пиршества на религиозных праздниках, информацию о которых дает как археология, так и изображения на печатях из Фив (серия TH Wu) и текст на табличке из Пилоса (PY Un 138). Однако только в двух табличках мы имеем указание на то, что Посейдон получает часть этих приношений (PY Un 6; PY Un 853). В одной табличке (PY Un 2) есть указание на то, что общественный пир связан с ритуалом, совершаемым царем wa-na-ka. Возможно, подобный общественный пир организовывал также «воевода» ga-wa-ke-ta (PY Cn 418)⁵.

С. Хиллер выделяет также особый вид документов, в которых описывается поставка в пользу лиц, имеющих отношение к религиозной сфере⁶.

Рассмотрим, как проходило жертвоприношение в классической Греции. Информацию об этом нам могут дать эпиграфические источники.

В надписи IV в. до н.э. из Пирея (IG II² 4962) описываются предварительные жертвоприношения (προθύματα): Гелиосу и Мнемосине — соты меда (κηρίον), Малеату, Аполлону, Гермесу, Иасо, Акесе, Панакее, Охотникам (κυνηγέταις), Собакам — по три лепешки (πλάτα). Под охотниками и собаками, скорее всего, имеются в виду какие-то хтонические божества⁷.

В надписи V в. до н.э. из Элевсина описываются предварительные жертвоприношения: Гермесу Энагиони и Харитам — козу, Посейдону — барана, Артемиде — козу, Телесидрому и Триптолему — козла, Плутону, Долиху и Богам — тройное жертвоприношение, которое начиналось с быка (τρίττοαν βόαρχον)⁸.

В надписи, датируемой Ф. Соколовским 423–422 гг. до н.э., регламентируются размеры начатков плодов, приносимых в качестве жертвоприношений в Элевсине: из 100 медимнов ячменя урожая афинянам следует принести в качестве жертвы не меньше 1/6 медимна, из 100 медимнов пшеницы — не менее 1/12 медимна (строки 5–7). В этой же надписи упоминаются: тройная жертва, начинаемая быком (τρίττοαν βόαρχον), с позолоченными рогами (χρυσόκερον): 37 строка⁹.

¹ Hiller S. Op. cit. P. 175.

² Bendall L. M. The economics of Potnia in the Linear B tablets: palatial support for a Mycenaean deity // Potnia. Deities and Religion in the Aegean Bronze Age [Aegeum 22]. Ed. R. Laffineur and R. Ндгг. Liège/Austin, 2001. P. 449.

³ Hiller S. Op. cit. P. 176.

⁴ Hiller S. Op. cit. P. 177.

⁵ Hiller S. Op. cit. P. 179.

⁶ Hiller S. Op. cit. Pp. 179–180.

⁷ Sokolowski F. Lois sacrees des cites Grecques. Paris, 1969. 51.

⁸ Sokolowski F. Op. cit. P. 8.

⁹ Sokolowski F. Op. cit. P. 9.

В надписи из Элевсина 330 г. до н.э. упоминаются корзина для жертвоприношения, ладан, дрова и оливковое масло для жрецов (строки 21–25)¹. О жертвоприношении ягненка упоминается и в надписи 421 до н.э.² В надписи из Аттики, регулирующей порядок жертвоприношения и упоминающей дем Эное, также упоминаются 22 тройных жертвоприношения, начинающихся с быка τρίττοιαν βόαρχον³. В надписи IG II² 1357 в контексте жертвоприношения упоминаются медин ячменя, вино, свинья, дрова (IG II² 1357 A, 5), ягненок (IG II² 1357 B), овца (IG II² 1357 C).

В надписи SEG 21:541, в которой представлен религиозный календарь одного из демонов Аттики (Эрхии), написано: Аполлону Ликейскому в месяц метагитнион 1 — овцу (SEG 21:541 A 1-5), Гере Телхинии — черного ягненка (SEG 21:541 A 7-10), в месяц боэдромион нимфам в Эрхии — овцу (SEG 21:541 A 14-16), в месяц пианепсион Героидам — овцу (SEG 21:541 A 17-21), шкура от которой — жрице, в месяц гамелион Куротрофе — свинью (SEG 21:541 A 23-27), Аполлону Дельфинию — овцу (SEG 21:541 A 28-30), Аполлону Апотропайю — козу (SEG 21:541 A 32-36), в месяц анте-стрион Зевсу Милихию — овцу (SEG 21:541 A 40-41) и т.д.

Если сравнивать данные о микенском жертвоприношении со свидетельствами о жертвоприношении в классическое время, можно заключить, что, вероятнее всего, мы должны говорить об определенной степени преемственности этого ритуала классической эпохи по отношению к микенским временам. Отдельно хотелось бы обратить внимание на жертвоприношение вместе быка, овцы и козы в микенское время и τρίττοια βόαρχος классического времени.

Лысак Е. А.,
старший преподаватель
кафедры иностранных языков
Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)

Интеллектуально-творческий подход к чтению лекций по латинскому языку

Творческий интеллект, творческое мышление сегодня обеспечивают успех человеку в профессиональной и научной деятельности. Развитие современных технологий, появление новых средств информационного воздействия, проникновение науки в тайны мироздания и человеческого организма определяют особую роль интеллектуально-творческих способностей человека в современных условиях. Интеллектуально-творческая деятельность становится естественной и значимой потребностью культурного образованного человека. Большую актуальность она приобретает в деятельности преподавателя вуза, которому присущи высокий уровень духовной культуры, широта интересов и взглядов, свобода от стереотипов мышления.

В процессе чтения лекций по латинскому языку, преподавателю необходимо создать у студентов активный интерес к истории и источникам древнего языка, к римским

¹ Sokolowski F. Op. cit. Pp. 13–14.

² Sokolowski F. Op. cit. P. 21.

³ Sokolowski F. Op. cit. Pp. 32–33.

юристам и философам, творившим на нем, к нормам римского частного права. Подходя творчески к решению этих задач, преподаватель учитывает содержание предмета, выбирает форму изложения и объем материала, учитывает уровень подготовки студентов, степень осознания ими важности изучения латыни для будущей профессии. Часто опытные преподаватели, обладающие личным обаянием, справляются с этими задачами интуитивно, для других задача создания интереса у студентов к своему предмету представляется сложной проблемой, иногда практически неразрешимой.

Важной задачей также является создание общего информационного поля, в котором общаются студенты и преподаватели. Оно включает сходство в оценке степени важности употребляемых понятий, границ и условий их использования, степени неопределенности и сложности восприятий и их свойств, особенно вновь вводимых грамматических терминов, обозначений и понятий. Если преподаватель работает в собственном информационном поле, не учитывая начальное информационное поле студентов, может страдать эффективность процесса обучения. У преподавателя, долгое время ведущего латынь, некоторые понятия вследствие многократного употребления могут стать привычными и самоочевидными, не требующими объяснения. Студенты же могут быть поставлены в тупик новыми терминами и понятиями.

Здесь проявляется необходимость использовать интеллектуально-творческий подход к преподаванию латинского языка. Важной и сложной задачей является создание положительного эмоционального контакта с аудиторией. В значительной степени на студентов влияет личность преподавателя, его манера чтения лекций и проведения практических занятий, умение излагать историю и грамматику латинского языка так, как будто важнее и интереснее этого предмета нет. Некоторые преподаватели делают это интуитивно, не задумываясь. К другим преподавателям умение привить любовь к своему предмету приходит в результате долгого опыта и использование накопленных в результате такого опыта приемов. Как образно выражается психолог и педагог Смирнов Сергей Дмитриевич, «процесс или результат мыслительного акта называют творческим только в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму. В случае подлинно творческого акта преодолевается логический разрыв на пути от условий задачи к ее решению. Преодоление этого разрыва возможно за счет иррационального начала, интуиции»¹.

В процессе обучения возникает множество задач, одной из важнейших является создание положительного эмоционального отношения у студентов к самому лектору и излагаемому им материалу. Огромную роль в этом играют особенности стиля чтения лекций. Если преподаватель способен трезво оценивать собственные успехи и неудачи, свои возможности и умения, он получает и учитывает обратную связь от получаемых в деятельности результатов. В планировании своего стиля чтения лекции преподаватель использует самые разные рациональные и интуитивные средства — показ значимости предмета для будущей профессиональной деятельности студента, нацеливание учащихся на их собственный результат. Если какие-то важные компоненты содержательной части курса и методики его изложения, которые можно контролировать рационально, отсутствуют или неадекватны восприятию студентами, то на активное внимание аудитории и на ее интерес к курсу лекций рассчитывать трудно. К сожалению, рациональных методов и соображений может быть недостаточно для того, чтобы захватить внимание аудитории и создать у нее неослабевающий интерес к латинскому языку. У некоторых лекторов латинский язык вызывает скуку из-за слиш-

¹ Смирнов С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы. М. : изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. 400с. С. 143

ком тривиальных высказываний и сентенций. В то же время другие преподаватели способны достичь успеха в аудитории за счет индивидуального стиля преподавания, эмоционального воздействия на студентов.

Стремление создать у студентов живой интерес к латинскому языку превращается в сложную задачу, требующую творческих и интеллектуальных усилий. Когда есть осознанное решение о выборе содержания лекции, этапов его развертывания, предусматривается определенный результат, который должен быть достигнут по прочтении лекции, следует подумать о способах сделать свою лекцию увлекательным для студентов занятием. К сожалению, практически отсутствуют готовые рецепты творческого подхода к преподаванию своего предмета. В науке выделяют четыре фазы любого творческого решения: фаза собирания материала, накопления знания, которые могут лечь в основу решения или переформулирования проблемы, фаза созревания, или инкубации, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательных регуляций человек может заниматься совсем другой деятельностью, фаза озарения, или инсайта, когда решение часто совершенно неожиданно и целиком появляется в сознании, фаза контроля, или проверки, которая требует полной включенности сознания¹. Другие авторы выделяют большее количество фаз или стадий, но принципиальная схема протекания творческого акта остается такой же².

Эмоциональный фон лекции проявляется из самой природы эмоции. Эмоция, согласно теории функциональных систем, является, как говорил П. К. Анохин, «пеленгом» эффектов от получаемых результатов и сопровождается положительными эмоциями, рассогласование ожидаемых результатов с получаемыми — отрицательными³. Если в результате прослушивания лекции студент понимает новый материал, овладевает им, разрешает некие проблемные ситуации, предложенные преподавателем, то естественным образом он получает положительные эмоции, удовлетворяет любопытство, испытывает удовольствие.

Важно найти оптимальный уровень сложности изложения своего предмета. Слишком легкое для восприятия изложение не будет создавать даже минимальных проблемных ситуаций. Студент будет считать, что и так все понятно. Слишком сложное изложение материала может вызвать отказ от его восприятия. Разные причины обуславливают сложность восприятия грамматических и лексических норм латинского языка. Это может быть нечеткость изложения, слишком быстрый темп, отсутствие наглядности и связи с известными нормами языка, отсутствием закрепления изложенных понятий. Очевидно, необходимо использовать обратную связь со студентами, чтобы проконтролировать реальную сложность достижения намеченного результата.

Значительную роль в реализации программы чтения лекции играют невербальные компоненты этого процесса. В их число входят тема изложения материала и его изменение в процессе чтения лекции, паузы и вопросы к аудитории, выразительная мимика и характер совершаемых движений при отображении материала на доске, а также при словесном изложении материала. Важную роль играет проявляющееся так или иначе у каждого лектора отношение к аудитории в целом и к отдельным студентам. Кроме того, всем хорошо известно, что эмоции заразительны. Если самому лектору нравится читаемый им материал, если чтение лекции сопровождается его собственным энтузиазмом в отношении излагаемого предмета, то студентам будет легче, проще включить-

¹ Вудвортс Р. Экспериментальная психология. М. : Иностранная литература, 1952

² Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл, 2006

³ Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М. : Медицина, 1968.

ся в положительное эмоциональное восприятие и лектора, и его предмета. Конечно, такой энтузиазм не удержится надолго, если не будет подкреплён действительно важным и интересным содержанием лекции.

Также важен контроль понимания, восприятия читаемого материала и обратная связь от его получения. В процессе чтения лекции преподаватель задает некоторые вопросы и получает обратную связь в содержании ответов студентов на эти вопросы. При этом сфера внимания преподавателя должна охватывать как содержание своей лекции, так и дополнительные усилия по получению обратной связи от студентов. Некоторые выдающиеся лекторы интуитивно выделяют ряд параметров, по которым оценивают обратную связь: по позе студента, выражению его лица, двигательной активности. Если студент отвлекается, разговаривает, смотрит в гаджеты, такой лектор автоматически выявляет и нивелирует причины невнимания. У другого лектора вообще может не быть обратной связи в качестве намеченного результата. Причиной затруднений в построении обратной связи может быть отсутствие опыта, излишнее эмоциональное возбуждение и волнение, неуверенность. В этом свете непростой и творческой задачей для преподавателя будет совершенствование индивидуального стиля, качеств своей личности, анализ собственной деятельности с точки зрения психологии, физиологии и педагогики. Современные технические средства, такие как видео или аудиозапись с помощью видеокамеры, диктофона также могут быть эффективны для совершенствования процесса чтения лекций и проведения занятий. Часто человек поражается расхождению существующего внутреннего образа самого себя и тем, как он выглядит при объективной регистрации своей деятельности. Иногда достаточно перестроить некоторые внешние манеры поведения, гораздо труднее работать с укоренившимися привычками и досадными недостатками стиля, что представляется довольно сложной, а следовательно, творческой задачей.

