

2021  
том 5  
4

# ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ISSN 2542-1840 (print) 2541-9145 (online)

Главный редактор: *Морозова И. С.*, д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Зам. главного редактора: *Трезубов Е. С.*, канд. юрид. наук, КемГУ (Кемерово, Россия).

Редакционная коллегия:

*Абросимова Е. А.*, д-р юрид. наук, доцент, МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

*Агавелян Р. О.*, д-р психол. наук, проф., НГПУ (Новосибирск, Россия).

*Алмазова А. А.*, д-р пед. наук, доцент, МПГУ (Москва, Россия).

*Аничкин Е. С.*, д-р юрид. наук, доцент, АлтГУ (Барнаул, Россия).

*Ахметова Д. З.*, д-р пед. наук, проф., КИУ (Казань, Россия).

*Бабурин С. Н.*, д-р юрид. наук, проф., ИГП РАН (Москва, Россия).

*Бибил В. Н.*, д-р юрид. наук, проф., БГУ (Минск, Беларусь).

*Брановицкий К. Л.*, д-р юрид. наук, доцент, УрГЮУ (Екатеринбург, Россия).

*Вереяев А. А.*, д-р пед. наук, проф., АлтГПУ (Барнаул, Россия).

*Гаврилов С. О.*, д-р ист. наук, канд. юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

*Грицков Ю. В.*, д-р филос. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

*Жукова О. И.*, д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

*Зникий В. К.*, д-р юрид. наук, проф., ТГУ (Томск, Россия).

*Золотухин В. М.*, д-р филос. наук, проф., КузГТУ (Кемерово, Россия).

*Калашникова М. Б.*, д-р психол. наук, проф., НовГУ (Великий Новгород, Россия).

*Ким Ю. В.*, д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

*Кощеев К. Л.*, специальный редактор, Арбитражный суд Кемеровской области (Кемерово, Россия).

*Красиков В. И.*, д-р филос. наук, проф., ВГУЮ (РПА Минюста России) (Москва, Россия).

*Курдуманова О. И.*, д-р пед. наук, проф., ОмГПУ (Омск, Россия).

*Ляковска К.*, д-р права (habilitation), проф., Белостокский университет (UwB, Белосток, Польша).

*Мардахаев Л. В.*, д-р пед. наук, проф., РГСУ (Москва, Россия).

*Московченко О. Н.*, д-р пед. наук, проф., КГПУ им. В. П. Астафьева (Красноярск, Россия).

*Невзоров Б. П.*, д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

*Осипова С. И.*, д-р пед. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

*Остапович И. Ю.*, д-р юрид. наук, доцент, УрГЮУ (Екатеринбург, Россия)

*Плаксина Т. А.*, д-р юрид. наук, доцент, ТГУ (Томск, Россия).

*Самович Ю. В.*, д-р юрид. наук, проф., Казанский филиал РГУП (Казань, Россия).

*Халыпина А. П.*, д-р пед. наук, проф., СПбПУ Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия).

*Черненко Т. Г.*, д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

*Чурекова Т. М.*, д-р пед. наук, проф., КемГИК (Кемерово, Россия).

*Шепель Т. В.*, д-р юрид. наук, проф., НГУ (Новосибирск, Россия).

*Яковлева И. М.*, д-р пед. наук, проф., МПГУ (Москва, Россия).

*Яцук Т. Ф.*, д-р юрид. наук, проф., ОмГУ (Омск, Россия).

Editor-in-Chief: *Morozova I. S.*, Dr.Sc. (Psychol.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Deputy Editor-in-Chief: *Trezubov E. S.*, Ph.D. (Law), Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Editorial board:

*Abrosimova E. A.*, Dr.Sc. (Law), Ass. prof., M. V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia).

*Agavelyan R. O.*, Dr.Sc. (Psychol.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia).

*Almazova A. A.*, Dr.Sc. (Ed.), Ass. prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia).

*Anichkin E. S.*, Dr.Sc. (Law), Ass. prof., Altay State University (Barnaul, Russia).

*Akhmetova D. Z.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., Kazan Innovative University (Kazan, Russia).

*Baburin S. N.*, Dr.Sc. (Law), Prof., The Institute of State and Law of The Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia).

*Bibilo V. N.*, Dr.Sc. (Law), Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus).

*Branovitsky K. L.*, Dr.Sc. (Law), Ass. prof., Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia).

*Veryaev A. A.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia).

*Gavrilov S. O.*, Dr.Sc. (Hist.), Ph.D. (Law), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

*Gritskov Yu. V.*, Dr.Sc. (Philos.), Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

*Zhukova O. I.*, Dr.Sc. (Philos.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

*Znikin V. K.*, Dr.Sc. (Law), Prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

*Zolotukhin V. M.*, Dr.Sc. (Philos.), Prof., Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).

*Kalashnikova M. B.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., Novgorod State University (Velikiy Novgorod, Russia).

*Kim Yu. V.*, Dr.Sc. (Law), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

*Koshcheev K. L.*, special ed., Arbitration court of Kemerovo region (Kemerovo, Russia).

*Krasikov V. I.*, Dr.Sc. (Philos.), Prof., All-Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of Russia) (Moscow, Russia).

*Kurdumanova O. I.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia).

*Laskowska K.*, Dr. hab. (Law), Prof., University of Bialystok (UwB, Bialystok, Poland).

*Mardakhaev L. V.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., Russian State Social University (Moscow, Russia).

*Moskovchenko O. N.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University (Krasnoyarsk, Russia).

*Nevzorov B. P.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

*Osipova S. I.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

*Ostapovich I. Yu.*, Dr.Sc. (Law), Ass. prof., Ural State University of Law (Ekaterinburg, Russia).

*Plaksina T. A.*, Dr.Sc. (Law), Ass. prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

*Samovich Yu. V.*, Dr.Sc. (Law), Prof., Kazan branch of the Russian State University of Justice (Kazan, Russia).

*Khaliapina L. P.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia).

*Chernenko T. G.*, Dr.Sc. (Law), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

*Churekova T. M.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia).

*Shepel T. V.*, Dr.Sc. (Law), Prof., Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).

*Yakovleva I. M.*, Dr.Sc. (Ed.), Prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia).

*Yashchuk T. F.*, Dr.Sc. (Law), Prof., Omsk State University (Omsk, Russia).

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Свидетельство о регистрации СМИ: ПИ № ФС 77-67379. Выдано Роскомнадзором.

Издается с 2017 года. Выходит 4 раза в год.

ISSN 2542-1840 (print) ISSN 2541-9145 (online).

Адрес учредителя, издателя: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; +7(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Адрес редакции: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; +7(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 94232.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых журналов Высшей аттестационной комиссии РФ.

Журнал включен в базы данных: Dimensions, EBSCO, ErichPlus, Scilit, РИНЦ.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов.

Журнал не взимает плату за публикацию, издается за счет средств Кемеровского государственного университета.

Все научные статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят двойное слепое рецензирование (Double-blind review).

Сведения о политике журнала, правила для авторов, архив полнотекстовых выпусков размещены на сайте издания: <https://vestnik-hss.kemsu.ru>

16+

## Педагогика

Проблемы реализации дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании в РФ  
**Данилов О. Е., Корчак Е. В., Эрштейн Л. Б., Югова Н. А.** 277

Формирование и развитие метапредметных компетенций у старшеклассников  
**Ким Н. О.** 287

Формирование профессиональной направленности и ценностных ориентаций будущих педагогов  
**Лозован Л. Я., Елькина О. Ю.** 295

Признаки модульного построения образовательного процесса при дистанционном обучении  
**Петлина Е. М., Нестеров Д. С.** 302

Формирование у старших дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе посредством реализации коррекционно-развивающей программы «Школа ждет»  
**Печатнова Н. Б., Некрасова Е. Н.** 309

Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов-менеджеров для участия в эффективном деловом общении  
**Стеняшина Н. А., Новикова Ж. С., Назмутдинова А. Р.** 319

## Философия

Понятие *сложность* в философских контекстах: семантическая и прагматическая специфика  
**Думов А. В.** 328

## Юриспруденция

Права человека в контексте взаимодействия азиатских и европейских правовых ценностей  
**Винниченко О. Ю., Гладун Е. Ф., Бусурманов Ж. Д.** 338

Судебно-медицинская экспертиза в традиционном Китае: правовое регулирование и практика  
**Даньшин А. В.** 348

Православное церковное право в правовой системе России: историко-правовой аспект  
**Павлюк И. В.** 358

Специальное соучастие в организации деятельности нежелательной иностранной или международной организации  
**Шевелева С. В., Григорова И. А., Григоров Д. Н.** 365

Указатель статей, изданных за 2021 г. в журнале «Вестник КемГУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки» 373

Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kemerovo State University".

Certificate of registration: PI no. FS 77-67379. Registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications.

Founded in 2017. Published 4 times a year.

ISSN 2542-1840 (print) ISSN 2541-9145 (online)

Address of the founder, publisher: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; +7(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Editorial Office Address: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; +7(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru

Subscription indices: 94232 – in the United catalogue "The Press of Russia".

The Bulletin is on the Russian List of Leading Peer-Reviewed Journals recommended by the Higher Attestation Commission of the Russian Federation.

The journal is registered in the following databases: Dimensions, EBSCO, ErichPlus, Scilit, RSCI.

Opinions expressed in the articles published in the Bulletin are those of their authors and may not reflect the opinion of the Editorial Board.

The Bulletin is funded by Kemerovo State University. Authors do not have to pay any article processing charge or open access publication fee.

All manuscripts undergo a double-blind review.

For more information about our publishing politics, instructions for authors, and archives of full-text issues, please visit our website: <https://vestnik-hss.kemsu.ru>

16+

## Pedagogics

- The Main Problems of Distance Learning in Vocational Education in the Russian Federation  
**Danilov O. E., Korchak E. V., Ershtein L. B., Yugova N. L.** 284
- Development of Metasubject Competencies in High School Students  
**Kim N. O.** 293
- Formation of Professional and Value Orientations in Pre-Service Teachers  
**Lozovan L. Ya., Elkina O. Yu.** 300
- Modular Design in Distance Learning  
**Petlina E. M., Nesterov D. S.** 307
- Intellectual Readiness for School in Senior Preschoolers: case of Correctional and Developmental Program "School is Waiting"  
**Pechatnova N. B., Nekrasova E. N.** 317
- Development of Communicative Foreign Language Competency in Management Students for Effective Business Communication  
**Stenyashina N. L., Novikova Zh. S., Nazmutdinova A. R.** 325

## Philosophy

- The Concept of Complexity in Philosophical Contexts: Semantic and Pragmatic Specifics  
**Dumov A. V.** 336

## Jurisprudence

- Human Rights in the Context of Asian and European Legal Values  
**Vinnichenko O. Yu., Gladun E. F., Busurmanov Zh. D.** 345
- Forensic Medical Expertise in Traditional China: Legal Regulation and Practice  
**Danshin A. V.** 356
- Orthodox Church Law in the Legal System of Russia: Historical and Legal Aspect  
**Pavlyuk I. V.** 363
- Active Complicity in the Activities of an Undesirable Foreign or International Organization  
**Sheveleva S. V., Grigороva I. A., Grigороv D. N.** 371
- Index of articles published in 2021 in the journal "Bulletin of Kemerovo State University. Humanities and Social Sciences" 375

оригинальная статья

## Проблемы реализации дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании в РФ

Олег Евгеньевич Данилов

Глазовский государственный педагогический институт  
имени В. Г. Короленко, Россия, г. Глазов; <https://orcid.org/0000-0002-9670-2888>

Леонид Борисович Эрштейн

Глазовский государственный педагогический институт  
имени В. Г. Короленко, Россия, г. Глазов; <https://orcid.org/0000-0003-2802-0727>; [leoleo1972@mail.ru](mailto:leoleo1972@mail.ru)

Елена Владимировна Корчак

Глазовский государственный педагогический институт  
имени В. Г. Короленко, Россия, г. Глазов; <https://orcid.org/0000-0002-8602-4091>

Наталья Леонидовна Югова

Глазовский государственный педагогический институт  
имени В. Г. Короленко, Россия, г. Глазов; <https://orcid.org/0000-0002-6311-3411>

Поступила в редакцию 28.09.2021. Принята после рецензирования 20.10.2021. Принята в печать 25.10.2021.

**Аннотация:** Рассмотрена проблема организации дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании. На основании опроса преподавателей более 40 учебных учреждений среднего профессионального образования сделаны выводы о сложностях, возникающих у преподавателей в процессе организации дистанционного обучения. Выявлено, что максимальные сложности связаны с отсутствием у преподавателей и студентов необходимого оборудования, прежде всего персональных компьютеров, необходимого программного обеспечения, доступа к сети Интернет или с недостаточной мощностью интернет-каналов. Большинство преподавателей считают, что качество обучения (после использования дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании), по сравнению с очным обучением, существенно ухудшилось. Обозначены факторы, препятствующие эффективной реализации дистанционного обучения. По мнению преподавателей, основным фактором является недостаточное техническое обеспечение, а наиболее актуальной проблемой дистанционного образования является отсутствие личного контакта преподавателей и студентов. В статье приводится анализ возможных причин представленной ситуации. Разработаны предложения по устранению основных сложностей, возникающих при реализации дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании, в частности, предлагается больше использовать асинхронные способы дистанционного обучения. Теоретической новизной работы является постановка вопроса о разработке теории использования дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании.

**Ключевые слова:** оптимизация обучения, проблемы обучения, качество обучения, асинхронное дистанционное обучение, программное обеспечение

**Цитирование:** Данилов О. Е., Корчак Е. В., Эрштейн Л. Б., Югова Н. А. Проблемы реализации дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании в РФ // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 277–286. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-277-286>

### Введение

Одной из основных проблем современного образования является распространение в начале 2020 г. пандемии вируса COVID-19. Данная ситуация привела к необходимости практической реализации дистанционного обучения на всех уровнях образования. Несмотря на то, что появление дистанционного обучения, связанного с использованием современных информационных технологий, относится к моменту начала широкого использования сети Интернет, т. е. примерно к 1990 г., очевидной необходимости повсеместного внедрения такого обучения не было.

Именно пандемия COVID-19 создала проблему широкого практического использования обучения такого рода. Одним из наиболее распространенных и необходимых уровней образования является среднее профессиональное образование (СПО), цель которого – подготовка специалистов среднего

звена, высококвалифицированных рабочих и служащих предприятий производственной и непроизводственной сфер. Если педагогическая наука уделяет значительное внимание исследованию проблем общего и высшего образования, то работ в области СПО гораздо меньше. Меньшее внимание уделяется и ситуации, возникшей в СПО в связи с эпидемией COVID-19, между тем как значение СПО нельзя переоценить. С одной стороны, учреждения СПО занимают большое пространство в общем образовательном поле в РФ, с другой стороны, СПО, являясь средством подготовки специалистов-практиков, имеет свои ярко выраженные специфику и особенности, в центре которых лежит именно подготовка людей, занимающихся практической деятельностью, причем подготовка ведется с людьми разных возрастов – от детского до подросткового и взрослого.



Естественно, что в связи с этим возникает проблема внедрения и использования дистанционного образования в среднем специальном образовании. Появляются значительные, порой неочевидные, сложности такого внедрения. С целью выявления сложностей, преимуществ и недостатков, возникающих при использовании дистанционного образования в СПО, нами был разработан опрос преподавателей средних профессиональных учебных учреждений, касающийся данной проблемы.

Всего опрос содержал 36 вопросов о различных проблемах использования дистанционного обучения в СПО. Из них 10 вопросов касались самих опрашиваемых (стаж работы в СПО, пол, возраст и т. п.), остальные имели содержательный, относящийся к проблеме характер. В нашей работе мы затронем только вопросы, относящиеся к сложностям, которые, как показал опрос, возникли у преподавателей СПО в процессе внедрения и использования дистанционного обучения. Анализ других данных является предметом дальнейших исследований. Хотелось бы подчеркнуть, что под спецификой сложностей понимаются проблемы, возникающие у преподавателей и студентов в процессе реализации дистанционного обучения, т. е. те затруднения, с которыми сталкиваются практические работники и обучающиеся СПО.

Всего на 22 сентября 2021 г. опрошено 303 человека (преподаватели 41 учреждения СПО) из 15 регионов РФ, возраст – 20–60 лет, 13 % мужчин и 87 % женщин, стаж работы – от 1 года до 25 и более лет. При этом преподаватели ведут как общеобразовательные, так и профессиональные дисциплины. Целью данной работы не является анализ региональной специфики возникающих сложностей. Выявление такой специфики безусловно представляет большой интерес, но оно потребует отдельного исследования.

Затронуты учреждения СПО большинства регионов и сфер деятельности, а также преподаватели с различным опытом преподавания совершенно разных предметов. При этом более чем две трети преподавателей использовали в процессе преподавания синхронный режим обучения.

### Обзор литературы

Рассматривая литературные источники по данной проблематике, следует отметить, что в целом проблема применения технологий дистанционного обучения в СПО во всем мире исследуется широко и с разных точек зрения.

Общим проблемам эффективности СПО посвящены работы, в которых рассматриваются вопросы, связанные с изменением парадигмы СПО, сокращением сроков обучения в учреждениях СПО, способами определения эффективности СПО, открытостью и гибкостью СПО, эффективностью дистанционного обучения в СПО, формированием профессиональных компетенций, организацией общения куратора и группы студентов и выстраиванием индивидуальных траекторий обучения [1–6].

Различные аспекты проблем использования электронного обучения в СПО отражаются в изучении системности подходов к использованию электронного обучения в СПО, возможности использования дистанционного обучения при обучении разным профессиям и специальностям, применения дистанционного обучения для повышения квалификации преподавателей, возможности использования в обучении дополненной реальности [7–11]. Особое внимание было уделено применению цифровых образовательных технологий в СПО в исследованиях А. А. P. Cattaneo и др. [12], D. P. Zwart и др. [13].

В ряде работ затронуты вопросы использования компьютерных программ в обучении, в частности возможность использования в обучении компьютерного моделирования, программ-симуляторов, дополненной реальности и виртуальных лабораторий [14–19].

Соотношение синхронного и асинхронного дистанционного обучения в профессиональном образовании отражено в исследованиях авторов, отмечающих некоторые особенности: необходимость использования в обучении как синхронного, так и асинхронного режимов; более самостоятельную работу обучающихся в синхронном режиме и их стремление к коллективному выполнению заданий в асинхронном режиме; выбор асинхронного режима обучающимися в качестве более удобного для обучения; необходимость интерактивного обучения; важное значение наличия у обучающихся обратной связи с преподавателем [20–26].

Сравнение синхронного и асинхронного режимов обучения и эффективность модели комбинированного (синхронного и асинхронного) дистанционного обучения были рассмотрены в работах T. Worthington [27], L. C. Yamagata-Lynch [28], G. M. Johnson [29], M. Mabrito [30].

Проблемы дистанционного обучения анализировались в работах D. O'Doherty и др. [31], K. Mukhtar и др. [32]. К факторам, которые снижают эффективность применения дистанционного обучения они относят большие временные затраты на обучение, как со стороны обучающихся, так и со стороны педагогов; отсутствие развитой электронной образовательной среды, методической поддержки и необходимых компетенций у преподавателей; недостаточную мотивацию и академическую нечестность обучающихся.

Опыт применения дистанционного образования в СПО в период пандемии анализировался в работах [33–36].

### Результаты

На диаграммах представлено количество ответов в процентах от общего числа ответов, в которых отмечено то или иное значение. При этом на всех диаграммах представлено три-четыре значения, которые поставили наибольшее количество преподавателей, и каждый преподаватель мог поставить несколько вариантов ответа. Необходимо подчеркнуть: т. к. на некоторые вопросы можно было дать несколько ответов, то общее количество ответов в ряде случаев

превышает 100 %, т. е. один и тот же преподаватель мог быть учтен в нескольких вариантах ответа на один вопрос.

Первый вопрос касался технических проблем, возникающих у преподавателей в процессе внедрения и использования дистанционного обучения, на вопрос можно было дать несколько ответов (рис. 1). Основной проблемой являлись недостаточные технические возможности оборудования, но что понимали под этим преподаватели, точно сказать нельзя. Однако, учитывая то, что основное оборудование, которое им было необходимо, это персональные компьютеры тех или иных видов (ноутбуки, стационарные и т. п.), скорее всего, имелось в виду недостаточное количество ресурсов этих компьютеров. Так как объем постоянного запоминающего устройства и мощности процессоров давно уже превзошли все необходимые для даже самой сложной работы в сети Интернет требования, по всей видимости, наблюдалась нехватка оперативной памяти компьютеров (до сих пор в продаже имеются ноутбуки с 2 Гб оперативной памяти). Возможно, речь шла о мониторах с недостаточной шириной экрана, данный параметр в условиях синхронного дистанционного обучения является одним из важнейших.

Вторым по значимости показателем является недостаточная скорость сети Интернет. Учитывая широту географического охвата опрошенных, можно сделать вывод, что в целом по стране мощность интернет-каналов недостаточна для эффективной реализации синхронного обучения. Третий показатель – отсутствие необходимого оборудования. Скорее всего, речь идет о персональных компьютерах. Конечно, в наше время сложно представить себе, что у преподавателя нет дома персонального компьютера. Но один из авторов работы в процессе реализации дистанционного обучения в высшем образовании сталкивался с тем, что у некоторых студентов компьютеров не было. С другой стороны, у преподавателей, вероятно, имеются свои дети, которые тоже участвуют в дистанционном обучении, и, следовательно, наличия одного компьютера в доме явно недостаточно. Уровень зарплаты преподавателей не велик, а компьютеры являются достаточно дорогим

оборудованием, и далеко не каждый, особенно в регионах, может позволить себе иметь несколько компьютеров в доме. Последний показатель – отсутствие необходимого программного обеспечения (ПО). В настоящий момент на рынке представлено огромное количество программ всех видов и назначений, поэтому в данном случае, скорее всего, речь идет не столько об отсутствии ПО, сколько, возможно, о незнании необходимого ПО или того, где его можно взять.

Второй вопрос заключался в том, каковы, по мнению преподавателей, технические сложности, возникающие у студентов в процессе дистанционного обучения, на вопрос можно было дать несколько ответов (рис. 2). Основной проблемой студентов является отсутствие доступа к сети Интернет. Учитывая, что многие учреждения СПО расположены в небольших городах или поселках городского типа, данная проблема не является сколько-нибудь необычной, основные интернет-провайдеры располагаются в городах-миллионниках. В небольших городах широкополосный Интернет развит существенно меньше, а учитывая разнообразие мест жительства студентов СПО, вполне могут существовать конкретные точки, в которых доступ к сети Интернет или отсутствует вообще, или развит крайне слабо.

На втором месте стоит отсутствие необходимого оборудования. Эту проблему мы обсуждали выше, скорее всего, речь идет не столько об отсутствии оборудования, сколько о невозможности получить к нему доступ в данном месте в данное время. Третий показатель – недостаточные технические возможности оборудования. Учитывая современную экономическую ситуацию, которая связана с тем, что люди стараются экономить на всем, чем возможно, естественно, что дорогие и мощные персональные компьютеры имеются далеко не у всех, что, вероятно, и вызывает обозначенную проблему. Последней проблемой указана недостаточная скорость Интернета. Так как большинство преподавателей в той или иной мере использовали в обучении синхронный режим, то для его реализации требуются мощные интернет-каналы, а широкополосный доступ к сети имеется не везде.



Рис. 1. Технические проблемы с реализацией дистанционного обучения, возникающие у преподавателей, %

Fig. 1. Technical problems teachers experience during distance teaching, %



Рис. 2. Технические проблемы студентов колледжей, с точки зрения преподавателей, %

Fig. 2. Technical problems college students experience during distance learning, as seen by teaching staff, %

Следующий вопрос был связан с проблемами с ПО, с которыми столкнулись преподаватели, на вопрос можно было дать несколько ответов (рис. 3). 27 % преподавателей указали ограниченные возможности бесплатного ПО. Данная цифра говорит о том, что в целом преподаватели ориентируются на открытое ПО, которое не требует покупки лицензии. Опыт показывает, что за редким исключением такое ПО действительно уступает лицензионному ПО, однако проблема может быть и в том, что преподаватели не сумели разобраться с техническими возможностями и тонкостями работы с определенными приложениями, особенно учитывая тот факт, что времени на то, чтобы осваивать новые программные продукты, было крайне мало.

Вторым по количеству ответов было отсутствие необходимого ПО, этот вопрос достаточно подробно обсуждался выше, здесь же заметим, что, возможно, помимо прочего, имелось в виду отсутствие соответствующих программ-тренажеров, необходимых для виртуального формирования практических навыков в той или иной профессии. Таких программ действительно вполне может и не быть, ибо эффективность их использования подвергается серьезному сомнению. Третье – отсутствие бесплатного ПО, такая ситуация вполне вероятна, особенно учитывая разнообразный характер необходимых для обучения в СПО компьютерных программ. И последним показателем было отсутствие необходимого функционала ПО. Вероятно, преподаватели не могли находить необходимые им функции в существующем ПО, хотя, может быть, такие функции и были. Нельзя не отметить, что освоение прикладного ПО требует значительных временных ресурсов и хороших навыков компьютерной подготовки пользователей.

Следующий вопрос был об имеющихся у студентов проблемах с ПО, с точки зрения преподавателей, на вопрос можно было дать несколько ответов (рис. 4). На первое место преподаватели поставили освоение студентами работы с ПО, по их мнению, студенты недостаточно быстро и эффективно учатся работать с необходимым ПО. В этой ситуации надо учитывать, что в средних профессиональных учебных заведениях часто учатся студенты, поступившие после 9 класса, не удивительно, что их компьютерная подготовка не соответствует необходимому уровню. Второй возможной причиной является огромная распространенность мобильных информационных технологий, студенты привыкли решать свои информационные потребности при помощи смартфонов, в этой ситуации им просто незачем было осваивать работу на персональных компьютерах, которая значительно отличается от работы со смартфонами.

На втором месте опять стоит отсутствие необходимого ПО, на третьем – проблема ограниченных возможностей бесплатного ПО, которые обсуждались выше. Учитывая, что на первое место преподаватели ставят проблемы с освоением ПО, скорее всего, речь идет не столько об отсутствии возможностей, сколько о сложностях с их поиском. Нельзя не отметить, что современное ПО действительно является

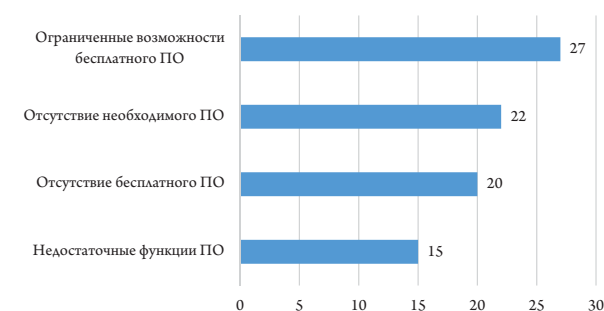


Рис. 3. Проблемы, связанные с ПО, возникающие у преподавателей, %  
Fig. 3. Software problems, as seen by teaching staff, %

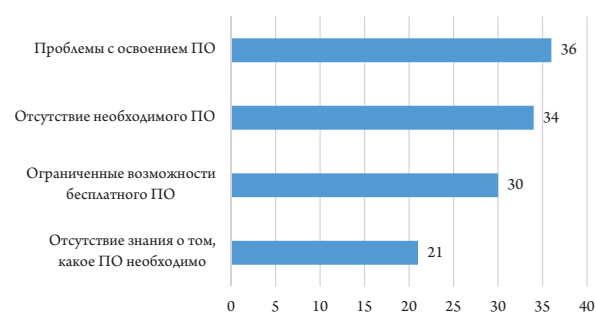


Рис. 4. Проблемы, имеющиеся у студентов с ПО, с точки зрения преподавателей, %  
Fig. 4. Software problems students experience during distance learning, as seen by teaching staff, %

достаточно сложным, и освоение работы с ним требует значительного времени. А если вспомнить, что одной из основных проблем студентов преподаватели считают проблемы с доступом в сеть Интернет, то освоение работы с ПО становится еще более сложным, т. к. Интернет в этой ситуации является одним из важнейших средств, позволяющих сделать это максимально быстро и эффективно.

Особый интерес представляет собой четвертый пункт – 21 % преподавателей отметили, что у студентов отсутствуют представления о том, какое ПО необходимо. Эти представления связаны с первым значением данной диаграммы, т. е. с проблемами освоения работы с ПО. В данной ситуации необходимо говорить об отсутствии у многих студентов достаточного уровня информационной культуры, что во многом объясняется указанными выше причинами. Вероятно, студенты оказались не готовы к столь массовому использованию ПО персональных компьютеров в процессе своего обучения.

Н вопрос об общем изменении качества обучения с внедрением дистанционной формы можно было дать один ответ (рис. 5). В данном случае результаты оказались весьма ожидаемые. Все новое всегда с огромным трудом пробивает себе дорогу, этот общеизвестный факт не нуждается в доказательствах. Мнение преподавателей в данном



случае его только подтверждает. 51 % из них считают, что качество ухудшилось, и лишь 10 % убеждено, что оно стало лучше. Такая ситуация, наряду с общепринятым неприятием нового, может быть обусловлена и тем, что обучение в СПО часто носит сугубо практический характер, необходимо научить ребят обращаться с конкретными материалами и оборудованием. В условиях дистанционного образования сделать это практически невозможно, несмотря на любые попытки использования каких-либо программ-тренажеров. Чтобы научить работать со стамеской, нужно взять ее в руки, а чтобы научить делать уколы, нужен пациент, и т. д. В такой ситуации, естественно, качество дистанционного обучения будет существенно ниже очного, что и показали результаты опроса.

На вопрос о факторах, препятствующих эффективному дистанционному обучению, можно было дать несколько ответов (рис. 6). Главным фактором преподаватели называют недостаточное техническое обеспечение. Что под этим конкретно понимается, не очень ясно, скорее всего, речь идет о совокупности программного, аппаратного и сетевого обеспечения. Преподаватели считают, что недостаток компьютерной техники, с одной стороны, отсутствие необходимого ПО, с другой стороны, и отсутствие необходимого доступа к сети Интернет, с третьей стороны, создают основные сложности при реализации эффективного дистанционного образования. Можно сделать вывод, что если бы эти факторы были устранены, то результат предыдущего вопроса был бы иной.

Обращает на себя внимание, что недостаток методического обеспечения преподаватели ставят только на третье место. Следовательно, они считают себя достаточно методически подготовленными для реализации дистанционного обучения. На втором месте среди препятствующих факторов стоит недостаточная компьютерная подготовка, причины которой мы обсуждали выше.

Мнения преподавателей о наиболее актуальных проблемах дистанционного обучения представлены на рис. 7, на вопрос можно было дать несколько ответов. Главной проблемой является невозможность личного контакта со студентами. Такой результат видится достаточно неожиданным, т. к. коммуникация по сети Интернет позволяет установить личный контакт с обучающимися на любом уровне. Более того, сеть позволяет много лучше реализовать личностно-ориентированное обучение, т. к. в ней намного легче установить общение только с одним конкретным студентом, чем в реальности, ибо в реальности в общение почти всегда вовлечена вся группа, а в сети общение со всей группой надо создавать специальными средствами. Скорее всего, такой ответ отражает отсутствие у преподавателей реального опыта общения со студентами по сети, а возможно, и реального опыта интернет-коммуникации как таковой.