Для выполнения подобных интеллектуально-творческих задач необходимо овладеть знаниями, накопленными наукой в области психологии, физиологии, философии, педагогики и других наук, непосредственно связанных с изучением и пониманием закономерностей и механизмов работы мозга, обуславливающих психическую деятельность человека, его эмоции и способности. Необходимо научиться использовать закономерности усвоения информации, извлечения из памяти, превратить свою собственную психическую лабораторию в творческую, проводить в ней исследования, всячески совершенствовать работу мозга. Многие люди заранее ограничивают себя в приобретении новых профессиональных или других знаний, представляя этот процесс как сложный, долгий, требующий участия в нем учителей, необходимости прохождения специальных курсов, финансовых и временных затрат.

Подводя итог, можно резюмировать, что любому преподавателю вуза, лектору, для решения сложных интеллектуально-творческих задач, необходимо иметь разносторонние и глубокие знания в области, в которой реализуется его основная деятельность, в частности, в истории и грамматике латинского языка, широкие жизненные интересы и увлечения, привычку использовать свои творческие интеллектуальные возможности в решении новых задач, определенная уверенность в успехе таких намерений, обеспечивающая творческий подход к проблемам и задачам, возникающим и в жизни, и в профессиональной деятельности.

Developing Students' Translation Competence at the Faculty of Law and Economics

In today's business world employers impose new requirements on graduates of the faculties of law and economics, which is reflected in university curriculums. Nowadays it is not sufficient to be an experienced specialist with expertise in a particular field. One of the key elements of any activity is the ability to communicate with foreign partners either in a face-to-face format during business meetings, conferences and workshops, or in the format of mediated interaction which these days takes different shapes, such as sending emails, reading and writing documents or scientific articles, etc. It should be noted that translation, which can be done by an official translator or subconsciously by the recipient of the information, plays a vital role in any of these situations.

As the requirements for the quality of language education are constantly rising, traditional language courses at the faculty of law and economics, such as a course of general English, cannot meet modern standards. Universities have started to introduce such courses as «Legal English», «Business English» as well as «Legal Translation», «Business Translation», «Professionally-Oriented Translation». The main aim of these classes is «to teach students to maintain communication in the professional sphere¹». Students, in their turn, demonstrate a particular interest in these courses as, first of all, they «have come to realize the pragmatic value of speaking a second language, which of one of key elements of their successful professional career»². Secondly, understanding how they are going to apply the second language in their job motivates students to take the course «Professionally-Oriented Translation». Besides, it is an opportunity not only to study a second language as such, but to study it in the legal and economic context and also to acquire the basic skills of translation, which together raises the interest of students in this course. Finally, the management of Russian universities realizes the change of graduation requirements and does its best to propose new courses of professionally-oriented language learning.

When the course «Professionally-Oriented Translation» is being introduced in the curriculum, the university management has to decide the following:

- What is the course length and place in the curriculum?
- What materials and methods of teaching are they going to use?
- What results do they expect?
- How are they going to assess students' progress?

Every university has its own organizational and pedagogical model of the course «Professionally-Oriented Translation» which depends on the tightness of the curriculum at the faculty and the university financial and technical capacity. This variation is due to the lack of

¹ Mikheeva L. D. The Principles of Vocabulary Selection for Classes of English in the Sphere of Professional Communication. Moscow: FGBOU VO MGLU, 2019. P. 125.

² Kovzanovich O. V. Developing non-linguistic students' translation competence based on co-teaching and co-learning. Nizhny Novgorod. 2011. P. 114.

«optimal linguodidactic schemes which would allow to develop, improve and assess the translation competence of students of non-linguistic faculties»¹.

At the age of globalization and expansion of economic ties between countries, the translation process is a multidimensional activity, targeted at overcoming cultural and language barriers. While at work, translator performs an important role of an intermediary between representatives of different linguocultures. However, to carry out this mission successfully, it is indispensable to possess extensive knowledge and a certain range of skills which must be developed as a result of studying at university. Thus, L. K. Latyshev defined translation competence as «...knowledge and a set of skills that allow a translator to successfully perform his professional tasks...»².

According to V. N. Komissarov, professional translation competence includes the following components: language, communicative, textual, instrumental competence and some personal qualities.

Since 1997 a research group from the Autonomous University of Barcelona has been studying the notion of translation competence and the stages of its formation with the aim of optimizing the learning process. The research final outcome was the PACTE model («Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation»), according to which translation competence is made of 6 components³:

1) The Communicative Competence in two languages can be defined in layman's terms as a system of underlying knowledge and skills necessary for linguistic communication. It is possible to single out linguistic, socio-linguistic and discourse components.

-Linguistic component includes command of vocabulary, word-building, syntax, semantics, phonetics and spelling.

-Socio-linguistic component allows the translator to correctly determine the sociolinguistic context in which translation is taking place and, consequently, to adapt the text to the speakers, situation and the goal.

-Discourse component allows to build different kinds of written and spoken texts, using various means of coherence and cohesion.

2) Extra-Linguistic Competence comprises explicit and implicit knowledge, which can be of general or specialized nature, which the translator uses when the need arises. This competence is based on:

-knowledge of the theory of translation;

-cultural knowledge (of the first and the second language);

-general encyclopedic knowledge;

-knowledge of a certain professional sphere⁴.

3) Instrumental-Professional Competence includes knowledge and skills related to both a particular profession and the translation process. This competence comprises the following elements:

-the ability to find and use different sources of information;

-the ability to use modern technologies while translating;

¹ Kovzanovich O. V. Developing non-linguistic students' translation competence based on co-teaching and co-learning. Nizhny Novgorod. 2011. Pp. 115–116.

² Latyshev L. K. Translation technology: Uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskikh vuzov i fakul'tetov / Lev Konstantinovich Latyshev. 2nd edition, updated and revised Moscow: Izdatelskiy centr «Akademiya», 2005. P. 12.

³ Official site: <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en>.

⁴ Maksyutina O. V. Pedagogical assessment of translation competence // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2009. № 10 (88). C. 46.

-knowledge of the work market and translator's professional ethics.

4) Psycho-Physiological Competence can be defined as the ability to use all kinds of psychomotor, cognitive and attitudinal resources, the most important of which are:

-psychomotor skills for reading and writing;

-cognitive skills, for example, creativity, attention span, memory and logical reasoning;

-psychological attitudes, for example, rigour, perseverance, intellectual curiosity, self-confidence and a critical spirit.

5) Transfer Competence is the key competence that integrates all the others. It is the ability to transfer the text from the source language into the target language, i.e. to fully understand the source text and re-express it in the target language, bearing in mind the aim of the translation and the characteristics of the receptor. This competence includes the following elements:

-comprehension competence which comprises the ability to analyse, synthesise and use extra-linguistic knowledge to understand the meaning of the text;

-the ability to «deverbalise» information and to clearly separate the source language from the target language, which will help prevent language interference;

-re-expression competence which includes the ability to organize the target text in a different way and also to move away from word-for-word translation;

-the general ability to translate, which presupposes the ability to choose the most adequate method of translation.

6) Strategic Competence includes all the individual procedures, conscious and unconscious, verbal and non-verbal, used to overcome the problems that emerge during translation. The process of solving these problems can be seen as a series of acts that transform the text from its original state to the final version in another language. This process can be broken down into several stages. The first stage is recognizing a problem. Further strategies can include separating the main ideas from the secondary ones, building conceptual relationships, paraphrasing, searching for information, back translating, translating out loud, establishing an order for documentation, etc.¹

In conclusion, it should be noted that the above-mentioned competences are interrelated and together form translation competence. Despite the fact that scholars single out various components of translation competence, it is indisputable that while assessing it, all components should be taken into account, which together determine the level of training and professional qualification of a translator. During classes of «Professionally-Oriented Translation» all the elements of translation competence should be equally developed and improved, which will provide the basis for future career and successful communication with foreign partners, paperwork in another language and will also help follow all the latest tendencies in the chosen area of activity.

¹ Beeby A., Ensinger D. PACTE Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. 2000. Pp. 100–102.

Исторические и лингвистические особенности дискурса юридического английского языка

Введение

Цель статьи — проанализировать развитие словарного корпуса юридического английского языка, обусловленные особенностями его исторического развития. Практическая задача статьи — исследовать язык юридических документов, предложить способы оптимизации обучения юридическому переводу в юридических вузах. Предмет исследования — юридический английский язык — сегодня существует в двух вариантах. Во-первых, это международный юридический английский язык. Во-вторых, традиционный юридический английский язык юрисдикций общего права.

Международный юридический английский язык — официальный язык права международных договоров, организаций и судов. Для него характерны стандартизация речевых оборотов, а также относительно универсальный понятийный аппарат, основанный на глоссарии современного международного публичного права и международных отношений. Юридический английский язык Англии и Уэльса — это язык законодательства, судопроизводства и профессиональная речь корпорации юристов Великобритании. К его особенностям относятся усложненный синтаксис, обилие узкопрофессиональных отраслевых терминов, жесткая связь (*hard collocations*) формулировок с юридической техникой и речевыми практиками институтов общего права. При переходе на международный уровень классический юридический английский язык общего права Англии и Уэльса дополнили термины и специальные концепты, которые изначально возникли в системах континентального права (в частности, Франции).

Актуальность работы обусловлена тем, что юридический английский язык за последние десятилетия стал *lingua franca* международного права, международных коммерческих арбитражей, а также рабочим языком большинства международных организаций. Оба варианта юридического английского являются аспектами языка для специальных целей со всеми его характерными лингвистическими характеристиками — особым строем лексики, грамматики и синтаксиса.

Исторические особенности дискурса юридического английского языка

С исторической точки зрения современный юридический английский язык, как учебная дисциплина, прошел четыре стадии развития:

1. Лексикографический этап — этап создания англо-английских словарей дефиниций для практического использования в юридической работе (с конца XIX в.). В США изданы юридические словари Блэка (*Black's Law Dictionary*, издается до сих пор) и Бувье (*Bouvier's Law Dictionary* — ценный источник по истории права). В Соединенном Королевстве вышли словари Страуда (*Stroud's Judicial Dictionary*) и Джовитта (*Jowitt's Dictionary of English Law*), получив высокие отзывы практикующих юристов.

2. Этап дискурсивного анализа [3], который относится ко второй половине XX в. В этот период впервые была поставлена проблема лексического, грамматического и синтаксического анализа типовых конструкций и связующих оборотов речи в юридических документах, а также юридического дискурса; к юридическому английскому применена методология структурной лингвистики.

3. Третий этап (1980-е гг.) характеризуется переходом от текста к ситуационному анализу, с помощью которого стали изучаться ситуации профессиональной межкультурной коммуникации [2]. Пионерами коммуникативного подхода к языку права стали Оксфордская и Кембриджская школы юридического английского языка.

4. На четвертом этапе (начиная с 2000 г.) обучение английскому языку для специальных целей стало рассматриваться в контексте формирования навыков грамматического и синтаксического анализа юридического дискурса в ситуациях аудиторного и внеаудиторного обучения. Важную роль на данном этапе сыграли сертификации юридического английского, например, TOLES (поддерживается Юридическим обществом Англии и Уэльса).

В рамках проблемно-ориентированного подхода к обучению юридический перевод преподается как система переводческих приемов и методик анализа юридических текстов с точки зрения лексикологии, грамматики и синтаксиса. Ключевым понятием для работы с юридическими текстами является понятие дискурса, выработанное в структурной лингвистике [3], [9]. Известный теоретик прикладной лингвистики Г. Уиддоусон определял [15] дискурс как «процесс коммуникации посредством взаимодействия участников коммуникации». Французский теоретик культуры М. Фуко называл дискурсом «контактирующую поверхность, сближающая язык и реальность, смешивающая лексику и опыт». В контексте юридического английского это определение применимо к ситуациям, возникающим в повседневной работе юриста.

Источники словарного корпуса официально-делового стиля юридического английского языка наряду со специальной лексикой включают в себя:

латинский юридический язык, в частности текст *Corpus Juris Civilis* (примеры словарной единицы: a magistrate, a tribunal, habeas corpus; французский язык, который в силу исторических причин был основным языком судопроизводства, начиная с периода Норманнского завоевания и до XVI в. (a court, a judge, nuisance); Староанглийский язык, сохранившийся в юридических формулах и сложных предложениях (whereof, hereinafter, forthwith). Право многих юрисдикций общего права, к примеру, Канада, США, Австралия, Новая Зеландия, имеют сходные лингвистические и терминоведческие характеристики. Южная Африка и Индия, несмотря на смешанный характер их правовых систем, все еще сохраняют «ядро» лексики англосаксонского происхождения.

Дискурс юридического английского языка можно определить, как совокупность лингвистических и экстралингвистических факторов, образующих связный и структурированный юридический текст, направленный на достижение определенной коммуникативной цели в ситуации профессионального общения. К лингвистическим факторам традиционно относят правила грамматики и синтаксиса, сочетаемость лексических единиц, последовательность высказываний, их интонационное оформление, виды коммуникативного взаимодействия (например, невербальные) и др. Экстралингвистические факторы — это значимые для коммуникации прагматические, социокультурные и лингвострановедческие характеристики юридического текста.

Значимым для перевода свойством юридического дискурса является жесткий характер его макро- и микроструктур (clauses) по сравнению с общим английским языком, а также наличие типовых конструкций, юридических формул и связующих оборотов речи в юридических документах. Необоснованное игнорирование или изменение

таких структур приводит к искажениям, которые особенно заметны при обратном переводе. К примеру, недопустим буквальный перевод названий типовых разделов и условий договора, таких как *severability* (автономность положений договора) или *entire agreement clause* (окончателность и неизменность положений договора).

В юридическом дискурсе выделяют четыре основных направления дискурса по коммуникативной цели: судебное решение, судопроизводство, юридические документы и юридическая консультация. Лексика дискурса документов является ключевым элементом эквивалентного и адекватного юридического перевода. Юридический дискурс характеризуется следующими общими особенностями [15]: 1) Высокой степенью формализации речи и обилием служебных слов; 2) Использованием профессионального жаргона (как элемента официально-документального стиля речи); 3) Соблюдением формальных требований к реквизитам для удобства цитирования и архивного хранения.