Вторая проблема – отсутствие мотивации. Представляется, что здесь дело вообще не в дистанционном обучении, а в обучении как таковом, едва ли уровень мотивации в очном

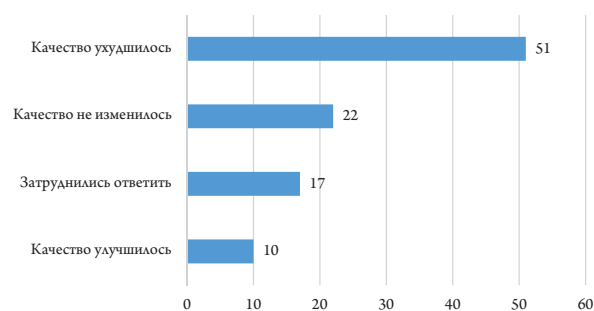


Рис. 5. Изменение качества обучения с внедрением дистанционного обучения, %

Fig. 5. Effect of distance learning on the quality of education, %



Рис. 6. Факторы, препятствующие эффективному дистанционному обучению, %

Fig. 6. Factors hindering effective distance learning, %



Рис. 7. Наиболее актуальные проблемы дистанционного обучения, %

Fig. 7. Urgent problems of distance learning, %

обучении выше, чем в дистанционном. На сегодняшний момент не совсем ясно, какие факторы дистанционного обучения могут препятствовать понижению мотивации, этот вопрос, безусловно, нуждается в своем специальном исследовании. Указанная третьей проблемой плохая посещаемость студентов связана с синхронным характером обучения, учитывая плохой доступ к сети Интернет и нередкое отсутствие компьютеров, посещаемость и не может быть хорошей, так что для рассматриваемых условий такую проблему можно назвать закономерной.

Много большее удивление вызывает тот факт, что проблему контроля успеваемости преподаватели поставили на последнее место. Организовать контроль успеваемости в дистанционном обучении действительно достаточно сложно, очень трудно добиться самостоятельности выполнения контрольных задач. Тем не менее, судя по всему, большинство преподавателей не считают это основной проблемой дистанционного обучения. Причины этого необходимо будет выяснить в дальнейшем исследовании, пока такая ситуация видится не очень ясной.

На последний вопрос о том, насколько изменились временные затраты на подготовку к занятиям в дистанционном обучении, можно было выбрать один ответ: время увеличилось (77 %), не изменилось (18 %), уменьшилось (5 %). В условиях, когда обучение осуществлялось в необычном режиме непривычными средствами, естественно, время на подготовку к таким занятиям существенно возросло. Представляется, что это связано с относительно небольшим периодом проведения дистанционных занятий. Естественно, что новички тратят больше времени на подготовку к занятиям, чем опытные преподаватели. В этой ситуации большинство преподавателей оказались в положении новичков, отсюда и показанный в опросе результат.

### Заключение

Опрос дал важные результаты, которые позволили сформулировать следующие рекомендации по совершенствованию проведения дистанционных занятий в СПО.

Необходимо уделить специальное внимание компьютерной подготовке студентов СПО. Вероятно, следует расширить курс информатики или информационных технологий, включив туда обучение общим принципам и приемам освоения ПО, а также обзор существующего ПО, особенно касающегося профессии, которую получают студенты.

Проблемы с доступом к сети Интернет заставляют рекомендовать меньше использовать синхронный режим обучения и сосредоточиться на обучении в асинхронном режиме. Последний не требует мощных каналов доступа в сеть и позволяет реализовать обучение в распределенном режиме, т. е. одновременно со всеми студентами в группе, что позволит существенно экономить как на трафике, так и на скорости интернет-доступа.

Проблемы с оборудованием ставят вопрос о централизованной закупке портативных компьютерных систем

(ноутбуков) для преподавателей и предоставлении их на период проведения дистанционного обучения. То же самое касается и студентов, у которых компьютеры отсутствуют. Разумеется, это потребует дополнительных средств, но представляется совершенно необходимым. Требуется разработать соответствующую правовую базу, регламентирующую предоставление такой техники.

Необходимо регулярно проводить компьютерные курсы для преподавателей с целью повышения их информационно-технологической культуры и формирования большей готовности работать в условиях дистанционного обучения.

Отсутствие или недостаточность ПО ставит вопрос об изучении потребностей преподавателей и студентов в соответствующем ПО и последующей разработке отсутствующих программных продуктов или доработке под выявленные потребности существующих приложений.

Кроме того, выявленная проблема с ПО ставит вопрос о создании специализированного репозитория ПО для СПО и предоставления доступа до этого репозитория всем заинтересованным сторонам, что позволит в значительной мере решить данную проблему.

Полученные данные ставят вопрос о разработке общей теории использования дистанционного обучения в СПО.

Можно предполагать, что реализация данных мер позволит существенно повысить качество дистанционного образования и изменить отношение к дистанционному образованию со стороны преподавательского состава.

**Конфликт интересов:** Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

**Критерии авторства:** Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

**Финансирование:** Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания № 073-00057-21-01 на выполнение прикладного научного исследования по теме «Научно-методологические и методические рекомендации по институционализации онлайн-образования в трансформирующейся образовательной среде среднего профессионального образования» (дополнительное соглашение Министерства просвещения РФ и ФГБОУ ВО «ГГПИ» № 073-03-2021-037/2).

### Литература

1. Bai B., Geng X. Transferable skills in technical and vocational education and training (TVET): policy and practice in China // TVET@Asia. 2014. № 3. P. 1–12.
2. Liu G., Clayton J. Measuring technical vocational education and training (TVET) efficiency: developing a framework // Journal of Open, Flexible and Distance Learning. 2016. Vol. 20. № 2. P. 45–54.
3. Maclean R., Lai A. The future of technical and vocational education and training: global challenges and possibilities // International Journal of Training Research. 2011. Vol. 9. № 1-2. P. 2–15. <https://doi.org/10.5172/ijtr.9.1-2.2>

4. Neal T. Open and flexible technical and vocational education and training in Commonwealth Pacific Countries // *Open learning for an open world: reflections on open and distance learning and teaching at the Open Polytechnic of New Zealand*. Lower Hutt, New Zealand: The Open Polytechnic of New Zealand, 2011. P. 264–297.
5. Ryökkynen S., Pirttimaa R., Kontu E. Interaction between students and class teachers in vocational education and training: "Safety distance is needed" // *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. 2019. Vol. 9. № 2. P. 156–174. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1992156>
6. Zulhaji Z., Yadi F. F., Santosa A. M. A. Acceleration process of learning vocational education through ICT // *Reformulating the Paradigm of Technical and Vocational Education: International Seminar. National Convention VI-APTEKINDO*, 2012. P. 1634–1642.
7. Belaya V. The use of e-learning in vocational education and training (VET): systematization of existing theoretical approaches // *Journal of Education and Learning*. 2018. Vol. 7. № 5. P. 92–101. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p92>
8. Berezovska L., Kondratska G., Zarytska A., Volkova K., Matsevko T. Introduction of new forms of education in modern higher and vocational education and training // *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. № 7. P. 107–118. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p107>
9. Bertrand-Cloodt D., Cörvers F., Heijke H., Van Thor J. The impact of distance deterrence on the choice of field of study in vocational education in the Netherlands // *Investigaciones de Economía de la Educación*. 2010. Vol. 5. P. 605–624.
10. Harreveld R. E., Danaher P. A. Innovation in open and distance learning and teacher education: the case of pre-service secondary vocational education and training at an Australian Regional university // *Journal of Open Learning and Teacher Education*. 2004. Vol. 1. № 1. P. 1–13.
11. Petrenko L., Kravets S., Bazeliuk O., Maiboroda L., Muzyka S. Analysis of the current state of distance learning in the vocational education and training institutions // *E3S Web Conf*. 2020. Vol. 166. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610010>
12. Cattaneo A. A. P., Nguyen A. T., Aprea C. Teaching and learning with hypervideo in vocational education and training // *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 2016. Vol. 25. № 1. P. 5–35.
13. Zwart D. P., Noroozi O., Van Luit J. E. H., Goei S. L., Nieuwenhuis A. Effects of Digital Learning Materials on nursing students' mathematics learning, self-efficacy, and task value in vocational education // *Nurse Education in Practice*. 2020. Vol. 44. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102755>
14. Ahn S., Nyström S. Simulation-based training in VET through the lens of a sociomaterial perspective // *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. 2020. Vol. 10. № 1. P. 1–17. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.201011>
15. Lin J., Zhang Y. Research on the application of virtual simulation technology and vocational education teaching // *Journal of Physics Conference Series*. 2020. Vol. 1544. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1544/1/012089>
16. Bacca Acosta J. L., Baldiris Navarro S. M., Fabregat Gesa R., Kinshuk K. Framework for designing motivational augmented reality applications in vocational education and training // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 35. № 3. <https://doi.org/10.14742/ajet.4182>
17. Karstensen S., Lier A. R. Virtual welding: a didactic perspective // *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. 2020. Vol. 10. № 1. P. 95–107. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010195>
18. Khaled A., Gulikers J., Biemans H., Wel M. van der, Mulder M. Characteristics of hands-on simulations with added value for innovative secondary and higher vocational education // *Journal of Vocational Education & Training*. 2014. Vol. 66. № 4. P. 462–490. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.917696>
19. Kollöffel B., Jong T. de. Conceptual understanding of electrical circuits in secondary vocational engineering education: combining traditional instruction with inquiry learning in a virtual lab // *Journal of Engineering Education*. 2013. Vol. 102. № 3. P. 375–393. <https://doi.org/10.1002/jee.20022>
20. Brierton S., Wilson E., Kistler M., Flowers J., Jones D. A comparison of higher order thinking skills demonstrated in synchronous and asynchronous online college discussion posts // *NACTA Journal*. 2016. Vol. 60. № 1. P. 14–21.
21. Buxton E. C. Pharmacists' perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs // *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2014. Vol. 78. № 1. <https://doi.org/10.5688/ajpe7818>
22. Chou C. C. A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks // *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. 2002. P. 1795–1803. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2002.994093>
23. Lin X., Gao L. Students' sense of community and perspectives of taking synchronous and asynchronous online courses // *Asian Journal of Distance Education*. 2020. Vol. 15. № 1. P. 169–179.
24. Shahabadi M. M., Uplane M. Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 176. P. 129–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.453>
25. Nieuwoudt J. E. Investigating synchronous and asynchronous class attendance as predictors of academic success in online education // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2020. Vol. 36. № 3. P. 15–25. <https://doi.org/10.14742/ajet.5137>

26. Offir B., Lev Y., Bezalel R. Surface and deep learning processes in distance education: synchronous versus asynchronous systems // *Computers & Education*. 2008. Vol. 51. № 3. P. 1172–1183. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.009>
27. Worthington T. Synchronizing asynchronous learning: combining synchronous and asynchronous techniques // 8th International Conference on Computer Science & Education. Colombo, 2013. P. 618–621.
28. Yamagata-Lynch L. C. Blending online asynchronous and synchronous learning // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014. Vol. 15. № 2. P. 189–212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>
29. Johnson G. M. Synchronous and asynchronous text-based CMC in educational contexts: a review of recent research // *TechTrends*. 2006. Vol. 50. № 4. P. 46–53.
30. Mabrito M. A study of synchronous versus asynchronous collaboration in an online business writing class // *American Journal of Distance Education*. 2006. Vol. 20. № 2. P. 93–107. [https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2002\\_4](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2002_4)
31. O'Doherty D., Dromey M., Loughheed J., Hannigan A., Last J., McGrath D. Barriers and solutions to online learning in medical education – an integrative review // *BMC Medical Education*. 2018. Vol. 18. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1240-0>
32. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. Advantages limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era // *Pakistan Journal of Medical Sciences*. 2020. Vol. 36. № COVID19-S4. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
33. Abbasi S., Ayoob T., Malik A., Memon S. I. Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college // *Pakistan Journal of Medical Sciences*. 2020. Vol. 36. № COVID19-S4. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2766>
34. Almarzooq Z. I., Lopes M., Kochar A. Virtual learning during the COVID-19 pandemic: a disruptive technology in graduate medical education // *Journal of the American College of Cardiology*. 2020. Vol. 75. № 20. P. 2635–2638. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2020.04.015>
35. Brady A. K., Pradhan D. Learning without borders: asynchronous and distance learning in the age of COVID-19 and beyond // *ATS Scholar*. 2020. Vol. 1. № 3. P. 233–242. <https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2020-0046PS>
36. Rehman R., Fatima S. S. An innovation in Flipped Class Room: a teaching model to facilitate synchronous and asynchronous learning during a pandemic // *Pakistan Journal of Medical Sciences*. 2021. Vol. 37. № 1. P. 131–136. <https://doi.org/10.12669/pjms.37.1.3096>

original article

## The Main Problems of Distance Learning in Vocational Education in the Russian Federation

Oleg E. Danilov

Glazov Korolenko State Pedagogical Institute, Russia, Glazov; <https://orcid.org/0000-0002-9670-2888>

Elena V. Korchak

Glazov Korolenko State Pedagogical Institute, Russia, Glazov; <https://orcid.org/0000-0002-8602-4091>

Leonid B. Ershtein

Glazov Korolenko State Pedagogical Institute, Russia, Glazov; <https://orcid.org/0000-0003-2802-0727>; [leoleo1972@mail.ru](mailto:leoleo1972@mail.ru)

Natalia L. Yugova

Glazov Korolenko State Pedagogical Institute, Russia, Glazov; <https://orcid.org/0000-0002-6311-3411>

Received 28 Sep 2021. Accepted after peer review 20 Oct 2021. Accepted for publication 25 Oct 2021.

**Abstract:** The article deals with various organizational issues of distance learning in vocational education. The authors applied the theory of distance learning to vocational education in Russia. The research featured teachers of more than 40 educational institutions, who mentioned such problems as the lack of equipment, personal computers, software, and Internet access. Most respondents believed that the quality of vocational education deteriorated during distance learning mostly as a result of poor technical support. Another problem is the absence of personal contact between teaching staff and students. The authors analyzed the current situation and propose various means of improvement, e.g. asynchronous teaching methods.

**Keywords:** optimization of training, problems of training, quality of teaching, asynchronous distance learning, software

**Citation:** Danilov O. E., Korchak E. V., Ershtein L. B., Yugova N. L. The Main Problems of Distance Learning in Vocational Education in the Russian Federation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 277–286. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-277-286>



**Conflict of interests:** The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

**Contribution:** All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

**Funding:** The article was written as part of state assignment No. 073-00057-21-01 "Scientific, methodological, and methodological recommendations for the institutionalization of online education in the transforming educational environment of vocational education." (Additional agreement of the Ministry of Education of the Russian Federation and Glazov Korolenko State Pedagogical Institute VO "GSPI" No. 073-03-2021-037/2).

## References

1. Bai B., Geng X. Transferable skills in technical and vocational education and training (TVET): policy and practice in China. *TVET@Asia*, 2014, (3): 1–12.
2. Liu G., Clayton J. Measuring technical vocational education and training (TVET) efficiency: developing a framework. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 2016, 20(2): 45–54.
3. Maclean R., Lai A. The future of technical and vocational education and training: global challenges and possibilities. *International Journal of Training Research*, 2011, 9(1-2): 2–15. <https://doi.org/10.5172/ijtr.9.1-2.2>
4. Neal T. Open and flexible technical and vocational education and training in Commonwealth Pacific Countries. *Open learning for an open world: reflections on open and distance learning and teaching at the Open Polytechnic of New Zealand*. Lower Hutt, New Zealand: The Open Polytechnic of New Zealand, 2011, 264–297.
5. Ryökkynen S., Pirttimaa R., Kontu E. Interaction between students and class teachers in vocational education and training: "Safety distance is needed". *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2019, 9(2): 156–174. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1992156>
6. Zulhaji Z., Yadi F. F., Santosa A. M. A. Acceleration process of learning vocational education through ICT. *Reformulating the Paradigm of Technical and Vocational Education: International Seminar. National Convention VI-APTEKINDO*, 2012, 1634–1642.
7. Belaya V. The use of e-learning in vocational education and training (VET): systematization of existing theoretical approaches. *Journal of Education and Learning*, 2018, 7(5): 92–101. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p92>
8. Berezovska L., Kondratska G., Zarytska A., Volkova K., Matsevko T. Introduction of new forms of education in modern higher and vocational education and training. *International Journal of Higher Education*, 2020, 9(7): 107–118. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p107>
9. Bertrand-Cloodt D., Cörvers F., Heijke H., Van Thor J. The impact of distance deterrence on the choice of field of study in vocational education in the Netherlands. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 2010, 5: 605–624.
10. Harreveld R. E., Danaher P. A. Innovation in open and distance learning and teacher education: the case of pre-service secondary vocational education and training at an Australian Regional university. *Journal of Open Learning and Teacher Education*, 2004, 1(1): 1–13.
11. Petrenko L., Kravets S., Bazeliuk O., Maiboroda L., Muzyka S. Analysis of the current state of distance learning in the vocational education and training institutions. *E3S Web Conf.*, 2020, 166. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610010>
12. Cattaneo A. A. P., Nguyen A. T., Aprea C. Teaching and learning with hypervideo in vocational education and training. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 2016, 25(1): 5–35.
13. Zwart D. P., Noroozi O., Van Luit J. E. H., Goei S. L., Nieuwenhuis A. Effects of Digital Learning Materials on nursing students' mathematics learning, self-efficacy, and task value in vocational education. *Nurse Education in Practice*, 2020, 44. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102755>
14. Ahn S., Nyström S. Simulation-based training in VET through the lens of a sociomaterial perspective. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2020, 10(1): 1–17. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.201011>
15. Lin J., Zhang Y. Research on the application of virtual simulation technology and vocational education teaching. *Journal of Physics Conference Series*, 2020, 1544. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1544/1/012089>
16. Bacca Acosta J. L., Baldiris Navarro S. M., Fabregat Gesa R., Kinshuk K. Framework for designing motivational augmented reality applications in vocational education and training. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2019, 35(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.4182>
17. Karstensen S., Lier A. R. Virtual welding: a didactic perspective. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2020, 10(1): 95–107. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010195>
18. Khaled A., Gulikers J., Biemans H., Wel M. van der, Mulder M. Characteristics of hands-on simulations with added value for innovative secondary and higher vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 2014, 66(4): 462–490. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.917696>



19. Kollöffel B., Jong T. de. Conceptual understanding of electrical circuits in secondary vocational engineering education: combining traditional instruction with inquiry learning in a virtual lab. *Journal of Engineering Education*, 2013, 102(3): 375–393. <https://doi.org/10.1002/jee.20022>
20. Brierton S., Wilson E., Kistler M., Flowers J., Jones D. A comparison of higher order thinking skills demonstrated in synchronous and asynchronous online college discussion posts. *NACTA Journal*, 2016, 60(1): 14–21.
21. Buxton E. C. Pharmacists' perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2014, 78(1). <https://doi.org/10.5688/ajpe7818>
22. Chou C. C. A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 2002, 1795–1803. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2002.994093>
23. Lin X., Gao L. Students' sense of community and perspectives of taking synchronous and asynchronous online courses. *Asian Journal of Distance Education*, 2020, 15(1): 169–179.
24. Shahabadi M. M., Uplane M. Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, 176: 129–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.453>
25. Nieuwoudt J. E. Investigating synchronous and asynchronous class attendance as predictors of academic success in online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2020, 36(3): 15–25. <https://doi.org/10.14742/ajet.5137>
26. Offir B., Lev Y., Bezalel R. Surface and deep learning processes in distance education: synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 2008, 51(3): 1172–1183. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.009>
27. Worthington T. Synchronizing asynchronous learning: combining synchronous and asynchronous techniques. *8th International Conference on Computer Science & Education*, Colombo, 2013, 618–621.
28. Yamagata-Lynch L. C. Blending online asynchronous and synchronous learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2014, 15(2): 189–212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>
29. Johnson G. M. Synchronous and asynchronous text-based CMC in educational contexts: a review of recent research. *TechTrends*, 2006, 50(4): 46–53.
30. Mabrito M. A study of synchronous versus asynchronous collaboration in an online business writing class. *American Journal of Distance Education*, 2006, 20(2): 93–107. [https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2002\\_4](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2002_4)
31. O'Doherty D., Dromey M., Loughheed J., Hannigan A., Last J., McGrath D. Barriers and solutions to online learning in medical education – an integrative review. *BMC Medical Education*, 2018, 18. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1240-0>
32. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. Advantages limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 2020, 36(COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
33. Abbasi S., Ayoob T., Malik A., Memon S. I. Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 2020, 36(COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2766>
34. Almarzooq Z. I., Lopes M., Kochar A. Virtual learning during the COVID-19 pandemic: a disruptive technology in graduate medical education. *Journal of the American College of Cardiology*, 2020, 75(20): 2635–2638. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2020.04.015>
35. Brady A. K., Pradhan D. Learning without borders: asynchronous and distance learning in the age of COVID-19 and beyond. *ATS Scholar*, 2020, 1(3): 233–242. <https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2020-0046PS>
36. Rehman R., Fatima S. S. An innovation in Flipped Class Room: a teaching model to facilitate synchronous and asynchronous learning during a pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 2021, 37(1): 131–136. <https://doi.org/10.12669/pjms.37.1.3096>

оригинальная статья

## Формирование и развитие метапредметных компетенций у старшеклассников

Никита Олегович Ким

Гимназия № 42, Россия, г. Кемерово; <https://orcid.org/0000-0003-3925-5855>; [kim.nikita93@gmail.com](mailto:kim.nikita93@gmail.com)

Поступила в редакцию 17.08.2021. Принята после рецензирования 19.10.2021. Принята в печать 25.10.2021.

**Аннотация:** Проанализирована проблема формирования и развития метапредметных компетенций у старшеклассников в современном школьном образовании. Предложены способы развития метапредметных компетенций. Представлены результаты социологического опроса обучающихся и их родителей по поводу важности приобретения метанавыков. Основными методами научного исследования в теоретической плоскости были анализ и синтез, в практическом поле – наблюдение и социологический опрос. В работе представлены причины качественно низкой сформированности метапредметной компетенции у современных школьников, даны рекомендации для нивелирования данной ситуации. Приведены понятия *hard skills* и *soft skills* и их взаимосвязь с метапредметными компетенциями. Также представлен анализ эмпирических данных социологического опроса старшеклассников и их родителей по поводу проблемы сформированности навыков метапредметности. Все участники образовательного процесса понимают важность метапредметных компетенций, осознают, что в современных реалиях эти навыки недостаточно сформированы. Отмечена неудовлетворенность ситуацией, в которой вся учебная программа, особенно в старшей школе, сосредоточена вокруг успешной сдачи ЕГЭ, отсюда и сформирована проблема перекоса программы в сторону формирования предметных знаний.

**Ключевые слова:** метакомпетенции, универсальные учебные действия, *soft skills*, *hard skills*, родители, метапредметные результаты, социологический опрос

**Цитирование:** Ким Н. О. Формирование и развитие метапредметных компетенций у старшеклассников // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 287–294. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-287-294>

### Введение

В современной российской образовательной системе остро стоит проблема формирования и развития метапредметных компетенций. Решение данной проблемы будет актуальным и полезным для всего российского общества, ведь именно метакомпетенции являются гарантом умения использования предметных знаний и комфортного существования во взрослой жизни. Жизнь будет предъявлять к человеку серьезные требования: к его умению грамотно коммуницировать, ставить перед собой задачи и достигать их, планировать свою деятельность, уметь работать в команде, проявлять лидерские качества. Но самым главным в современной жизни является умение продуктивно работать в огромном количестве информации, которую нам представила глобализация. Важной актуальной задачей в практике развития и формирования метапредметности является преемственность всех ступеней образовательного процесса [1].

Настоящая ситуация в контексте сформированности метапредметных компетенций говорит нам о неудовлетворительности нашей образовательной практики. По данным международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment), за 2018 г. (данные представлены

по обучающимся пятнадцатилетнего возраста) Россия по читательской грамотности находится на 31 месте, по математической – на 30, по естественно-научной – на 33, что соответствует среднему показателю<sup>1</sup>, но не соответствует стратегии развития нашего образования. Указом президента РФ от 07.05.2018 определена ключевая цель – войти в десятку ведущих стран мира по качеству школьного образования<sup>2</sup>.

Вместе с тем по способности использовать имеющиеся предметные знания и умения при решении практических задач, а также по уровню владения метапредметными навыками российские выпускники основной школы значительно уступают своим сверстникам из других стран. Уровень образования более половины выпускников основной школы оценивается как базовый, а около пятой части выпускников девятого класса не достигают порогового уровня сформированности функциональной грамотности в соответствии с международными требованиями. Тесты свидетельствуют, что готовы к продолжению образования не более 30 % выпускников основной школы (около 40 % в десяти странах-лидерах по качеству образования), а решать сложные задачи на высоком уровне способны в среднем около 5 % учащихся (не менее 11 % в десяти странах-лидерах)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования. Режим доступа: <https://fioco.ru/contents/item/display/2204808> (дата обращения: 04.08.2021).

<sup>2</sup> О национальных целях и стратегиях развития РФ на период до 2024 г. Указ президента РФ от 07.05.2018 № 204 // СЗ РФ. 14.05.2018. № 20. Ст. 2817.

<sup>3</sup> PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования ...

В рамках теоретического аспекта, употребляя термин *метапредметный*, мы поддерживаем следующую трактовку: метапредметное содержание – «деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, а напротив, обеспечивающая процесс обучения в рамках любого учебного предмета» [2, с. 124–125]. Основу метапредметных компетенций составляют универсальные учебные действия, точнее, их система [3]. Эти действия необходимы для качественного выполнения регулятивных, коммуникативных и познавательных задач. Вся наша жизнь, в том числе учебная, состоит из перечисленных выше взаимодействий, без правильного умения пользоваться которыми мы не можем нормально удовлетворить ни одну потребность. Так, без коммуникативной компетентности человек не сможет вступать в диалог, правильно себя в нем позиционировать, уметь слушать и слышать, доносить свою индивидуальную точку зрения. Ученые достаточно давно подтвердили тезис ключевой значимости коммуникативной компетенции для формирования всесторонне развитой личности [4, с. 91], что является основной целью современного образования. Следует отметить, что не всегда мы можем говорить только о развитии метакомпетенций в основной и старшей школе, зачастую они не успевают по различным причинам сформироваться на начальном этапе школьного образования [5].

Интересным моментом является то, что деление навыков в зарубежной педагогической литературе на *hard skills* и *soft skills* по своей сути параллельно отечественным понятиям *предметные* и *метапредметные компетенции*. Если советская школа учила детей именно *hard skills*, т. е. классическим, академическим, предметным знаниям, то школа современная, в том числе за рубежом, все больше склоняется к формированию и развитию у учеников навыков *soft*, которые предполагают гибкие умения: организовывать командную работу, вести переговоры и договариваться с коллегами, креативность, способность учиться и адаптироваться к изменениям [3].

Последнее, но не по значимости, умение – умение адаптироваться в современном мире быстрых преобразований и изменений – может стать ключевым. Ведь академические знания могут устаревать, но умения пользоваться информацией, выживать в сложных ситуациях, быть гибким – то, что может помочь человеку успешно выживать и жить счастливо<sup>4</sup>. На наш взгляд, это и есть одна из целей и ценностей школьного (и не только школьного) образования – по возможности дать человеку тот самый ключ к жизни. Проблема формирования и развития гибких навыков может стать крайне актуальной в связи с развитием искусственного интеллекта, где человек разумный может перестать быть конкурентом обученной машине, которая сможет вмещать в себя куда больше информации и манипулировать заданными ей алгоритмами. Но такого не произойдет, если человек будет творцом, а не потребителем, именно эту задачу

мы стремимся решить путем внедрения в образовательный процесс преобразования объектности в субъектность у обучающегося.

### Проблема формирования и развития метапредметных компетенций

Большая часть современных методик педагогического сопровождения обучающихся и учебно-воспитательный процесс строятся вокруг проблемы рефлексии и мотивации, что мы тоже можем отнести к метакомпетенционным проблемам [6]. Ведь регулятивный компонент во многом состоит из способности отрефлексировать свои действия и мысли. Об этом много говорится в рефлексивно-деятельностном подходе, который был в своем роде ответом на вызов в сфере образования на рубеже тысячелетий, на трудность развития человека, когда он упирается в некий барьер трудностей обучения и хочет его преодолеть, но не может без помощи специалистов – педагогов-психологов [7]. Проблема мотивации требует серьезного исследования и описания, в данной работе на ней не будет сделано акцента.

По нашему мнению, проблема формирования и развития метапредметных компетенций, особенно у старшеклассников, заключается в нескольких ключевых моментах.

**1. Направленность нашей системы школьного образования на успешную сдачу итоговых экзаменов.** В первую очередь имеются в виду основной государственный экзамен и единый государственный экзамен, в меньшей степени – всероссийские проверочные работы (именно в них большее внимание уделяется проверке метакомпетенций, которые уже в едином государственном экзамене, к сожалению, теряют свою актуальность). Основной упор делается на формирование предметных знаний, умений и навыков, которые зачастую не всегда имеют прямую связь с развитием метакомпетенций, если говорить, например, о традиционном (фронтальном) способе обучения, где обучающийся становится обучаемым и теряет свою позицию субъектности в образовательном процессе. Если в начальной школе процесс обучения строится на принципах развивающего обучения, которое дает весомые результаты в формировании и развитии всего комплекса необходимых компетенций [8], то уже в средней школе, тем более в старшей, процесс обучения зачастую сводится к традиционному фронтальному методу работы на уроке из-за ориентации итоговых экзаменов на предметный результат, перегрузки класса и недостаточной квалификации самих педагогов.

**2. Невысокая практичность, практикоприменимость отечественного школьного образования.** Многие ученики справедливо задаются вопросами: Зачем мне это нужно знать?, Как мне эта информация, это знание поможет в реальной жизни? Зачастую учитель не может дать вразумительного ответа, т. к. не понимает важности формирования и развития

<sup>4</sup> В каком направлении развивается российская система общего образования? (по результатам международной программы PISA-2018). 16 с.



метакомпетенций, не понимает их сути и функций, соответственно не может донести эту важность до обучающегося. Причина этого проявления соответствует отчасти первому пункту, который подразумевает недостаточную педагогическую грамотность самих учителей, не использующих, а зачастую не знающих, современные методики обучения. Построение образовательного процесса с полным соответствием ФГОС – не самая простая задача, она требует от педагога значительных знаний, умений, навыков и желания их применять. В данном случае основной задачей педагога должно являться не научение знанию « $2+2=4$ », а объяснение – зачем это знание нужно и как его можно использовать. Главными дидактическими вопросами становятся не *Что?*, *Где?*, *Когда?*, а *Почему?* и *Зачем?*

**3. Низкая внутренняя мотивация обучающихся среднего звена и старшеклассников.** В современной педагогике огромную роль уделяют проблеме мотивации и учебной неуспешности, как следствие – низкой внутренней мотивации [9, с. 69–87]. Практически вся школьная образовательная действительность сосредоточена на формировании внешней мотивации – отметке и оценке, похвалы и замечаниях, личном примере (в лучшем случае), но незначительное внимание уделяется формированию внутренних познавательных и социальных мотивов, которые являются смыслообразующими в любой деятельности, в том числе учебной. Именно вышеуказанные внутренние мотивы являются причиной самостоятельности, активности, творческого потенциала, так необходимого в понимании сути нашей проблемы.

**4. Перегрузка календарно-тематического плана предметными темами и, как следствие, нехватка времени на проведение качественных уроков,** в том числе с помощью которых была бы эффективнее работа по формированию и развитию метапредметных компетенций. Построение качественного проблемного урока занимает большое количество времени на уроке, трудоресурсов, как со стороны учителя, так и со стороны учеников. А именно дидактика с помощью проблемного обучения была признана одной из наиболее эффективных с точки зрения развития и формирования метакомпетенций [10, с. 103–106].

### Способы развития метапредметных компетенций

В данном исследовании приведены возможные способы нивелирования сложившейся негативной тенденции одностороннего упора на предметный уровень образовательных компетенций. Более подробное рассмотрение данного вопроса заслуживает отдельного внимания и большой исследовательской работы, но расставим некоторые акценты.

**1. Активное внедрение проектной деятельности.** Обучающиеся учатся планировать свою деятельность, самостоятельно находить источники исследования и проводить их анализ, подбирать, структурировать и представлять свой доклад на научных конференциях. Во время подготовки практической части проекта обучающийся вступает в различные социальные связи с другими людьми, например,

в ходе социологического опроса, коммуникации со своим научным руководителем, во время проведения эксперимента с участием других людей. Основной упор в проектной деятельности школьника должен быть на совместный поиск способов решения новых задач [11]. Важен детский самостоятельный поиск ответа при роли учителя в качестве консультанта и советника. Таким образом, правильно организованная вдумчивая проектная работа может способствовать развитию метапредметных компетенций и универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных и коммуникативных.

### 2. Ориентация на проблемный характер обучения.

В проблематизации обучения цель и проблема урока становятся осознанными самим учеником [12]. В этом контексте с точки зрения развития метапредметных компетенций очень важную роль играет актуализация полученных знаний, умений, навыков – обучающийся начинает понимать зачем ему это знание, чем оно может быть для него полезно, как его можно применить на практике. Такая педагогическая технология позволяет обучающемуся самому ставить перед собой промежуточные учебные задачи и решать их, продвигаясь тем самым к решению обозначенной учителем либо самим обучающимся перед собой в начале урока проблемы. В процессе решения задач обучающиеся находятся во взаимодействии как между собой, так и с учителем [13]. Помимо проблемного обучения значительные успехи в области развития метапредметности достигла современная монтессорийская школа [14] с методикой постановки проблемы обучения самим учеником, которую он решает на протяжении определенного времени (не обязательно времени одного урока), получая в итоге собственный творческий продукт.

### 3. Повышение внутренней мотивации обучающихся.

Большой проблемой современной отечественной педагогики является серьезный перекоп в вопросах мотивации учеников [15] с внутренней самомотивации на внешнюю, социальную. В большинстве случаев учитель старается мотивировать обучающихся хорошей или плохой отметкой, оценкой, личным влиянием педагога с возможностью использования рычагов контроля в лице административного аппарата школы либо родителей, в лучшем случае своим позитивным личным примером, внедрением адекватной соревновательной ситуации между обучающимися. Но с точки зрения удержания собственной мотивации и улучшения учебных достижений, особенно в долговременной перспективе, гораздо более эффективной становится методика повышения внутренней мотиваций учеников [16].

**4. Внедрение новых методик в дидактическую практику,** ориентированных на надпредметность. В практическом арсенале современного педагога не так много конкретных инструментов достижения межпредметных результатов [17]. Отсюда возникает другая проблема, характерная для непроработанных методологической и методической частей сложного урока, направленного на межпредметный

и метапредметный уровень компетенций, который, подразумевается, обучающиеся должны достигнуть исходя из описанных результатов во ФГОС. Но на практике педагог остается с пониманием проблемы, но без методических инструментов, с помощью которых он мог бы этих результаты достигать. Из относительно простых методов, которые может использовать учитель на уроке, это возможность научить школьников грамотно работать с информацией: составлять тезаурусные поля, блок-схемы, кластерный анализ, здесь важно научиться сжимать, классифицировать, подвергать критике и анализу любую информацию, структурировать ее [18, с. 150–160]. Развитие причинно-следственных связей как следствие такой работы не заставит себя долго ждать [2, с. 145].

**5. Внедрение рефлексивно-деятельностного подхода и практики тьюторства** в общеобразовательные учреждения. Рефлексивно-деятельностный подход, подробно разработанный и описанный В. К. Зарецким и Ю. В. Зарецким, демонстрирует отличные результаты в преодолении учебной неуспешности [19]. В этом методе значительную роль играет педагог-психолог, который помогает обучающемуся правильно выстроить саморефлексию, структурировать и организовать свою деятельность, для того чтобы ученик смог сам ставить перед собой как близкие, находящиеся в зоне ближайшего развития, которые он способен решить самостоятельно в кратчайшие сроки, так и дальние, стратегические, которые на данный момент не находятся в его зоне развития, учебные задачи и достигать их. В современной образовательной школьной практике подобного практически нет, в лучшем случае есть школьный психолог, который занимается различного рода тестированиями и их анализом, работой с трудными детьми.

У классного руководителя, как и у самого учителя, – свои, несколько другие цели, задачи и обязанности, которые феноменологически не совсем совпадают с понятием тьюторства. О важности роли психолого-педагогической поддержки учеников, особенно в ситуациях повышенного стресса, чем является пандемия COVID-19 во всем мире, заявляет заместитель генерального директора ЮНЕСКО по вопросам образования Стефания Джаннини. Она говорит о том, что современный мир оказывает на любого человека, особенно на ребенка, у которого еще психика находится в неустойчивом состоянии, серьезное стрессовое влияние, что усугубляется глобальными проблемами всего общества. С. Джаннини заявляет, что современная школа должна в этих условиях сосредоточиться на том, чтобы ученику было в образовательном учреждении либо на дистанционном обучении максимально комфортно, а этот комфорт может быть достигнут только при грамотном психолого-педагогическом сопровождении тьюторами своих подопечных, которые будут помогать им справляться с любыми сложностями, возникающими у них в процессе образования<sup>5</sup>.

### Результаты социологического опроса

Статистические данные были собраны на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Гимназия № 42» г. Кемерово. Социологический опрос был проведен с целью выяснения мнений обучающихся и их родителей по поводу важности приобретения метанавыков, их процентного соотношения с предметными знаниями, возможных способов улучшить формирование и развитие метапредметных компетенций. Данная эмпирическая работа была проведена среди старшеклассников, обучающихся 10–11 классов, и их родителей, возраст обучающихся составил 16–18 лет. Количество опрошенных – 126 человек: 89 учеников и 37 родителей. Перед опросом всем участникам были разъяснены следующие понятия компетенций: предметные, личностные и метапредметные, а также представлен федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, а именно пункты, где перечислены образовательные результаты, которые должны быть достигнуты выпускниками 11 классов. Ученикам и их родителям были заданы одинаковые вопросы (табл.).

По результатам опроса среди школьников мы можем наблюдать определенные закономерности. Практически все старшеклассники понимают важность и нужность метапредметных компетенций, несколько большая часть обучающихся считает приоритетными именно метапредметные навыки, по сравнению с предметными, но стоит незначительный перевес в сторону предметных знаний. Эти результаты являются показательными: учащиеся понимают, что именно предметный уровень знаний будет у них оцениваться с помощью ЕГЭ, поэтому достаточно большая часть учеников обозначает приоритет предметности, т. к. подавляющая часть выпускников собирается поступать в высшие учебные заведения, где набор ведется в основном по результатам баллов ЕГЭ. Стоит отметить, что практически все опрошенные осознают серьезность проблемы невысокого развития метанавыков, поэтому выступают за комплексный подход в нивелировании данной сложившейся ситуации. 1/3 от общего числа опрошенных осознают проблему по несформированности метапредметных компетенций лично.

Большинство родителей считают, что проблема формирования и развития метапредметных компетенций очень актуальна в наше время и требует особого подхода для ее разрешения. Родители отдают предпочтение именно метакомпетенциям, а не предметным знаниям, что может быть связано с более богатым обыденно-жизненным опытом и социальной практикой. Предлагаемые пути решения данной проблемы для родителей менее однозначны, нежели для выпускников: часть мнений разделилась между повышением качества подготовки педагогического состава и внедрением новых методик в урочную систему для более успешного формирования и развития метанавыков.

<sup>5</sup> Giannini S., Jenkinsand R., Saavedra J. Mission: Recovering Education 2021. 29.03.2021. Режим доступа: <https://blogs.worldbank.org/education/mission-recovering-education-2021> (дата обращения: 04.08.2021).



**Табл. Ответы участников социологического опроса**

**Tab. Responses to the sociological survey**

Вопросы	Варианты ответов	Ответы учеников, %	Ответы родителей, %
Как вы считаете, в современном школьном образовании важен ли высокий уровень сформированности метапредметных компетенций?	а) однозначно да	57	37
	б) скорее всего да	32	46
	в) скорее всего нет	7	13
	г) точно нет	2	2
Оцените приемлемое соотношение важности между предметным и метапредметным уровнем компетенций в школьном образовании	а) предметные знания должны явно доминировать	11	13
	б) предметные знания несколько важнее метапредметных	31	22
	в) метапредметные компетенции несколько важнее предметных	34	30
	г) основной упор должен делаться на формирование и развитие именно метапредметных компетенций	22	35
В чем вы видите основную проблему неразвитости метапредметных компетенций у современных старшеклассников	а) концентрация школьной образовательной программы на сдачу ЕГЭ	47	46
	б) недостаточная квалификация педагогического состава	8	46
	в) непонимание понятия метапредметных компетенций и их основных функций	9	16
	г) недостаточная мотивация к обучению, сложность самодисциплины и самостоятельной деятельности, рефлексии	34	8
Какой способ может лучше справиться со сложившейся проблемой неразвитости метапредметных компетенций	а) повышение квалификации учительского состава	5	35
	б) внедрение в урок новых методик, позволяющих делать акцент на формирование и развитие метакомпетенций	5	47
	в) замена ЕГЭ традиционным выпускным экзаменом в школе	11	8
	г) все вышеперечисленное в равной степени важно и способно решить вышеуказанную проблему	77	8

### Заключение

Социологический опрос показал, что практически все обучающиеся и их родители осознают важность и необходимость метапредметных компетенций в школьной образовательной программе. По мнению родителей, метанавыки более актуальны и востребованы, чем предметные знания, при этом родители ссылаются на реальную жизнь и свой богатый жизненный опыт, обучающиеся же выделяют существенную значимость предметных знаний как необходимость для успешной сдачи ЕГЭ. Обучающиеся осознают, что одной из основных проблем в их учебной неуспешности являются несформированные метапредметные компетенции, родители же полагают, что существенная доля вины возлагается на недостаточную подготовку педагогов, которые были бы способны проводить уроки в рамках системно-деятельностного подхода. Но солидарность во мнениях обеих групп достигается по поводу неудовлетворенности ситуацией, в которой вся учебная программа, особенно в старшей школе, сосредотачивается вокруг успешной сдачи ЕГЭ, отсюда и сформирована проблема перекоса программы в сторону формирования предметных знаний. Обучающиеся в рамках возможного решения сложившегося

противоречия выступают за комплексный подход, уделяя внимание ответу с исключением обязательного ЕГЭ как выпускного школьного экзамена. Родители считают, что данную проблему возможно успешно решить, если качественно подготовить учителей-предметников, которые смогут не только давать знания ученикам с требованием от них дальнейшего воспроизведения переданного знания, а также будут заниматься воспитанием личностных и метапредметных качеств и умений.

Необходимо еще раз отметить важность проблемы формирования и развития метапредметных компетенций как основы любой практико-направленной деятельности [20], которая является структурным компонентом развитости гармоничной личности [21], что утверждено в основных нормативных документах сферы образования. Именно метанавыки, на которые пристальное внимание обращают современные работодатели<sup>6</sup>, необходимы обучающемуся в реализации конкретных планов и идей в жизни. Метапредметные компетенции реализуются как в практической жизни, так и в научной, теоретической, без них невозможно изучение отдельных предметов, поскольку метанавыки – это инструменты для познания и осознания [22].

<sup>6</sup> Образование будущего: какие навыки ищут работодатели. 31.08.2021. Режим доступа: <https://u.university/blog/obrazovanie-budushchego-kakie-navyki-ishchut-rabotodateli/> (дата обращения: 02.10.2021).

В статье сформулированы возможные причины проявления такой проблемы и возможные пути ее разрешения. Основной, но не единственной, проблемой обозначена ориентация образования на предметные компетенции из-за сосредоточенности всей школьной практики на подготовке к ЕГЭ. Представлены возможные пути решения сложившейся сложной тенденции, когда реальная жизнь, в том числе профессиональная, не находится в прямой корреляции с академическим школьным образованием.

Стоит отметить, что весомых достижений в области развития качества школьного обучения, особенно в вопросах формирования и развития метапредметности, достигла немецкая общая педагогика. Следует обратить внимание и проанализировать опыт зарубежных коллег для улучшения отечественной образовательной системы. В статье М. Heindl (Дрезденский технический университет) [23] предлагается действующая методика работы педагога в школе. Последовательность обучения на основе запроса отличается от традиционных уроков. Этот стиль обучения включает в себя разработку вопросов и гипотез, выбор и применение методов, изучение и представление результатов учениками. Учащиеся автономно работают в междисциплинарном проекте, потому что им приходится комбинировать разные предметы. Поскольку существуют различия в приобретении навыков, рекомендуется анализировать результаты для учащихся основной и средней школы отдельно. В данном методе основной педагогической целью является формирование и развитие внутренних познавательных мотивов, с которыми авторы связывают академическую успешность обучающихся. Сделан акцент на том, что данный

метод не является аналогом проектного обучения, это, скорее, предварительная стадия научной работы [23]. В процессе деятельности ученик должен постоянно анализировать и рефлексировать свою деятельность, а также проводить научные эксперименты для подтверждения своих гипотез, которые он создает с помощью педагогов. Сами авторы описывают основную деятельность обучающегося как самостоятельную, с целью сбора и обязательного обсуждения результатов как с учителем, так и с другими учениками, с целью проведения реальных и виртуальных (с помощью специальных компьютерных программ) экспериментов. Такая система носит междисциплинарный характер, обучающиеся выбирают темы из нескольких разделов, комплексов близких учебных предметов: естествознание, творчество, гуманитарный блок и филологический, что по своей сути ориентирует учебный процесс на приобретение и усвоение метанавыков.

Как работники сферы образования мы не можем не учитывать мнений обучающихся и их родителей, особенно в современной педагогической тенденции, такой как клиентоориентированность. Старшеклассники и их родители осознают и понимают важность метанавыков в настоящей жизни, мы надеемся, что общими усилиями сможем добиться более высоких результатов в контексте сформированности и развитости метапредметных компетенций.

**Конфликт интересов:** Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

## Литература

1. Хуторской А. В. Работа с метапредметным компонентом нового образовательного стандарта. Практический аспект // Народное образование. 2013. № 4. С. 157–171.
2. Поташник М. М., Левит М. В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. М.: Педагогическое общество России, 2014. 320 с.
3. Бацунов С. Н., Дереча И. И., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Современные детерминанты развития soft skills // Концепт. 2018. № 4. С. 12–21. <https://doi.org/10.24422/МСГО.2018.4.12367>
4. Гижицкий В. В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 200 с.
5. Зарецкий В. К. Использование рефлексии в практике организации решения проблем // Чтения памяти Г. П. Щедровицкого 2004–2005 гг.: доклады и дискуссии / сост. В. В. Никитаев. М.: Фонд «Ин-т развития им. Г. П. Щедровицкого», 2006. С. 305–320.
6. Колмакова В. И. Формы внеурочных занятий, направленных на развитие метапредметных компетенций учащихся. 01.10.2012. Режим доступа: <http://u4eba.net/sbornikidei/formyi-vneurochnoy-raboty-napravlennyye-na-razvitie-metapredmetnyih-kompetentsiy-uchashhihsya.html> (дата обращения: 30.03.2021).
7. Латышко Н. А. О результатах работы по системе развивающего обучения Л. В. Занкова // Начальная школа. 1999. № 4. С. 48–52.
8. Николаева А. Д., Маркова О. И. Метапредметные компетенции как педагогическая категория // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20437> (дата обращения: 10.08.2021).
9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
10. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
11. Шеховцова Л. Д., Прокофьева И. В., Маркова Р. И., Молчанова Е. А. Метапредметные универсальные умения // Молодой ученый. 2017. № 42. С. 185–187.

12. Насырова Д. М., Очилова М. Р., Кадырова З. Б. Проблемный метод обучения как активный метод // Наука. Мысль. 2014. Т. 4. № 6. С. 38–42.
13. Цукерман Г. А., Вегнер А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 2. С. 58–64.
15. Гурова А. В. Проблема мотивации в учебной деятельности старшеклассников // Студенческий научный форум – 2015: VII Междунар. студент. электр. науч. конф. (Саратов, 15 февраля – 31 марта 2015 г.) Саратов: Академия Естествознания, 2015. Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015012036> (дата обращения: 02.10.2021).
16. Lillard A., Else-Quest N. Evaluating Montessori education // Science. 2006. Vol. 313. № 5795. P. 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
17. Шакирова Д. М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Образовательные технологии и общество. 2006. Т. 9. № 4. С. 284–292.
18. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
19. Зарецкий В. К., Зарецкий Ю. В. Опыт оказания психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода: случай Дениса Г // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 2. С. 142–156. <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230209>
20. Рединова А. А. Формирование метапредметных умений и навыков: типология задач // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 189–197.
21. Асланова Н. Ф. Развитие личности // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 2. С. 247–254.
22. Рубцов В. В., Высоцкая Е. В., Зак А. З., Улановская И. М., Янишевская М. А. Динамика метапредметных результатов начального образования на этапе перехода в основную школу // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 3. С. 511–528. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-3-511-528>
23. Heindl M. Inquiry-based learning and the pre-requisite for its use in science at school: a meta-analysis // Journal of Pedagogical Research. 2019. Vol. 3. № 2. P. 52–61. <https://doi.org/10.33902/JPR.2019254160>

original article

## Development of Metasubject Competencies in High School Students

Nikita O. Kim

Grammar school No. 42, Russia, Kemerovo; <https://orcid.org/0000-0003-3925-5855>; [kim.nikita93@gmail.com](mailto:kim.nikita93@gmail.com)

Received 17 Aug 2021. Accepted after peer review 19 Oct 2021. Accepted for publication 25 Oct 2021.

**Abstract:** The present research featured the development of metasubject competences in high school students, who are known to lack these competencies. The research objective was to perform a sociological survey of the current situation. The methods involved analysis, synthesis, observation, and sociological survey. The paper describes the reasons behind the qualitatively low development of metasubject competencies in modern schoolchildren and contains some recommendations. The author also describes the relations between metasubject competencies and the concepts of hard and soft skills. The sociological survey involved high school students and their parents, who appeared to understand the importance of meta-specific competencies and their poor development in modern school environment. Both students and their parents demonstrated a strong dissatisfaction with the situation, in which the entire curriculum is aimed at passing the Unified State Exams. As a result, the school program concentrates on the development of subject knowledge, leaving behind metasubject skills.

**Keywords:** metacompetence, universal learning activities, soft skills, hard skills, parents, metasubject results, sociological survey

**Citation:** Kim N. O. Development of Metasubject Competencies in High School Students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 287–294. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-287-294>

**Conflict of interests:** The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

## References

1. Khutorskoy A. V. Work with the metasubject component of the new educational standard. Practical aspect. *Narodnoe obrazovanie*, 2013, (4): 157–171. (In Russ.)
2. Potashnik M. M., Levit M. V. *How to help a teacher in mastering the Federal State Educational Standard*. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2014, 320. (In Russ.)
3. Batsunov S. N., Derecha I. I., Kungurova I. M., Slizkova E. V. Modern determinants of the soft skills development. *Koncept*, 2018, (4): 12–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.4.12367>
4. Gizhytskii V. V. *Internal and external motives of educational activity as factors of academic success of senior pupils*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Moscow, 2016, 200. (In Russ.)
5. Zaretsky V. K. The use of reflection in the practice of organizing problem solving. *G. P. Shchedrovitsky Conference, 2004–2005: Proceedings*, comp. Nikitaev V. V. Moscow: Fond "In-t razvitiia im. G. P. Shchedrovitskogo", 2006, 305–320. (In Russ.)
6. Kolmakova V. I. *Forms of extracurricular activities aimed at the development of metasubject competencies of students*, 1 Oct 2012. Available at: <http://u4eba.net/sbornikidei/formyi-vneurochnoy-raboty-napravlennyye-na-razvitie-metapredmetnyih-kompetentsiy-uchashhihsya.html> (accessed 30 Mar 2021). (In Russ.)
7. Latyshko N. A. The results of application of L. V. Zankov's system of developmental education. *Nachalnaia shkola*, 1999, (4): 48–52. (In Russ.)
8. Nikolaeva A. D., Markova O. I. Metasubject competence as educational category. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 2015, (4). Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20437> (accessed 10 Aug 2021). (In Russ.)
9. Markova A. K. *Formation of teaching motivation at school age*. Moscow: Prosveshchenie, 1983, 96. (In Russ.)
10. *How to design universal educational actions in elementary school: from action to thought*, ed. Asmolov A. G. Moscow: Prosveshchenie, 2008, 151. (In Russ.)
11. Shekhovtsova L. D., Prokofiev I. V., Markova R. I., Molchanova E. A. Metasubject universal skills. *Molodoi uchenyi*, 2017, (42): 185–187. (In Russ.)
12. Nasyrova D. M., Ochilova M. R., Kadyrova Z. B. Problem method as an active method. *World Ecology Journal*, 2014, 4(6): 38–42. (In Russ.)
13. Zuckerman G. A., Venger A. L. Development of learning autonomy by the means of school education. *Psihologicheskaiia nauka i obrazovanie*, 2010, (4): 77–90. (In Russ.)
14. Khutorskoy A. V. Key competencies and educational standards. *Eidos*, 2002, (2): 58–64. (In Russ.)
15. Gurova A. V. The problem of motivation in the educational activities of high school students. *Student scientific forum – 2015: VII Intern. student electronic Sci. Conf.*, Saratov, 15 Feb – 31 Mar 2015. Saratov: Akademiia Estestvoznaniia. Available at: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015012036> (accessed 2 Oct 2021). (In Russ.)
16. Lillard A., Else-Quest N. Evaluating Montessori education. *Science*, 2006, 313(5795): 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
17. Shakirova D. M. Formation of critical thinking in pupils and students: model and technology. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo*, 2006, 9(4): 284–292. (In Russ.)
18. Zair-Bek S. I., Mushtavinskaya I. V. *Development of critical thinking in the classroom*, 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie, 2011, 223. (In Russ.)
19. Zaretskii V. K., Zaretskii Y. V. Practice of psychological and pedagogical help by the resources of reflective-activity approach: case of Denis G. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2015, (2): 142–156. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230209>
20. Redinova A. A. Forming of meta-subject skills: the typology of exercises. *Prepodavatel XXI vek*, 2018, (1-1): 189–197. (In Russ.)
21. Aslanova N. F. Development of personality. *Vestnik Donetskogo pedagogicheskogo instituta*, 2017, (2): 247–254. (In Russ.)
22. Rubtsov V. V., Vysotskaya E. V., Zak A. Z., Ulanovskaya I. M., Yanishevskaya M. A. The dynamics of meta-subject educational results in primary school at the stage of transition to secondary school. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2019, 16(3): 511–528. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-3-511-528>
23. Heindl M. Inquiry-based learning and the pre-requisite for its use in science at school: a meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 2019, 3(2): 52–61. <https://doi.org/10.33902/JPR.2019254160>



оригинальная статья

## Формирование профессиональной направленности и ценностных ориентаций будущих педагогов

Любовь Ярославовна Лозован

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета, Россия, г. Новокузнецк; <https://orcid.org/0000-0002-6026-5153>

Ольга Юрьевна Елькина

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета, Россия, г. Новокузнецк; <https://orcid.org/0000-0002-4248-1581>; [olgelkina@yandex.ru](mailto:olgelkina@yandex.ru)

Поступила в редакцию 30.10.2021. Принята после рецензирования 22.11.2021. Принята в печать 22.11.2021.

**Аннотация:** Предметом данной статьи являются ценностные ориентации студентов, обучающихся по направлениям педагогического образования. Цель – исследование ценностных ориентаций будущих педагогов с разным профилем подготовки. Использован комплекс методов исследования, включающий теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы; диагностическую методику «Ценностный опросник» Ш. Х. Шварца; анализ первичных статистик. Научная новизна связана с новыми данными об особенностях ценностной сферы студентов педагогических профилей подготовки и интериоризации базовых ценностей в их личностные смыслы. Представлены результаты экспериментального исследования, которые выявили различие в фокусах направленности ценностных ориентаций у студентов исследуемых профилей: *Начальное образование и организация детского движения, Начальное образование*. Установленное различие объясняется спецификой направленности их профессиональной деятельности (содержанием основной профессиональной образовательной программы). Студенты, осваивающие профиль *Начальное образование и организация детского движения*, приобретают дополнительный набор профессионально-значимых личностных качеств, связанных с деятельностью специалиста в сфере воспитания. Материалы статьи могут быть использованы при проектировании образовательно-воспитательного процесса педагогических профилей подготовки, дополнительных профессиональных программ, ориентированных на освоение компетенций специалиста в сфере воспитания.

**Ключевые слова:** высшее образование, педагогическое образование, ценностная сфера личности, базовые индивидуальные ценности, ценностный опросник Ш. Х. Шварца

**Цитирование:** Лозован Л. Я., Елькина О. Ю. Формирование профессиональной направленности и ценностных ориентаций будущих педагогов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 295–301. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-295-301>

### Введение

Приоритетной задачей современной высшей школы является подготовка специалистов, высококомпетентных в избранной сфере деятельности. Особенно это требование актуально для будущих специалистов, занятых в сфере образования, несущих личную ответственность за воспитание и образование молодого поколения страны. Однако результативность подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности не должна сводиться лишь к формированию необходимого набора компетенций. Их профессиональное становление во многом зависит от развития таких личностных качеств, как креативность, гуманность, инициативность, самостоятельность и способность находить нестандартные пути решения педагогических проблем.

В связи с этим существенная роль в профессиональной подготовке будущих педагогов должна принадлежать ценностным ориентациям, являющимся отражением их личностного отношения к субъектам педагогического взаимодействия и к себе как профессионалу. Важно уделить внимание процессу содержательного наполнения ценностных ориентаций будущих педагогов как основы

их подготовки к обучению, развитию и воспитанию школьников. Ориентация на профессиональные ценности педагога является центральным условием его саморазвития в профессии, самоопределения и самореализации.

Актуальность исследования ценностных ориентаций будущих педагогов можно объяснить и принадлежностью профессии к сфере *человек – человек* (по классификации Е. А. Климова [1]), на отличительную особенность которой указывал основоположник русской педагогики К. Д. Ушинский, подчеркивая в своих работах значимость влияния личности педагога на личностное развитие воспитанников [2].

В теоретических и прикладных исследованиях проблема ценностных ориентаций студенчества представлена в философском, социологическом, педагогическом и психологическом аспектах. Это обусловлено тем, что для формирования ценностной сферы личности данный возраст является благоприятным. К осмыслению проблемы ценностных ориентаций студенчества подводят исследования отечественных ученых [3–7]. Как справедливо указывают А. В. Серый и др.: «Образовательная и социальная среда вуза во многих



случаях становится основным институтом развития системы ценностей в юношеском возрасте и в период ранней взрослости. Именно вузовская либеральная и творческая среда создает необходимые условия для личностного роста и формирования высшего, автономного уровня системы ценностей» [8, с. 43].

В анализе зарубежных исследований выделяем, прежде всего, научную позицию М. Рокича, который разработал теорию ценностных ориентаций личности, определяя ценности как разновидность устойчивого убеждения в том, что некая цель или способ существования предпочтительнее иной. Он считал, что ценности взаимосвязаны и представляют собой системы, человеческие ценности прослеживаются в культуре, общественных институтах, в каждой отдельной личности, а влияние ценностных ориентаций наблюдается практически во всех социальных сферах [9].

Отталкиваясь от теории М. Рокича, Ш. Х. Шварц как автор теории об универсальности базовых человеческих ценностей основывался на положении о том, что в основе различий между ценностями лежит тип мотивационных целей, которые они выражают. По мнению Ш. Х. Шварца, базовые ценности – желаемые кросс-ситуативные цели, различающиеся по важности и служащие руководящими принципами в жизни человека [10, р. 21]. Исходя из этого, ученый сгруппировал отдельные ценности в типы ценностей в соответствии с общностью их целей; выделил базовые человеческие ценности, свойственные с высокой степенью вероятности всем культурам и отражающие универсальные потребности человеческого существования. Он утверждал, что действия, совершаемые в соответствии с каждым типом ценностей, имеют практические, социальные и психологические последствия, в том числе и конфликтные [10–12].

По мнению М. С. Яницкого, формирование отдельных уровней динамической системы ценностных ориентаций личности на соответствующих стадиях ее индивидуального развития осуществляется последовательно реализующимися процессами социализации, индивидуализации и адаптации. «Преобладание действия того или иного механизма формирования ценностной системы определяется сложным комплексом внутренних психологических факторов, особенности и степень выраженности которых соответствуют достигнутому уровню индивидуального развития» [13, с. 23].

Исследователями, изучавшими студентов, установлены факторы, определяющие структуру ценностных ориентаций личности: биологический и психологический пол, возраст, локус контроля, конкретный тип акцентуаций характера; выявлены психологические закономерности развития системы ценностных ориентаций личности; экспериментально обоснована структурно-динамическая модель системы ценностных ориентаций, описаны принципы ее оптимизации в процессе целенаправленного психологического воздействия и обучения в образовательной организации высшего образования [3–7; 14; 15].

В отечественной психологии понятие *ценностные ориентации* понимается через понятия *отношения, отражения, установки* [16–18]. На основе проанализированных научных источников мы рассматриваем ценности как убеждения; желаемые человеком цели и образ поведения, способствующие достижению этих целей, а ценностные ориентации – как интериоризированные личностью ценности социальных групп.

Применительно к профессиональной деятельности чаще употребляется термин *профессионально-ценностные ориентации*, который Н. А. Вдовина определяет как «систему значимых устойчивых установок, убеждений, предпочтений, на основе которых выстраиваются избирательные отношения к субъектам образовательного процесса и профессиональной деятельности» [19, с. 76]. В определении сущности понятия *профессионально-ценностные ориентации будущего педагога* опираемся на работы О. В. Кудашкиной, которая трактует данное понятие как «систему особо значимых духовно-нравственных, личностных, социальных и профессиональных установок, которые закладываются, закрепляются на этапе высшего образования в процессе учебной деятельности и оказывают существенное влияние на формирование личности выпускника» [20, с. 143].

В исследовании предстояло получить ответ на вопросы: Различаются ли ценностные ориентации будущих педагогов с разным профилем подготовки? Каким образом содержание основной профессиональной образовательной программы влияет на формирование ценностных ориентаций?

#### Методы и материалы

В нашем исследовании изучалась специфика ценностной сферы личности студентов педагогических профилей подготовки *Начальное образование и организация детского движения* (5-летний бакалавриат; 69 респондентов 5 курс) и *Начальное образование* (4-летний бакалавриат; 140 респондентов; 4 курс), обучающихся на факультете психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ»).

Для изучения ценностных ориентаций будущих педагогов был применен комплекс методов исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, диагностическая методика «Ценностный опросник» Ш. Х. Шварца; анализ первичных статистик. Первая группа вопросов направлена на исследование нормативных идеалов и ориентации на ценности на уровне убеждений, а также структуры ценностных ориентаций, оказывающих наибольшее влияние на личность, а вторая группа вопросов позволяет изучить ценности на уровне поведения, т. е. индивидуальные ценностные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности [9–11].