С функциональной точки зрения корпус текстов юридического английского языка можно условно разделить на регулятивные тексты (законы, решения, постановления), дескриптивные тексты (книги, статьи, комментарии) и смешанные тексты. Язык регулятивных текстов сложен и избыточен, так как изначально планируется властным субъектом (судья, законодатель, глава государства) для долгосрочного использования. Как пишет известный британский юрист У. Блэкстоун, «юридический английский — это технический язык, созданный для использования без ограничений по времени» («for eternal duration»). Властный субъект, как правило, учитывает не только политическое, но и историко-архивное, юридическое и историческое измерения регулятивного документа, поэтому большинство из них имеет традиционную форму, содержит архаичные термины и торжественные юридические формулы. Регулятивные документы — инструмент управления поведением человека; регламентирования общественных отношений на национальном и международном уровне.

Реализация дискурса власти накладывает определенные ограничения на характер устной и письменной коммуникации. Во-первых, законодатель и адресаты текста, как правило, не равны с точки зрения властных полномочий, поэтому содержание регулятивного документа подчеркивает авторитет законодателя, создает дистанцию между регулятором и адресатами текста. Во-вторых, в регулятивных юридических документах большую роль играет аутентичное толкование: регулятор самостоятельно определяет границы допустимой интерпретации и делегирует корпорации юристов право толкования аутентичных документов по установленным в юрисдикции правилам. В-третьих, выбор языковых средств ограничен официально-деловым стилем.

Проблема переводимости в юридическом английском языке

В юридическом английском языке есть проблема переводимости специальных концептов иностранных юрисдикций, заимствованных из неродственных юридическому английскому языков. Отметим, что концепт шире отдельного термина. «Концепт (лат. *conceptum* «мысль, содержание, понятие») — термин, служащий объяснению «всей картины мира, отраженной в человеческой психике... Это сведения о том, что индивид знает, предполагает, думает, воображает об объектах мира» [6]. Различие между термином и концептом были установлены в пяти принципах венской школы терминоведения. 1) определение концепта предшествует закреплению термина; 2) Концепты могут быть ясно определены при сравнении с другими концептами; 3) определение концепта производится с использованием специальных методов: интенсивный метод (установление различий, отграничивающих один концепт от других); экстенсивный метод (перечисление всех объектов, включаемых в концепт); соотношение частного и общего (включение концепта в более широкий концепт); 4) Принцип

взаимно-однозначного соответствия термина и концепта; 5) Значение термина постоянно и не развивается вместе с узусом языка.

Параллельно в теории и методике обучения юридическому английскому используется понятие «специальный концепт». Под специальным концептом понимается оперативная содержательная единица памяти специалиста, его ментального лексикона, профессионально обусловленного фрагмента языковой картины мира [1]. В свою очередь, юридический термин — это языковая единица, которая однозначно передает содержание концепта в рамках специальной области знаний, к примеру, юриспруденции. Один термин может содержать отсылку к двум и более специальным концептам, связанным между собой.

Хотя полностью эквивалентный текст юридического документа зачастую объективно невозможен, переводчик вынужден искать точки соприкосновения двух правовых систем, проводить сравнительно-правовое исследование, а затем интерпретировать иноязычные специальные концепты. К примеру, весьма условный знак равенства можно поставить между понятием «невменяемость в силу психического заболевания» в российском уголовном праве и концептом общего права «insanity», хотя словарный перевод данных терминов эквивалентен в большинстве англо-русских юридических словарей [7]. В общем праве Англии и Уэльса существует специальный концепт «правило МакНотена» основан на применении специального прецедентного критерия оценки невменяемости (McNaghten rules) из кейса МакНотена, в то время как российское понятие определено в комментариях к УК и доктрине права совсем иначе. Следовательно, в некоторых случаях требуется описательный перевод с подробным переводческим комментарием.

Проблема безэквивалентности [8] в переводе терминов изучается не только в лингвистике, но и в сравнительном правоведении. Так, Р. Давид [5] указывает на непреодолимые структурные различия в понятиях различных правовых систем: «На уровне понятий мы также будем частично дезориентированы... нам встретятся такие незнакомые понятия, как доверительная собственность, встречное удовлетворение, эстоппель, треспасс и др., которые нам ни о чем не говорят. Не соответствуя ни одному из знакомых нам понятий, термины английского права непереводимы на другие языки, как термины фауны и флоры разных климатов. Когда любой ценой хотя бы перевести эти термины, их смысл, как правило, теряется».

Игнорирование переводчиком таких на первый взгляд незначительных деталей допустимо при устном последовательном переводе или письменном изложении дескриптивных текстов. В ситуациях профессионального общения своевременная реализация коммуникативной задачи, конечно, имеет приоритет над точностью перевода. Однако при работе с регулятивными документами, особенно предполагающими санкцию за неисполнение нормы права, следует всесторонне изучить концепт иностранной юрисдикции в контексте отрасли зарубежного права и дать развернутый переводческий комментарий. В ином случае переводчик рискует создать для потребителя текста негативные правовые последствия. Юридическая техника регулятивных документов и правила интерпретации не универсальны. В каждой юрисдикции общего права есть уникальные внутринациональные правила толкования юридических концептов. Особенно ярко это иллюстрирует пример США, где [14] существует свод правил толкования, который опирается на особые принципы толкования юридических текстов, а также на синтаксический, семантический, контекстуальный и другие специальные «каноны (canon) толкования».

Ситуация перевода становится сложнее, если в тексте используются терминологические системы двух или более национальных правовых систем. К примеру, француз-

ский юридический термин *bonne foi* (добросовестность) нельзя считать строгим эквивалентом и английского *good faith*, несмотря на очевидно общее происхождение от латинского термина *bona fide*. Объективные критерии, определяющие термин *bonne foi*, отличаются в континентальном праве Франции и общем праве Соединенного Королевства.

В результате таких смещений в неадаптированных текстах полная эквивалентность терминов двух правовых систем является скорее исключением, чем правилом. Одни исследователи считают, что данная ситуация нормальна, а полную эквивалентность можно рассматривать как недостижимый идеал или фикцию. Другие полагают, что существуют методики снятия многозначности и неопределенности юридической терминологии, отработанные, к примеру, в многоязычной правовой среде Евросоюза. В учебно-методических целях оптимально придерживаться второй точки зрения — для повышения мотивации студентов, развития языковой догадки требуется наличие «правильного» варианта перевода, даже если он не дает идеальной эквивалентности.

К примеру, слово *undertaking* (предприятие, организация, инициатива) часто используется в нормативных документах ЕС. Тем не менее законодатель в ряде документов не разъясняет, о какой организационно-правовой форме коммерческого предприятия может идти речь, а также допустимо ли включать в данное понятие публичные органы и социальные объединения. Адекватный перевод возможен после анализа полного текста документа. Однако для первичного обучения перевод «предприятие» представляется допустимым в большинстве типовых контекстов.

Еще один пример сложного поиска функциональной эквивалентности — перевод термина *damages* в контексте общего права. Слово *damages* (pl. tantum) в значении «убытки» — это термин англосаксонского контрактного права, имеющий множество вариантов контекстуальных значений в юридическом словаре Блэка. Функционально эквивалентный термин в континентальных правовых системах — убытки, неустойка, денежная компенсация (нем. *Vertragsstrafe*, фр. *pénalité contractuelle*). Отдельные виды *damages*, такие как *stipulated/liquidated damages* имеют годный эквивалент — оговоренные в договоре убытки. Другие виды *damages*, такие как *punitive damages* (штрафные убытки) или *excretionation damages* следует переводить описательно, так как их точные эквиваленты отсутствуют в континентальных правовых системах.

Подходы к решению проблемы переводимости

Основной переводческий прием снятия многозначности сводится к поиску функциональной эквивалентности, обеспечивающей решение текущей коммуникативной задачи. Качественный юридический перевод должен интегрировать лингвистические и экстралингвистические факторы юридического дискурса иностранного языка в язык перевода таким образом, чтобы обеспечить полноценную реализацию коммуникативной задачи в профессионально значимой ситуации. Критерием успешности такой интеграции является контроль качества текста перевода с точки зрения эквивалентности и адекватности специалистом-носителем языка.

Упомянутая выше проблема переводимости [11] осложняется изменчивой природой правовых концептов, их постоянной актуализацией со стороны регулятора (государства). С одной стороны, авторы юридических текстов стремятся к точности изложения и включают в новые нормативные акты разделы с англо-английскими определениями терминов. С другой стороны, на практике даже в рамках одной языковой системы постоянно возникают разночтения и проблемы интерпретации, которые необходимо учитывать при переводе (см., к примеру, различие в значении терминов *insolvency*, *bankruptcy* в США [4]).

Кроме того, в условиях расширения межкультурной коммуникации происходит частичное взаимовлияние неродственных правовых систем и, соответственно, терминологии неродственных языков. Ни один другой язык для специальных целей не развивается в условиях такой изменчивости корпуса текстов, как юридический английский язык. По этой причине переводчику необходимо использовать справочно-правовые системы юрисдикции ПЯ, позволяющие отслеживать актуальные изменения и дополнения иностранного законодательства и судебную практику.

До начала перевода необходимо определить семью права, юрисдикцию и отрасль зарубежного права юридического документа в исходной юрисдикции. Переводчик должен исследовать методом просмотрового чтения ключевые правовые концепты текста, а затем выдвинуть и обосновать гипотезу о принадлежности документа к определенной юрисдикции и отрасли права. Затем устанавливается тип (регулятивный или дескриптивный) и функция юридического документа (статут, иск, договор и др.). Следующий этап предполагает анализ структуры юридического документа. В завершение подбираются инструменты (программные средства контекстного анализа, справочно-правовые системы, электронные словари, комментарии к законодательству, типовые формы документов).

Список литературы:

1. Алонцева Н. В. Обучение юристов-международников продуцированию профессионально ориентированных аутентичных текстов: Автореферат дис. кандидата педагогических наук. М., РУДН, 2007. 20 с.
2. Атабекова А. А. Иноязычные специальные концепты в межкультурной профессионально ориентированной коммуникации. М.: РУДН, 2008. 210с.
3. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / пер. Г. К. Косикова // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX вв.: трактаты, статьи, эссе. — М.: МГУ, 1987. — С. 387–422.
4. Власенко С. В. Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский-русский. М.: Издательство «Волтерс-Клувер», 2006. Сс. 204–258.
5. Давид Р., Жоффре-Спинози К. Основные правовые системы современности = Les grands systemes de droit contemporains / Пер. с фр. В. А. Туманова. — М.: Международные отношения, 1998. — 400 с.
6. Демьянков В. З., Кубрякова Е. С. Когнитивная лингвистика // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. — М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. — СККТ, с.53–55.
7. Левитан К. М. Юридический перевод. М.: Юстиция, 2017. — С. 37.
8. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. С. 50–98.
9. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. — М.: Прогресс, 1990.
10. Федотова И. Г. Теория и практика устного и письменного юридического перевода. Дубна: Феникс, 2008. Сс. 56–86.
11. Bhatia, V. (1997). Language of the law. Language Teaching 20: 227–34.
12. Cao, D. (2010). Legal translation. Translating legal language. The Routledge Handbook of Forensic Linguistics. Abingdon: Routledge.
13. Haigh R. (2014) Legal English, London and New York: Cavendish Publishing Limited. P.17-70.
14. Scalia, Antonin; Garner, Bryan A. (2012), Reading Law: The Interpretation of Legal Texts, St. Paul: Thomson West.
15. Widdowson, Henry G. (1998c) «The Theory and Practice of Critical Discourse Analysis.» Applied Linguistics 19/1 136-151.

Иностранный язык в контексте современной цифровой системы образования (неязыковые вузы)

Сегодня, когда все в нашем мире подвержено переменам, общество сталкивается с целым рядом новых вызовов. Естественен вопрос: «Как ведет себя система образования в условиях изменяющегося мира?» Ответ очевиден: являясь неотъемлемой и важной сферой человеческой деятельности, образование не может оставаться в стороне и в равной степени претерпевает существенные трансформации и модификации. Не является исключением и Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА), так как возникает необходимость создания такой системы образования, которая способна подготовить население страны к жизни в этих условиях.

Весь ход развития человеческого общества показывает, что значительное ускорение развития общества, в первую очередь, связано с разработкой и широким внедрением новых современных технологий, как в экономической сфере, так и в социальной. Именно поэтому мы все чаще слышим о *дистанционном, онлайн, цифровом* обучении.

Означает ли это, что мы стоим на пороге серьезных изменений и являемся участниками перестройки и становления принципиально новой системы образования, так называемой, системы цифрового образования?

Международная комиссия по вопросам образования, науки и культуры при ООН (ЮНЕСКО) провозгласила два основных принципа современного образования: *«образование для всех»* и *«образование через всю жизнь»*. Речь идет о социальном равноправии, которое дает равные возможности получения образования независимо от географического и временного положения, состояния здоровья и материальной обеспеченности обучающегося, о доступности образования, которая может быть обеспечена посредством применения в учебном процессе технологии дистанционного обучения. Реализация данного принципа нашла отражение в нормативно-правовых документах РФ, обеспечивающих применение дистанционно-образовательных технологий в образовательных учреждениях России. В частности, приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»¹ дает возможность всем организациям осуществлять реализацию образовательных программ или их частей с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, организуя учебные занятия в виде онлайн-курсов, обеспечивающих для обучающихся независимо от их места нахождения и организации, в которой они осваивают образовательную программу, достижение и оценку результатов обучения путем организации образовательной деятельности в электронной информационно-образовательной среде, к которой предоставляется открытый доступ через информационно-телекоммуникационную сеть «Ин-

¹ <https://minjust.consultant.ru/documents/36757> (дата обращения: 29.05.2020)

тернет». В соответствии с приоритетным проектом в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» необходимо «модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и целостно включить их в информационную среду, обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни — в любое время и в любом месте»¹.