Студентам было предложено выделить и оценить степень важности как руководящего принципа жизни лично для них каждой из пятидесяти семи ценностей, представленных

в списке ценностного опросника Ш. Х. Шварца. При работе с материалом портретного ценностного опросника Ш. Х. Шварца студентам предлагалось оценить, насколько каждое из предложенных описаний людей похоже или не похоже на них и на их идеал.

### Результаты

Выявлены некоторые отличия в отношении к ценностям между группами студентов исследуемых профилей подготовки. Различия выявлены как в ранжировании типов ценностей, так и в их направленности на личные или социальные результаты. Табл. 1 наглядно демонстрирует, каким образом распределены ценности в исследуемых группах студентов. При этом ранг от 1 до 3 свидетельствует о высокой значимости данной ценности для испытуемых, от 7 до 10 – о низкой значимости соответствующей ценности.

**Табл. 1. Степень значимости ценностей для бакалавров выпускных курсов педагогических профилей**  
**Tab. 1. Significance of values for senior students of pedagogical departments**

Ранг	Профиль			
	Начальное образование и организация детского движения, n=69		Начальное образование, n=140	
	Ценность	Балл	Ценность	Балл
1	Благожелательность	8	Благожелательность	7,4
2	Универсализм	5,8	Самостоятельность	6,5
3	Стимуляция	5,6	Стимуляция	5,7
4	Конформизм	5,2	Достижения	5,5
5	Традиции	4,5	Власть	4,8
6	Безопасность	3,9	Универсализм	4,1
7	Достижения	3,8	Безопасность	3,9
8	Самостоятельность	3,2	Традиции	3,4
9	Власть	3,1	Конформизм	3,1
10	Гедонизм	2,8	Гедонизм	2,9

Очевидно, что бакалавры обеих исследуемых групп в ранг наивысшей ценности выделили благожелательность, при этом низко оценив гедонизм, в то время как распределение между рангами других ценностей значительно расходится. Мы связываем такое единство в отношении к лидирующей и низко значимой ценностям со спецификой будущей профессиональной деятельности студентов, т. к. в специфике профессиональной деятельности учителя начальных классов уже заложена мотивированность на проявление заботы и доброжелательности, наличие чувства долга, связанные с высокой степенью ответственности за развивающуюся личность ребенка. Способствует формированию у студентов данных профилей ценностного отношения к результатам своей деятельности и проявлению благожелательности

в отношении личности ребенка и вся система профессиональной подготовки этих студентов.

Нами проанализировано соотношение группы ценностных ориентаций, касающихся самозащиты и избегания тревог, и группы ценностных ориентаций, связанных с ростом, развитием, свободой от тревог. В обеих группах испытуемых зафиксировано примерно равное их соотношение. 45,9 % студентов профиля *Начальное образование и организация детского движения* ориентированы на ценности первой из обозначенных выше групп, 54,1 % – на ценности второй группы соответственно. Для студентов профиля *Начальное образование* данное соотношение представлено как 43,1 % (ориентация на ценности первой группы) и 56,9 % (на ценности второй группы). В обеих из исследуемых групп преобладает ориентация на ценности, касающиеся роста и развития, свободы от тревог, хотя в группе студентов профиля *Начальное образование* такое преобладание больше на 5,6 %.

В обеих группах респондентов выявлены отличающиеся ориентиры на ценности высшего порядка (табл. 2). Для студентов профиля *Начальное образование* приоритетными являются ценности группы *Открытость изменениям*, включающие самостоятельность, стимуляцию и частично гедонизм. На втором месте по значимости для них выступают ценности группы *Самоутверждение*, среди которых лидируют достижения и власть. Студенты профиля *Начальное образование и организация детского движения* наиболее приоритетными для себя ценностями считают благожелательность и универсализм, характеризующие группу ценностей высшего порядка *Преодоление*, и ценности группы *Сохранение* (конформизм, безопасность, традиции).

**Табл. 2. Распределение ценностей высшего порядка в группах бакалавров выпускных курсов педагогических профилей, % респондентов**  
**Tab. 2. Distribution of high values in senior students of pedagogical departments, % respondents**

Ценности высшего порядка	Профиль	
	Начальное образование и организация детского движения	Начальное образование
Самопреодоление	28,8	22,6
Сохранение	28,3	14,0
Открытость изменениям	25,3	34,3
Самоутверждение	17,6	29,1

Полученные результаты позволили определить фокус направленности ценностей на личные или социальные результаты. По этому параметру также выявлены отличия. Студенты профиля *Начальное образование* более ориентированы на ценности личностной направленности, в то время как у студентов профиля *Начальное образование и организация*

детского движения на первом месте оказались ценности социального фокуса направленности.

В соответствии с характеристикой ценностей Ш. Х. Шварца для студентов профиля *Начальное образование и организация детского движения* приоритетными являются потребность в аффилиации и направленность на позитивное взаимодействие с целью создания благополучия для всей группы; потребность в социальной гармонии и подавлении своих социально неприемлемых наклонностей; проявление понимания, благодарности, терпимости; стремление к гармонии и справедливости; уважение и поддержание обычаев и традиций, символов солидарности группы, уважения уникальности ее картины мира; направленность на достижение стабильности, безопасности и гармонии окружающего общества и общностей данного общества.

Студенты профиля *Начальное образование* оказались ориентированы на другие ценности: потребность в автономности и независимости, в том числе в мышлении, выборе деятельности и в творчестве; стремление к активности, новизне и глубоким переживаниям; стремление к социальному уважению, одобрению и личному успеху, приобретаемым в процессе проявления компетентности в соответствии с требованиями социальных стандартов; стремление к достижению престижа, статуса; потребность доминантой позиции в рамках определенной социальной системы.

Полученное различие в фокусах направленности ценностей у студентов исследуемых профилей мы объясняем спецификой направленности их профессиональной деятельности, а следовательно, и содержанием основной профессиональной образовательной программы, нацеленной на подготовку к этой деятельности. Кроме подготовки к педагогической деятельности в начальном общем образовании, студенты, осваивающие второй профиль *Организация детского движения*, приобретают дополнительный набор профессионально-значимых личностных качеств, в первую очередь связанных как с организацией процесса образования, так и с деятельностью специалиста в сфере воспитания, ориентированной на организацию и развитие детского коллектива, проектирование социально-значимой деятельности, раскрытие личностного потенциала каждого воспитанника и приобщение его к общественно значимой деятельности.

Согласно учебному плану по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность / профиль *Начальное образование и организация детского движения*, предусмотрена предметная и методическая подготовка по второму профилю.

Модуль предметной подготовки (43 з. е.) представлен дисциплинами: Педагогика детского общественного объединения; Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения школьников; Организация самоуправления в детском сообществе; Педагогика и психология лидерства в детском

общественном объединении; Конфликтология в деятельности педагога-организатора.

Модуль методической подготовки (13 з. е.) предусматривает освоение технологий воспитания в ходе изучения дисциплин: Методика организации коллективных мероприятий в детском общественном объединении; Технологии сотрудничества в детском общественном объединении; Технология проектной деятельности педагога-организатора; дисциплин по выбору (7 з. е.): Сценическое искусство в деятельности педагога-организатора / Хореографическая подготовка педагога-организатора.

В ходе предметной и методической подготовки по профилю активно применяются интерактивные образовательные технологии: кейс-стади, технологии мастерских, проектная технология, технология коллективных творческих дел и др. Кроме того, практические занятия по профильным дисциплинам, ориентированным на подготовку будущих педагогов к решению задач организации педагогического взаимодействия с воспитанниками, чаще всего содержали три этапа: эвристический, деятельностный, отношенческий. На эвристическом этапе студенты знакомились с проблемой, которую предстояло решить, предлагали возможные пути ее решения. На деятельностном этапе уже предлагался конкретный вариант решения проблемы с обоснованием результативности данного решения. На отношенческом этапе студенты пытались оценить предложенные варианты решения с точки зрения их ценностной значимости для всех участников решаемой педагогической задачи.

Такие образовательные технологии и особенности организации занятий несут в себе ядро аксиологического и личностно-ориентированного подходов, помогают будущему педагогу в определении собственной личностной позиции в жизни: выбор значимых для себя ценностей, выявление круга интересующих научных и жизненных проблем, освоение способов их решения, развитие способности делать осознанный и ответственный выбор в жизненных ситуациях.

Основная профессиональная образовательная программа по второму профилю подготовки спроектирована на основании требований профессионального стандарта *01.005 Специалист в области воспитания* и направлена на реализацию обобщенной трудовой функции *Организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации*, включающей трудовые функции: Оказание обучающимся педагогической поддержки в создании общественных объединений; Педагогическое сопровождение деятельности детских общественных объединений; Развитие самоуправления обучающихся на основе социального партнерства социальных институтов<sup>1</sup>.

Образовательной организацией (КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ»), реализующей данную программу, совместно с представителями работодателей определены профессиональные компетенции (ПК), позволяющие освоить

<sup>1</sup> Специалист в области воспитания // Профессиональные стандарты. Режим доступа: <https://1-co.ru/9a2f9> (дата обращения: 10.10.2021).



названные трудовые функции (табл. 3). Практическая подготовка в ходе производственных практик (педагогическая, педагогическая вожатская, проектно-технологическая, профильная) позволяет закрепить теоретические знания и сформировать опыт деятельности в области воспитания.

### Заключение

Общий для двух групп испытуемых профиль подготовки *Начальное образование*, а также специфика деятельности работающего с детьми младшего школьного возраста учителя определяют направленность ценностных ориентаций, связанную с необходимостью и потребностью создавать благоприятные условия развития личности на начальной ступени общего образования, проявлять благожелательное и заботливое отношение к ребенку.

Особенностью содержания основной профессиональной образовательной программы второго профиля (Организация детского движения), повлиявшего на приоритетность социального фокуса направленности базовых

индивидуальных ценностей, является ориентация на развитие профессиональных компетенций педагога, умеющего организовать воспитательную деятельность с детьми разного возраста (8–18 лет), владеющего технологиями развития самоуправления и выявления лидерских качеств, способами вовлечения в коллективную творческую и проектную деятельность обучающихся.

Установлено, что содержание подготовки студентов педагогических профилей, их активность во внеучебной деятельности (научной, творческой, спортивной, волонтерской и др.), отражающей направленность образовательной программы, в достаточной мере влияют на становление ценностной сферы личности будущего педагога.

**Конфликт интересов:** Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

**Критерии авторства:** Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Табл. 3. Профессиональные компетенции выпускников направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиля *Начальное образование и организация детского движения* и индикаторы их достижения, установленные КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ»  
Tab. 3. Professional skills of students of Primary Education and Extracurricular Activities and indicators of their achievement

Объект или область знания	Категория ПК	Код и наименование ПК	Основание (ОТФ / ТФ ПС)
<i>Задача профессиональной деятельности – организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации</i>			
Педагогика детских общественных объединений, педагогическое сопровождение самоуправления в образовательной организации	Организация деятельности детских общественных объединений, педагогическое сопровождение самоуправления в образовательной организации	ПК-3 – готов к организации деятельности детских общественных объединений, педагогическому сопровождению самоуправления в образовательной организации	Организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации
<i>Задача профессиональной деятельности – организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса</i>			
Организационно-методическое обеспечение программ воспитания и социализации; применение технологий организации деятельности детских общественных объединений	Осуществление организационно-методического обеспечения программ воспитания и социализации, применение технологий организации деятельности детских общественных объединений	ПК-4 – способен осуществлять организационно-методическое обеспечение программ воспитания и социализации, применять технологии организации деятельности детских общественных объединений	Организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса

### Литература

1. Психология труда / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой. М.: Юрайт, 2020. 249 с.
2. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М.: Фаир-Пресс, 2004. 574 с.
3. Краснорядцева О. М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов // Сибирский психологический журнал. 1998. № 7. С. 25–29.
4. Мачурова Н. Н. Жизненные ценности в понимании студентов: дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2000. 213 с.
5. Мерзлякова С. В. Психологические особенности ценностных ориентаций современных студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2006. 24 с.



6. Овчарова Р. В. Взаимосвязь базовых ценностей и типов эмоциональной направленности личности студентов университета // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021. № 7-2. С. 138–142. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.109.7.061>
7. Руднева Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2002. 45 с.
8. Серый А. В., Яницкий М. С., Харченко Е. В. Ценностно-смысловые аспекты психологической работы со студенческой молодежью, находящейся в кризисной ситуации // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014. № 2. С. 40–48. <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1402.04>
9. Rokeach M. *The nature of human values*. N. Y.: Free Press, 1973. 438 p.
10. Schwartz S. H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? // *Journal of Social Issues*. 1994. Vol. 50. № 4. P. 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
11. Карандашев В. Н. *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. СПб: Речь, 2004. 72 с.
12. Bardi A., Schwartz S. H. Values and behavior: strength and structure of relations // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2003. Vol. 29. № 10. P. 1207–1220. <https://doi.org/10.1177/0146167203254602>
13. Яницкий М. С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.
14. Николаева И. А. Новый метод исследования личностных ценностей. Часть I. Изучение содержания личностных ценностей // *Сибирский психологический журнал*. 2010. Т. 38. С. 70–76.
15. Николаева И. А. Новый метод исследования личностных ценностей. Часть 2. Структурные феномены ценностных отношений // *Сибирский психологический журнал*. 2011. Т. 39. С. 112–120.
16. Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. *Отношение к труду и ценностные ориентации личности* // *Социология в СССР* / ред.-сост. Г. В. Осипов. М.: Мысль, 1966. Т. 2. С. 189–208.
17. Узнадзе Д. Н. *Обобщенный характер установки* // Узнадзе Д. Н. *Психология установки*. СПб.: Питер, 2001. С. 49–64.
18. Узнадзе Д. Н. *Установка у человека. Проблема объективации* // *Психология личности в трудах отечественных психологов* / сост. Л. В. Куликов. СПб.: Питер, 2009. С. 58–61.
19. Вдовина Н. А. *Профессионально-ценностное развитие будущего педагога* // *Гуманитарные науки и образование*. 2010. № 4. С. 75–77.
20. Кудашкина О. В. *Исследование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов на этапе высшего образования* // *Современные исследования социальных проблем*. 2018. Т. 9. № 7. С. 140–151. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-7-140-151>

original article

## Formation of Professional and Value Orientations in Pre-Service Teachers

Lyubov Ya. Lozovan

Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute of Kemerovo State University,  
Russia, Novokuznetsk; <https://orcid.org/0000-0002-6026-5153>

Olga Yu. Elkina

Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute of Kemerovo State University,  
Russia, Novokuznetsk; <https://orcid.org/0000-0002-4248-1581>;  
[olgelkina@yandex.ru](mailto:olgelkina@yandex.ru)

Received 30 Oct 2021. Accepted after peer review 22 Nov 2021. Accepted for publication 22 Nov 2021.

**Abstract:** The present research featured the development of value orientations in students of various pedagogical departments. It involved a theoretical analysis of domestic and foreign publications on psychology and pedagogy. The experiment relied on Sh. H. Schwartz's diagnostic Value Questionnaire, which revealed a difference in the focus of value orientations in two groups of students. The first group majored in Primary Education and Extracurricular Activities, while the second specialized in Primary Education. The established difference could be explained by the specifics of the professional activities: the students of the first group acquired an additional set of professional qualities. The research results can help to plan various pedagogical training programs.

**Keywords:** higher education, pedagogical education, value sphere of personality, basic individual values, Sh. H. Schwartz value questionnaire

**Citation:** Lozovan L. Ya., Elkina O. Yu. Formation of Professional and Value Orientations in Pre-Service Teachers. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 295–301. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-295-301>

**Conflict of interests:** The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

**Contribution:** All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

## References

1. *Psychology of labor*, eds. Klimov E. A., Noskova O. G. Moscow: Iurait, 2020, 249. (In Russ.)
2. Ushinsky K. D. *Man as a subject of education: experience in pedagogical anthropology*. Moscow: Fair-Press, 2004, 574. (In Russ.)
3. Krasnoryadtseva O. M. Value determination of professional behavior of teachers. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 1998, (7): 25–29. (In Russ.)
4. Machurova N. N. *Life values in the understanding of students*. Cand. Psychol. Sci. Diss. St. Petersburg, 2000, 213. (In Russ.)
5. Merzlyakova S. V. *Psychological features of the value orientations of modern students*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Abstr. Astrakhan, 2006, 24. (In Russ.)
6. Ovcharova R. V. The relationship between the basic values and types of emotional orientation of the personality of university students. *Mezhdunarodnyy nauchnoissledovatel'skiy zhurnal*, 2021, (7-2): 138–142. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.109.7.061>
7. Rudneva E. L. *Formation of life and professional value orientations of student youth*. Dr. Ped. Sci. Diss. Abstr. Kemerovo, 2002, 45. (In Russ.)
8. Seryy A. V., Yanitskiy M. S., Kharchenko E. V. Valuable and semantic aspects of psychological work with the student's youth which is in the crisis situation. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014, (2): 40–48. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1402.04>
9. Rokeach M. *The nature of human values*. N. Y.: Free Press, 1973, 438.
10. Schwartz S. H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 1994, 50(4): 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
11. Karandashev V. N. *Schwartz methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance*. St. Petersburg: Rech, 2004, 72. (In Russ.)
12. Bardi A., Schwartz S. H. Values and behavior: strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2003, 29(10): 1207–1220. <https://doi.org/10.1177/0146167203254602>
13. Yanitskiy M. S. *Value orientations of a person as a dynamic system*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000, 204. (In Russ.)
14. Nikolaeva I. A. New method for the persons values investigation. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 2010, 38: 70–76. (In Russ.)
15. Nikolaeva I. A. New method for the person's values investigation. Part 2. Structural phenomens of value relations. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 2011, 39: 112–120. (In Russ.)
16. Zdravomyslov A. G., Yadov V. A. Attitude to work and value orientations of personality. *Sociology in the USSR*, ed. and comp. Osipov G. V. Moscow: Mysl, 1966, vol. 2, 189–208. (In Russ.)
17. Uznadze D. N. Generalized nature of the installation. Uznadze D. N. *Psychology of installation*. St. Petersburg: Piter, 2001, 49–64. (In Russ.)
18. Uznadze D. N. Human mindset. The problem of objectification. *Psychology of personality in the works of Russian psychologists*, comp. Kulikov L. V. St. Petersburg: Piter, 2009, 58–61. (In Russ.)
19. Vdovina N. A. Professional and value development of the future teacher. *The Humanities and Education*, 2010, (4): 75–77. (In Russ.)
20. Kudashkina O. V. Research of professional and valuable orientations of future teachers at the stage of the higher education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2018, 9(7):140–151. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-7-140-151>

оригинальная статья

## Признаки модульного построения образовательного процесса при дистанционном обучении

Елена Михайловна Петлина

Ставропольский государственный педагогический институт, Россия,  
г. Ставрополь; <https://scholar.google.ru/citations?user=UhfydrEAAAAJ&hl=ru;356620@gmail.com>

Денис Сергеевич Нестеров

Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

Поступила в редакцию 25.09.2021. Принята после рецензирования 28.10.2021. Принята в печать 08.11.2021.

**Аннотация:** В условиях обостренной эпидемиологической ситуации возникает проблема качественной подготовки специалистов в условиях дистанционного обучения. При системном подходе к формированию комплекса требований стандарта по определенной дисциплине в условиях дистанционного обучения целесообразно создание учебных модулей. Они позволяют обеспечивать обучающихся знаниями в непростых социальных условиях и формировать необходимые компетенции. В статье рассматриваются признаки модульной организации дистанционного обучения. Проанализировано использование дистанционных образовательных технологий образовательными организациями в период пандемии, а также внедрение платформ дистанционного обучения курсов повышения квалификации работников по различным направлениям. В образовательных организациях широко внедряются дистанционные технологии обучения, построенные на принципе модульной организации учебного процесса с учетом компетентностного подхода. Структура учебной дисциплины на платформе дистанционного обучения представляется в виде совокупности взаимосвязанных модулей. При использовании технологии дистанционного обучения усиливается доля самостоятельного обучения. В дистанционном и модульном обучении запрограммирован процесс обучения. Проанализировано применение дистанционных форм обучения на различных занятиях. Предложены варианты использования дистанционных технологий при смешанном обучении. Материалы статьи могут быть положены в основу разработки дистанционных учебных курсов освоения учебного материала и при использовании технологии смешанного обучения.

**Ключевые слова:** модульное обучение, профессиональное образование, учебный курс, смешанное обучение, дистанционные формы обучения

**Цитирование:** Петлина Е. М., Нестеров Д. С. Признаки модульного построения образовательного процесса при дистанционном обучении // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 302–308. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-302-308>

### Введение

Процесс профессионального образования в современной образовательной организации направлен на выработку у обучающихся знаний, умений и комплекса компетенций, которые необходимы для формирования основ профессиональной деятельности, получения новой квалификации в соответствии с требованиями образовательного стандарта. В условиях обостренной эпидемиологической ситуации остро встал вопрос о качественной подготовке специалистов в условиях удаленного обучения. На первый план вышли технологии дистанционного обучения. Большинство преподавателей пошли по пути создания учебных модулей, кластеров и т. д., чтобы подходить системно к формированию комплекса требований стандарта по указанной дисциплине. В данной статье рассмотрены признаки модульного обучения в использовании дистанционных образовательных технологий.

В связи с активным использованием технологии дистанционного обучения становится актуальным рассмотрение теоретических основ организации дистанционных

технологий, методики их применения в образовательном процессе. Ввиду чего определена цель исследования – определить признаки модульного построения образовательного процесса при дистанционном обучении. В соответствии с поставленной целью проанализирован опыт осуществления дистанционного обучения образовательными организациями в период пандемии, а также внедрение платформ дистанционного обучения курсов повышения квалификации работников по различным направлениям.

### Методы и материалы

Основные методы исследования – анализ имеющихся источников по использованию дистанционных технологий в образовательной организации, обобщение педагогического опыта использования современных методик обучения. Объектами послужили система дистанционного обучения Всероссийского образовательного портала молодежного движения За ЗОЖ<sup>1</sup>, портал дистанционных

<sup>1</sup> Всероссийский образовательный портал молодежного движения За ЗОЖ. Режим доступа: <https://za-zoj.ru/> (дата обращения: 10.09.2021).

образовательных технологий Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого<sup>2</sup>, система управления дополнительного образования и повышения квалификации Северо-Кавказского федерального университета<sup>3</sup>, сайт Казанского (Приволжского) федерального университета, в частности Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования<sup>4</sup>, площадка подразделения Лиги Преподавателей Высшей Школы – Школа интеллектуального капитала<sup>5</sup>, образовательная платформа по повышению квалификации Высшая школа делового администрирования<sup>6</sup>, электронная информационная образовательная система Ставропольского государственного педагогического института<sup>7</sup>.

### Результаты

В образовательных организациях широко внедряются дистанционные технологии обучения, которые построены на принципе модульной организации учебного процесса, основанного на компетентностном подходе и информационно-коммуникационных технологиях [1–3]. В период пандемии преподавателями накоплен опыт по организации образовательного процесса в условиях удаленного обучения [4–6]. На основе анализа имеющейся информации [7; 8] возникает вопрос о теоретических и методологических основах использования технологии дистанционного обучения как варианта модульного обучения.

Одним из перспективных направлений развития системы модульного обучения является педагогическое моделирование, т. е. процесс разработки моделей различного уровня сложности. При этом они должны соответствовать требованиям концепции профессионального образования в РФ, методологии современной педагогической науки. На сегодняшний день популярными технологиями дистанционного обучения считаются сетевая, ТВ-технология, в том числе конференц-связь, и кейс-метод [3; 8]. Изучение генезиса, исследование и обоснование ключевых положений теории популярных дистанционных технологий и анализ практики модульного обучения в рамках дистанционного обучения в образовательных организациях свидетельствуют о том, что в современных условиях актуально инновационное развитие системы подготовки обучающихся, их профессионального воспитания и обучения как одного из основных направлений строительства и реформирования системы образования [9–11].

Рассмотрим компоненты организации дистанционного обучения по принципу модульной педагогической технологии [12–15]. Во-первых, в структурно-содержательном плане модель системы дистанционного обучения, как и модульной, включает взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга блоки (целевой, содержательный) и компоненты (потребностно-мотивационный, операционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный), а также связи и отношения между ними [16; 17], которые организуются за счет системы гипертекстовой разметки. Блоки и компоненты модели подчинены цели ее функционирования и при соответствующих условиях призваны обеспечить результативный процесс овладения обучающимися образовательных организаций общекультурными, профессиональными и профессионально-специализированными компетенциями.

Целевой блок описываемой модели системы модульного обучения в условиях кризисных ситуаций показан целостной системой целей и задач, решение которых направлено на достижение обучающимися минимального уровня овладения комплексом необходимых компетенций. Под кризисными ситуациями будем понимать неблагоприятные факторы социально-экономических, эпидемиологических условий организации образовательных отношений, например, террористические угрозы, пандемия, чрезвычайные ситуации и др.

Установленная цель обуславливает направление содержания последующих блоков модели модульной системы обучения в образовательных организациях [14; 16], в котором предполагаются:

- процедура отбора содержания материала с учетом принципов модульности;
- структуризация содержательной части на отдельные элементы;
- системность и последовательность обучения;
- когнитивно-коммуникативный принцип;
- актуализация профессионального компонента.

При организации дистанционного обучения все вышеперечисленные блоки и компоненты аналогично формируются преподавателями. Учебная платформа, используемая для организации дистанционного обучения, как правило, содержит все структурные компоненты модульного построения учебного курса [7; 14]. Это первый признак использования модульных технологий в дистанционном обучении, заключающийся в представлении содержания обучения в завершенных информационных модулях, обеспеченных

<sup>2</sup> Портал дистанционных образовательных технологий СПбПУ Петра Великого. Режим доступа: <https://dl-iamt.spbstu.ru/> (дата обращения: 10.09.2021).

<sup>3</sup> Система управления дополнительного образования и повышения квалификации СКФУ. Режим доступа: <https://eldop.ncfu.ru/> (дата обращения: 10.09.2021).

<sup>4</sup> Сайт дистанционного образования Казанского федерального университета. Режим доступа: <https://edu.kpfu.ru/> (дата обращения: 10.09.2021).

<sup>5</sup> Межвузовский образовательный кластер. Режим доступа: <http://topprofessors.ru> (дата обращения: 10.09.2021).

<sup>6</sup> Высшая школа делового администрирования. Режим доступа: <https://s-ba.ru/> (дата обращения: 10.09.2021).

<sup>7</sup> Информационная система Ставропольского государственного педагогического института. Режим доступа: <https://dist.sspi.ru/> (дата обращения: 10.09.2021).



методическими комплексами с высокой степенью адаптации к различным требованиям и содержанию.

При использовании технологии дистанционного обучения усиливается доля индивидуального обучения, т. е. увеличение доли времени для самообучения. Это второй признак технологии модульного обучения. Самостоятельная работа обучающихся направлена на изучение теоретических и практических положений курса дисциплины, самооценку полученных знаний, выполнение практических заданий. Кроме того, в качестве компонентов в модель обучения с применением дистанционных технологий закладываются компетентностно-ориентированные задания, включающие сферы, ситуации и проблемы профессиональной деятельности, выступающие основой формирования у обучающихся необходимых профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций [1–3]. После изучения каждого модульного блока обучающимся выдаются рекомендации преподавателей по их дальнейшей работе. При таком подходе имеется возможность корректного анализа и исследования системы модульного обучения с применением дистанционных технологий в образовательных организациях. Исходя из анализа образовательных платформ и информационно-образовательных систем образовательных организаций, авторами отмечено, что каждый компонент учебного курса влияет на освоение курса в целом, т. к. они построены по взаимозависимому принципу.

Характеризуя структуру и содержательное наполнение представленной модели обучения с применением дистанционных технологий, необходимо отметить, что система модульного обучения в образовательных организациях во многом зависит от требований федерального государственного образовательного стандарта. Эффективное использование потенциала любой образовательной модели достигается созданием необходимых условий и выявлением значимых факторов, оказывающих влияние на решение поставленных задач. В случае образовательного процесса выполнение задач – это формирование необходимых знаний, умений и комплекса компетенций [1]. Ведущими факторами, влияющими на систему дистанционного обучения, являются:

- внешние факторы – тенденции развития системы дистанционного обучения в образовательных организациях и их теоретическая разработанность, целевые установки и приоритеты в подготовке обучающихся и т. д.;
- внутренние факторы – потребности и профессиональные интересы обучающихся, а также их возможности и способности, личная заинтересованность в своем профессиональном развитии, положительное отношение к профессиональному образованию и самообразованию и т. д.

Таким образом, наблюдается следующий признак модульного обучения, при котором заранее запрограммирован процесс обучения: порядок изучения учебных материалов,

требования к уровню усвоения, обеспечение контроля качества освоения знаний, умений и компетенций [18].

Использование системы дистанционного обучения в образовательных организациях как варианта модульного обучения целесообразно осуществлять по следующему алгоритму [5; 8; 10; 13]:

- 1) входное диагностическое тестирование для определения уровня личностных компонент и готовности работать с элементами дистанционного модульного курса;
- 2) разработка методических приемов и кейсов содержательной части дистанционного модуля (обучающее видео и презентации, вебинары, онлайн-встречи с куратором курса в форме конференц-связи и т. д.);
- 3) разработка учебного курса на основе подготовленного методического материала с учетом системного, личностно-ориентированного и дифференцированного подходов;
- 4) осуществление мониторинга, оценки и диагностики уровня сформированности знаний, умений и компетенций;
- 5) анализ и создание условий для работы преподавателей в удаленном формате.

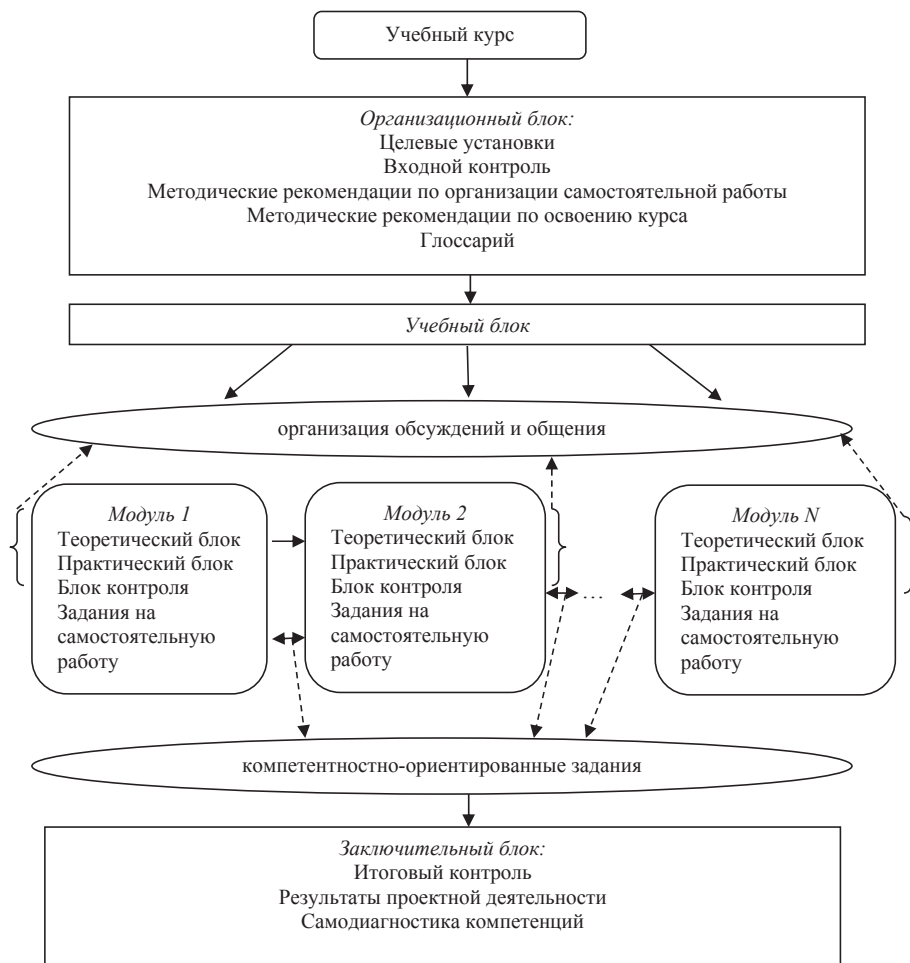
На основе анализа платформ дистанционного обучения выявлено, что наиболее часто преподавателями используются следующие формы дистанционного обучения [7; 8]: обучающее видео или презентация; вебинар; онлайн-конференция; онлайн-консультация (чат, мессенджеры); системы контроля образовательной платформы (кейс-задания, тесты). В таблице показано, как на различных видах занятий используются данные формы дистанционного обучения.