Означает ли это, что Вузы могут полностью перейти на цифровой формат обучения? Может ли то, что когда-то было мифом, стать реальностью и каковы риски?

Прежде всего следует дать определение понятию «цифровое обучение». Под цифровым обучением мы вслед за А. А. Вербицким понимаем закономерности, принципы и механизмы усвоения обучающимися предметных знаний, умений, навыков, компетенций с использованием компьютера². Речь идет не о заочной, а об очной форме обучения, но дистанционно, исключающей непосредственного контакта преподавателя и обучающихся. Говоря о способах их взаимодействия, в данной статье мы остановимся на синхронном способе, который заключается в одновременном участии педагога и студентов в процессе обучения, в частности иностранным языком, то есть в режиме реального времени.

Анализируя процесс постепенной трансформации образовательного процесса под влиянием информационно-коммуникационных технологий, условно его можно разделить на три этапа: на начальном этапе компьютер использовался в качестве нового средства обучения, направленного, преимущественно, на усиление принципа наглядности; на следующем этапе происходит расширение использования информационно-компьютерных технологий, выполняющих функции не только усиления наглядности обучения, но и его индивидуализации и дифференциации; сегодня мы наблюдаем внедрение информационно-компьютерных технологий во все компоненты обучения и все звенья дидактической цепочки «объяснение — закрепление — контроль».

Рассматривая процесс обучения как целостную систему, следует отметить, что определяющими условиями обучения как деятельности являются: цель образования и задачи (обучающие, воспитательные, развивающие) учебной деятельности, потребности и мотивы учебно-познавательной деятельности студентов, содержание материала, подлежащего усвоению. Эти условия тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Так, содержание обучения определяется в зависимости от цели. Потребности и мотивы учебной деятельности влияют на отношение к учебе и, как следствие, на активность обучающихся и результаты обучения. В свою очередь, мотивы зависят от организации процесса обучения, методов и приемов, средств и содержания учебного материала. Результат обучения зависит от результата взаимодействия всех составляющих компонентов процесса. Если обучающая функция — передача информации и формирование знаний в какой-то степени может быть реализована дистанционно (хотя это тоже можно поставить под сомнение), то этого нельзя сказать о двух других основных функциях обучения — воспитательной и развивающей.

¹ URL: <http://neorusedu.ru/about> Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (дата обращения: 29.05.2020).

² Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2019. № 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.

С одной стороны, в современных условиях, когда цифровизация является закономерным и неизбежным явлением, старые средства и методы обучения перестают удовлетворять интересы и потребности современной личности. Система образования должна готовить специалистов, способных к работе в новых динамичных условиях, способных к самообучению, быстрой перестройке и усвоению новых научных и технологических знаний, созданию знаний, открытым инновациям.

В правильности данного подхода к построению системы образования никто не сомневается, но с другой стороны, являясь сложной целостной системой, процесс обучения **реализуется посредством общения двух субъектов учебной деятельности — педагога и обучающегося**. Структура же общения представляет собой комплекс трех взаимосвязанных сторон: перцептивной, коммуникативной и интерактивной, а обмен информацией между участниками общения осуществляется как на вербальном, так и невербальном уровне¹. К последнему относятся «язык телодвижений» (выражение глаз, поза и др.) и экстралингвистические, звуковые характеристики речи (интонация, высота звука, тон и др.).

По данным известного австралийского психолога Аллана Пиза, со ссылкой на Альбера Мерабиана, информация любого сообщения транслируется следующим образом: 7 % передается вербальными средствами, то есть словами, 38 % — вокально (тоном голоса, ударением и способом произнесения звуков) и 55 % — невербальными (экстралингвистическими) сигналами². Цифровые средства не способны передавать такие тонкости, следовательно, и весь объем сообщения. Этот фактор имеет еще большую значимость в процессе обучения иностранным языкам, в особенности, при формировании продуктивных навыков (говорения), когда цифровые решения не могут заменить живого общения с преподавателем.

Можно ли говорить о качественном образовании, если отсутствует целый ряд индивидуально-психологических условий? Учитывая тот факт, что субъект — это человек, способный к целеполаганию и целереализации, то есть личность, а не машина, перерабатывающая информацию, то личный контакт, развитие эмоционального интеллекта, который возможен только при непосредственном контакте, являются неотъемлемым фактором процесса обучения.

Соглашусь с Ректором МГТУ им. Н. Э. Баумана: «Но вы сами понимаете: смотреть на артиста по телевизору или живую — это две разные вещи».

Все вышесказанное не означает, что не следует использовать цифровое обучение, но важно **найти психологически и методически обоснованный баланс между использованием компьютерных технологий и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса — педагога и обучающихся**. Для обучения современного поколения студентов, живущих большей частью в киберпространстве, необходимо разрабатывать такие технологии, которые бы гармонично интегрировались в традиционные формы обучения, но не заменяли их.

Так, в процессе обучения иностранным языкам цифровые технологии целесообразно применять для усиления визуализации материала, закрепления и систематизации уже приобретенных умений и навыков, ознакомления с дополнительными источниками по пройденным темам. Для выполнения домашних заданий и в качестве самостоятельной работы студентам можно давать задания для отработки грамматики и лексики с помощью онлайн-ресурсов. В качестве средства контроля знаний целесооб-

¹ URL: https://www.ulsu.ru/media/documents/УП_по_психологии_общения.pdf (дата обращения: 30.05.2020)

² Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. М., 2017.

разно использование online тестов, которые по сравнению с традиционными обладают рядом преимуществ: возможность ограничения по времени, автоматическое подведение итогов, возможность осуществления самоконтроля обучающимися и др.

Принимая во внимание тот факт, что онлайн-обучение предполагает высокий уровень мотивации и развитых навыков самостоятельной работы у обучающихся, то его использование представляется разумным и эффективным в сфере дополнительного образования или повышения квалификации, когда уже сформированы такие качества, как самодисциплина, чувство ответственности, умение планировать.

Из вышеизложенного следует, что дистанционная форма обучения не может быть совершенно автономной системой, а может быть лишь дополнением традиционной системы и успешно применяться в определенных видах учебной деятельности.

В случае тотальной цифровизации образования логичней было бы говорить не об образовании, а самообразовании обучающихся, которое будет построено на принципиально новой модели обучения.

Рекош К. Х.,
профессор кафедры французского языка
Московского государственного института международных отношений
МГИМО МИД России,
доктор филологических наук, доцент

Рассеивание юридического французского языка и его перевод

Язык — это взаимодействие. Именно взаимодействием элементов языка следует объяснить многие происходящие в нем процессы. Упорядоченности языка способствуют письменность и вербализованное знание. Данная статья имеет целью проанализировать некоторые случаи рассеивания в языке и их перевода.

В языке все есть взаимодействие: механизмов, вокабул, дискурсов, вербализатора и знаний. В самом общем виде оно отражено в вокабулах: *langue/langage*, которые соотносятся как матрица и конкретное воплощение (приложение), *langage/langages* — как род и вид (подвид), т.е. *langage juridique* — язык права, а *langages des branches* — языки (или подвиды) конкретных отраслей права. Все виды и подвиды упорядочиваются (сознательно и бессознательно) вербализуемыми знаниями: *langage juridique, économique, de musique, social...*, формируются на основе «постоянных и устойчивых концептов», «тождественности тем»¹, взаимодействием дискурсов, различающихся по степени упорядоченности и жанрам. Упорядоченность французского юридического языка обеспечивается толкованием, рукотворной организацией терминов, концептов, знаний (общей концепцией континентального права, теорией чистого права Г. Кельзена, основанной на понятиях парадигмы, системности, пирамидальности) и фиксируется в писанных актах, словарях и дискурсах источников права (наиболее упорядоченных) — доктрины — науки — учебной литературы — СМИ. Научная и учебная литература, как правило, присутствует во всех отделах знания. Описывая отношения между высказываниями, М. Фуко на примере дискурсов по экономике, медицине и

¹ Фуко М. Археология знания: Пер. с фр. К.: Ника-Центр, 1996. С. 37.

художественной литературы допускает «вместе с взаимодействием определенных концептов, взаимодействие различных частей» и противопоставляет им «рассеивание точек выбора», предлагая «описывать либо рассеивания сами по себе, либо искать среди этих элементов такие, что не организуются ни в виде постоянно выводимой системы, ни в виде книги..., ни в виде произведения коллективного субъекта». В нашем случае особым видом рассеивания следует считать комментирование источников права в суде и применение нормы к конкретному случаю. Рассеивания в дискурсе студентов даже по теоретическим вопросам приближаются к рассеиванию в СМИ в обыденных высказываниях. Таким образом, упорядоченность и рассеянность мы считаем общей характеристикой взаимодействующих дискурсов.

Задача языка не только вербализовать все отделы знания, но и обеспечить прагматическое взаимодействие между людьми, при этом носители языка бессознательно (не заботясь о точности и концепциях) формируют обыденный естественный язык, который представляет собой конгломерат рассеянных фрагментов множества знаний и их дискурсов, формирующих языковую картину мира коммуникантов.

Подъязыки отделов знаний различаются по степени упорядоченности и окончательно рассеиваются в СМИ и естественном языке. В то же время происходит взаимодействие между отделами знаний и их дискурсами в целом, между упорядоченным и рассеянным языками. Рассеянность возникает при взаимодействии дискурсов разных отделов знаний, при нарушении упорядоченности картины мира.

Что касается механизмов рассеивания, специалисты континентального права оперируют такими единицами, как концепт/категория/конструкция, лингвисты же — более мелкими элементами: вокабулами/ словосочетаниями/пропозициями, что позволяет языку обеспечивать функцию вербализации, оязыковления. Феномены рассеянности, синтаксические, семантические, прагматические механизмы языковых игр или фигуры речи (риторика, поэтика, стилистика) изучаются отдельно, хотя рассеянностью они не называются. М. Фуко предлагает вместо установления «таблицы различий», что делают лингвисты, описывать «систему рассеиваний» и выделяет «закономерности (порядок, соотношения, позиции, функционирование и трансформации)». Цель статьи проанализировать сознательную игру с языком права, правосудия, формы взаимодействий и рассеиваний. Мы исходим из того, что термин, концепт, высказывание, принадлежа подобно информации своему файлу (права), с одной стороны, могут его покинуть (рассеиваться) и формировать в других полях, пространствах (файлах) другие высказывания, дискурсы с измененными значениями или приобретением новых. Самым ярким проявлением несовместимости, парадоксальности взаимодействий является юмористический дискурс. Проанализируем случаи из посвященной французскому юмору книги «Лучшие перлы правосудия»¹.

1. *Les robes noires se déchangent* (Черные мантии срываются с шеи) — общее заглавие рубрики. Такой перевод метафоры может подойти, если помнить, что адвокаты и судьи ходят в черных мантиях. Если не знать, что словом *gobes* (стертой метафорой) обозначаются как мантии работников суда, так и они сами, то заглавие *Jeu de mots, jeu de robes* (Игра слов, игра юристов) понять трудно. Поскольку адвокаты слышат *jongleurs de mots, trapézistes du verbe* (жонглерами и эквилибристами слова), им предложили включить в их речи слова: *нутелла, сикофанты, смерть коровам*. Юмор в двойном смысле *jeu de robes*, в характеристике адвокатов, которая переключается со смыслом предложения.

¹ Gilbert Collard et Denis Trossero. Le meilleur des perles de la justice. Editions Michel Lafon, 2001, 213 p.

2. *Tapie expliquait ce jour-là doctement que l'appel est suspensif devant le juge pénal, tandis qu'il ne l'est pas sur les autres rives du droit* (В тот день Тани назидательно объяснял, что апелляция приостанавливает уголовный процесс, но не делает этого в остальных местах). В первой части фразы используются эквиваленты терминов: *l'appel, le juge pénal, droit*, что создает эффект обыденной речи (нетерминологическое объяснение специального смысла); хотя любой термин (в том числе правовой) может рассеиваться, его сочетание с лексемой обыденного языка увеличивает контраст и эффект, придает дополнительный смысл обыденному: *les autres rives du droit*. Разные отрасли права не называются словом *rives*, данное слово подчеркивает обыденный характер выражения, это окказиональное употребление сходно с русским «примкнуть к другим берегам».

3. Игра с терминами. В праве, регулирующем имущественное положение супругов, есть термин: *la communauté des biens réduite aux acquêts* — *общность совместно нажитого имущества*. Одной весьма ревнивой женщине председатель суда сказал: *Vous exercez sur votre époux, madame, une véritable surveillance policière. Pour vous, le mariage, c'est la communauté réduite aux aguets!*» (Вы организовали настоящий полицейский надзор за своим супругом, Для Вас брак — это общность, сведенная к слежке), *se tenir aux aguets* — *подстерегать*. Здесь использован специальный сложный термин, при этом его структура не изменена, введено лишь фонетическое рассогласование, которое привело к изменению смысла, т.е. игра происходит внутри термина. Фонетическое рассогласование в переводе отразить невозможно.

4. В юмористических высказываниях происходит взаимодействие обыденной и специальной сфер знаний. По поводу своего собрата судья говорит: *«Il ne rend pas la justice. Il la garde pour lui»* (Он не вершит правосудия, он оставляет его при себе). С помощью второй части фразы разрушено юридическое словосочетание *rendre la justice* тем, что выделен глагол *garder*. Юмористический эффект усилен заглавием: *Justice confisquée* (Конфискованная юстиция). Разрушение терминов осуществляется при переходе из одной сферы знания в другую. Это в еще большей степени подчеркнuto в скетче: *Examens réusis* (Удачные экзамены), где обвиняемый говорит адвокату: *«Maître, moi qui n'ai jamais fait d'études, je n'aurais jamais été autant mis en... examen!»* *Ses examens judiciaires, ce sont bien les seuls, en effet, qu'il ait réussis*. В этом случае мы приближаемся к проблеме непереводаемости, поскольку *mettre en examen* — *возбудить дело, réussir un examen* — *сдать экзамен*, игра связана со словом *examen*. («Ваша честь, так как я никогда нигде не учился, мне не приходилось столько раз держать ответ на экзаменах, сколько я это делал в суде!» И действительно, его ответы в суде были и в самом деле единственными). Таким образом, одни и те же вокабулы (словосочетания) употребляются в разных сферах, их смысл определяется связью с системой и частично входит в значение, например, под словом *palais* подразумевается *palais de justice* (дворец правосудия), отсюда: *humour de palais, paroles de palais* (юмор во дворце правосудия, изречения судей).

5. В словосочетании может содержаться оксюморон: *attaquer en défense* (нападать, защищаясь), *mentir de bonne foi* (честно лгать) — в противопоставлении двух слов, одно из которых обозначает действие в обыденном языке, другое является юридическим термином.

6. Коллизия термина и слова обыденного языка. Подсудимый был счастлив, что суд его освободил от преследований, сказав: *«Merci, maître, pour la relaxation!»*. *La relaxe aurait amplement suffi* («Спасибо, Ваша честь за расслабление». Освобождения из-под стражи было бы вполне достаточно). Последняя фраза автора скетча показывает, что надо было употребить термин *relaxe* (освобождение из-под стражи), а не *relaxation* (расслабление). Это противопоставление не внутри словосочетания, а на

уровне термина и нетермина и их грамматических различий. Перевод, к сожалению, не показывает игру слов из-за разных корней на русском языке.

7. Взаимодействие приводит не только к игре слов, но и к игре с завершёнными дискурсами, лозунгами: *«Avocats de tous les barreaux, unissez-vous!»*. По аналогии с известным лозунгом *«Адвокаты всех контор, объединяйтесь!»* — данный прием стал банальным и иллюстрирует процессы концептуализации или объективации законченных дискурсов, что подтверждается также фразой, основанной на знаменитом изречении Аристотеля: *Dis-moi comment tu plaides, je te dirai qui tu es* — *Скажи мне, как ты выступишь в суде, и я тебе скажу, кто ты*.

8. Игра слов на основе устной и письменной форм дискурса. Автору удается играть с термином *interdit de séjour* (лицо, которому запрещено пребывание в каком-то месте), противопоставляя его, благодаря письменной форме *Interdit de ses jours* (запрет продления дней жизни): *Le président de la cour d'assises lit le verdict : dix ans de réclusion et dix ans d'interdiction de séjour. Depuis son box, le condamné proteste : «Alors, voilà maintenant que je suis interdit de mes jours!»* (Председатель суда присяжных читает приговор: 10 лет тюрьмы и 10 лет запрета проживать в определенном месте. Со своего места осужденный вскричал: «Теперь мне и жить запрещено!»). Подобная путаница возникает часто, так как специальные термины известны не всем, а для читателя возникает юмористическая ситуация, благодаря письменной фиксации текста. Следующее заглавие также понятно только в письменной форме: *Mots croisés et maux croisés*. Оно основано на противопоставлении написаний *mots* (слова) и *maux* (несчастья). Так как речь идет об омонимичных формах языка, точно перевести игру слов невозможно. (В праве также писаная и устная формы не являются нейтральными).

9. Рассеянность манифестируется не только в семантических и синтаксических механизмах, но и при точном повторении предыдущего высказывания: *Un témoin, à la barre, à propos d'une personne qu'il croyait recommandable : «J'ai été surpris qu'il aille en prison. Il était élégant dans ce qu'il disait.» Dans ce qu'il disait, oui, sûrement* (Свидетель в зале суда по поводу того, кого, как ему казалось, можно рекомендовать, сказал: «Я удивился, увидев его в тюрьме, Он так элегантно все рассказывал!» Элегантно все рассказывал, ну, да, конечно). Последняя фраза, сказанная автором, подчеркивает усмешку, иронию и недосказанность. Отсутствие игры с языком оригинала позволяет сделать точный перевод.

10. Наряду с чисто лингвистическими видами рассеянности, происходит игра с невысказанным (le non-dit): В тот период, когда опьянение могло служить оправданием, адвокат говорил в суде следующее: *«Mon client n'est pas responsable: il était saoul. Le tribunal sait bien ce que c'est»* (Мой клиент не виноват, он был пьян. Суд ведь знает, что это такое). Мы знаем сравнения *saoul comme un templier* или *comme un polonais*. Может, *saoul comme un magistrat* также концептуализируется при определенных условиях?

Противопоставления на уровне высказываний и смыслов перевести легче, так как нет игры слов, затрагивающих особенности языка. *Condamné, mais content. Satisfait d'un jugement qui vient pourtant de le condamner, un prévenu se tourne vers ses juges: «Voilà un bon tribunal! Je reviendrai!»*. Покидая суд, одна дама бросила председателю суда (*pourvu de barbe, d'embonpoint et de coffre-полному, с бородой и большим животом*) такие слова: *«Vous ressemblez à Pavarotti, mais vous n'en avez pas le talent!»*. *Le ténor judiciaire vexé la fera interpeller* («Вы похожи на Паваротти, вам бы еще его таланта!»). Обидевшись, судейский Паваротти ее вызвал в суд. Словом *ténor* называют адвокатов в суде в качестве стертой метафоры, в данной фразе смысл *le ténor judiciaire* служит прямой антитезой великому певцу.

11. Еще одним видом рассеянности является интертекстуальность. *Avocat ou bourreau? L'une des rumeurs qui court le plus les tribunaux de France et de Navarre est que les avocats qui franchissent le Rubicon en devenant magistrats deviennent plus répressifs que les magistrats de formation. Faisons donc plaider les magistrats et juger les avocats.* Выражение *les tribunaux de France et de Navarre* образовано от выражения *roi de France et de Navarre*, сходное с русским «*государь всея Руси*». Интертекстуальность усложняет перевод, так как несет дополнительный культурный элемент. Игра происходит как с завершённым дискурсом «*Je clique, donc je suis*»; «*На заре ты меня не целфи!*», так и с идиомами и коллокациями, например, в заглавиях современных книг: «*Au bonheur des mots*», «*Mots et merveilles*». Сравним на русском языке: «ГАИ, ГАИ, моя звезда!».

В представленных примерах фигурировали в основном общеправовые термины или близкие к теме права вокабулы обыденного языка. Проведенный анализ показал, что сугубо специальные термины в юмористических текстах употребляются редко, поскольку термин нуждается в тесной корреляции с парадигмой и связи с системой и денотатом, к которым он относится, хотя это не означает, что он не подвержен рассеянности. Подход с позиции рассеянности помогает объяснить проблемы переводимости и в этом смысле заслуживает пристального внимания со стороны лингводидактики.

Сорокина Г. А.,

*доцент кафедры иностранных языков
Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА),
кандидат философских наук*

Преподавание латинского языка как интегративной дисциплины

Принципиальной основой курса латинского языка в сфере юриспруденции является именно его интегративность. Иными словами, это не только филологическая дисциплина, в рамках которой вырабатываются навыки латинского чтения, письма, работы со словарем, анализа и перевода текстов.

В процессе обучения латинскому языку следует направлять внимание студентов на то, что этот язык является вспомогательным средством и определенной ступенью для изучения живых языков. Регулярно представляя на занятиях сопоставительный словарь родственных латинских, французских, испанских, английских¹ и русских слов, преподаватель дает понимание того, что латинский язык облегчает изучение новых языков. Необходимо обращать особое внимание студентов на роль латыни как языка-донатора в формировании русского языка. Задания на поиск и анализ латинизмов в разных языках, представленные во многих учебниках, — это методически выверенный путь для лучшего понимания, запоминания слов, а также освоения новых смыслов и значений.

Студенты должны понимать, что через латинский язык происходило взаимовлияние культур, не только в области права, но и в других областях знания: литературе, философии и др. Обсуждение этих аспектов способствует расширению кругозора обу-

¹ См.: Мамуля А. С., Кашкин С. Ю. Англо-русский полный юридический словарь. М. : Эксмо, 2005.

чающихся и осознанию того, что через латинский язык в европейскую культуру вошли и закрепились самые различные представления о реалиях римского мира.

Кроме того, на занятиях преподаватель должен обращаться к истории Древнего Рима, его мифам и легендам, ставшим составной частью древнейшей истории, к определенным аспектам римского права, культуры, литературы, философии. Такой широкий охват материала и определяет интегративный подход к преподаванию этой дисциплины.

Преподавание латинского языка в России имеет длительную традицию. Значение и место латинского языка как языка древнего в системе обучения еще в середине XIX в. блестяще определил А. С. Хомяков (1804–1860), поэт, публицист, философ-славянофил, педагог: «...тот, кто учится языкам древним, приобретает знание не языков, но самих законов слова, живого выражения человеческой мысли»¹. Это высказывание не потеряло своей актуальности и в наши дни.

Трудно дать исчерпывающую характеристику развития человеческой мысли под влиянием латыни, поэтому автор данной статьи намечает лишь некоторые направления.

Большое место в курсе латинского языка в соответствии с традицией отводится заучиванию латинских терминов и изречений, которые «составляют нетленное общечеловеческое достояние и уже не зависят от проходящих столетий. Они — необходимый интегральный компонент справедливого гуманитарного мироздания, социального устройства»². Поэтому столь важен призыв юристов «быть чутким и слышать тихий голос звучащей юриспруденции»³, дошедшей из глубины веков на латинском языке.

На основе доступного материала, предлагаемого студентам в форме извлечений из латинских источников для перевода, а также на основе изречений происходит знакомство обучающихся с философскими и этическими аспектами римского права, ряд положений которого приобрел интернациональный характер. На занятиях происходит объяснение и комментирование этих источников.

Таким образом, опираясь на опыт преподавания и на мнения авторитетов в области права и образования, автор статьи отмечает, что, хотя в меняющемся мире меняется и место дисциплины «Латинский язык» в системе юридического образования, но при этом и сегодня сохраняется его непреходящая ценность в базовой подготовке специалистов.

Терехова Э. Б.,

*доцент кафедры иностранных языков
Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)*

Педагогическая техника и ее компоненты в юридическом вузе на примере изучения иностранного языка

Человек как личность сочетает объективные требования и интересы, цели, опыт, мотивы и способности. Стать субъектом определенной, в том числе и педагогической

¹ Хомяков А. С. Об общественном воспитании в России // Хомяков А. С. Полное собр. соч. : в 2 т. 3-е изд. М. : Университетская типография. Т. 1. 1900. С. 362.

² Темнов Е. И. Латинские юридические изречения. М. : Экзамен; Право и закон. 2003. С. 21.

³ Там же. С. 6.

деятельности, можно лишь при условии, что личность не только освоит данный вид деятельности, но и будет способна к ее творческому преобразованию. «Мастерство педагога — это сплав знаний, профессиональных умений, личностных качеств и опыта»¹, которые проявляются в процессе педагогической деятельности. Социализация, определяемая как процесс социального влияния на личность регулируемых и целенаправленных условий, с целью усвоения ей общественных норм и ценностей², чрезвычайно важна для лиц, призванных заниматься законотворческой и правоприменительной деятельностью. Разумеется, педагогический процесс в юридическом вузе состоит в создании оптимальных условий для социализации и развития личности студента-юриста с учетом вышеназванных характеристик.

Для достижения данной цели обучающими должен быть задействован весь арсенал образовательных технологий и воспитательных средств, которые в своей совокупности и составляют педагогическую технику.

Разумеется, для совершенствования педагогической техники в юридическом вузе надо прежде всего знать ее структуру. Выделяют следующие элементы педагогического мастерства: гностические, организаторские, конструктивные и коммуникативные. Говоря о *гностических умениях*, мы имеем в виду прежде всего умения и навыки работы с различного рода юридической информацией, применяя инновационные технологии. Для этого необходимо не только оперативно получать важную юридическую информацию, но и грамотно обрабатывать ее, используя научно-методологическую культуру.

Важной характеристикой современной педагогической технологии является использование новейших средств и способов представления информации. Несомненно, что основным средством, предоставляющим информацию, является интернет. Однако мастерство преподавателя проявляется не столько в использовании данного средства как источника информации, сколько в тщательном отборе самой информации. На обучающем, т.е. на педагоге, лежит большая ответственность, поскольку от его профессиональной компетентности зависит то, насколько актуальный, достоверный и политически корректный материал будет предложен студенту в качестве дидактического материала правового или политического характера.

Организаторские умения включают умения руководить различными видами деятельности: как учебной, так и внеучебной (особенно важным является руководство юридической практикой студентов). Сейчас, в связи с эпидемией коронавируса и распоряжением Минобрнауки РФ о рекомендуемом переходе на дистанционное обучение, этот аспект педагогической техники также приобретает большое значение.

Тесно связаны с организационным аспектом *конструктивные умения*, которые представляют собой умения планировать и разрабатывать технологию решения задач, стоящих перед преподавателем юридического вуза, т.е. определять цели, средства, содержание и методы работы со студентами юридического вуза в рамках учебного процесса.

Весьма важен и еще один аспект технологичности педагогического мастерства, а именно личностно-мотивированный подход в обеспечении деятельности обучающего и обучаемого. Речь идет о *коммуникативных навыках*: навыках воспринимать, понимать собеседника, проявлять по отношению к нему чувство эмпатии, т.е. осуществлять взаимодействие в процессе общения, правильно разрешать конфликты в процессе образовательного и воспитательного процесса.

¹ Крившенко Л. П. [и др.] Педагогика. М. : Проспект, 2009. С. 171.

² Мудрик А. В. Сущность социализации и ее особенности <http://www.profile-edu.ru/sushhnost-socializacii-i-ee-osobennosti-page-3.html> (дата обращения: 01.06.2020)

Каковы же признаки технологий обучения, которые могут применяться в ходе педагогического процесса в юридическом вузе? К данным характеристикам относятся целенаправленность и научная обоснованность, проектируемость и системность, законсообразность и нацеленность на результат¹.