**Табл. Применение дистанционных форм обучения на различных занятиях**

**Tab. Distance learning forms at various classes**

Формы дистанционного обучения	Лекция	Практическое занятие	Самостоятельная работа обучающихся	Контроль знаний
Обучающее видео или презентация	+	+	+	–
Вебинар	+	+	–	+
Онлайн-конференция	+	+	–	+
Онлайн-консультация	–	+	+	–
Системы контроля образовательной платформы	–	+	+	+

В соответствии с указанным алгоритмом построения учебного курса структуру учебной дисциплины на платформе дистанционного обучения можно представить в виде совокупности взаимосвязанных модулей (рис. 1).



**Рис. 1. Структура учебного курса**  
**Fig. 1. Structure of training course**

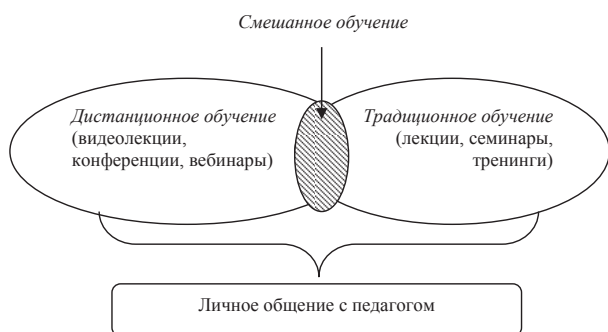
Представленная структура учебного курса полностью отвечает требованиям модульного обучения и по анализу образовательных платформ дистанционного обучения имеет примерно одинаковое наполнение [7; 15].

Еще одна связь дистанционного обучения и модульного принципа отслеживается при анализе современных форм смешанного обучения [19; 20], таких как Перевернутый класс, Flex-обучение, Метод ротации и др. Данные

технологии предусматривают изучение обучающимися части материала на образовательных платформах, который размещен порционно, а непосредственное формирование умений и закрепление изученного выполняется посредством непосредственного контакта с педагогом (рис. 2). Смешанное обучение – это универсальное средство реализации требований ФГОС, вариант развития дистанционного обучения и методических рекомендаций по использованию наработок преподавателя, разработанных в период пандемии. Здесь мы тоже наблюдаем модульное построение материала, в том числе и на дистанционной образовательной платформе.

Таким образом, смешанное обучение является направлением развития системы дистанционного обучения в образовательных организациях. Это позволит:

- сформировать информационную основу для принятия руководством образовательных организаций управленческих решений, направленных на повышение качества обучения в образовательных организациях с применением дистанционных технологий;
- использовать выделенные направления развития системы обучения в образовательных организациях в постпандемический период;



**Рис. 2. Структура смешанного обучения**  
**Fig. 2. Structure of blended learning**

- повысить уровень профессиональной компетентности преподавателей к дистанционному обучению в условиях образовательной организации;
- в целом оптимизировать процесс профессионального образования студентов в образовательных организациях.

### Заключение

Технологии дистанционного обучения широко применяются в современной образовательной организации. Они являются объединением информационно-коммуникационных технологий и принципа модульной организации построения учебного процесса в соответствии с компетентностным подходом. Анализ опыта использования технологии дистанционного обучения позволил определить признаки модульного построения образовательного процесса при дистанционном обучении:

- в структурно-содержательном плане модель системы дистанционного обучения включает взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга блоки;
- увеличение доли времени самообучения;

- порядок изучения учебных материалов, требования к уровню усвоения, контроль качества освоения знаний, умений и компетенций заранее запрограммирован.

Указанный в работе алгоритм использования системы дистанционного обучения в образовательных организациях как вариант модульного обучения обеспечит работоспособность элементов дистанционного модульного курса с учетом системного, личностно-ориентированного и дифференцированного подходов, создаст условия для работы преподавателей в удаленном формате.

Смешанное обучение в условиях усложненной эпидемиологической обстановки является вариантом развития дистанционного обучения с признаками модульного построения образовательного процесса.

**Конфликт интересов:** Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

**Критерии авторства:** Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

### Литература

1. Горденко Н. В. Формирование академических компетенций на современном этапе развития российского образования. Ставрополь: Фабула, 2012. 160 с.
2. Давыдова Н. А. Использование интегративного подхода в процессе формирования ИКТ-компетентности у студентов педагогических профилей бакалавриата // *Инновации в образовании*. 2019. № 3. С. 112–121.
3. Петлина Е. М., Хатагова С. В. Информатизация образования как основной принцип формирования компетенций специалиста // *Инновации в образовании*. 2017. № 3. С. 124–133.
4. Акаев В. Х., Тазбиева З. М. О специфике трансформации системы образования в России в условиях современной пандемии // *Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2020. Т. 16. № 4. С. 50–54. <https://doi.org/10.34708/GSTOU.2020.15.85.006>
5. Пшехер И. С., Ешкина Н. И. Актуальные вопросы организации дистанционного обучения в основной школе // *Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 июня 2021 г.)* Чебоксары: Среда, 2021. С. 107–109.
6. Карамова А. И., Шарипова Р. Р. Применение дистанционных технологий обучения во время пандемии // *Colloquium-journal*. 2021. № 3-1. С. 18–20.
7. Дьяконов К. П. Анализ современных методов дистанционного обучения при проектировании систем дистанционного обучения // *Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сб. ст. по мат-лам ССХV Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 7 июня 2021 г.)* М.: Интернаука, 2021. С. 511–514.
8. Халиков А. А., Мусамедова К. А., Ибрагимова О. А. Анализ методов дистанционного обучения и внедрения дистанционного обучения в образовательных учреждениях // *Вестник научных конференций*. 2017. № 3-6. С. 171–173.
9. Хизбуллина Р. З., Галина Г. К., Султанова Р. М., Валеева А. И., Салемгараева Л. Р. Использование дистанционного обучения как инновационной технологии современной системы образования во время пандемии // *ЦИТИСЭ*. 2020. № 4. С. 149–161. <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.4.14>
10. Петлина Е. М., Нестеров Д. С. Использование технологии дистанционного обучения в образовательной организации // *Инновационные векторы цифровизации экономики и образования в регионах России: сб. науч. ст. по мат-лам Всерос. науч.-практ. конф. (Ставрополь, 10–11 марта 2021 г.)* Ставрополь: АГРУС, 2021. С. 600–604.
11. Астахова Т. А. Возможности и проблематика дистанционных форм обучения, выбор системы дистанционного обучения // *Управление человеческим потенциалом*. 2012. № 1. С. 56–63.
12. Геворкянц Ж. А. Модульный подход к конструированию учебного процесса современного колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2005. 22 с.
13. Хворова С. В. Модульный подход как условие подготовки выпускника колледжа к взаимодействию в профессиональной сфере // *Педагогическое образование в России*. 2011. № 1. С. 274–278.

14. Сафаров М. В. Модульное обучение как технология и форма обучения взрослых // Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. Серия гуманитарных и экономических наук. 2018. № 1-2. С. 106–109.
15. Умарова Д. З. Технология блочно-модульного обучения как перспектива повышения качества обучения // Проблемы современной науки и образования. 2019. № 11-2. С. 58–60.
16. Захарова Т. В., Басалаева Н. В. Технология модульного обучения: от теории к практике // Человек и язык в коммуникативном пространстве. 2019. № 10. С. 175–180.
17. Хуторова М. Н. Модель управляемого самообучения курсантов на основе технологии модульного обучения // Математические методы в технике и технологиях – ММТТ. 2019. Т. 12-3. С. 155–160.
18. Шапошников Е. В., Горденко Д. В., Гальвас А. В. Оценивание образовательных достижений субъекта образовательной сферы (обучаемого) в условиях современного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19525> (дата обращения: 10.09.2021).
19. Холодкова И. В. Организация дистанционного обучения на основе интеграции очных и дистанционных форм обучения // Информатика и образование. 2009. № 1. С. 87–88.
20. Быкова А. М. Организация дистанционного обучения с использованием технологии смешанного обучения при изучении темы «Статистические критерии» // Лучшие студенческие исследования: сб. ст. II Междунар. науч.-исслед. конкурса. (Пенза, 5 января 2021 г.) Пенза: Наука и Просвещение, 2021. С. 178–184.

original article

## Modular Design in Distance Learning

Elena M. Petlina

Stavropol State Pedagogical Institute, Russia, Stavropol; <https://scholar.google.ru/citations?user=UhfydrEAAAAJ&hl=ru;356620@gmail.com>

Denis S. Nesterov

North Caucasus Federal University, Russia, Stavropol

Received 25 Sep 2021. Accepted after peer review 28 Oct 2021. Accepted for publication 8 Nov 2021.

**Abstract:** The current epidemiological situation requires new distance learning techniques, and modular design seems to be a good systematic approach to the formation of standards for distance learning. Modular approach makes it possible to provide students with knowledge and develop competencies in the current challenging social conditions. The authors analyzed the distance learning technologies used by various academic organizations during the pandemic, as well as some distance learning platforms for advanced training courses. The analysis showed that modular competence-based distance learning technologies are widely introduced in the domestic academic environment. Modular academic disciplines consist of interrelated modules and presuppose a large amount of programmed self-learning. The article also contains an analysis of particular distance learning techniques and introduces new various technologies of blended learning. The materials can be used to develop new distance learning and blended courses.

**Keywords:** modular learning, vocational education, curriculum, blended learning, forms of distance learning

**Citation:** Petlina E. M., Nesterov D. S. Modular Design in Distance Learning. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 302–308. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-302-308>

**Conflict of interests:** The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

**Contribution:** All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

## References

1. Gordenko N. V. *Formation of academic competencies in the contemporary Russian education*. Stavropol: Fabula, 2012, 160. (In Russ.)
2. Davydova N. A. Using the integrate approach in the process of forming ICT-competence in students of pedagogical profiles of bachelor. *Innovatsii v obrazovanii*, 2019, (3): 112–121. (In Russ.)
3. Petlina E. M., Khatagova S. V. Informatization of education as a basic principle the formation of specialist skills. *Innovatsii v obrazovanii*, 2017, (3): 124–133. (In Russ.)



4. Akaev V. Kh., Tazbieva Z. M. About specific of transformation of the education system in Russia in the conditions of the modern pandemic. *Vestnik GGNTU. Gumanitarnye i sotsial'noekonomicheskie nauki*, 2020, 16(4): 50–54. (In Russ.) <https://doi.org/10.34708/GSTOU.2020.15.85.006>
5. Pshekher I. S., Eshkina N. I. Relevant issues of distance learning organization in the basic school. *Socio-pedagogical issues of education and upbringing*: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf., Cheboksary, 25 Jun 2021. Cheboksary: Sreda, 2021, 107–109. (In Russ.)
6. Karamova A. I., Sharipova R. R. Application of distance technologies e-learning during the pandemic. *Colloquium-journal*, 2021, (3-1): 18–20. (In Russ.)
7. Diakonov K. P. Analysis of modern methods of distance learning in the design of distance learning systems. *Young researcher: challenges and prospects*: Proc. CCXV Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 7 Jun 2021. Moscow: Internauka, 2021, 511–514. (In Russ.)
8. Khalikov A. A., Musamedova K. A., Ibragimova O. A. Analysis of methods of distance learning and the introduction of distance learning in educational institutions. *Vestnik nauchnykh konferentsii*, 2017, (3-6): 171–173. (In Russ.)
9. Khizbullina R. Z., Galina G. K., Sultanova R. M., Valeeva A. I., Salemgaraeva L. R. Using distance learning as an innovative technology of the modern education system during the pandemic. *CITISE*, 2020, (4): 149–161. (In Russ.) <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.4.14>
10. Petlina E. M., Nesterov D. S. The use of distance learning technology in educational organization. *Innovative vectors of digitalization of economy and education in the regions of Russia*: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf., Stavropol, 10–11 Mar 2021. Stavropol: AGRUS, 2021, 600–604. (In Russ.)
11. Astakhova T. A. Opportunities and problems of distance learning forms: the choice of distance learning system. *Upravlenie chelovecheskim potentsialom*, 2012, (1): 56–63. (In Russ.)
12. Gevorkyants Zh. A. *Modular approach to the construction of the educational process of modern college*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Vladikavkaz, 2005, 22. (In Russ.)
13. Khvorova S. V. The module approach as a condition of the preparation of a college graduate to interaction in the professional sphere. *Pedagogical Education in Russia*, 2011, (1): 274–278. (In Russ.)
14. Safarov M. V. Modular training as a technology and form of adult training. *Bulletin of Bokhtar State University named after Nosir Khusrav. Series of Humanities and Economic Sciences*, 2018, (1-2): 106–109. (In Taj.)
15. Umarova D. Z. Block-modular learning technology as a prospect for learning the quality of learning. *Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniia*, 2019, (11-2): 58–60. (In Russ.)
16. Zakharova T. V., Basalaeva N. V. Modular learning technology: from theory to practice. *Man and language in communicative space*, 2019, (10): 175–180. (In Russ.)
17. Khutorova M. N. Model of managed self-learning of cursors on the basis of module training technology. *Mathematical methods in engineering and technology – MMET*, 2019, 12-3: 155–160. (In Russ.)
18. Shaposhnikov E. V., Gordenko D. V., Galvas A. V. Assessment of educational achievement subject education services (students) in a modern education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 2015, (3). Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19525> (accessed 10 Sep 2021). (In Russ.)
19. Kholodkova I. V. Organization of distance learning based on the integration of face-to-face and distance forms of learning. *Informatika i obrazovanie*, 2009, (1): 87–88. (In Russ.)
20. Bykova A. M. Organization of distance learning using blended learning technology in the study of the topic "Statistical criteria". *Best Student Research*: Proc. II Intern. Sci.-Research Contest. Penza, 5 Jan 2021. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2021, 178–184. (In Russ.)

оригинальная статья

## Формирование у старших дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе посредством реализации коррекционно-развивающей программы «Школа ждет»

Надежда Борисовна Печатнова

Детский сад № 48, Россия, г. Барнаул; <https://orcid.org/0000-0002-3376-4264>; [nadezhda.pechatnova@gmail.com](mailto:nadezhda.pechatnova@gmail.com)

Елена Николаевна Некрасова

Детский сад № 248, Россия, г. Барнаул

Поступила в редакцию 22.08.2021. Принята после рецензирования 07.10.2021. Принята в печать 25.10.2021

**Аннотация:** Представлены научные исследования интеллектуальной готовности к обучению в школе, результаты которых показывают, что интеллектуальная готовность сформирована у многих выпускников детского сада недостаточно. В связи с этим в старшей группе детского сада на итоговых мероприятиях тематических недель было произведено внедрение коррекционно-развивающей программы «Школа ждет», включающей в себя специальные игры (игровые задания), направленные на формирование у дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе. Под интеллектуальной готовностью авторы понимают достижение достаточных для начала систематического обучения: уровня зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи), владения ребенком знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы детского сада, сформированности общих интеллектуальных умений и интереса к познанию. Обосновано преимущество коррекционно-развивающей программы «Школа ждет» перед другими программами, направленными на интеллектуальное развитие дошкольников, описаны особенности ее реализации. Выявление эффективности использования программы происходило путем диагностики интеллектуальной готовности к обучению в школе старших дошкольников (экспериментальной и контрольной групп) с использованием методик диагностической программы «Готовность к школе» А. С. Колмогоровой. На статистически значимом уровне определено: общий балл по диагностической программе у детей экспериментальной группы значительно выше, чем у детей контрольной группы; результаты диагностики у детей экспериментальной группы по отдельным методикам диагностической программы, оценивающим знания детей, уровень развития долговременной памяти, слухового восприятия, устной речи и воображения, значительно выше, чем у детей контрольной группы. Проведенное исследование показало, что результаты методик диагностической программы хорошо соотносятся друг с другом и позволяют оценить интеллектуальную готовность к обучению в школе.

**Ключевые слова:** развитие познавательных процессов, развитие восприятия, развитие памяти, развитие мышления, развитие воображения, развитие речи

**Цитирование:** Печатнова Н. Б., Некрасова Е. Н. Формирование у старших дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе посредством реализации коррекционно-развивающей программы «Школа ждет» // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 309–318. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-309-318>

### Введение

В ряде научных исследований [1–3] выявлено, что интеллектуальная готовность к обучению в школе сформирована у многих выпускников детского сада недостаточно. Например, в работе Т. С. Семеновой [2] приведены результаты исследования, показывающие, что готовность к школе по трем показателям (интеллектуальная, мотивационная, волевая) достигает высокого уровня только у трети поступающих в школу, две трети детей нуждаются в поддержке и помощи. При этом интеллектуальная готовность к обучению выражается в определенном уровне развития познавательных процессов, необходимом для освоения школьной программы. В исследовании Т. С. Семеновой интеллектуальная готовность определялась по тесту «Диагностика умственного развития поступающих в начальную школу»

Г. Витцлака (апробация русского варианта – А. Г. Лидерс [4]), по методике «Учебная деятельность» Л. И. Цеханской [5]. Полученные в исследовании результаты были согласованы с данными Н. И. Гуткиной [1]. По мнению Т. С. Семеновой, недостаточная интеллектуальная готовность проявляется в отсутствии познавательного интереса, в предпочтении ребенком простых и знакомых заданий, в легко возникающей усталости при решении умственных задач.

В исследовании В. М. Кабаевой [3] было выявлено, что только 32 % дошкольников достигли достаточного уровня интеллектуального развития для обучения по гимназическим программам (6 % дошкольников имеют высокий уровень интеллектуального развития). Оценивание интеллектуального развития в работе В. М. Кабаевой происходило

с помощью прогрессивных матриц Дж. Равена (серии А и В), методики готовности к школе Л. А. Ясюковой (классификации, анализ-синтез, аналогии), методик Н. И. Гуткиной (Словесный диктант, Узор, Домик).

Кроме приведенных выше работ, известны исследования интеллектуальной готовности к обучению в школе детей, проходивших подготовку к обучению в школе в различных условиях [6; 7]. В работе Е. В. Куфтяк и др. при сравнении интеллектуального развития детей из билингвальных и русскоговорящих групп дошкольного учреждения было выявлено, что дошкольники билингвальной группы имеют более высокий уровень произвольного внимания и структурного мышления, более качественно перерабатывают зрительную информацию по сравнению с дошкольниками русскоязычной группы [6]. Диагностика интеллектуальной готовности к обучению в школе производилась с помощью сформированных авторами двух блоков методик, направленных: 1) на измерение уровня интеллектуальной готовности: Эталоны (оценка операционного компонента зрительного восприятия, перцептивного действия отношения к эталону с помощью методики [8; 9]); Художник (определение творческих способностей, воображение [10]); Корректирующая проба (оценка концентрации внимания, устойчивости и переключаемости внимания [11]); Сосчитай и сравни (оценка сформированности навыков пересчета в пределах 9, соотнесение цифры (графемы) и количества изображенных фигур с помощью методики [12]; 10 слов, Зрительная память (определение объема слуховой и зрительной памяти [10; 13]); Прогрессивные матрицы Равена (оценка линейного и структурного мышления [14]); определение уровня развития образного и абстрактного мышления [14]; 2) на оценку уровня произвольной сферы: Продолжи узор (оценка особенностей тонкой моторики и произвольного внимания [12]); Гештальт-тест Бендер [14]).

В работе Д. В. Лубовского [7] диагностика интеллектуальной готовности к обучению в школе происходила довольно сжато с помощью Цветных прогрессивных матриц Дж. К. Равена и одного субтеста Теста школьной зрелости Керна-Йирасека. Результаты диагностики показали, что между детьми, посещающими детский сад один год, более одного года и занимающихся подготовкой к школе помимо детского сада, нет значимых различий по интеллектуальной готовности.

Приведенные выше исследования указывают на важность включения в непосредственную образовательную деятельность детского сада специальных игр (игровых заданий), направленных на формирование у дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе, и подбора обширного комплекса диагностических методик, позволяющего наиболее полно оценить у старших дошкольников интеллектуальную готовность к обучению в школе.

При подборе специальных игр (игровых заданий) были учтены выводы, полученные в некоторых научных работах. В результате анализа отличия биохевиоральной и культурно-исторической теорий психического развития ребенка

по вопросу формирования психологической готовности к школе Н. И. Гуткина выявила, что именно в игре формируются как универсальные генетические предпосылки учебной деятельности, так и интеллектуальная готовность к обучению в школе [11]. С точки зрения В. В. Рубцова и Е. Г. Юдиной, для обеспечения преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием важно личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми, а также организация игр в контексте развивающего дошкольного образования [15]. В работе Д. А. Донцова и др. освещены особенности развития познавательных процессов в дошкольном детстве и приведены данные многочисленных исследований, показывающих, что дети с высоким уровнем образного мышления успешно учатся в школе, их умственное развитие в условиях школьного обучения прогрессирует [16].

Важным условием для формирования у старших дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе является развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи) в рамках игровой деятельности дошкольного образовательного учреждения (ДООУ). Основываясь на определении понятия интеллектуальной готовности к обучению в школе [17, с. 55], формулируем его как достижение достаточного для начала систематического обучения уровня зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи), владения ребенком знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы детского сада, сформированности общих интеллектуальных умений и интереса к познанию. В работе [18] нами спроектирована модель интеллектуальной готовности к обучению в школе, содержащая виды познавательных процессов, необходимые при формировании у дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе.

В связи с этим содержание коррекционно-развивающей программы «Школа ждет» включает специальные игры (игровые задания), направленные на развитие выделенных в модели видов познавательных процессов.

Цель программы – развитие познавательных процессов дошкольников (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи) на итоговых мероприятиях тематических недель детского сада.

Задачи:

- развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи) с учетом возрастных особенностей детей, формирование их интеллектуальных умений;
- освоение теоретического материала тематических недель детского сада;
- формирование интереса к познанию у дошкольников на итоговых мероприятиях тематических недель детского сада.

Теоретико-методологической основой построения программы является культурно-историческая теория

Л. С. Выготского – учение о развитии сложноорганизованных психических процессов ребенка во время освоения им ценностей культуры, опосредованного взаимодействия и общения его со взрослым. Данная теория продолжала развиваться в трудах его учеников и последователей: Л. И. Божович, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, Г. Г. Кравцова, Е. Е. Кравцовой, В. В. Рубцова, Н. И. Гуткиной и др.

Среди программ, направленных на интеллектуальное развитие дошкольников, отметим программы, разработанные в течение последних лет. Программа «Мой мир» (Л. С. Колмогорова, Л. А. Никитина, Л. И. Шварко, О. И. Давыдова, О. Р. Меремьянина) [19] предназначена для групп предшкольной подготовки в школах (количество детей в группе – до 20, возраст – 5,5–7 лет), рассчитана на один учебный год (4 занятия в день 2–3 раза в неделю). Обучение по программе «Мой мир» может проходить небольшое количество детей, для большинства детей работающих родителей обучение по данной программе не представляется возможным, т. к. вся работа педагога должна быть основана на совместной его деятельности с родителями.

Развивающая психолого-педагогическая программа «Хочу все знать» М. Ю. Дворниковой [20] реализуется в детском саду (количество детей в группе – до 20, возраст – 6–7 лет), рассчитана на один учебный год (1 занятие в неделю, всего 25 занятий). В рамках ее реализации проводится комплексная работа, направленная на развитие интеллектуальной, эмоциональной, личностной, волевой, познавательной сфер. В связи с этим развитие интеллектуальной сферы дошкольников происходит достаточно сжато.

Программа развития психолого-педагогической службы, представленная М. Ф. Жуковой [21], реализуется в детском саду в течение одного учебного года педагогом-психологом, в приоритете – работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития. Работа по данной программе происходит с избранными детьми, в ней не задействованы все дети детского сада.

Программа «Ментальная арифметика, нейропсихологические техники и кинезиология как базовые методики в развитии познавательных процессов у дошкольников и младших школьников» (Л. В. Рябушенко, О. М. Устинова) [22] реализуется при школе, поэтому для большинства детей работающих родителей, посещающих детский сад, обучение по данной программе не представляется возможным.

Преимущество коррекционно-развивающей программы «Школа ждет» перед перечисленными выше программами состоит в том, что она разработана на длительный период (четыре года) для младшей, средней, старшей и подготовительной к школе групп. Реализация программы «Школа ждет» происходит в рамках непосредственной образовательной деятельности ДОУ на итоговых мероприятиях тематических недель детского сада один раз в неделю с сентября по май (всего 36 занятий в год). На итоговых мероприятиях присутствуют все дети общеобразовательных групп детского сада. Перед проведением итогового мероприятия

проводится предварительная работа (знакомство детей с материалом тематической недели), которая включает в себя показ картинок, презентации, беседу, заучивание стихотворений, разгадывание загадок. Предварительная работа способствует лучшему усвоению материала тематической недели и формированию интеллектуальных умений детей.

### Методы и материалы

Экспериментальное исследование проводилось в 2020–2021 гг. на базе МБДОУ «Детский сад № 48» г. Барнаул в старшей группе детского сада (экспериментальная группа (ЭГ) – 16 человек). В качестве контрольной группы (КГ) мы рассматривали детей старшей группы, посещающих МБДОУ «Детский сад № 248» г. Барнаул (18 человек). В ЭГ и КГ образовательная деятельность ведется по основной образовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» (под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой) [23].

В ходе экспериментальной работы проверялась гипотеза, что использование в практике работы детского сада коррекционно-развивающей программы «Школа ждет» позволит обеспечить более высокий уровень развития познавательных процессов детей (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи), лучше освоить теоретический материал тематических недель детского сада, сформировать интеллектуальные умения и интерес к познанию у детей, тем самым способствуя формированию у дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе.

Темы итоговых мероприятий:

1. Родной город. Детский сад (труд людей: воспитатель).
2. Экологическая тропа ДОУ.
3. Осень. Во саду ли в огороде.
4. Я в мире человек.
5. Растения луга. Хлеб всему голова (труд людей: земледелец).
6. Золотая осень.
7. Деревья и кустарники.
8. Как лесные жители готовятся к зиме? Дикие животные средней полосы России.
9. Мой дом, мой город.
10. Дом. Семья. День народного единства.
11. Домашние животные (животные скотного двора).
12. Неделя игры и игрушки.
13. Мой дом, какой он? (мебель, посуда, бытовая техника).
14. Инструменты и материалы.
15. Перелетные и зимующие птицы.
16. Зимние забавы.
17. Новый год.
18. Народные праздники на Руси.
19. Животный мир полярных районов севера.
20. Неделя здоровья.
21. Транспорт (наземный, воздушный, водный).
22. Об огне и пожаре.



23. Защитники Отечества.
24. Телевидение.
25. О любимых мамах.
26. Животный мир жарких стран.
27. Москва – столица России.
28. Неделя книги.
29. Весна.
30. Покорение космоса.
31. Знакомство с народной культурой и традициями.
32. Дорожная азбука.
33. День Победы.
34. Цветущая весна.
35. Насекомые.
36. Лето. Вода. Обитатели рек.

Этапы реализации итоговых мероприятий тематических недель детского сада:

1. Организационный этап – создание эмоционального настроя в группе.

2. Мотивационный этап – появление персонажа, постановка проблемы, сообщение темы итогового мероприятия.

3. Практический этап – повторение ранее изученного материала и подача новой информации с помощью заданий, направленных на развитие познавательных процессов.

4. Рефлексивный этап – подведение итогов (анализ активности работы каждого ребенка воспитателем и самоанализ работы ребенком).

Продолжительность итогового мероприятия тематических недель детского сада в старшей группе – 25 минут. В середине времени, отведенного на итоговое мероприятие, проводится физкультминутка. Если по истечении времени работы не удалось выполнить все предложенные игры (игровые задания), то оставшиеся игры (игровые задания) рекомендуется выполнить позже: либо после перерыва (не менее 10 минут), либо в начале следующей недели при повторении ранее изученного материала. Перечень специальных игр (игровых заданий) для старшей группы представлен в табл. 1.

Табл. 1. Перечень специальных игр (игровых заданий), направленных на формирование интеллектуальной готовности к обучению в школе детей старшей группы детского сада

Tab. 1. Special games aimed at developing intellectual readiness for school in senior preschoolers

Компонент модели	Игра (игровое задание)
Развитие слухового восприятия	Определи звуки; Придумай сказку (рассказ, слова на заданный звук); Узнай по голосу; Глухой телефон; Назови лишнее; Угадай по описанию; Доскажи словечко, графический диктант
Развитие зрительного восприятия	Чего не хватает на рисунке?; Что перепутал художник; Чем похожи и чем отличаются; Найди лишнюю картинку; Запомни и нарисуй; Дорисуй рисунок; Раскрась картинку по номерам; перерисуй по клеточкам геометрическую фигуру; Наведи порядок; Детское лото; Собери картинку (кубики, пазлы)
Развитие вкусового восприятия	Угадай по вкусу
Развитие обонятельного восприятия	Угадай по запаху
Развитие кратковременной памяти	Запомни и нарисуй; Запомни и воспроизведи (пары слов, фразу, скороговорку, стихотворение, рассказ); Расскажи ... (что видел, что изменилось и т. д.); Какая картинка подходит по смыслу
Развитие долговременной памяти	через 3–7 дней и более: Расскажи ... (что видел, что изменилось и т. д.); Повтори заученное (стихотворение, рассказ); вопросы по пройденному материалу: Кто? Что? Сколько? Где? Когда? Как? Куда? Откуда? Какой? и т. д.; Закрой глаза и опиши картину (событие), которую видел несколько дней назад; Определи последовательность событий; Наведи порядок; Детское лото
Развитие (приемы) опосредованного запоминания	Запомни по картинкам (по схеме); Нарисуй рисунок к услышанному рассказу (стихотворению); Разложи по группам; Назови ассоциации к словам; Смысловый ряд (лиса – нора, медведь – ...); Наведи порядок
Развитие логической памяти	Дополни рассказ
Развитие умения анализировать	Чего не хватает на рисунке?; Что перепутал художник; Какая картинка подходит по смыслу; Дорисуй недостающую фигуру (картинку); Назови части, которые составляют целое; Продолжи последовательность (предметов, узора, ряда цифр); Загадочная картинка
Развитие умения синтезировать	Угадай по описанию; Собери картинку (кубики, пазлы); Назови целое
Развитие умения сравнивать	Чем похожи и чем отличаются?; Подбери заплатку; Разложи картинки по порядку; Определи последовательность событий; Больше-меньше
Развитие умения обобщать	Назови одним словом

Компонент модели	Игра (игровое задание)
Развитие умения классифицировать	Назови лишнее; Найди лишнюю картинку; Детское лото; Разложи по группам; Подбери картинки к обобщающим словам
Развитие умения абстрагировать	Опиши свойство или признак объекта
Формирование понятий	Ответьте на вопросы по пройденному материалу: Кто? Что? Сколько? Где? Когда? Как? Куда? Откуда? Какой? и т. д.; Назови части, которые составляют целое; Назови целое; Назови ассоциации к словам; Род-вид; Вид-род; Вид-вид; Назови противоположные по значению слова (антонимы); Что пропущено?; Опиши предмет по схеме; Дай определение понятию; Объясни смысл пословиц
Развитие умения выносить суждение	Назови причины событий; Назови возможные следствия событий; Верно или неверно?
Развитие умения устанавливать аналогичную связь	Смысловый ряд (лиса – нора, медведь – ...)
Развитие умения делать индуктивные умозаключения	Закончи предложение
Развитие наглядно-действенного мышления	Повтори действие (движение, слепи, нарисуй, вырежи, сделай аппликацию, сделай коллаж); Сделай по образцу (слепи, нарисуй, начерти, вырежи); Собери по схеме (картинке)
Развитие наглядно-образного мышления	Запомни и нарисуй; Дорисуй рисунок; Придумай и нарисуй; Запомни по картинкам (по схеме); Дорисуй недостающую фигуру (картинку); На что похоже?; Нелепицы (что на картинке не так нарисовано); Кто больше знает о ...?; Отгадай загадку; Создай фигуру из палочек (спичек, символов); Подбери части для фигуры
Развитие словесно-логического мышления	Назови лишнее; Назови одним словом; Разложи по группам; Назови ассоциации к словам; Составь рассказ по картинкам; Дополни рассказ; Доскажи словечко; Цепочка; Да, нет; Что в сундуке?
Развитие воображения	Дорисуй рисунок; Придумай и нарисуй; Дорисуй недостающую фигуру (картинку); На что похоже?; Отгадай загадку; Создай фигуру из палочек (спичек, символов); Подбери части для фигуры; Придумай сказку (рассказ, слова на заданный звук); Превращение геометрических фигур (круг, квадрат, овал, прямоугольник) (при рисовании, лепке и аппликации); Нарисуй и не повторяйся; Сложи оригами
Развитие умения вести диалог	Сюжетно-ролевая игра (семья, больница, магазин, транспорт, парикмахерская, строители, кафе, почта); театральная игра
Развитие умения читать монолог	Театральная игра
Развитие устной речи	Запомни и воспроизведи (пары слов, фразу, скороговорку, стихотворение, рассказ); Расскажи ... (что видел, что изменилось и т. д.); Повтори заученное (стихотворение, рассказ); Придумай сказку (рассказ, слова на заданный звук); Закрой глаза и опиши картину (событие), которую видел несколько дней назад; сюжетно-ролевая игра; театральная игра
Развитие предпосылок письменной речи и графических умений	Обведи по контуру; перерисуй по клеточкам геометрическую фигуру; графический диктант

Выявление эффективности использования коррекционно-развивающей программы «Школа ждет» происходило в конце мая путем диагностики интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей ЭГ и КГ с помощью методик диагностической программы «Готовность к школе» Л. С. Колмогоровой [24]:

- 1) вводная диагностическая беседа с ребенком содержит:
  - М1(а) – вопросы о ребенке и его семье, М1(б) – вопросы, с помощью которых выясняется, как ребенок ориентируется во времени и пространстве, М1(в) –

вопросы, с помощью которых выясняется кругозор ребенка;

- 2) графический диктант (умение ориентироваться на образец, произвольность внимания, сенсомоторная координация, тонкая моторика руки) (М2);
- 3) внимание и наблюдательность (концентрация внимания, зрительное восприятие) (М3);
- 4) восприятие и понимание содержания текста (особенности понимания детьми смысла предложенных им рассказов) (М4);

- 5) опосредованное запоминание (способность ребенка к использованию средств (пиктограмм) при запоминании, характер устанавливаемых ассоциаций, лаконичность средств, степень владения обобщающими понятиями, умение планировать свои действия) (M5);
- 6) осмысленное запоминание (запоминание пар логически связанных между собой слов) (M6);
- 7) операции анализа, сравнения и обобщения (Четвертый лишний): M7(a) – в вербальной форме, M7(б) – в невербальной;
- 8) особенности воображения (M8);
- 9) умозаключения по аналогии (умение строить умозаключения по аналогии на невербальной основе, фрагмент теста Равена) (M9);
- 10) ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека: M10(1.1) – часть 1 (субтест 1), M10(1.3) – часть 1 (субтест 3), M10(2) – часть 2.

### Результаты

Чтобы доказать или опровергнуть гипотезу исследования, нами были проанализированы показатели ЭГ и КГ по каждой методике (рис.). Среднее значение по каждой методике в ЭГ выше (или равно), чем в КГ. Наиболее сильный разрыв (от 2,1 до 3,1) наблюдается между показателями по методикам M1(б), M1(в), оценивающим знания детей в объеме стандартной программы детского сада и уровень развития долговременной памяти, слухового восприятия, устной речи; по M10(2) – оценка уровня развития словесно-логического мышления, умения устанавливать аналогичную связь. Небольшой разрыв (от 0,5 до 0,6) наблюдается между показателями по методикам M2 (оценка уровня развития слухового восприятия, умения ориентироваться на листе бумаги, умения устанавливать закономерность с целью продолжить узор, графические навыки), M5 (оценка уровня развития опосредованного запоминания, степень овладения обобщающими понятиями, графические навыки), M6 (оценка уровня развития логической памяти), M8 (оценка уровня развития воображения), M10(1.3) (оценка уровня развития зрительного восприятия, умения копировать изображение, графические навыки).

Незначительный разрыв (от 0,1 до 0,2) наблюдается между показателями по методикам M4, оценивающей уровень развития слухового восприятия, кратковременной памяти, умения анализировать содержание рассказа, устанавливать связи между частями, выделять основную мысль рассказа; M7(a), M7(б), оценивающим уровень развития зрительного и слухового восприятия, уровень развития мышления, а именно умение выполнять операции анализа, сравнения и обобщения в вербальной и невербальной форме; M10(1.1), оценивающей графические умения, умение соблюдать пропорции при изображении тела человека. Различий не обнаружено между показателями по методикам M1(a) (оценка знания ребенка о себе и своей семье); M3 (оценка зрительного восприятия, концентрация

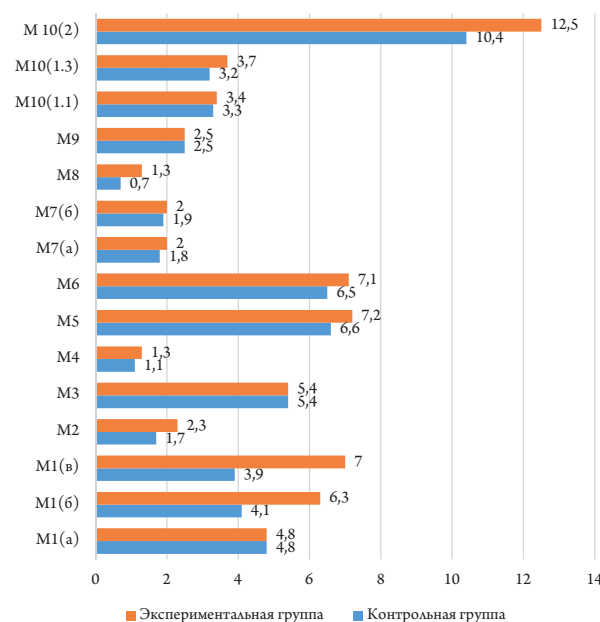


Рис. Сравнение средних значений результатов в КГ и ЭГ по каждой методике

Fig. Mean values in the test and control groups for each method

внимания); M9 (оценка уровня развития зрительного восприятия, умения строить умозаключения по аналогии на невербальном уровне – фрагмент теста Равена).

В работе Л. С. Колмогоровой, Е. С. Балабекян выделены уровни готовности к обучению в школе: высокий уровень – 65 % и  $\geq$  выполненных заданий – 85 баллов и выше; средний уровень – 40 % выполненных заданий – 53–84 балла; низкий уровень – 39 % и  $\leq$  выполненных заданий – 0–52 балла [25]. На их основании нами были определены уровни готовности к обучению в школе в исследуемых группах по сумме баллов, полученных в результате диагностики по описанным выше методикам диагностической программы «Готовность к школе». Среднее значение правильно выполненных заданий в ЭГ – 68,6 балла, что соответствует среднему уровню готовности к обучению в школе, в КГ среднее значение правильно выполненных заданий значительно меньше – 57,8 балла.

Была проведена математическая обработка полученных данных с помощью IBM SPSS Statistics 26. В табл. 2 по каждой методике представлены данные среднего арифметического (M), среднего квадратичного отклонения (SD) и значимость различий по U-критерию Манна-Уитни для независимых выборок. Различия статистически значимы по U-критерию, при  $p < 0,05$ , между общими баллами исследуемых групп, а также между результатами отдельных методик диагностической программы, оценивающих знания детей в объеме стандартной программы детского сада и уровень развития долговременной памяти, слухового восприятия, устной речи (M1(б), M1(в)); уровень развития воображения (M8).

Табл. 2. Среднее и стандартное отклонения показателей развития познавательных процессов старших дошкольников

Tab. 2. Mean and standard deviations of cognitive indicators

Методика	Вся выборка, М(SD)	ЭГ, М(SD)	КГ, М(SD)	р
М1(а)	4,76 (0,43)	4,76 (0,45)	4,76 (0,43)	–
М1(б)	5,12 (2,14)	6,31 (1,40)	4,06 (2,15)	0,004
М1(в)	5,32 (2,38)	6,94 (2,38)	3,89 (1,18)	0,000
М2	2,00 (1,04)	2,31 (0,95)	1,72 (1,07)	–
М3	5,41 (0,66)	5,44 (0,63)	5,39 (0,70)	–
М4	1,18 (0,67)	1,25 (0,45)	1,11 (0,83)	–
М5	6,85 (1,54)	7,16 (1,59)	6,58 (1,49)	–
М6	6,81 (2,34)	7,13 (2,78)	6,53 (1,91)	–
М7(а)	1,88 (0,87)	2,00 (0,89)	1,78 (0,86)	–
М7(б)	1,94 (0,88)	2,00 (0,63)	1,89 (1,06)	–
М8	0,94 (0,55)	1,25 (0,45)	0,67 (0,49)	0,120
М9	2,50 (1,16)	2,50 (1,21)	2,50 (1,15)	–
М10(1.1)	3,41 (0,82)	3,69 (0,79)	3,17 (0,79)	–
М10(1.3)	3,35 (0,69)	3,38 (0,62)	3,33 (0,77)	–
М10(2)	11,41 (4,59)	12,50 (5,16)	10,44 (3,91)	–
Общий балл	62,90 (12,49)	68,59 (12,98)	57,83 (9,82)	0,020

В табл. 3 определена корреляционная связь с помощью коэффициента корреляции Спирмена между результатами диагностики по используемым в экспериментальном исследовании методикам диагностической программы «Готовность к школе», которая демонстрирует согласованность и надежность подобранной для диагностики интеллектуальной готовности к обучению в школе диагностической программы «Готовность к школе». Так, сильная теснота связи на уровне 0,01 обнаружена между общим баллом по диагностической программе и методиками М1 и М10.

Средняя теснота связи на уровне 0,01 обнаружена между методикой М1 и методиками М2, М7 и М8; между методикой М10 и методиками М3 и М6.

### Заключение

На статистически значимом уровне определено, что общий балл по диагностической программе у детей ЭГ значительно выше, чем у детей КГ; результаты диагностики у детей ЭГ по отдельным методикам диагностической программы, оценивающим знания детей, уровень развития долговремен-

Табл. 3. Связь разных аспектов развития познавательных процессов старших дошкольников

Tab. 3. Network of cognitive processes of senior preschoolers

Методика	М1	М2	М3	М4	М5	М6	М7	М8	М9	М10	Общий балл
М1	1	0,51**	–	–	–	–	0,51**	0,52**	–	0,41*	0,76**
М2	0,51**	1	–	–	0,37*	–	0,34*	–	–	–	0,49**
М3	–	–	1	–	0,37*	–	–	–	–	0,53**	0,38*
М4	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–
М5	–	0,37*	0,37*	–	1	–	–	–	–	0,41*	0,56**
М6	–	–	–	–	–	1	–	–	–	0,51**	0,52**
М7	0,51**	0,34*	–	–	–	–	1	–	–	–	0,56**
М8	0,52**	–	–	–	–	–	–	1	–	–	0,46**
М9	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0,42*	0,47**
М10	0,41*	–	0,53**	–	0,41*	0,51**	–	–	0,42*	1	0,84**
Общий балл	0,76**	0,49**	0,38*	–	0,56**	0,52**	0,56**	0,46**	0,47**	0,84**	1

Прим.: \* – корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); \*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).



ной памяти, слухового восприятия, устной речи и воображения, значительно выше, чем у детей КГ. Проведенное исследование показало, что результаты методик диагностической программы хорошо соотносятся друг с другом и позволяют оценить интеллектуальную готовность к обучению в школе. Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, а гипотеза нашла подтверждение.

Внедрение в практику работы детского сада коррекционно-развивающей программы «Школа ждет» позволит обеспечить более высокий уровень развития познавательных процессов детей (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи), лучше освоить теоретический материал тематических недель детского сада, сформировать интеллектуальные умения и интерес к познанию у детей, посещающих детский сад регулярно. Работа по коррекционно-

развивающей программе «Школа ждет» будет продолжена в подготовительной к школе группе с целью завершения формирования у дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе на высоком уровне.

**Конфликт интересов:** Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

**Критерии авторства:** Н. Б. Печатновой была разработана и реализована в течение учебного года коррекционно-развивающая программа «Школа ждет». Е. Н. Некрасовой была проведена в конце учебного года диагностика по программе «Готовность к школе» А. С. Колмогоровой в контрольной и экспериментальной группах, а также обработка результатов.

## Литература

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и доп. СПб: Питер, 2009. 208 с.
2. Семенова Т. С. Психологическая готовность к школе как основа благополучия первоклассников в начале обучения // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № S3. С. 115–123. <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170311>
3. Кабаева В. М. К вопросу о готовности к обучению в школе современных дошкольников // Психология образования в XXI веке: теория и практика: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.) Волгоград: Перемена, 2011. С. 45–48.
4. Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск: Карельский научно-методический центр повышения квалификации педагогических кадров, 1992. 179 с.
5. Дьяченко О. М., Бульчева А. И., Лаврентьева Т. В., Агаева Е. Л., Бардина Р. И., Бурлакова И. А., Денисенкова Н. С., Пороцкая Е. Л., Цеханская Л. И., Ягловская Е. К. Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности. М.: ГНОМ и Д, 2004. 144 с.
6. Куфтяк Е. В., Ханухова Л. М., Пойманова Е. В. Исследование готовности к обучению в школе детей в билингвальной среде // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 2. С. 455–462. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-2-455-462>
7. Лубовский Д. В. Школьная готовность детей: виды и соотношение с длительностью подготовки к школе // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 43–51. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240304>
8. Венгер А. Л. Схема индивидуального обследования детей школьного возраста: для психологов-консультантов. М.: МГУ, 1989. 96 с.
9. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Детская психология. М.: Юрайт, 2019. 446 с.
10. Венгер А. Л., Венгер А. Л., Марцинковская Т. Д. Готов ли ваш ребенок к школе? М.: Знание, 1994. 189 с.
11. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15. № 3. С. 106–115.
12. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика углубленной психологической диагностики: от раннего до подросткового возраста. М.: АРКТИ, 2016. 557 с.
13. Глозман Ж. М., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Научно-исследовательский Центр детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия, 2018. 177 с.
14. Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. СПб.: ИМАТОН, 2002. 184 с.
15. Рубцов В. В., Юдина Е. Г. Современные проблемы дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 5–19.
16. Донцов Д. А., Донцова М. В., Пятаков Е. О. Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах – начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью // Вестник практической психологии образования. 2017. № 3. С. 94–106.
17. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). М.-Ростов н/Д: МарТ, 2005. 448 с.
18. Печатнова Н. Б. Формирование у дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № S3. С. 22–31. <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170302>

19. Колмогорова Л. С., Никитина Л. А., Шварко Л. И., Давыдова О. И., Меремьянина О. Р. Программа «Мой мир»: Базис личностной культуры детей 5–6 лет. Барнаул: АлтГПА, 2013. 62 с.
20. Дворникова М. Ю. Развивающая психолого-педагогическая программа «Психологическая подготовка детей 6–7 лет к школьному обучению "Хочу все знать"» // Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде: сб. тр. конф. (Москва, 18–19 декабря 2018 г.). М.: Федерация психологов образования России, 2018. С. 128–130.
21. Жукова М. Ф. Рабочая тетрадь на 2019–2020 учебный год // Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог – 2019 / под ред. В. В. Рубцова, Ю. М. Забродина, И. В. Дубровиной, Е. С. Романовой. М.: МГППУ, 2019. С. 7–21.
22. Рябушенко Л. В., Устинова О. М. Дополнительная общеразвивающая программа «Ментальная арифметика, нейропсихологические техники и кинезиология как базовые методики в развитии познавательных процессов у дошкольников и младших школьников» // Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде. Каталог – 2020 / под ред. В. В. Рубцова, Ю. М. Забродина, И. В. Дубровиной, Е. С. Романовой. М.: Федерация психологов образования России, 2020. С. 233–243.
23. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. 4-е изд., перераб. М.: Мозаика-Синтез, 2017. 352 с.
24. Майер А. А., Колмогорова Л. С., Никитина Л. А., Шварко Л. И., Давыдова О. И. Вариативные модели дошкольной подготовки детей на региональном уровне. Барнаул: АлтГПА, 2012. 234 с.
25. Колмогорова Л. С., Балабекян Е. С. Опыт дошкольной подготовки детей на примере программы «Мой мир» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 1. С. 130–136. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-1-130-136>

original article

## Intellectual Readiness for School in Senior Preschoolers: case of Correctional and Developmental Program "School is Waiting"

Nadezhda B. Pechatnova

Kindergarten No. 48, Russia, Barnaul; <https://orcid.org/0000-0002-3376-4264>; [nadezhda.pechatnova@gmail.com](mailto:nadezhda.pechatnova@gmail.com)

Elena N. Nekrasova

Kindergarten No. 248, Russia, Barnaul

Received 22 Aug 2021. Accepted after peer review 7 Oct 2021. Accepted for publication 25 Oct 2021.

**Abstract:** Cognitive readiness is a level of cognitive skills sufficient for systematic learning. It includes cognitive processes (perception, memory, thinking, imagination, and speech), knowledge, skills, motivation, etc. The research featured cognitive readiness for primary school in senior preschoolers after a special correction and development program "School is Waiting", which was based on a series of games. The program proved to be highly effective as tested by L. S. Kolmogorova's diagnostic program "Readiness for School". Children in the test group received a higher total score for knowledge, long-term memory, auditory perception, speech, imagination, etc. than those in the control group.

**Keywords:** development of cognitive processes, development of perception, development of memory, development of thinking, development of imagination, development of speech

**Citation:** Pechatnova N. B., Nekrasova E. N. Intellectual Readiness for School in Senior Preschoolers: case of Correctional and Developmental Program "School is Waiting". *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 309–318. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-309-318>

**Conflict of interests:** The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

**Contribution:** N. B. Pechatnova developed and tested the program "School is Waiting". E. N. Nekrasova performed the assessment according to L. S. Kolmogorova's "Readiness for School" method and processed the results.

### References

1. Gutkina N. I. *Psychological readiness for school*, 4th ed. St. Petersburg: Piter, 2009, 208. (In Russ.)
2. Semenova T. S. Psychological readiness for school as the basis for the welfare of first-grade pupils at the beginning of their learning. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2020, 17(S3): 115–123. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759.bppe.2020170311>

3. Kabaeva V. M. On the question of readiness for training in the school of modern preschoolers. *Psychology of education in the XXI century: theory and practice*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Volgograd, 14–16 Sep 2011. Volgograd: Peremena, 2011, 45–48. (In Russ.)
4. Markova A. K., Leaders A. G., Yakovleva E. L. *Diagnostics and correction of mental development in school and preschool age*. Petrozavodsk: Karelskii nauchno-metodicheskii tsentr povysheniia kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov, 1992, 179. (In Russ.)
5. Dyachenko O. M., Bulycheva A. I., Lavrentieva T. V., Agaeva E. L., Bardina R. I., Burlakova I. A., Denisenkova N. S., Porotskaya E. L., Tsekhanskaya L. I., Yaglovskaya E. K. *A psychologist in a preschool institution: Methodological recommendations for practical activities*. Moscow: GNOM and D, 2004, 144. (In Russ.)
6. Kuftyak E. V., Khanukhova L. M., Poimanova E. V. Bilingual children and school-readiness. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, 22(2): 455–462. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-2-455-462>
7. Lubovsky D. V. School readiness in children: types and correlation with duration of school preparation activities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2019, 24(3): 43–51. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2019240304>
8. Venger A. L. *Scheme of individual inspection of children of school age: for psychologists-consultants*. Moscow: MGU, 1989, 96. (In Russ.)
9. Veraksa N. E., Veraksa A. N. *Child psychology*. Moscow: Iurait, 2019, 446. (In Russ.)
10. Venger L. A., Venger A. L., Martsinkovskaia T. D. *Is your child ready for school?* Moscow: Znanie, 1994, 189. (In Russ.)
11. Gutkina N. I. School readiness in the context of the problem of preschool and primary school education continuity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2010, 15(3): 106–115. (In Russ.)
12. Semago N. Ia., Semago M. M. *Theory and practice of in-depth psychological diagnostics: from early age to adolescence*. Moscow: ARKTI, 2016, 557. (In Russ.)
13. Glozman Zh. M., Soboleva A. E. *Neuropsychological diagnosis of school-age children*, 2nd ed. Moscow: Nauchno-issledovatel'skii Tsentr detskoi neiropsikhologii im. A. R. Lurii, 2018, 177. (In Russ.)
14. Yasyukova L. A. Technique of definition of readiness for school. *The forecast and prevention of problems of training at elementary school*. St. Petersburg: Imaton, 2002, 184. (In Russ.)
15. Rubtsov V. V., Yudina E. G. Current problems of preschool education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2010, (3): 5–19. (In Russ.)
16. Dontsov D. A., Dontsova M. V., Pyatakov E. O. The development of mental cognitive processes in the most susceptible ages-starting from preschool age and to adolescence. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2017, (3): 94–106. (In Russ.)
17. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. *Dictionary of pedagogy (interdisciplinary)*. Moscow-Rostov-on-Don: MarT, 2005, 448. (In Russ.)
18. Pechatnova N. B. Formation of preschool intellectual readiness for learning at school. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2020, 17(S3): 22–31. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170302>
19. Kolmogorova L. S., Nikitina L. A., Shvarko L. I., Davydova O. I., Meremianina O. R. *The program "My World": The basis of personal culture of children aged 5–6 years*. Barnaul: AltGPA, 2013, 62. (In Russ.)
20. Dvornikova M. Yu. Developing psychological and pedagogical program "Psychological preparation of children 6–7 years old for school education I want to Know Everything". *Catalog of psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment*: Proc. Conf., Moscow, 18–19 Dec 2018. Moscow: Federatsiia psikhologov obrazovaniia Rossii, 2018, 128–130. (In Russ.)
21. Zhukova M. F. Workbook for the 2019–2020 academic year. *Psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment: catalog 2019*, eds. Rubtsov V. V., Zabrodin Yu. M., Dubrovina I. V., Romanova E. S. Moscow: MGPPU, 2019, 7–21. (In Russ.)
22. Ryabushenko L. V., Ustinova O. M. Additional general developmental program "Mental arithmetic, neuropsychological techniques and kinesiology as basic techniques in the development of cognitive processes in preschoolers and primary schoolchildren". *Psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment. Catalog – 2020*, eds. Rubtsov V. V., Zabrodin Yu. M., Dubrovina I. V., Romanova E. S. Moscow: Federatsiia psikhologov obrazovaniia Rossii, 2020, 233–243. (In Russ.)
23. *From birth to school. The main educational program of preschool education*, eds. Veraksa N. E., Komarova T. S., Vasilieva M. A. 4th ed. Moscow: Mozaika-Sintez, 2017, 352. (In Russ.)
24. Mayer A. A., Kolmogorova L. S., Nikitina L. A., Shvarko L. I., Davydova O. I. *Variable models of preschool training of children at the regional level*. Barnaul: AltGPA, 2012, 234. (In Russ.)
25. Kolmogorova L. S., Balabekyan E. S. Preschool training experience of children by the example of "My World" program. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, (1): 130–136. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-1-130-136>

оригинальная статья

## Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов-менеджеров для участия в эффективном деловом общении

Надежда Леонидовна Стеняшина

Альметьевский филиал Университета управления «ТИСБИ», Россия,  
г. Альметьевск; <https://orcid.org/0000-0003-0764-4063>;  
nadingod13@mail.ru

Альбина Раисовна Назмутдинова

Альметьевский филиал Университета управления «ТИСБИ», Россия,  
г. Альметьевск; <https://orcid.org/0000-0002-9007-0189>

Жанна Сергеевна Новикова

Альметьевский филиал Университета управления «ТИСБИ», Россия,  
г. Альметьевск; <https://orcid.org/0000-0001-7051-8268>

Поступила в редакцию 18.10.2021. Принята после рецензирования 08.11.2021. Принята к публикации 08.11.2021.

**Аннотация:** Специфика деятельности менеджера связана с постоянной согласованностью и координацией усилий в решении производственных, экономических, технических, социальных задач организации для достижения общих целей. Эта согласованность и координация осуществляются посредством многообразных контактов членов организации в процессе общения. Статья посвящена проблеме формирования у будущих менеджеров коммуникативной компетенции для участия в эффективном деловом общении. Актуальность обусловлена наличием в образовании возрастающей роли межкультурной иноязычной коммуникации в деловой сфере. Готовность к деловому общению на иностранном языке становится важным показателем профессионализма специалиста. Теоретическая значимость статьи состоит в конкретизации понятий *общение*, *эффективность делового общения*, *коммуникативная компетенция* с учетом специфики профессиональной деятельности менеджера и делового общения. Акцентируется внимание на необходимости усиления в учебном процессе междисциплинарного подхода к формированию компетенций будущих менеджеров в рамках общепрофессиональных дисциплин: Менеджмент, Организационное поведение, Управление персоналом, Экономическая теория, Мировая экономика – и дисциплины Деловой иностранный язык. Сделан вывод, что коммуникативная компетенция делового иноязычного общения является как целью обучения, так и показателем качества полученного образования. Представлена технология формирования коммуникативной компетенции будущих менеджеров, включающая междисциплинарный комплекс интерактивных методов, техник, интернет-источников и средств обучения, что позволяет актуализировать подготовку будущих менеджеров с учетом реальных задач улучшения сферы управления.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, профессиональная деятельность, междисциплинарная интеграция, иностранный язык, технология

**Цитирование:** Стеняшина Н. А., Новикова Ж. С., Назмутдинова А. Р. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов-менеджеров для участия в эффективном деловом общении // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 319–327. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-319-327>

### Введение

Современный период стремительно развивающегося рынка, как во всех странах мирового сообщества, так и в России, характеризуется ростом потребностей в бизнес-образовании, что, в свою очередь, меняет требования к уровню и качеству профессиональной подготовки на факультетах, готовящих менеджеров. В разных сферах экономики, бизнеса, предпринимательства требования, выдвигаемые к знаниям и умениям руководителя, различны. Соответственно, набор компетенций меняется в зависимости от среды, внешних условий, стратегических и тактических задач компании. И если мы имеем в виду менеджера (управленца), то рассчитываем, что он уже в достаточно высокой степени компетентен в каких-то областях, но какие-то компетенции нуждаются в формировании или развитии.

Активное развитие коммуникативной компетенции менеджеров (управленцев) становится одной из основных задач профессиональной подготовки. С помощью коммуникативного компонента осуществляется эффективное управление профессиональной деятельностью, решаются профессиональные задачи, создается желаемый социально-психологический климат в организации. Контакты в социально-экономической сфере с другими странами вызывают потребность в специалистах, которые параллельно с качественной профессиональной подготовкой должны владеть иностранным языком. При заключении деловых контрактов, договоров и соглашений менеджеры, учитывая социокультурные особенности стран-партнеров и владея навыками иноязычной коммуникативной компетенцией, смогут получить максимальную выгоду



в процессе переговоров. Таким образом, коммуникативная компетенция, в частности иноязычная, для специалиста в сфере менеджмента становится неотъемлемым компонентом его профессионализма.

Однако многие специалисты российских деловых кругов скептически относятся к коммуникативным аспектам в менеджменте. Подобное скептическое отношение приводит к таким проблемам, как увеличение числа стрессов, снижение качества выполняемых функций, возникновение межличностных конфликтов [1]. Эти проблемы обусловлены ограниченностью коммуникативных навыков и культуры общения у некоторых менеджеров, неумением излагать четкие, точные цели и представлять свои конкурентные преимущества как на отечественном рынке, так и на международной арене. По данным Центра аналитических исследований кадрового холдинга АНКОР, компания Efes, Lufthansa, отель Korston, отель Mirage, PriceWaterhouseCoopers, строительные фирмы YIT Lentek и ODAK INSSAT, расположенные в г. Казань, испытывают дефицит управленческих кадров, умеющих читать специальную литературу, общаться на деловом иностранном языке, доверительно и продуктивно сотрудничать. Без сомнения, активизация международных связей требует усиления деловой языковой деятельности, т. е. воспитания личности, обладающей коммуникативной компетенцией, речевым мастерством.

Анализ научных трудов отечественных ученых [2–4] по изучению вопросов управленческой деятельности и подготовки специалистов в бизнесе и предпринимательстве показал, что особое внимание уделяется проблемам организации труда менеджера, а также вопросам общения и ведения деловых переговоров. В психологических исследованиях [5–9] общение рассматривается как многоплановый процесс развития контактов между людьми, формирующийся в процессе коллективной деятельности. Некоторые специалисты [10–14] пристальное внимание уделяют развитию коммуникативной компетентности, правилам эффективного делового общения в различных ситуациях с позиции современных технологий. Огромный интерес вызвала работа английского исследователя Ника Пилинга «Искусство переговоров. Что лучшие переговорщики знают, делают и говорят» [15]. В работе освещены особенности публичных взаимоотношений с оппонентом, представлены потенциальные преграды и помехи в деловых переговорах. А. И. Емелин [16], Л. А. Петровская [17], Е. Л. Афанасенкова [18] и др. считают, что тренинги являются наиболее значимыми для развития коммуникативной компетентности. Фундаментальное значение для понимания иноязычного делового общения имеют исследования [19–27], которые рассматривают иноязычное профессиональное общение не только как функционально-техническое использование языка, но и как знание национально-культурной специфики речевого и неречевого поведения, социально-культурных норм, национальных систем вежливости. Учитывались

результаты работ [28–32] в вопросах формирования коммуникативных компетенций студентов-менеджеров. Ученые предлагают различные пути оптимизации учебного процесса, например, методом погружения в языковую среду [33], методом использования материалов кейсов международных компаний, включающих различные аспекты и особенности ведения бизнеса на международной арене, при помощи реализации междисциплинарных связей иностранного языка и специальных дисциплин [34–36], на основе контекстного обучения [37; 38].

### **Формирование коммуникативной компетенции и деловое эффективное общение**

Рассуждая об общении как о форме обмена информацией, обусловленной общественными отношениями, мы полностью согласны с высказыванием А. А. Бодалева о том, что общение необходимо для установления согласованного сотрудничества, успешного для процесса деятельности. С помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми происходит обмен информацией [39].