Как и в любой деятельности, в педагогической деятельности цель должна быть четко определена и сформулирована, она должна быть логически увязана с содержанием обучения и логикой предмета (в нашем случае, это юридический иностранный язык). При постановке целей должны учитываться определенные временные рамки, а также внутренние процессы интеллектуального, эмоционального и личностного развития обучающегося.

В. А. Сластенин, определяя критерии технологичности педагогической деятельности, особое внимание уделял системности и последовательности познавательных и практических задач на основе дидактического материала, структурируя его в виде познавательных блоков, каждый из которых должен включать конкретную задачу и способы ее решения. Он также утверждал, что в основе педагогического планирования должна быть диагностически заданная цель, а также должна присутствовать определенная логика усвоения материала². Эти положения весьма актуальны для изучения юридических дисциплин.

В применении к иностранному языку можно говорить об усвоении определенного лексического и грамматического материала в процессе развития всех видов речевой деятельности в ходе изучения определенной юридической темы, например, «Законодательная деятельность», «система судов», «договорное право» и т.д. Разумеется, педагогическое мастерство проявляется и в том, насколько актуальный аутентичный материал будет использован. В юридическом образовании данный критерий отбора материала имеет первостепенное значение, поскольку использование устаревшего дидактического материала может привести к серьезным ошибкам в профессиональной деятельности и явиться нарушением основополагающего принципа современного образования, а именно коммуникативно-компетентностного подхода.

Компетентность в юридическом образовании следует понимать как умение мобилизовать в конкретной юридической ситуации имеющиеся знания и опыт. В нашем случае речь идет еще и о знаниях современных реалий страны изучаемого языка.

Так, недавно во Франции была осуществлена реформа договорного права, которая вступила в силу 1 октября 2016 г. В связи с данной реформой определенные изменения происходят как в структуре договора, так и в грамматическом и лексическом аспектах договорного права. В выступлении Дюфло Алана, преподавателя юридического факультета университета Жан Мулен Лион III (Франция) на X международной научно-практической конференции в Москве в ноябре 2016 г. прозвучала следующая фраза «Nous assistons à une modernisation du vocabulaire juridique par emploi d'une langue proche du langage courant actuel». Смысл данного высказывания в том, что в настоящее время происходят изменения в использовании юридической лексики с целью адаптировать ее к правовым реалиям договорного права.

Педагогический процесс обучения иностранным языкам в МГЮА имени О.Е. Кутафина предусматривает развитие когнитивного потенциала студентов университета путем применения следующих организационных форм и методов:

¹ Муравьева Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 14–21.

² Сластенин В. А. Технология развития творческого стиля педагогической деятельности. М. 2000. С. 449–460.

1) учебный полилог между всеми участниками педагогического процесса (в рамках новой парадигмы образования); 2) использование актуального текстового материала; 3) методическое обеспечение процесса развития иноязычного когнитивного потенциала студентов на основе аналитического мышления.

Несомненно, аналитическое мышление составляет не только основу деятельности специалиста в области юриспруденции, но и является неотъемлемым элементом педагогического мастерства. Мышление позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания^{1,2}.

В нашем случае такими объектами являются юридические и лингвистические дисциплины, включенные в программу высшего юридического образования. Разумеется, на процесс мышления влияют и внешние факторы (в нашем случае это условия обучения, техническая оснащенность, а также личностные и профессиональные качества педагога.)³⁴

В контексте проблемы совершенствования педагогического мастерства и развития когнитивных способностей определенным интерес представляет «инвестиционная» теория Р. Стернберга и Т. Любарта⁵. Согласно данной теории, для успешного образовательного и воспитательного процесса у обучающихся должны присутствовать следующие компоненты: 1) интеллектуальные способности; 2) знания; 3) стиль мышления; 4) личностные характеристики. Следовательно, обязательным условием успешного обучения студента юридического вуза наряду с межпредметной интеграцией становится совершенствование когнитивного потенциала. Как и в любом педагогическом процессе профессиональные знания и интеллектуальные способности играют ключевую роль. Основные критерии, по которым оценивается развитие интеллекта, в том числе и интеллекта будущего сотрудника в сфере юриспруденции — это глубина знаний, способность к интеграции и генерализации имеющегося опыта и навыков.

Как показала практика, огромное значение в современной педагогической технике имеет креативность. Гилфорд, излагая свою концепцию креативности, говорил о преобладании в мышлении четырех особенностей:

- 1) стремление к интеллектуальной новизне;
- 2) способность видеть тот же самый объект под иным углом зрения;
- 3) способность увидеть скрытые стороны данного объекта (образная адаптивная гибкость);
- 4) способность продуцировать разнообразные идеи в ситуации, которая, на первый взгляд, не содержит предпосылок к формированию новых идей⁶.

Помимо творческого компонента, здесь наиболее ярко будет проявляться критический и аналитический компоненты, а также способность к рефлексии. В данном случае речь идет о своеобразном интеграционном процессе, при котором лингвистические знания реализуются на дидактическом материале юридического характера.

¹ Левитан К. М. Юридическая педагогика. М. : Норма, 2007. 432 с.

² Винева А. В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Ростов н/Д : Феникс, 2014. 253 с.

³ Савельева Н. П. Технология развития критического мышления через чтение и письмо в патриотическом воспитании будущих педагогов. Бийск, 2007. С. 121–129.

⁴ Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие. М. : Академия, 2008.

⁵ Стернберг Р.Дж. Практический интеллект — libex.rubook159877.html

⁶ Guilford, J. P. Three faces of intellect, «The American Psychologist», 1959, 14, № 8.

Именно поэтому особой составной частью педагогического мастерства преподавателя иностранного языка МГЮА имени О.Е. Кутафина являются его профессиональные лингвистические знания, владение всеми видами речевой деятельности, а также общей культурой и техникой речи. Здесь также важно стремление к постоянному профессиональному росту и совершенствованию как лингвистических, так и юридических знаний, а также использование актуального материала юридического характера.

Следовательно, учебные программы изучения иностранного языка должны быть нацелены на систематизацию знаний и совершенствование умений и навыков по основным видам речевой деятельности на расширенном и разнообразном юридическом языковом материале. Они должны обеспечивать владение иностранными языками в соответствии с международными стандартами и соответствовать основным требованиям: коммуникативность, мотивированность, ситуативность, комплексность и т.д.

Чем выше уровень педагогического мастерства, чем богаче опыт педагога в области лингвистики и юриспруденции, тем выше его профессиональная компетентность. Только при таком комплексном подходе, когда задействован весь арсенал образовательных и воспитательных средств, можно добиться эффективного и результативного процесса обучения. Педагогическое мастерство, которое заключается в применении передовых научных технологий и построено на актуальном дидактическом материале юридической направленности, приведет к успеху как в отдельно взятом юридическом вузе, так и в юридическом образовании в целом.

Томсон Г. В.,

*доцент кафедры немецкого языка
МГИМО МИД России,
кандидат филологических наук*

Юрлингвистика. Пассивность в текстах нормативных актов

Объектом нашего лингвистического исследования являются тексты нормативных актов. Общими лингвистическими особенностями текстов всех отраслей права, о чем мы писали уже ранее, являются терминология по каждой отрасли права, наличие определенных устойчивых словосочетаний, высокая частотность употребления условных и определительных придаточных предложений, отличные от общего языка способы выражения модальности и прежде всего номинальный стиль языка права.

Предметом настоящего исследования является еще одна лингвистическая особенность текстов нормативных актов, а именно высокая частотность употребления пассивных конструкций.

Форма глагола-сказуемого — действительный или страдательный залог — позволяет выразить, что является главным: субъект действия или цель совершаемого действия.

Страдательный залог, как правило, более краток, поскольку опускается субъект, на первый план выходит цель и объект совершаемого действия.

Интересным в этой связи представляется высказывание Э. Прунча: «Внешний уровень текста — это пустая оболочка, которая наполняется содержанием лишь в кон-

кретной ситуации. Только в том случае, если известно, кто, кому, когда, где, зачем что-то говорит и пишет, можно узнать, кто или что имеется в виду»¹.

Объектом нашего исследования является язык законов и постановлений, т.е. в качестве говорящего выступает «буква закона». Отсюда отношение говорящего в связи, которая устанавливается им же между содержанием высказывания и действительностью, ограничивается четырьмя факторами коммуникации: 1. «говорящий»-законодатель; 2. «собеседник»-гражданин (физическое или юридическое лицо); 3. «содержание высказывания» — закон, постановление; 4. «действительность» — место обычного пребывания или проживания.

Отсутствие персонализации законодателя, как «говорящего», объясняет столь высокую частотность использования пассивных конструкций. Согласно С. В. Евтееву в до 60 % всех предложений в официальных документах (законах, протоколах) используется пассив².

Пассивность в немецком языке может выражаться различными грамматическими и лексическими способами:

1. пассив действия = das Vorgangspassiv (werden + Partizip II);
2. пассив состояния = das Zustandspassiv (sein + Partizip II);
3. инфинитивные конструкции sein + zu + Infinitiv; sich lassen+Infinitiv; инфинитивные пассивные конструкции с модальными глаголами;
4. конструкции sein+прилагательное с суффиксами -bar, -lich, -fähig и др.

Для текстов законодательных актов имеют наибольшую частотность употребления пассив действия и состояния, конструкция sein + zu + Infinitiv и в меньшей степени конструкция sein+прилагательное с суффиксами -bar, -lich, -fähig и др.

Трощинский П. В.,
ведущий научный сотрудник ИДВ РАН,
кандидат юридических наук

Право Китая и язык китайского права

Восторженное изучение Китая имеет важное значение для современной России. Отечественное Китаеведение добилось выдающихся результатов в деле исследования китайской государственности, китайского языка и культуры, традиций, обычаев, менталитета населяющих Китай народностей. Мы хорошо знакомы с историей Китая, особенностями политического и социально-экономического развития в различные периоды его существования. В последние годы особый интерес у российского Китаеведения и юридической науки вызывает китайское традиционное (древнее) и современное право, которое чрезвычайно специфично и обладает целым рядом уникальных особенностей, существенно отличающихся от зарубежных аналогов. Без понимания правовых основ невозможно глубокое исследование специфики происходящих в современном Китае процессов. Знание особенностей китайского права позволит нам не только вос-

¹ Прунч Э. Пути развития западного переводоведения. М.: Р. Валент, 2015. С.20.

² Евтеев С. В. Немецкий язык. Практика перевода. М.: МГИМО-Университет, 2016. С. 34.

принимать Китай таким, каким он является на самом деле, но и делать прогнозы о его развитии в будущем.

Право Китая, его правовая система, правовая культура и традиция, правосознание китайских граждан и действующее законодательство, система организации органов государственной власти и управления требует своего детального исследования и осмысления. С сожалением констатируем, что правовые исследования в отечественной синологии, по сравнению с иными направлениями, наименее развиты. Основной причиной этого является отсутствие должного числа специалистов, которые, кроме общих фундаментальных знаний о Китае (прежде всего истории), должны на высоком уровне владеть китайским языком и иметь юридическое образование.

Более серьезной проблемой является отсутствие в России полноценных программ по изучению китайского юридического языка, без знания которого перевод китайского законодательства, исследование китайского права, работа в правовом поле Китая весьма затруднительны, а зачастую и невозможны. Китайский юридический язык чрезвычайно труден, специфичен и существенно отличается от русского и/или западноевропейского юридического языка. Используемый китайским законодателем понятийный аппарат, конструкция правовой нормы, юридическая техника, грамматическая структура предложения также отличны от зарубежных аналогов. При переводе китайских нормативных правовых актов перед российским переводчиком встает основной вопрос: придерживаться точного, дословного, буквального перевода либо переводить смысл нормы, стремиться к понятному литературному ее изложению. С этой фундаментальной проблемой перевода законов с иностранного языка на русский сталкиваются и китайцы. Однако ни где в России не обучают методологии перевода юридических текстов с китайского языка, не готовят специалистов в этой области.

В отличие от китайского юридического языка, само китайское право изучалось в России практически с самого начала зарождения отечественного китаеведения и стало одним из основных направлений деятельности Российской Духовной Миссии в Пекине (1716–1933). Изучение права страны, в которой на долгие годы «осели» миссионеры, стало одним из основных направлений их работы, наряду с освоением языка, культуры и обычаев окружающих их народностей. По словам А. В. Данышина, «внимание исследователей было обращено на необходимость изучения китайского законодательства, причем не только для анализа правовой системы Китая, но и для понимания различных цивилизационных процессов в его истории»¹.

Специалисты периода существования Российской Духовной Миссии осуществляли переводы китайских (маньчжурских) законов на русский язык. Это чрезвычайно сложная и ответственная работа осуществлялась целой плеядой российских ученых (А. Л. Леонтьев; С. В. Липовцов; В. Новоселов; Н. Я. Бичурин; М. Д. Храповицкий; П. С. Попов и некоторые др.). Уже тогда переводчики столкнулись с большими трудностями лингвистического характера: они не могли с предельной ясностью и точностью переложить китайскую правовую норму на русский язык. Вот что по этому поводу писал Степан Васильевич Липовцов (1770–1841) (перевел с маньчжурского языка «Уложение китайской палаты внешних сношений» («Лифаньюань»):

«как Переводчик, я поставил себе в существенную обязанность передать Маньчжурский подлинник на Российском языке, сколь можно, вернее и во всей его силе, не отступая нигде от точного смысла оно и вовсе не думая об украшении перевода выращениями, не сообразными содержанию книги сего рода. Чистота и ясность в поняти-

¹ Данышин А. В. Вклад Российской духовной миссии в исследование права Китая // Lex Russia. 2016. № 8. С. 159.