В ходе делового общения человек получает новые профессиональные знания и умения, раскрывает свой внутренний потенциал, проявляющийся в установлении межличностных контактов. Областью профессиональной деятельности менеджера является эффективное управление предприятием, организация систем управления, совершенствование процесса управления в соответствии с тенденциями социально-экономического развития, где одну из важных функций выполняет общение. Специфика делового общения менеджера состоит в умении строить взаимоотношения с разными людьми, независимо от симпатий и антипатий. Менеджер в ходе деловых контактов разделяет свое видение проблем с другими, мотивирует коллег для достижения поставленных целей, руководствуясь желаниями, стремлениями, намерениями, предписанными профессиональным долгом, обусловленными конкретными социальными условиями и требованиями общества.

В менеджменте деловое общение принято рассматривать как коммуникацию, как процесс взаимодействия равноправных партнеров, в котором происходит обмен информацией, цель которого – решение конкретной проблемы и достижение конструктивного результата. Эффективное деловое общение предполагает достижение общих целей, которые удовлетворяют производственные и личные интересы.

Для участия в целенаправленно организованном деловом общении на международных деловых встречах, беседах, переговорах, собеседованиях, совещаниях менеджер должен обладать умениями говорения, аудирования, понимания публичной речи, чтения и письма. В деловом разговоре происходит словесный обмен мнениями и сведениями, где каждый участник высказывает свою точку зрения. Успех деловой беседы зависит от культуры ее ведения, от точного

понимания слов, эмоций, чувств партнера, от правильного привлечения внимания к объекту разговора. На совещаниях менеджер непосредственно общается со своими партнерами. У него есть возможность преподнести сотрудникам необходимую результативную информацию, а также он побуждает их думать, заряжает их гуманными, общечеловеческими ценностями и интересами. Владение коммуникативными умениями и навыками дает возможность менеджеру проявлять свою субъектную позицию на переговорах. Согласимся с мнением Л. А. Петровской [40] о том, что понятие *коммуникативная компетенция* означает систему требований к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приемов, умение проявить индивидуальный подход к собеседнику.

Для обеспечения высокого уровня общения менеджер должен обладать коммуникативной компетенцией, которая предполагает наличие у него коммуникативных умений (слушать, понимать, самореализоваться, аргументировать, воздействовать), речевой культуры, способности к чуткости и отзывчивости, умений использовать собственные сильные стороны, умений объективно воспринимать партнера и налаживать эмоциональный контакт. Достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета способствует разрешению проблемных ситуаций, обеспечивает достижение намеченных целей. Недостаточная сформированность коммуникативной компетенции характеризуется наличием серьезных затруднений в процессе делового общения.

Объединив все характерные для коммуникативной компетенции менеджера показатели, нам представляется возможным констатировать очевидную ее востребованность в профессиональной деятельности.

Для формирования компетентных кадров в сфере управления необходимо наличие отрегулированной системы обучения в профессиональной подготовке будущих менеджеров, что предполагает внедрение эффективных подходов, методов и технологий в учебный процесс, приобретение новых знаний и умений, коррекцию содержания обучения иностранному языку во взаимосвязи с курсами общепрофессиональных дисциплин.

Формирование коммуникативной компетенции будущих менеджеров возможно на основе междисциплинарной интеграции, которая призвана обеспечить единый подход преподавателей различных учебных дисциплин к решению общих образовательных задач. Цель такой интеграции – развитие иноязычной коммуникативной компетенции и ее составляющих (языковой, дискурсивной, разговорной, прагматической, социально-лингвистической, стратегической и мыслительной). Иноязычную компетенцию менеджера мы рассматриваем как владение навыками в области коммуникации, способность к вербальному и невербальному взаимодействию, способность к эмпатии, самоконтролю и коммуникабельности.

Потребность в специалистах, готовых к деловому общению на иностранном языке, выдвигает более сложные правила и условия к учебному предмету *Деловой иностранный язык* в неязыковом вузе. Основной целью обучения деловому иностранному языку является формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции в рамках профессионально-ориентированной коммуникации в области проблем менеджмента и экономики. Содержание дисциплины *Деловой иностранный язык* ориентировано на самоопределение личности, на создание условий для ее самореализации, приближая учебный процесс к реальным ситуациям, имитирующим профессиональную деятельность.

Междисциплинарный характер иностранного языка как учебной дисциплины позволяет расширять лингвистический кругозор студентов, интерпретируя специфику формируемых умений, которая служит базой для обучения монологическому и диалогическому высказыванию профессионального содержания, средством повышения коммуникативной компетенции и личностно-профессионального развития студентов. Деятельностный характер этой дисциплины позволяет воспринимать ее как средство хранения и передачи различных предметных знаний и выстраивать процесс изучения иностранного языка с применением образовательных технологий, которые дают возможность студентам перейти на качественно новый уровень, соответствующий требованиям времени. Посредством насыщения занятий иностранного языка информацией из общепрофессиональных дисциплин (Менеджмент, Организационное поведение, Управление персоналом, Экономическая теория, Мировая экономика) создаются благоприятные условия для активизации познавательной деятельности студентов, способных корректно и качественно строить позитивные и эффективные деловые отношения, решать приближенные к реальным задачи [41].

### **Технология формирования коммуникативной иноязычной компетенции**

С целью повышения уровня развития коммуникативной компетентности будущих менеджеров была разработана авторская педагогическая технология, которая проверялась в ходе опытно-экспериментальной работы. Сегодня данная технология является содержательным основанием процесса формирования коммуникативной компетенции в Альметьевском филиале Университета управления «ТИСБИ», включает цели и задачи, этапы формирования, принципы, диагностические средства, условия, гарантирующие достижение учебно-образовательных целей. Технология предполагает формирование устойчивых профессиональных убеждений, принципов, составляющих этическую основу коммуникативной компетенции; овладение основными знаниями о специфике профессиональной коммуникации менеджера; развитие психологических качеств личности, важных для участия в коммуникации; развитие способности

к коммуникативному творчеству, выработку индивидуального коммуникативного стиля; использование компьютерных и цифровых технологий для сбора, размещения, передачи и проектирования информации. Значительная роль в формировании коммуникативной компетенции будущих менеджеров принадлежит профессионально направленным приемам и упражнениям.

### Этапы технологии формирования коммуникативной компетенции

**1. Мотивационный.** Цель – формирование ценностного отношения к общению, его культурным формам. Данному этапу соответствует коммуникативная деятельность, характеризующаяся признаками культуры общения в ситуациях личностного и профессионального характера. На занятиях происходит повторение, закрепление, расширение и углубление языкового материала из курса иностранного языка посредством формулировки проблемных вопросов, мотивирующих студентов к говорению на иностранном языке. При выполнении упражнений на подстановку, имитацию от студента требуется воспроизведение готовых решений в заданных ситуациях. В текстах для чтения и аудирования<sup>1</sup> происходит ознакомление с социокультурными и лингвистическими характеристиками деловой коммуникации. Формируется речевая и предметная база обучения профессиональной лексики, взятой из общепрофессиональных дисциплин: Экономическая теория, Мировая экономика. Подобная лексика необходима для общения в наиболее распространенных ситуациях, присутствующих в деловой сфере – диалогах *Choosing a Career, Future profession-interview*, ролевых играх *The manager's work day, Trade and foreign economic relations of Russia*. В текстах *The worth of your money, Communication* и др. происходит развитие навыков чтения, анализа и интерпретации информации.

**2. Формирующий** (становление будущего менеджера как профессионала). Цель – формирование системы знаний о деловом общении, коммуникативной деятельности и коммуникативной компетенции будущего менеджера. Студенты получают информацию, связанную с профессиональной деятельностью. На данном этапе при выполнении упражнений, ролевых игр, дискуссий, дополнительных материалов с опорой на цифровой формат и т. д. от студентов требуется частичное дополнение к решению коммуникативных задач. На этом этапе студенты производят отбор языковых средств для убеждения, критики, объяснения и др., соответствующих их уровню знаний, темпераменту, профессиональному опыту, используя при этом больше самостоятельности в достижении своей коммуникативной цели. За счет использования более сложных понятий из общепрофессиональных дисциплин (Менеджмент, Маркетинг) появляется возможность усложнения предметного содержания. Спектр

ситуаций делового иноязычного общения расширяется путем использования проектной деятельности по темам *Management functions, You and Your Image, The functions of director, Presentation of new product, The aim of the advertising*; ролевых деловых игр *In a Bank, A job vacancy, Appointing the new advertising manager, Business meetings*; тренингов техники контроля эмоционального состояния *Are you a good conversationalist, Optimist or pessimist – what are you?, Business communication on the phone, Why decisions are so difficult to make*.

**3. Коммуникативно-творческий.** Основная цель – совершенствование личности студента, формирование индивидуального стиля коммуникативного взаимодействия, выход на уровень творчества в учебно-профессиональной деятельности. Комплекс разработанных упражнений, творческих заданий, деловых игр и т. д., предусмотренный технологией формирования иноязычной коммуникативной компетенции, ориентирован на совершенствование навыков и умений делового общения. Посредством чтения аутентичных текстов, диалогической и монологической речи студенты приобретают знание формул делового речевого этикета в деловом общении, норм неречевого поведения, умение управлять своим поведением, умение слушать и понимать своего собеседника. За счет включения более сложной профессиональной лексики из таких общепрофессиональных дисциплин, как *Теория организации, Управление персоналом, Организационное поведение*, формы учебной работы имеют вид пресс-конференций, международных экономических конференций (*Business and environment*), обсуждений экономических проблем (*Advantages and disadvantages of the ownership*), деловых игр (*A telephone conversation, How to become a good manager, Planning a business, At the business party*). Например, задание к деловой игре *Business meetings* звучит следующим образом: *You are the president of a successful company; you are giving an interview for a local paper after the annual meeting of shareholders. Answer the questions of the reporter about the dividends the company distributed, about the plants to expand*. На учебном занятии с применением элементов метода воркшоп (*workshop*) по теме *The customer's delegation is coming to Kazan for three-day visit* студенты получают новые знания и раскрывают свой творческий потенциал [42]. Профессиональная тематика в диалогах, полилогах, текстах становится более расширенной, что способствует росту уверенности студентов в своих возможностях.

Для активизации обучения иноязычному деловому общению и созданию ситуации успеха в процессе учебных занятий мы используем компьютерные и цифровые технологии, которые в значительной степени позволяют осуществлять новый подход к обучению: работа в Google Classroom, Zoom, Miro, Voice Thread Jitsy, Skype, платформы SlideShare, Business Result, Power Point для отработки презентационных умений на иностранном языке, сервис

<sup>1</sup> ESL Fast. Режим доступа: <https://www.eslfast.com> (дата обращения: 01.10.2021); Randall's ESL Cyber Listening Lab. Режим доступа: <https://www.esl-lab.com> (дата обращения: 01.10.2021).



Duoligo для пополнения словарного запаса. Используется новая форма подачи материала посредством постановки проблемных заданий Веб-квеста (*webquest*). Результаты выполнения веб-квеста студенты представляют в виде устного выступления, эссе, собственных мультимедийных веб-страниц или веб-сайтов по заданной теме, составленных текстов, фото, графики, видеоклипов, звуковых материалов. Цель такой работы – отработка коммуникативно-речевых умений (умение находить полезную информацию, кратко излагать прочитанное или увиденное, делать выводы, аргументировать свою точку зрения).

Данные этапы являются последовательными в ходе работы над учебным материалом, что позволяет осуществлять конкретные задачи на качественно новом уровне.

### Методы, принципы и условия формирования коммуникативной компетенции

В предлагаемой нами технологии процесса формирования коммуникативной компетенции будущих менеджеров мы придерживаемся проблемного метода обучения, цель которого – научить студентов кратко высказывать свое мнение, вносить предложения, запрашивать информацию, сравнивать, соглашаться или опровергать утверждения других участников коммуникации, тем самым создавать реальное общение. Для усвоения способов мыслительной и практической деятельности, а также для совершенствования умений и навыков делового общения мы используем репродуктивный метод. При объяснении нового материала помогает применение объяснительно-иллюстративного метода. В процессе проведения проектных исследований, самостоятельных творческих работ студентов в рамках определенной тематики придерживаемся исследовательского метода обучения.

Процесс формирования коммуникативной иноязычной компетенции организован на принципах, реализация которых стимулирует творческий поиск, мыслительную активность студентов, умение передавать свои идеи как устно, так и письменно в контексте их личностного саморазвития и самореализации, ориентирует их на приобретение опыта профессиональной деятельности в ситуациях, специфичных для сферы управления:

- принцип творческого сотрудничества будущих менеджеров через характерные для него виды деятельности;
- принцип креативности в решении профессиональных задач при помощи речевой деятельности;
- принцип интегративности общепрофессиональных учебных дисциплин и дисциплины *Деловой иностранной язык*;
- принцип иноязычной диалоговой коммуникации;
- принцип инновационно-деловых ситуаций в сфере менеджмента.

В процессе формирования коммуникативной компетенции будущих менеджеров соблюдаются организационно-педагогические условия, ориентирующие на создание

целостного образовательного пространства, включающего аудиторные и внеаудиторные занятия, где присутствует коммуникативная направленность обучения с опорой на идеи и принципы междисциплинарной интеграции, системного, личностно-ориентированного, деятельностного и коммуникативного подходов. Условия эмоционального стимулирования предусматривают организацию творческого взаимодействия; создание атмосферы психологического комфорта; учет особенностей группы; создание ценностно-личностных отношений. Согласно дидактическим условиям установлены цели процесса формирования коммуникативной компетенции как специальной задачи обучения; подобран аутентичный учебный материал, который постоянно пополняется.

### Заключение

В условиях международного сотрудничества России с зарубежными странами, развития научно-технического прогресса, информационных и цифровых технологий, экономики и сферы управления, в частности, коммуникативная компетенция является одной из важных составляющих профессионализма менеджера. В общении проявляется коммуникативная сфера личности. Общение будет эффективным, если его участники компетентны, уважительно относятся к ценностям других людей, цивилизованно отстаивают свою точку зрения.

На уровне коммуникативной компетенции студенты проявляют готовность входить в мир профессиональных отношений; умение правильно вступать в конструктивный диалог; удерживать инициативу в коммуникации; прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации, в рамках которой разворачивается общение; эмоционально настраиваться на коммуникативную ситуацию; преодолевать барьеры в общении. На уровне иноязычной коммуникативной компетенции студенты владеют корректной устной и письменной иноязычной речью и способны к диалогу в поликультурной, многонациональной среде; умеют использовать языковые формы в соответствии с контекстом.

Согласно разработанной и апробированной технологии формирования коммуникативной иноязычной компетенции учебный процесс происходит в естественных речевых условиях на иностранном языке и определяется содержанием профессиональной деятельности менеджера.

**Конфликт интересов:** Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

**Критерии авторства:** Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.



**Литература**

1. Стеняшина Н. А. Развитие коммуникативной культуры будущих менеджеров на основе междисциплинарной интеграции: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2012. 216 с.
2. Кабушкин Н. И. Основы менеджмента. 11-е изд., испр. М.: Новое знание, 2009. 335 с.
3. Мкртычян Г. А., Шубнякова Н. Г. Принятие управленческих решений. М.: Юрайт, 2021. 140 с.
4. Шепель В. М. Управленческая антропология: Человековедческая компетентность менеджера. М.: Дом педагогики, 2000. 543 с.
5. Кузнецова М. А. Психология общения. М.: РГУП, 2019. 167 с.
6. Бороздина Г. В., Кормнова Н. А. Психология и этика делового общения. М.: Юрайт, 2017. 463 с.
7. Кибанов А. Я., Захаров Д. К., Коновалова В. Г. Этика деловых отношений. 2-е изд., перераб. М.: ИНФРА-М, 2013. 381 с.
8. Психология и этика делового общения / под ред. В. Н. Лавриненко, Л. И. Чернышовой. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2020. 408 с.
9. Корягина Н. А., Антонова Н. В., Овсянникова С. В. Психология общения. М.: Юрайт, 2021. 437 с.
10. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. СПб.: Знание, 2004. 493 с.
11. Дзялошинский И. М., Пильгун М. А. Деловые коммуникации. Теория и практика. М.: Юрайт, 2015. 448 с.
12. Деревянкин Е. В. Деловое общение. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 48 с.
13. Самыгин С. И., Руденко А. М. Деловое общение. 4-е изд., стер. М.: КноРус, 2013. 436 с.
14. Якупов П. В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры // Вестник университета. 2016. № 10. С. 261–266.
15. Пилинг Н. Искусство переговоров. Что лучшие переговорщики знают, делают и говорят. М.: Претекст, 2012. 173 с.
16. Емелин А. И. Формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров-финансистов средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1998. 24 с.
17. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во МГУ, 1982. 168 с.
18. Афанасенкова Е. Л. Видеотренинг общения как эффективная форма развития коммуникативной компетентности студентов группы профессий «человек – человек». 2-е изд., испр. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2019. 248 с.
19. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 507 с.
20. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. 3-е изд. М.: Изд-во МГУ, 2008. 352 с.
21. Фурманова В. П., Позднякова Н. Н. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции с учетом индивидуальных особенностей в сфере сервиса // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-8. С. 108–114.
22. Зеленова Д. П. Особенности процесса обучения деловому английскому языку студентов-магистрантов неязыкового вуза с применением технологии «учебно-тренировочная фирма» // Иностранные языки в диалоге культур: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (с Междунар. участием). (Саранск, 30 ноября – 2 декабря 2017 г.) Саранск: МГУ им. Н. П. Огарева, 2018. С. 926–930.
23. Спорыхин А. Д., Костикова Л. П. О формировании профессионального мировоззрения будущих экономистов на занятиях по иностранному языку // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Рязань, 1 апреля 2021 г.) Рязань: РГВВДКУ, 2021. С. 167–170.
24. Костикова Л. П. Академическое письмо в профессиональной языковой подготовке будущих специалистов // Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Рязань, 27 апреля 2021 г.) Рязань: Концепция, 2021. С. 30–33.
25. Сафонова В. В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. М.: НЕОЛИТ, 2017. С. 97–123.
26. Баукина С. А. Обучение коммуникативной тактике делового общения студентов экономического профиля (немецкий язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 1999. 169 с.
27. Самохина Т. С. Эффективное деловое общение в контексте разных культур и обстоятельств. М.: Р. Валент, 2005. 215 с.
28. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. 5-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2003. 655 с.
29. Воробьева С. А. Английский язык для эффективного менеджмента. Guidelines for Better Management Skills. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2021. 260 с.
30. Кузьменкова Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. 3-е изд., испр. и доп. М.: Сказочная дорога, 2017. 320 с.
31. Смирнова Н. В., Соколова А. В., Дуглас Ю. А. Английский язык для менеджеров (B1–B2). М.: Юрайт, 2020. 185 с.

32. Мещеряков А. С., Мельченкова Н. В. Формирование готовности будущих менеджеров к деловому общению на иностранном языке: социально-технологический подход // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2006. № 4. С. 43–48.
33. Вебер И. С. Метод языкового погружения на уроках английского языка в современной школе // Молодой ученый. 2019. № 6. С. 207–209.
34. Акимова О. Б., Мальцева Л. Е. Реализация междисциплинарных связей иностранного языка и специальных дисциплин при подготовке специалистов ресторанного сервиса // Научные исследования в образовании. 2010. № 6. С. 17–20.
35. Афанасьева О. Ю. Реализация принципа междисциплинарности при педагогическом управлении коммуникативным образованием студентов вузов // Вестник развития науки и образования. 2007. № 1. С. 225–229.
36. Дмитриева Н. К. Реализация принципов междисциплинарного подхода в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 2. С. 168–172. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-2-168-172>
37. Данько О. А. Развитие компетенций студентов на основе использования технологии знаково-контекстного обучения // Аксиология иноязычного образования: сб. науч. тр. участников V Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 22 июня 2016 г.) М.: АПК и ППРО, 2016. Вып. 3. С. 402–409.
38. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 252 с.
39. Бодаев А. А. Личность и общение: Избр. психол. тр. 2-е изд., перераб. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 328 с.
40. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
41. Стеняшина Н. Л., Новикова Ж. С. Практика развития коммуникативной культуры студентов-менеджеров в рамках интегрированного курса «Мост к пониманию» // Концепт. 2021. № 3. С. 17–30. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-11011>
42. Толкачев А. Н. Применение формата «Workshop» как нового вида учебных занятий со студентами Института бизнеса и дизайна // Бизнес и дизайн Ревю. 2016. № 1. Режим доступа: [https://obe.ru/journal/2016\\_1/tolkachev-a-n-primenenie-formata-workshop-kak-novogo-vida-uchebnyh-zanyatij-so-studentami-instituta-biznesa-i-dizajna-biznes-i-dizajn-revyu-2016-t-1-1-s-17/](https://obe.ru/journal/2016_1/tolkachev-a-n-primenenie-formata-workshop-kak-novogo-vida-uchebnyh-zanyatij-so-studentami-instituta-biznesa-i-dizajna-biznes-i-dizajn-revyu-2016-t-1-1-s-17/) (дата обращения: 01.10.2021).

original article

## **Development of Communicative Foreign Language Competency in Management Students for Effective Business Communication**

Nadezhda L. Stenyashina

Almetyevsk branch of University of Management "TISBI", Russia,  
Almetyevsk; <https://orcid.org/0000-0003-0764-4063>; [nadingod13@mail.ru](mailto:nadingod13@mail.ru)

Albina R. Nazmutdinova

Almetyevsk branch of University of Management "TISBI", Russia,  
Almetyevsk; <https://orcid.org/0000-0002-9007-0189>

Zhanna S. Novikova

Almetyevsk branch of University of Management "TISBI", Russia,  
Almetyevsk; <https://orcid.org/0000-0001-7051-8268>

Received 18 Oct 2021. Accepted after peer review 8 Nov 2021. Accepted for publication 8 Nov 2021.

**Abstract:** Managers have to coordinate various production, economic, technical, and social tasks in order to achieve common goals. As a result, they need to be able to communicate with a wide net of diverse contacts in this country and abroad. Therefore, intercultural communication plays a very important role in the business sphere. The present research featured the development of communicative competency in students of management for effective business communication. Readiness for business communication in a foreign language is an important indicator of professionalism. The authors defined the concepts of communication, effective business communication, and communicative competency. They focused on the interdisciplinary approach to the development of competencies in future managers as part of such disciplines as Management, Organization, Personnel Management, Economic theory, World Economy, and Business Foreign Language. The competency of business foreign language communication is both the purpose of training and a quality indicator. The article introduces an effective technology of developing the communicative competency in students that major in management. It is an interdisciplinary complex of interactive methods, techniques, Internet sources, and training tools.

**Keywords:** communicative competency, professional activity, interdisciplinary integration, foreign language, technology

**Citation:** Stenyashina N. L., Novikova Zh. S., Nazmutdinova A. R. Development of Communicative Foreign Language Competency in Management Students for Effective Business Communication. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 319–327. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-319-327>

**Conflict of interests:** The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

**Contribution:** All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

## References

1. Stenyashina N. L. *Development of the communicative culture in future managers based on interdisciplinary integration*. Cand. Ped. Sci. Diss. Kirov, 2012, 216. (In Russ.)
2. Kabushkin N. I. *Fundamentals of management*, 11th ed. Moscow: Novoe znanie, 2009, 335. (In Russ.)
3. Mkrtychyan G. A., Shubnyakova N. G. *Managerial decision-making*. Moscow: Iurait, 2021, 140. (In Russ.)
4. Shepel V. M. *Managerial anthropology: Humanistic competence of a manager*. Moscow: Dom pedagogiki, 2000, 543. (In Russ.)
5. Kuznetsova M. A. *Psychology of communication*. Moscow: RGUP, 2019, 167. (In Russ.)
6. Borozdina G. V., Kormnova N. A. *Psychology and ethics of business communication*. Moscow: Iurait, 2017, 463. (In Russ.)
7. Kibanov A. Ya., Zakharov D. K., Konovalova V. G. *Ethics of business relations*, 2nd ed. Moscow: INFRA-M, 2013, 381. (In Russ.)
8. *Psychology and ethics of business communication*, eds. Lavrinenko V. N., Chernyshova L. I., 7th ed. Moscow: Iurait, 2020, 408. (In Russ.)
9. Koryagina N. A., Antonova N. V., Ovsyannikova S. V. *Psychology of communication*. Moscow: Iurait, 2021, 437. (In Russ.)
10. Panfilova A. P. *Business communication in professional activity*. St. Petersburg: Znanie, 2004, 493. (In Russ.)
11. Dzyaloshinsky I. M., Pilgun M. A. *Business communications. Theory and practice*. Moscow: Iurait, 2015, 448. (In Russ.)
12. Derevyankin E. V. *Business communication*. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2015, 48. (In Russ.)
13. Samygin S. I., Rudenko A. M. *Business communication*, 4th ed. Moscow: KnoRus, 2013, 436. (In Russ.)
14. Yakupov P. V. Communication: definition, types of communication and barriers of communication. *Vestnik universiteta*, 2016, (10): 261–266. (In Russ.)
15. Peeling N. *Brilliant negotiations. What the best negotiators know, do and say*. Moscow: Pretekst, 2012, 173. (In Russ.)
16. Emelin A. I. *Formation of communicative competence in future finance officers by means of socio-psychological training*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Abstr. Yaroslavl, 1998, 24. (In Russ.)
17. Petrovskaya L. A. *Theoretical and methodological problems of socio-psychological training*. Moscow: Izd-vo MGU, 1982, 168. (In Russ.)
18. Afanasenkova E. L. *Video training of communication as an effective form of development of communicative competence of students of the group of professions "man to man"*, 2nd ed. Yuzhno-Sakhalinsk: SakhGU, 2019, 248. (In Russ.)
19. Larina T. V. *Category of politeness and style of communication: English vs. Russian linguistic and cultural traditions*. Moscow: Rukopisnye pamiatniki Drevnei Rusi, 2009, 507. (In Russ.)
20. Ter-Minasova S. G. *Language and cross-cultural communication*, 3rd ed. Moscow: Izd-vo MGU, 2008, 352. (In Russ.)
21. Furmanova V. P., Pozdnyakova N. N. The development of foreign language communicative competence with the individual characteristics in the field of service. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2016, (53-8): 108–114. (In Russ.)
22. Zelenova D. P. Features of the process of teaching business English to undergraduates of a non-linguistic university using the technology "training firm". *Foreign languages in the dialogue of cultures: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf. (with Intern. participation)*, Saransk, 30 Nov – 2 Dec 2017. Saransk: MGU im. N. P. Ogareva, 2018, 926–930. (In Russ.)
23. Sporykhin A. D., Kostikova L. P. On developing professional outlook of future economists in foreign language teaching. *Improving the forms and methods of teaching foreign languages: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf.*, Ryazan, 1 Apr 2021. Ryazan: RGVVDKU, 2021, 167–170. (In Russ.)
24. Kostikova L. P. Academic writing in the professional language training of future specialists. *Problems of teaching a professionally oriented foreign language at a university: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Ryazan, 27 Apr 2021. Ryazan: Kontseptsiia, 2021, 30–33. (In Russ.)
25. Safonova V. V. Principles of communicative education in the context of the dialogue of cultures and civilizations. *Dialogue of Cultures. Culture of dialogue: man and new socio-humanitarian values*, eds. Vikulova L. G., Tareva E. G. Moscow: NEOLIT, 2017, 97–123. (In Russ.)
26. Baukina S. A. *Teaching communicative tactics of business communication to students of economic profile (German, non-linguistic university)*. Cand. Ped. Sci. Diss. Saransk, 1999, 169. (In Russ.)

27. Samokhina T. S. *Effective business communication in the context of different cultures and circumstances*. Moscow: R. Valent, 2005, 215. (In Russ.)
28. Granovskaya R. M. *Elements of practical psychology*, 5th ed. St. Petersburg: Rech, 2003, 655. (In Russ.)
29. Vorobyeva S. A. *English for effective management. Guidelines for Better Management Skills*, 2nd ed. Moscow: Iurait, 2021, 260. (In Russ.)
30. Kuzmenkova Ju. B. *From cultural traditions to the norms of speech behavior of Britons, Americans and Russians*, 3rd ed. Moscow: Skazochnaia doroga, 2017, 320. (In Russ.)
31. Smirnova N. V., Sokolova A. V., Douglas Yu. A. *English for managers (B1–B2)*. Moscow: Iurait, 2020, 185. (In Russ.)
32. Meshcheryakov A. S., Melchenkova N. V. Formation of readiness of future managers for business communication in a foreign language: socio-technological approach. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region*, 2006, (4): 43–48. (In Russ.)
33. Veber I. S. The method of language immersion in English lessons in a modern school. *Molodoi uchenyi*, 2019, (6): 207–209. (In Russ.)
34. Akimova O. B., Maltseva L. E. Implementation of interdisciplinary connections of a foreign language and special disciplines in the training of restaurant service specialists. *Nauchnye issledovaniia v obrazovanii*, 2010, (6): 17–20. (In Russ.)
35. Afanasyeva O. Yu. Implementation of the principle of interdisciplinarity in pedagogical management of communicative education of university students. *Vestnik razvitiia nauki i obrazovaniia*, 2007, (1): 225–229. (In Russ.)
36. Dmitrieva N. K. Interdisciplinary approach principles' implementation in the process of teaching professionally-oriented foreign language. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2019, 25(2): 168–172. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-2-168-172>
37. Danko O. A. Development of students' competencies through the sign-and-context learning technology. *Axiology of foreign language education: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 22 Jun 2016*. Moscow: APK and PPRO, 2016, iss. 3, 402–409. (In Russ.)
38. Zhukova I. A. *Contextual learning as a means of forming the professional competence of future lawyers*. Cand. Ped. Sci. Diss. Moscow, 2011, 252. (In Russ.)
39. Bodalev A. A. *Personality and communication: Selected psychological works*, 2nd ed. Moscow: Mezhdunar. ped. akad., 1995, 328. (In Russ.)
40. Petrovskaya L. A. *Competence in communication: social and psychological training*. Moscow: Izd-vo MGU, 1989, 216. (In Russ.)
41. Stenyashina N. L., Novikova Zh. S. Practice on development of communicative culture of management students by means of a foreign language based on interdisciplinary integration. *Koncept*, 2021, (3): 17–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-11011>
42. Tolkachev A. N. The application of format "Workshop" as a new type of educational employment with the students of Institute of business and design. *Biznes i dizayn Revyu*, 2016, (1). Available at: [https://obe.ru/journal/2016\\_1/tolkachev-a-n-primenenie-formata-worksop-kak-novogo-vida-uchebnyh-zanyatij-so-studentami-institutu-biznesa-i-dizajna-biznes-i-dizajn-revyu-2016-t-1-1-s-17/](https://obe.ru/journal/2016_1/tolkachev-a-n-primenenie-formata-worksop-kak-novogo-vida-uchebnyh-zanyatij-so-studentami-institutu-biznesa-i-dizajna-biznes-i-dizajn-revyu-2016-t-1-1-s-17/) (accessed 1 Oct 2021). (In Russ.)