ях были для меня единственными предметами, на которые обращал я все внимание; но, может быть, и в сем отношении не везде достиг я таковой цели. Кто знает свойство Восточных языков и примет в уважение обширность сочинения, принадлежащего к науке Правоведения, тот извинит меня в недостатках, какие усмотрит в переводе»¹.

На сложность переводов китайских законов ссылались и последующие поколения отечественных ученых. Так, в предисловии к переводу на русский язык «Уголовного кодекса Китайской Республики», изданного в 1929 г. в Харбине, писалось:

«Юридический отдел Управления Китайской Восточной железной дороги, выпускаая в свет Уголовный кодекс в русском переводе, встретился с целым рядом трудностей.

Первая трудность — это перевод.

Китайский язык отличается большим своеобразием и всякий перевод на иностранный язык представляет большую сложность. Тем труднее перевод специального сочинения или издания в виде Кодекса. Перед переводчиками стоял вопрос, что предпочесть — дословность и текстуальность с сохранением особенностей подлинника или свободный литературный перевод.

Переводчики Уголовного кодекса стали на первую точку зрения. Их авторитет как переводчиков и знатоков китайского права — высок. Посему, если имеются в тексте некоторые литературные шероховатости, то это объясняется не небрежностью перевода, но лишь желанием точно придерживаться текста»².

Дословный, текстуальный перевод китайской правовой нормы, отказ от привнесения в китайский текст известных и ясных для российской науки категорий и понятий при их действительном отсутствии в оригинале — по мнению автора настоящей статьи единственно верный путь, способный сохранить уникальность и первозданность переводимого текста. Так, находящийся в эмиграции в Харбине выдающийся русский юрист проф. Владимир Викторович Энгельфельд призывал: «...при изучении политического устройства Китая вообще и старого Китая в особенности приходится чрезвычайно осторожно применять европейские мерилы и понятия»³.

В. В. Энгельфельд отмечал и особенность юридического китайского языка, представляющего сложность для всех поколений российских исследователей китайского права. По его мнению, «вина» в недостаточном понимании русскими исследователями китайского права лежит «...на китайском законодательстве, язык которого чрезвычайно расплывчат». Также: «язык Конституции нередко чрезвычайно расплывчат и полон неопределенностей, дающих возможность толкования ее постановления в различном смысле»⁴.

После образования в 1949 г. Китайской Народной Республики право и законодательство нового Китая стали активно изучать в СССР. В период с 1950 по 1955 гг. в нашей стране в переводе на русский язык были изданы основные законы КНР. В связи с разрывом отношений с официальным Пекином, исследования китайского права стали проводиться в меньшем объеме. Но что интересно, их тогда возглавил выпускник

¹ Уложение Китайской палаты внешних сношений. Том первый. Перевел с маньчжурского: Степан Липовцов. URL: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XIX/1820-1840/Uloz_kit_pal_vnes_snos/pred.htm

² Уголовный кодекс Китайской Республики. Харбин: Издание Юридического Отдела Управления КВЖД; Отд. Тип. Кит. Вост. жел. дор., 1929. С. V, VI.

³ Энгельфельд В. В. Очерки государственного права Китая. Т. II. Известия Юридического Факультета в г. Харбинь, 1925. С. 7.

⁴ Энгельфельд В. В. Указ. соч. С. 8, 120.

Института внешней торговли, окончивший юридический факультет и изучивший там же китайский язык Леонид Моисеевич Гудошников (1927–2014 гг.). Л. М. Гудошников один из немногих отечественных специалистов-исследователей китайского права, который хорошо знал как китайский язык, так и имел высшее юридическое образование. Л. М. Гудошников до самой кончины возглавлял работу по изучению китайского права, редактировал многочисленные переводы китайских законов.

В настоящее время российской науке требуются эксперты в области исследования китайского права. Российские образовательные учреждения готовят специалистов, прекрасно владеющих китайским языком. Однако отсутствие профессионального понимания юридической терминологии, юридического образования в целом снижает качество проводимых ими исследований китайского права.

Высокий профессионализм отличает выпускников отечественных юридических вузов. Но их представления о китайском праве базируются на переводах китайских законов на русский или английский языки; однако качество подобного перевода в большинстве случаев невысокое. При этом известно, что юрист должен знакомиться с нормой в оригинале, однако этому препятствует отсутствие знания китайского языка.

В связи с вышесказанным возникает вопрос: «возможно ли подготовить специалиста, владеющего китайским языком на высоком уровне и одновременно с этим обладающего фундаментальными юридическими знаниями? Да. Подтверждением этому служит Л. М. Гудошников. Тогда появляется другой вопрос: таких специалистов необходимо готовить на базе юридического института, при котором юридическое образование является основным, а китайский язык — дополнением к нему? Или наоборот: обучать в востоковедческом вузе, где китайский язык выступает основным, а юридическое образование — факультативным?

Однозначного ответа на поставленный вопрос нет. Автор настоящей статьи полагает, что китайский язык легче к изучению, чем право, поэтому приоритетом является подготовка специалиста с базовым юридическим образованием. Однако существует и другое мнение. В любом случае, необходимо уже сейчас интенсифицировать не только изучение права Китая в России, но и китайского юридического языка на базе как юридических, так и языковых институтов. Для этого необходимо широко внедрять самостоятельный курс «Китайский юридический язык» для воспитания будущего поколения исследователей.

Феденева Ю. Б.,

кандидат филологических наук, доцент

Юшкова Н. А.,

Уральский государственный юридический университет,

кандидат филологических наук, доцент

Освоение функционально-стилевых ресурсов русского языка студентами-иностранцами

В статье рассматривается освоение студентами-иностранцами функционально-стилевых ресурсов русского языка в аспекте становления профессиональной языковой личности юриста. Юридический дискурс, определяющий ее своеобразие, формируется языковыми средствами официально-делового, научного и публицистического стилей речи. Обучение функционально-стилевой основе юридического дискурса предполагает использование интегративных образовательных технологий.

Изучение иностранного языка существенно влияет на языковую личность человека, меняя его картину мира. Для студентов-иностранцев, изучающих юриспруденцию в российском вузе, это также справедливо: при изучении русского языка трансформируются содержание, структура, способы репрезентации языковой личности, ее когнитивно-коммуникативная специфика.

Профессиональную личность юриста характеризует не только знание действующего законодательства и механизмов его работы, но и ряд других признаков: умение оценивать логичность, непротиворечивость информации и грамотно излагать свою точку зрения; аналитические способности; научный склад ума и т.д. Коммуникативные и когнитивные аспекты здесь представляются ведущими. Профессиональная языковая личность юриста воплощается в особенностях выбора языковых единиц, использования речевых средств, построения целостных текстов. Свообразие этой личности во многом определяется спецификой юридического дискурса, подчиненного целям и задачам профессиональной деятельности.

Как отмечает М. В. Торгашева, исследователи выделяют в качестве основных характеристик юридического дискурса следующие: систему юридических терминов; преобладание официально-делового и научного стиля (использование приемов логики, отсутствие эмоциональности, что обусловлено основной целью — донести смысл закона в однозначной трактовке); особые (терминологические) сочетания слов, синтаксические конструкции¹. Добавим также необходимость дискурсивных навыков обсуждения, зачастую в полемической форме, тех или иных правовых коллизий в публичном пространстве, включая СМИ. Это делает актуальным для юриста владение средствами и приемами публицистики.

Таким образом, юридический дискурс представляет собой сложный полистилистический феномен, включиться в который трудно даже носителю языка, не говоря уже о

¹ Торгашева М. В. Функционально-стилистические особенности юридического дискурса // Юрислингвистика: Алтайский государственный университет. 2019, С. 157–163. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/yurisljngvistika?i=1044705> (дата обращения: 10.03.2020)

студентах-иностранцах, осваивающих язык параллельно изучению специальных дисциплин. В этой связи для развития профессиональной языковой личности будущего юриста необходимо использовать инновационные методы обучения функционально-стилевой основе юридического дискурса. В качестве одной из таких технологий выступает музейная педагогика, возникшая, по словам Л. М. Кетовой, «как закономерный результат интеграционных процессов, охвативших сферы образования, науки и культуры»¹.

В практике преподавания русского языка как иностранного любая экскурсия, в том числе и музейная, используется в качестве источника лингвострановедческого материала для развития у иностранных учащихся умений межкультурной коммуникации². Очевидно, возможности этой формы работы с иностранными студентами гораздо шире. Рассмотрим, как в ходе экскурсии в специализированный музей осуществляется освоение разнообразных функционально-стилевых ресурсов русского языка студентами-иностранцами, изучающими юриспруденцию в вузе.

Официально-деловой стиль, как известно, является доминантным в юридическом дискурсе. Студенты-бакалавры и магистры уже достаточно хорошо знакомы с различными жанровыми разновидностями этого стиля, существующими в письменной форме, прежде всего с законодательными актами. Но правила устного делового общения им практически не знакомы. В деловом общении юриста (и в устном, и в письменном) должна непременно присутствовать этикетная доминанта поведения — проявление вежливого отношения к собеседнику. В ходе экскурсии студенты-иностранцы столкнулись с целым рядом этикетных ситуаций, заданных форматом экскурсии (небольшое число участников, студенты разных групп и курсов университета).

В начале мероприятия актуализируются не только формулы традиционного приветствия (*Здравствуйте! Добрый день!*), но и этикетная ситуация знакомства участников экскурсии и самопредставления. Студенты, с одной стороны, развивают навык аудиального восприятия информации о других участниках (имя, отчество, фамилия экскурсовода, его официальное звание, полученное в органах МВД; имена-отчества преподавателей и их должности; имена студентов, направление и курс обучения), с другой стороны, совершенствуют речевые навыки при построении монолога (называют свое имя и страну, откуда они прибыли, институт, в котором они обучаются и т.п.) и в процессе включения в диалог и полилог, что является более сложным коммуникативным заданием. Важной этикетной составляющей устного официального общения является ответная реплика диалога — реплика-реакция, которая выражает удовлетворение, радость по поводу знакомства: *Очень приятно познакомиться (с Вами)! Очень рад(а)! Очень приятно! Рад с Вами познакомиться!* и т.п. При этом студентам-иностранцам нужно понимать, что выражается не эмоция, а общепринятое отношение к знакомству, т.е. используется этикетный знак. В финале экскурсии состоялась встреча со специально приглашенным гостем — помощником начальника Управления по работе с личным составом, полковником внутренней службы. Эта часть мероприятия

¹ Кетова Л. М. Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология // Человек в мире культуры. 2012. С. 76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-kak-innovatsionnaya-pedagogicheskaya-tehnologiya/viewer> (дата обращения: 10.03.2020)

² Пермякова Н. А. Лингвострановедческий аспект преподавания РКИ // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе : материалы VI Международной научной конференции. Тамбов: Издательство ТГУ, 2017. С. 34–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35556588> (дата обращения: 11.03.2020)

также сопровождалась этикетными формулами приветствия, представления и прощения. На этом этапе начинает использоваться информация, полученная в ходе экскурсии: студенты самостоятельно определяют высокий статус сотрудника полиции, ориентируясь на количество звезд на погонах.

Заключительным элементом экскурсии становится церемония прощения с выражением благодарности, замыкающая этикетную рамку этого мероприятия.

Студенты оставляют свои записи в «Книге гостей», закрепляя использование речевых оборотов, которые носят этикетный характер: *Я очень рад, что меня пригласили в этот музей, спасибо большое; Я благодарю за интересную экскурсию и желаю успеха музею; Мне очень понравилась экспозиция и рассказ экскурсовода. Спасибо!* и т.п.

Процесс восприятия информации во время экскурсии оказывается ориентированным на научный стиль речи, поскольку комментарий экспонатов тесно связан с профессиональной сферой деятельности. Г. А. Иоакимиди отмечает, что для «конкретного подязыка профессиональной группы» характерна «соотнесенность с конкретной сферой профессионального или другого знания», что в полной мере отражает «специфика лексем в соответствии со структурно-семантическими и когнитивными особенностями»¹.

Актуальные для юридического дискурса лексико-семантические группы представлены как терминологической, так и специализированной лексикой, куда входят и профессионализмы (жаргонизмы). Не уточняя в рамках статьи соотношение терминов, отметим, что для становления профессиональной языковой личности в равной мере важны разные тематические группы слов и выражений, позволяющих актуализировать понимание профессионального маркированных единиц и их включение в речевую практику.

В ходе специализированной экскурсии используется несколько лексико-тематических групп (далее — ЛТГ), функционально связанных с деятельностью силовых органов. В ЛТГ «Атрибуты государственной власти» представлены единицы *флаг, герб, гимн, закон, Конституция*. Отметим, что для восприятия студентов-юристов оказывается значимым не общеупотребительный, а нормативно-правовой аспект значения лексем. При работе с данной ЛТГ исторический вектор комментария экскурсовода актуализирует работу с аббревиатурами *СССР* и *РФ, НКВД* и *МВД*.

ЛТГ «Министерство внутренних дел: структура, знаки и символы» является сложной организованной, состоит из нескольких микрополей (далее — МП): МП «Структура полиции» — *Главное управление по обеспечению безопасности дорожного движения, Главное управление уголовного розыска, Главное управление экономической безопасности и противодействия коррупции, Главное управление по вопросам миграции* и др.; МП «Система званий в полиции» — *рядовой полиции, младший сержант, сержант, младший лейтенант, капитан полиции, полковник полиции, генерал полиции* и др.; МП «Символы полиции» — *экипировка, форма, погоны, удостоверение; награды: почетная грамота, благодарность, кубок, вымпел, орден, медаль* и др.; МП «Знаки отличия» — *«Лучший следователь», «Лучший дознаватель», «Лучший инспектор по делам несовершеннолетних», «Отличник полиции», «Почетный сотрудник МВД*» и др.

Особое место в комментарии экскурсовода занимают единицы ЛТГ «Вооружение полиции» — *автомат Калашиникова, пистолет Макарова, пистолет Ярыгина, винтовка Мосина, снайперская винтовка Драгунова, пистолет ТТ, электрошоковое уст-*

¹ Иоакимиди Г. А. Терминология и профессионализмы: критерии дифференциации // Инновационная наука. 2015. № 12-2. С. 168. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terminologiya-i-professionalizmy-kriterii-differentsiatsii> (дата обращения: 15.03.2020).

ройство и др. и ЛТГ «Специальные приборы и оборудование»: полиграф, рация, жезл, ручной металлоискатель, бронезилет, противоударный шлем и др.

Формат экскурсии с ориентацией на восприятие студентов-иностранцев, предоставленная им возможность не только рассмотреть, но и подержать в руках отдельные экспонаты позволяют максимально использовать потенциал воздействия предметной среды, усилить работу аудиовизуального канала и обеспечить естественное включение в коммуникацию профессионально маркированных лексических единиц, поскольку «лексика языка профессии становится основой тематически объединенного диалогического текста, логически связывает диалог и обеспечивает рост объема языкового материала в соответствии с принципом включения»¹.

Для закрепления в речевой практике умения использовать терминологическую и профессиональную лексику, для развития текстовой деятельности после посещения музея студентам предлагается написать небольшие сочинения-эссе на тему «Чем мне запомнилась экскурсия в музей УМВД?», выдержанные в публицистическом стиле. Для тех, кто изучает русский язык как иностранный, это была непростая задача, которая потребовала работы со словарем, грамматической и стилистической правки текста. Но впечатления от увиденного, стремление осмыслить новую многомерную информацию позволяет студентам преодолеть эти трудности, поскольку задание не воспринимается ими формально. Коммуникативная установка в полной мере проявляется в текстах, которые отличаются как фактической точностью (*В музее я видел различную полицейскую форму, ордена и погоны разных времен; Мы видели фотографии ветеранов, разные виды форм милиции и полиции. За стеклом находились погоны, которые различались по званию; Я раньше не видел советских флагов с гербом СССР. Я нашел на гербе надпись на туркменском языке*), так и открытой оценочностью (*Нам показали фотографии людей, которые хорошо работали, красивые медали, которые они заслужили. Я был рад, что экскурсовод рассказала об общественных целях полиции. Это прекрасно; Я хотел сказать, что в полиции работают очень способные (физически и интеллектуально) люди, которые хорошо знают психологию. Поэтому я их очень уважаю*).

Таким образом, экскурсия в специализированный музей, как образовательная технология комплексного типа, способствует освоению студентами-иностранцами разнообразных функционально-стилевых ресурсов русского языка и, как следствие, становлению их профессиональной языковой личности. Обучение функционально-стилевой основе юридического дискурса при изучении языка специальности должно носить целенаправленный характер, который максимально четко проявляется при использовании интегративных образовательных технологий.

¹ Маркелова Т. В. Дидактико-методические принципы обучения иностранному языку как составляющей профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей // БГЖ. 2018. № 1 (22). С. 271. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didaktiko-metodicheskie-printsipy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-kak-sostavlyayuschey-professionalnoy-podgotovki-studentov> (дата обращения: 15.03.2020).

Электронные тесты и учебно-тренинговые задания в дистанционном обучении иностранному языку

Компьютерное тестирование уже давно стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Тесты позволяют определить степень усвоения материала практически по любому предмету, в том числе их активно используют в процессе обучения иностранному языку. Посредством тестов можно тренировать и контролировать любой вид речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование).

В условиях внезапно начавшейся пандемии, когда переход от традиционного к дистанционному обучению стал стремительным и обязательным, а также единственным возможным способом не прерывать учебный процесс, электронное тестирование¹ как разновидность тестирования приобретает новый значимый характер.

Тесты носят обучающий (учебно-тренинговые задания) и проверочный характер на всех этапах контроля (текущий, рубежный, итоговый). Их можно использовать в качестве закрепления материала и подготовки к другим видам проверки.

Цель учебно-тренинговых заданий обычно состоит «в побуждении студентов к мотивированной умственной деятельности, направленной на решение прикладных задач, в активизации познавательной деятельности студентов на всех этапах учебного процесса посредством постановки проблемных ситуаций»². В отличие от тестирования, например, вместо контрольной работы или в качестве промежуточного зачета, учебно-тренинговые задания (синонимические и антонимические замены, восстановление правильного порядка следования реплик в диалоге и т.д.) не предполагают аттестацию знаний, количество попыток не ограничено.

Тестовые задания в электронном формате могут содержать иллюстративный материал (фото, схемы, карты), иметь анимационное и звуковое сопровождение; в тесты можно интегрировать аудио- и видеоролики. Известно, что демонстрационный материал обладает особым методическим потенциалом, и повышает заинтересованность студентов.

Однако при всех перечисленных преимуществах тестовых заданий, стоит отметить, что не все необходимые характеристики усвоения учебного материала по иностранному языку можно получить средствами тестирования. Например, «умение логически выражать свои мысли, умение конкретизировать свой ответ примерами, знание фактов диагностировать тестированием невозможно. Тестирование должно сочетаться с другими (традиционными) формами и методами проверки, чтобы объективно установить

¹ Электронное тестирование — компонент образовательного электронного издания, являющийся аналогом традиционного бескомпьютерного тестирования. В случае Э. т. компьютер осуществляет предъявление теста, фиксацию результата, реализует те или иные связанные с этим алгоритмы (например, возможность или невозможность возврата к уже выполненному или пропущенному заданию, ограничение времени на один тест и т. п.).

² Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория практика. Москва, ИКАР, 2014. С. 132.

уровень теоретических знаний, интеллектуальных умений и практических навыков обучающихся»¹.

В Интернете в открытом доступе хранится колоссальная база онлайн-тестов на изучаемом языке. Это существенно экономит время преподавателя на разработку собственного материала. Но, к сожалению, не все тесты являются качественными (ошибки, неточности в содержании и пр.). Поэтому использование тестов из сети Интернет на занятии не снимает с преподавателя ответственности за отбор информации.

Если преподаватель не является составителем теста, то при отборе необходимо оценить интернет-ресурс по следующим критериям: «источник, надежность, актуальность, объективность и культуросообразность информации (способствует ли данный материал развитию личности), языковая и культурная сложность материала (упоминание о культурных и исторических фактах, незнание которых может повлиять на понимание)»². Перед тем как интегрировать интернет-ресурс в учебный процесс нужно убедиться, несет ли материал информационную и культуроведческую ценность, соответствует ли тест возрасту обучающихся, определить уровень подготовки студентов, проверить языковую сложность теста. Например, в тесте по грамматике могут встретиться незнакомые слова, а лексическом тесте сложные грамматические конструкции.

Следует отметить, что готовые варианты не всегда соответствуют поставленным задачам, теме занятия, языковому уровню студентов. Зачастую быстрее и эффективнее создать собственный тест по необходимой теме, чем прибегать к поиску готовых вариантов. Сеть Интернет предлагает множество бесплатных и простых в использовании конструкторов по созданию учебно-тренинговых заданий и тестов, например, *master-test*, *Easy Test Maker* (возможность перемешивать вопросы и варианты ответов), *Let's test* (шкалы для оценки результатов и выдача сертификатов), *Classmarker* (тест на исправление ошибок, произвольный ответ или эссе), *Online Test Pad* (логические игры, опросы тесты, кроссворды), *Quizzy* (возможность использования на мобильном устройстве, интернациональные системы оценивания), *H5P* (интерактивный контент, интегрирование в СДО Moodle и другие СДО), *Hot Potatoes* (интерактивные задания).

Рассмотрим алгоритм работы по созданию онлайн-теста на примере бесплатного сервиса *master-test.net* на русском языке: (1) зарегистрироваться на сайте — (2) выбрать роль преподаватель/студент — (3) выбрать тип теста (однозначный ответ/множественный ответ/вставить пропущенное слово/номер/сопоставление — (4) создать или редактировать тест — (5) добавить вопрос/редактировать/удалить — (6) сохранить — (7) активировать/опубликовать. Дополнительные технические функции данного сервиса — это возможность интегрировать изображения, текстовые документы и видео-ролики, отображать результаты в форме графиков и диаграмм, в числовом и процентном соотношении, в форме текстового комментария. Тест можно пройти на сайте, достаточно пригласить студентов по электронной почте, скопировать ссылку и экспортировать тест на платформу, на которой проходит дистанционное обучение.

Так как характеристики теста (вид теста, количество вопросов в тесте, рекомендуемое время, количество попыток прохождения тестирования и пр.) определяются преподавателем, то его ведущая роль в образовательном процессе сохраняется. В то же

¹ Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория практика. Москва, ИКАР, 2014. С. 130.

² Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва, Глосса-Пресс, 2010. С. 27.

время электронное тестирование исключает субъективную оценку преподавателем знаний студентов.

Опыт полного перехода на дистанционное обучение¹ показал, что электронное тестирование может успешно применяться на дистанционных занятиях по иностранному языку как в обучающих, так и в проверочных целях. Студенты с удовольствием выполняют тестовые задания в электронной форме, так как подготовка к тестированию не занимает много времени, внушает меньше страха, чем, например, подготовка к итоговой контрольной работе или к устному ответу на зачете, а проведение самого тестирования на виртуальной образовательной платформе вне аудитории обеспечивает более комфортную обстановку с психологической точки зрения. Кроме того, возможность пройти обучающий тест несколько раз позволяет ликвидировать пробелы в знаниях (запоминание правильных вариантов ответов) и мотивирует студентов на улучшения результата.

В ходе работы были выявлены и некоторые недостатки электронного тестирования как формы контроля. Электронное тестирование не исключает возможности получения положительной оценки путем угадывания ответа или методом исключения правильного/неправильного варианта. Кроме того, при прохождении тестирования вне аудитории у студентов появляется возможность воспользоваться дополнительными источниками информации, например, словарем, учебником, поисковиком в интернете или онлайн-переводчиком.

Преподаватель не может проконтролировать в полном объеме, кем был выполнен тест и в каких условиях. Поэтому электронное тестирование и устный ответ/собеседование по теме, при котором возможно отследить ход мыслей студентов и поверить коммуникативную компетенцию, что наиболее значимо в освоении иностранного языка, не являются взаимозаменяемыми даже при полном переходе к дистанционной форме обучения.

Требования к составлению электронных тестов остаются такими же, как и у традиционных неэлектронных форм. Например, количество верных вариантов ответов в тесте должно быть сведено к минимуму, в идеале один правильный ответ на каждый вопрос, тест необходимо снабдить ключами и т.д. Электронные тесты также, как и их печатные (бумажные) аналоги нуждаются в апробации.

При внедрении учебно-тренинговых заданий и электронных тестов в учебный процесс следует помнить, что, несмотря на свою простоту в использовании они несут в первую очередь проверяющий, а не развлекательный характер, поэтому преподавателю необходимо планировать свою работу с тестами, выбирать вид теста в соответствии с поставленными задачами, определять цели и прогнозировать результаты.

Выбирая электронное тестирование формой контроля знаний, огромную роль играет оперативная обратная связь, то есть постоянный анализ и своевременная корректировка результатов деятельности учащихся по усвоению учебного материала, а также систематический мониторинг динамики полученных знаний и достижений.

¹ Переход на дистанционное обучение в условиях пандемии, второй семестр 2020 г. (4 месяца).

Международная научно-практическая конференция
**ЯЗЫК ПРАВА И ПРАВО В ЯЗЫКЕ:
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ**

Белозерцева Н. В.

Обеспечение доступности правовой информации для лиц
с интеллектуальными нарушениями как филологическая проблема 237

Березовская А. В.

Явление синонимии в немецкоязычной юридической терминологии 241

Бирюкова М. А.

Вопросы теории и практики обучения иностранным языкам
студентов с инвалидностью как часть их правовой подготовки:
организационный, лингвистический и дидактический аспекты 244

Балашова Г. В.

Формирование лингвистических компетенций у студентов,
изучающих русский как иностранный, на начальном этапе обучения 248

Дегтярева Е. А.

Английские юридические термины с ономастическими компонентами 251

Жердев В. А., Макарова А. Г.

Методика интенсивного обучения иностранным языкам
в юридическом вузе (особенности профессионально
ориентированного перевода) 258

Коптелова И. Е.

Об использовании аудиовизуальной библиотеки ООН
по международному праву при обучении аудированию 254

Лебедева А. А., Шестакова Л. В.

Проблема мультикультурализма в рамках формирования
профессиональной лингвокультурологической модели юриста:
парадоксы мультикультурализма, мультикультурализм в образовании 261

Логинов А. В.

Организация культа в государствах микенской Греции
в сравнении с жертвоприношениями в классической Греции 265

Лысак Е. А.

Интеллектуально-творческий подход к чтению лекции
по латинскому языку 268

Михеева Л. Д.

Developing Students' Translation Competence at the Faculty of Law
and Economics 272

<i>Муравьев Ю. А.</i> Исторические и лингвистические особенности дискурса юридического английского языка	311
<i>Ногаева В. У.</i> Иностранный язык в контексте современной цифровой системы образования (неязыковые вузы)	281
<i>Рекош К. Х.</i> Рассеивание юридического французского языка и его перевод	284
<i>Сорокина Г. В.</i> Преподавание латинского языка как интегративной дисциплины	288
<i>Терехова Э. Б.</i> Педагогическая техника и ее компоненты в юридическом вузе на примере изучения иностранного языка	289
<i>Томсон Г. В.</i> Юрислингвистика. Пассивность в текстах нормативных актов	293
<i>Трощинский П. В.</i> Право Китая и язык китайского права	294
<i>Феденева Ю. Б., Юшкова Н. А.</i> Освоение функционально-стилевых ресурсов русского языка студентами-иностранцами	298
<i>Шабайкина Л. Р.</i> Электронные тесты и учебно-тренинговые задания дистанционном обучении иностранному языку	302