Оригинальная статья

## Понятие *сложность* в философских контекстах: семантическая и прагматическая специфика

Александр Витальевич Думов

Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск; avdumov@inbox.ru

Поступила в редакцию 19.09.2021. Принята после рецензирования 11.10.2021. Принята в печать 25.10.2021

**Аннотация:** Существующие практики введения и определения содержания понятия *сложность* в философских контекстах анализируются на предмет их обоснованности, последовательности и соответствия прагматике философского постижения действительности. Рассматриваются как явно предложенные, так и имплицитные попытки определения сложности как философского понятия. Постановка вопроса об обоснованности использования термина *сложность* в философском контексте осуществляется посредством нормализации значения, то есть введения модели использования в согласии с основными обыденно-языковыми денотациями данного понятия. Обзор специфики использования понятия *сложность* в онтологическом и эпистемологическом ключе позволяет выявить случаи избыточности и необоснованности его использования, эксплицировать ситуации семантического сдвига, то есть перехода от ситуации соответствия нормализованному значению к иным, чаще всего контрпродуктивным, способам использования данного понятия. Описываются возможные (исходя из нормализованного значения) и сообразные прагматике философских исследований способы использования понятия *сложность*, а также анализируется спектр вопросов, в построении рассуждения о которых оно может продуктивно использоваться. Делается предположение об ограничениях реализации эпистемической функции данного понятия, следствием чего становится и возможность установления границ его применимости. Показано функциональное значение понятия *сложность* в рассмотрении метафизической проблематики, отмечается неочевидность оснований для использования таких обозначений предметных областей, как метафизика сложности, онтология сложности, эпистемология сложности. В статье осуществляется сравнительный анализ практик использования понятия *сложность* в конкретно-научных и философских контекстах. Исходя из выявляемых разночтений в интерпретации данного понятия, сделан вывод о том, может ли сфера философского осмысления сложности (так называемая философия сложности) выступать в роли контекста осмысления философских проблем наук о сложном. Кроме того, обращается внимание на неоднозначный характер введения самого наименования науки о сложном (*complexity science*).  
**Ключевые слова:** определение, метафизика, науки о сложном, неопределенность, познание, обоснованность

**Цитирование:** Думов А. В. Понятие *сложность* в философских контекстах: семантическая и прагматическая специфика // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 328–337. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-328-337>

### Введение

Существование интереса к философскому осмыслению сложности легко подтверждается анализом публикационной активности отечественных и зарубежных исследователей. Можно обратить внимание на наличие соответствующих тематических направлений анализа проблематики сложности в рамках конкретных философских дисциплин, в частности, онтологии [1; 2], эпистемологии [3; 4], социальной философии и философской антропологии [5; 6], этики [7; 8], философии и методологии науки [9; 10]. Но для всех исследований подобного рода являются характерными несколько особенностей, наличие которых с необходимостью вызывает постановку вопроса об обоснованности предлагаемых способов рассмотрения сложности и выделения некой самостоятельной сферы ее собственно философского исследования. Во-первых, вопрос о наличествующем философском содержании понятия *сложность* (предполагающий в качестве следствий вопросы об обоснованности его введения

и уместности его использования), во-вторых, вопрос о том, насколько философскими являются развиваемые способы обращения с данным понятием, т. е. решению или выявлению каких философских проблем они способствуют и способствуют ли вообще.

К сожалению, четких и однозначных ответов на эти вопросы нельзя обнаружить ни у классиков исследования данной проблематики, ни у их последователей. Ввиду этого целесообразно осуществить анализ контекстов использования понятия *сложность*, предполагающий выявление как семантического содержания данного термина, так и прагматики его введения и использования в философских исследованиях. Независимо от того, понимаем ли мы философию как сферу консервации проблемности [11] или как радикальную науку, стремящуюся к углубленному и детальному исследованию различных вопросов познания [12], мы должны оценивать значимость практик

использования понятия *сложность* в философских контекстах на основании их сообразности задаче реализации важнейшей функции философии – получению знания о сущности чего-либо, т. е. ответов на вопросы вида *что есть X?*, и исходя из этого делать вывод о релевантности таких практик философскому дискурсу.

Наибольший интерес в связи с поставленной проблемой содержательной неясности ключевого термина вызывают исследования, в рамках которых развиваются представления о таких специфических областях рассмотрения, как метафизика сложности, онтология сложности, эпистемология сложности. Такие исследования, как правило, содержат в себе не только дескриптивные высказывания (как правило, основанные на выделении сложности как свойства некоего *X* и соответствующих следствиях), но и нормативные высказывания, предполагающие введение регламентации на различных уровнях – от обсуждения реальности до методологического поиска и осуществления конкретных познавательных операций и согласования получаемых результатов. Нередко на философских исследованиях сложности может быть обнаружен прагматический налет: их авторы высказывают претензию на то, что сложностные преобразования мышления о реальности и способов ее познания позитивным образом могут сказаться на их практических результатах. Данные содержательные аспекты философских исследований сложности предполагают постановку вопросов об обоснованности соответствующих высказываний, о корректности авторских рассуждений.

Несмотря на то, что вопрос о связи философских исследований сложности и т. н. наук о сложном требует самостоятельного рассмотрения в связи с многообразием сопутствующих проблем и позиций в их рассмотрении, мы коснемся его в двух существенных и, на наш взгляд, определяющих для него чертах. Во-первых, мы обратимся к вопросу о существующих различиях в применении термина *сложность* в конкретно-научных и философских контекстах, а во-вторых, к вопросу о том, выполняют ли философские исследования сложности функцию анализа философских проблем науки по отношению к соответствующим сферам знания или же они образуют область спекулятивного поиска, в котором апелляция к науке и ее проблемам носит лишь эпизодический характер.

### Материалы и методы

Необходимым условием для рассмотрения вопроса об обоснованности введения и использования понятия *сложность* в определенных контекстах является установление основных аспектов значения, опосредованных употреблением данного понятия с необходимостью. Эту процедуру мы для удобства назовем нормализацией значения понятия. В качестве эталона, на основании которого может быть осуществлена такая нормализация, могут быть рассмотрены обыденно-языковые практики использования данного понятия. Общая для некоторых представителей аналитической философии

языка (Г. Райл, Дж. Остин, Г. Харт и др.) идея о том, что ложная проблематизация многих вопросов, исследуемых философами, возникает ввиду игнорирования ими обыденно-языковых значений используемых терминов, представляется прагматически ценной для настоящего рассмотрения. Необходимо выделить ключевые денотации понятия *сложность*, ориентируясь на которые можно будет в дальнейшем отделять нормальные практики использования от ситуаций семантического сдвига, приводящих к возникновению разного рода философских химер, примеры которых нами будут рассмотрены в дальнейшем. К таковым денотациям относятся следующие:

1. Сложность представляет собой эпистемический параметр, используемый для оценки временной и ресурсной затратности работы с объектом. Наиболее часто в повседневной практике выражения вида *X есть сложный* используются для указания на превышение штатного уровня затрат: примером тому может служить высказывание *эта задача оказалась сложной для меня*, которое указывает на то, что решение задачи потребовало больших затрат времени и ресурсов, нежели обычно в среднем требовалось для решения иных текущих задач подобного рода.

2. Сложность является параметром для сравнительной оценки, при этом следует учитывать, что существует два контекста сопоставления, которые могут быть положены в основу оценки сложности. Сопоставляться могут:

- однородные объекты по степени ресурсозатратности их исследования;
- познающие субъекты по уровню их способности к решению задач определенного типа.

Пример первого случая: *линейные уравнения с параметром сложнее, чем линейные уравнения без параметра*; второго: *для Петра задача вида N оказалась сложнее, чем для Ивана*. Исходя из данного аспекта повседневной практики использования понятия *сложность*, можно заключить, что выражения о безотносительной сложности некоего *X* как такового являются попросту бессмысленными.

Очевидно, что выделение данных денотаций в качестве ключевых нуждается в некоторых дополнительных разъяснениях. Так, пресуппозиции высказываний, подобных приведенным выше, будут рассмотрены в нижеследующем разделе. На данном этапе лишь следует отметить, что мы не предполагаем, что обыденно-языковое употребление понятия *сложность* является в достаточной степени строгим и однозначным. Мы лишь указываем на то, что ключевые функции употребления данного понятия (1 и 2) могут легко быть выявлены при рассмотрении его наиболее частых повседневных случаев.

Представленное в настоящей статье исследование основано на рассмотрении высказываний о сложности и попыток ее определения, представленных в работах отечественных и зарубежных философов-исследователей. Сами по себе явные попытки определения термина *сложность* не получают широкого распространения: наибольший интерес в данном

случае представляют работы Э. Морена [13] и Г. Саймона [14], взгляды которых на сложность существенно различаются, что не исключает наличия у них одного значимого сходства – стремления к онтологизации содержания понятия *сложность*. В целом идея *general complexity* Э. Морена определяет ландшафт зарубежных исследований сложности [4; 5; 7; 8]. Для отечественного контекста философского осмысления сложности характерны как тенденции поиска философских определений сложности, якобы генерализующих ее научное понимание [1; 2; 6], так и стремление к ре-проблематизации тематики сложности в философском ключе, т. е. наполнению ее новым содержанием [7; 9; 10]. Зачастую в подобных философских исследованиях эклектично переплетаются между собой операциональные определения сложности, характерные для научных и технических контекстов, и спекулятивно-метафизические дефиниции, отличающиеся высокой степенью общности, а также философские метафоры. Работы, содержащие подобные опыты философской рефлексии, основанные на использовании понятия *сложность*, послужат материальной основой дальнейшего изложения.

### Результаты

Для удобства изложения дальнейшее рассмотрение будет разделено на два тематических блока. В первом из них осуществляется уточнение концепции нормализованного значения понятия сложности. Второй посвящен рассмотрению содержательных особенностей таких идей (претендующих на установление границ соответствующих проблемных полей), как метафизика сложности, онтология сложности, эпистемология сложности, и оценке функционального соответствия сферы философского осмысления сложности статусу философии наук о сложном. В заключении обобщаются основные положения рассмотрения и делается вывод о действительном значении рассматриваемых исследований сложности в философском контексте.

### Концепция нормализованного значения понятия сложности

Возвращаясь к ключевым денотациям, составляющим нормализованное значение понятия сложности, следует сделать несколько уточнений. Первое из них касается пресуппозиций высказываний о сложности. Выявление пресуппозиций в данном случае имеет значение для обоснования определения сложности как эпистемического параметра. Как уже было указано во введении, высказывание вида *X есть сложный* указывает на то, что работа с объектом X (его исследование или решение в случае, если речь идет о задаче) потребовала больших затрат времени и иных ресурсов субъекта, нежели обычно требуется ему в среднем для решения задач подобного рода. Необходимое предположение (пресуппозиция) для данного высказывания может быть выражено в виде высказывания *объект X эпистемически доступен*: для того чтобы объект (задача) был

охарактеризован как сложный, он должен присутствовать в поле познавательной активности субъекта, составлять часть его интеллектуального опыта.

Помимо этого, для высказываний вида *объект X сложнее, чем объект Y* необходимо не только предположение о существовании X и Y, но и допущение их однотипности (или однородности, в данном случае речь идет лишь о принадлежности к некоему множеству объектов, выделенному на основании общности свойств), обуславливающее их сопоставимость, т. е. их нахождение в поле действия единых критериев сопоставления. Утверждения о сложности объекта X относительно объекта Y имеют смысл только в том случае, если используется единый критерий (совокупность критериев) их сопоставления. Если же конкретные критерии сопоставления отдельных объектов (или множеств объектов) не вводятся, то установление сложности одного из них на основании сопоставления осуществлено быть не может ввиду отсутствия механизма получения соответствующих данных. Высказывания о сложности каких-либо объектов для познающего имеют смысл только в том случае, если они определяются на конкретных множествах познающих субъектов, наделенных соответствующими способностями.

Адекватность выделения данных денотаций понятия *сложность* и необходимость использования их в качестве оснований нормализованного значения данного понятия для всех контекстов его продуктивного употребления подтверждается и тем, что функциональные аспекты использования понятия *сложность*, подчеркиваемые данными денотациями, получают наиболее чистое и строгое выражение в математических теориях – теории сложности булевых функций, теории информации, теории вычислительной сложности и т. д. В частности, примером того является наличие возможности представления сложности в качестве теоретико-информационной меры *C*, которая может применяться для оценки свойств определенных объектов [15, p. 72]:

$$C = -N \times \sum_i f_i \times \log_2 f_i.$$

В данном случае *N* – количество символов (длина сообщения), *f* – относительная частота появления символа. Очевидно, что при расширенном использовании данной меры под символом стоит понимать любой объект (элемент) некой оцениваемой совокупности.

Последовательное выражение понимания сложности как эпистемического параметра, используемого для сравнительной оценки ресурсозатратности взаимодействия с объектами, можно найти в фундаментальном исследовании Р. Г. Нигматуллина, посвященном оценке сложности булевых функций. Им не только прямо утверждается, что под термином *сложность* может пониматься время, затраченное на работу программы, или необходимый для ее осуществления ресурс памяти [16, с. 11], но и выделяются основные меры сложности таких объектов, как формула и схема. Так, наиболее тривиальное измерение сложности формулы



может быть осуществлено путем оценки числа вхождений символов переменных и констант.

Практики использования понятия *сложность* в математических контекстах являются в особенности демонстративными для понимания эпистемологического характера параметра сложности. Сопоставлению подлежат лишь представленные объекты, т. е. объекты, которые являются эпистемически доступными. Схемы, графы, формальные модели представляют собой, с одной стороны, способы представления объектов и процессов в их сущностно определяющих и значимых для исследовательской оценки чертах, с другой – сами могут являться объектами, подлежащими определенному сопоставлению для оценки сложности.

Если принять во внимание нормализованное значение понятия и обратиться к основным особенностям философских контекстов исследования сложности, то можно обратить внимание на множество примеров существенного расхождения с ключевым семантическим содержанием, которое реализуется не только при повседневном, но и, как было отмечено выше, при конкретно-научном использовании понятия. Причем это касается не только собственно философских исследований, но и работ, посвященных общим проблемам кибернетики и системного анализа. К примеру, Г. Саймоном в контексте исследования поведенческих характеристик некоторых объектов (в том числе человека) отстаивается следующий тезис: кажущаяся сложность поведения человека в основном отражает сложность внешней среды, в которой он живет [14, с. 36]. Здесь сложность полагается в качестве некоего свойства среды, наделенного существованием, автономным от процессов ее постижения, в пользу чего свидетельствует и привлекаемая автором метафора отражения.

Несмотря на то, что данный тезис вводится Г. Саймоном с прагматической целью решения задач исследования поведения систем, неочевидность его содержания существенно препятствует пониманию того, что представляет собой сложность. Однако данный тезис может быть дополнен несколькими корректирующими условиями: сложность как параметр среды оценивается действующим субъектом по устанавливаемым исходя из его возможностей критериям и варьируется в зависимости от его предшествующего опыта и характера выполняемых во взаимодействии со средой задач. Ясно, что оценка сложности возможна только для разумного субъекта, сознающего свои возможности и знающего свои цели. Поэтому в случае использования высказываний о сложности в применении к оценке условий активности существами, отличными от человека, и техническими устройствами, мы должны учитывать ослабленный характер использования данного понятия. Параметр сложности в оценке условий осуществления активности существует для таких организмов и устройств только в рамках интеллектуального представления и моделирования их активности человеком. В случае, если это обстоятельство игнорируется, существует

риск ошибок, связанных с антропоморфизацией различных объектов рассмотрения.

Сама по себе проблематизация вопроса о том, что такое сложность, характерна для спекулятивных философских подходов, поскольку не существует адекватного прагматического основания для такой проблематизации ни при решении конкретных проблем познания (в случае научного исследования), ни при их углублении, изучении особенностей их постановки (в случае философского исследования). Подобное основание может быть получено только исходя из задач развития некоей спекулятивной модели, и такое использование понятия сложности неизбежно будет строиться на существенном семантическом сдвиге. Слова, как справедливо замечал Г. Вейль, будучи созданными для нашей повседневной жизни, обладают привычным значением при известных ограниченных обстоятельствах, но некоторым людям свойственно использовать их более широко, не заботясь при этом о сохранении опоры слов в реальности [17, с. 9]. Это замечание справедливо в отношении тех авторов, которые стремятся проблематизировать вопрос о том, что такое сложность, поскольку базовое семантическое содержание данного понятия, обобщенное нами в концепции нормализованного значения, а также прагматические особенности его применения очевидным образом даны в повседневном опыте и реализуются в контексте научного познания с учетом необходимой формализации языка, требований теоретической строгости изложения и ключевых особенностей предметного контекста.

В числе таких авторов – французский философ и социолог Э. Морен, получивший признание теоретика сложности и сложного мышления. Вопрос о том, что такое сложность, выделяется им в качестве фундаментального для развития предложенной им философской программы [13, с. 34]. Но ответы, которые он дает на этот вопрос, демонстрируют отстраненность самого вопроса от обыденной практики и научного познания, поскольку при осуществляемом им определении происходит ряд семантических смещений, ввиду чего контекст использования понятия существенно расширяется. В особенности демонстративным является его высказывание, что сложность возникает «в самой сердцевине Единого» как относительность, соотнесенность, разнообразие, несхожесть, двойственность, двусмысленность, неопределенность, антагонизм [13, с. 191]. И хотя большая часть этих «ипостасей» сложности представляет собой эпистемологические характеристики, очевидна тенденция к онтологизации, замещению очевидного содержания понятия сложности некоей спекулятивной идеей, проработанность и ясность которой, однако, оставляет желать лучшего. Э. Морен пишет о «реальной сложности» объектов, постулируя ее как действительную и имманентную характеристику, и в то же время о «сложной реальности», несводимой к объектному представлению и превосходящую любой способ ее моделирования [13, с. 191]. Его рассуждения, приведенные в работе «Метод», в большей степени



подобны изложению гностической концепции или какой-либо модели мистического мировоззрения, основанного на метафизическом холизме, нежели философскому осмыслению проблем научного познания, несмотря на то, что сам он определяет свое исследование как выявление проблем современной науки и способов их преодоления.

Способствуют ли осуществленные семантические смещения развитию адекватного понимания того, что такое сложность? На этот вопрос следует ответить отрицательно, поскольку вместо выявления базовых денотаций этого понятия, определяющих его функциональное значение и область применения, Э. Морен выявляет множество аспектов содержания этого понятия (в действительности таковыми не являющихся) и тем самым лишь углубляет неочевидность и неясность его использования. Помимо этого, определение сложности как неопределенности, разнообразия и т. д. не способствует углублению философской проблематизации данных понятий и связанных с ними вопросов, а тем более не может иметь отношения, например, к реальной научно-исследовательской практике взаимодействия с неопределенностью. Нестрогость понятийно-категориального аппарата, непоследовательность в построении рассуждений, смешение проблемных аспектов рассмотрения (к примеру, онтологических и эпистемологических) – данные черты нередко проявляются и в иных опытах философского осмысления сложности, к рассмотрению которых мы обратимся далее.

#### **Проблема сложности, метафизика и эпистемология**

Определим метафизику как сферу формирования утверждений о существовании для различных видов сущего. Сохраняет ли нормализованное значение понятия *сложность* свой статус в контексте рассмотрения метафизических вопросов? Да, и это становится очевидным из наличия соответствующих примеров использования. Следует отметить, что для представителей т. н. философии сложности характерна реалистическая ориентация: ими проводится мысль о существовании реальной сложности, т. е. объективного основания применения параметра сложности к вещам и процессам. Именно данная реалистическая тенденция и становится предпосылкой для возникновения некоторых существенных философских ошибок, важнейшая из которых – понимание сложности как реального свойства объектов, существующего и вне познавательного отношения.

Если проанализировать опыт использования термина *сложность* в различных метафизических исследованиях реалистического толка, то можно обнаружить, что задолго до возникновения самостоятельного философского интереса к сложности сформировался базис для последующего некорректного и неосмысленного употребления данного термина. Например, Н. Бальтазар утверждает, что «логическая сложность» (сложность в порядке сущности) всегда предполагает «реальную метафизическую сложность» (сложность в порядке сущего) [18, с. 26], а Б. Рассел

полагает, что объективная комплексность, имеющая место в мире, отражается в комплексности пропозиций [19, с. 139] (вероятно, что переводчик целенаправленно передает термин *complexity*, данный у Б. Рассела, не как сложность, а как комплексность, дабы указать на то, что этот термин используется здесь автором лишь условно – для указания на составность, сочлененность компонентов, лежащую в основе объекта). Функционально в обоих случаях (несмотря на существенное отличие философских ориентиров и целей авторов) речь идет о связи объектов и представлений о них, существующих в форме высказываний.

Термин *сложность*, употребляемый здесь в эпистемическом ключе в значении, не расходящемся с нормализованным, также переносно используется для описания определенных условий возникновения и существования отношения вида *X сложнее Y*. Таковыми условиями являются свойства объектов, определяющие применимость к ним определенных моделей и способов представления (к примеру, число и характер внутренних и внешних связей объекта, особенности динамики его развития и т. д.). Но остается очевидным факт, что условие для возникновения оценки *X* как сложного в сравнении с *Y* не представляет собой самой сложности *X* относительно *Y*. В противном случае неизбежно признание того, что сложность как параметр существует помимо того, кто устанавливает его содержание, а его оценка осуществлена помимо того, кто ее может осуществить.

Фактически реальная сложность объекта представляет собой обобщение ряда его свойств, определяющих возможность его оценки как сложного, и использование термина *сложность* является в данном случае операциональным. Вывод о существовании сложности как некоего объективного свойства в смысле независимости его существования от познающего субъекта является несостоятельным, ввиду чего такие понятия, как метафизическая сложность и онтологическая сложность, являются избыточными. В крайнем случае можно заключить наличие случаев «вырожденного» использования понятия *сложность*, являющихся в существенной степени условными. Однако, имеются и случаи интерпретации сложности как реального свойства объектов, основанные на определении системы как наделенного определенными свойствами объекта [20, с. 155]. В данном случае сложность из свойства системы как модели, способа представления становится свойством объекта, представляемой вещи, и реализуются претензии на метафизическую концептуализацию некоторых понятий системного анализа.

Оправданность такого использования легко можно подвергнуть сомнению, и начать следует с того, что само содержание термина *системный анализ* является неочевидным и нуждается в экспликации [11, с. 21], и то же самое можно сказать применительно к логико-эпистемологическому содержанию понятия *система* – оно зачастую остается неясным, а в его определениях нередко отмечаются существенные содержательные расхождения. В любом случае

следовало бы говорить о вещах (объектах), которые соответствуют критериям, лежащим в основе класса моделей, обобщаемого термином *система*, нежели о том, что данный термин должен применяться по отношению к совокупности вещей, наделенных определенными свойствами.

В некоторых исследованиях, авторы которых полагают сложность в качестве самостоятельного предмета философского осмысления, можно обнаружить случаи смешения метафизической и эпистемологической проблематики. Например, в работе И. В. Черниковой присутствует следующее утверждение: «в онтологическом аспекте сложность понимается как характеристика объективных свойств систем неживой природы, живой природы, социальных систем и когнитивных систем» [1, с. 91]. Сложность, как показано выше, в действительности является характеристикой, вот только присвоение этой характеристики, оценка, является познавательной операцией. Таковая характеристика существует только в познавательном отношении, в эпистемическом контексте, и не наделена автономным онтологическим статусом.

Еще более отчетливо такое смешение аспектов рассмотрения проявляется в попытке выделения онтологического аспекта сложности, предпринятой В. Э. Войцеховичем, им утверждается следующее: онтологический аспект сложности сводится к тому факту, что само бытие в одном аспекте является простым (актуально), а в другом – сложным (потенциально) [10, с. 18]. Очевидно, что, несмотря на заявление автора, в данном случае не происходит экспликации онтологического содержания данного понятия: оно просто используется в своем нормализованном эпистемическом значении для оценки форм представления объекта, который автором называется *основание бытия*.

Несостоятельность попыток онтологического определения сложности (в действительности речь идет, скорее, о метафизическом определении, поскольку авторы первоначально пытаются выявить основание существования сложности) проистекает из того, что вместо вопроса об основаниях возможности существования сложности как оцениваемого параметра авторами начинает ставиться и решаться вопрос о существовании сложности вне контекста познавательного отношения. Иными словами, выявление свойств объектов реальности, которые обуславливают возможность их сравнительной оценки по степени сложности, заменяется онтологизацией самой сложности. Признание того, что сложность может рассматриваться как характеристика явлений [1, с. 93], не дополняется авторами закономерным принятием того, что выявление оснований этой характеристики и процедура ее применения могут осуществляться только в познавательном отношении, т. е. при наличии того, кто осуществляет процедуры сравнения и характеристики. Необходимо признать, что сложность не наделена онтологичностью вне познавательного отношения, а о метафизике сложности можно говорить лишь условно, в применении к совокупности свойств объектов познания и особенностей

субъектов, обуславливающих возникновение самой необходимости введения параметра сложности.

Относительно т. н. эпистемологии сложности следует сделать два важных замечания. Во-первых, сложность в действительности представляет собой эпистемический феномен – она является параметром, используемым для сравнительной оценки объектов. Во-вторых, сложность не образует самостоятельного предмета эпистемологии и не может являться ее фундаментальным понятием. Если под эпистемологией сложности понимать общую теорию сложности как параметра, то такая теория легко может быть основана на формальном представлении базового отношения сравнения, в котором используется параметр сложности, а именно  $\exists x \exists y (C_2(x, y))$ , где  $C_2$  – двуместный предикат (быть сложнее, чем),  $X$  и  $Y$  – индивидуальные объекты рассмотрения.  $C_2$  является нереклексивным, транзитивным (при рассмотрении объектов, к которым применима единая совокупность критериев), асимметричным отношением. Критерии сравнения, полагаемые в основу использования параметра сложности, могут варьироваться в зависимости от контекста, однако в общем виде речь всегда идет либо о числе компонентов объекта (и / или отношений между ними), либо о затратах ресурсов на взаимодействие с объектом (его изучение, описание и т. д.), причем второй аспект является более значимым, т. к. увеличение числа компонентов / отношений, образующих рассматриваемый объект, очевидным образом предполагает увеличение числа затраченных на его изучение ресурсов.

В иных случаях оправданность использования термина *эпистемология сложности* вызывает сомнения. Чаще всего при его упоминании речь идет о трансформациях понимания познающего субъекта, осуществляемых в русле различных течений конструктивизма – субъект становится «автопоэтическим субъектом-наблюдателем», вовлеченным в постигаемую реальность и конструирующим ее [1, с. 94], а также об условиях, которые оказывают влияние на таковой процесс конструирования. Базисная идея, обнаруживающаяся в любом исследовании, где используется термин *эпистемология сложности*, – взаимная детерминация субъекта и объекта [3, с. 85]. Распространенным является тезис о непригодности традиционных средств и методов философского и научного мышления для охвата сложности [9, с. 59]. Во всех подобных исследованиях сам «виновник торжества» – сложность – остается за кадром: философское определение сложности превращается в своеобразную линию горизонта, к которой без единого шанса на ее достижение стремится авторское исследование.

Сложность (что бы под ней в данном случае не имелось в виду) представляется одновременно и как причина [10, с. 18], и как цель современных трансформаций познания [2, с. 108], но вопрос о том, что именно она представляет собой, остается нерешенным: авторы предпочитают говорить о наличии «проблемы поиска определения сложности в науке и философии» [2, с. 105]. В действительности этот

вопрос может быть решен без особых затруднений: развитие современных эпистемологии и конкретных наук, прямо или косвенно исследующих детерминанты формирования человека как познающего субъекта (а к таковым могут быть отнесены не только нейронауки, но и множество иных сфер знания – социология, история, экономика, computer science, логика и т. д.), приводит к тому, что общие схематичные модели познания могут не передавать всего многообразия детерминаций познавательной активности человека в какой-либо сфере. Развитие форм и средств познания, стремительное обогащение новыми данными требует создания более ресурсозатратных и детализированных моделей самого познания – в этой тривиальной мысли, по сути, и состоит новация эпистемологии сложности. Иных, собственно эпистемологических, новшеств данная концепция не предполагает: ее содержание во многом строится на использовании языковых средств и концепций постмодернистской и постпозитивистской философии.

В контексте философского осмысления сложности нередко высказывается тезис о значимости идеи сложности для развития философии и методологии современной науки. Очевидная несостоятельность данного тезиса следует хотя бы из факта расхождения между способами понимания сложности в философских и научных контекстах: если случаи его употребления в научных контекстах, как было показано выше, соответствуют нормализованному значению, то в философских контекстах нередко наблюдаются случаи семантического смещения, приводящие к возникновению самостоятельных концепций, свободных от прагматики общепринятого использования. Наиболее выразительно это проявляется в случае идеи *general complexity*, основное содержание которой состоит в признании нередуцируемой и недоступной для полноценного представления конкретными методологическими средствами сложности реальности как таковой. Некоторые авторы противопоставляют эту идею способам понимания сложности, принятым в науке, как более совершенный по своему содержанию взгляд на сложность [7, р. 2]. Философское видение сложности противопоставляется научному, как вычислительному, жесткому: его авторы стремятся к освобождению своих рассуждений от каких-либо требований строгости и однозначности изложения, вследствие чего в сообразности таких построений специфике осмысления проблем науки можно оправданно усомниться.

Предлагаемые философские способы понимания сложности являются настолько пространными, что можно подвергнуть сомнению даже их ценность для осмысления проблем социальных наук, уровень требуемой теоретической строгости для которых является более низким, нежели для естественных. Так, существует утверждение, что сложность постигается человеком раньше, нежели у него формируется опосредованное идеей системы представление о многообразии объектов, а на уровне культуры человеческое существование тысячелетиями определялось

такими характеристиками сложности, как трудность, опасность и неопределенность [6]. Относительно подобных высказываний в целом трудно заключить, что они сообщают что-либо о том, что же такое сложность и почему ее осмысление является значимым. Термин *сложность* распространяется на ряд проблемных областей (при этом не способствуя углублению существующих в них проблемных аспектов), утрачивая какую-либо самостоятельную ценность и конкретное содержание. Науки о сложном как отрасль математического моделирования объектов, наделенных определенными организационными, структурными и поведенческими свойствами [21, р. 3–5], конечно же, могут служить источником специфически философских проблем, но эти проблемы скорее могут быть отнесены к философским проблемам прикладной математики в целом: они имеют преимущественно логико-эпистемологическое значение. К примеру, в числе таких проблем может быть выделена проблема критериев оценки релевантности используемых средств моделирования существующей задачи / класса задач. Очевидно, что направление, в котором развивается современный контекст философского осмысления сложности, несообразно цели рассмотрения вопросов подобного типа.

Помимо этого, следует отметить, что бросается в глаза и неоднозначность самого наименования *науки о сложном*, которое фактически основано на иллюзии предметной определенности: очевидно, что сложное, равно как и сложность (как минимум это очевидно из предпринятого анализа значения термина и практик его употребления), не может определяться как самостоятельная предметная область научного исследования. Речь идет об исследовании объектов, организация и поведение которых могут быть воспроизведены с помощью определенных моделей, и о том, что практика создания таких моделей связана со схожими (при этом не зависящими от природы объектов) затруднениями, связанными с недостаточностью используемых средств. К тому же работающие в данной области исследователи уже достаточно давно признали контрпродуктивность использования обобщенных определений сложности, низкий эвристический и объяснительный потенциал существующих концепций сложности [22, р. 291–292]. В конечном итоге это привело некоторых из них к представлению о необходимости пересмотра оснований данной отрасли, к значимости своеобразного теоретического перезапуска для ее жизнеспособности [22, р. 301]. Это обстоятельство должно послужить тревожным сигналом и для представителей философского знания, поскольку оно говорит о несостоятельности усилий ряда исследователей, направленных на обоснование наук о сложном как самостоятельной отрасли знания и разработку концепций сложности как возможных теоретических основ этого предприятия.

### Заключение

Сложность *per se* представляет собой эпистемический параметр, используемый и частным образом определяемый



в контексте сравнительной оценки на основании установленного набора критериев степени ресурсозатратности взаимодействия (исследования, решения) с несколькими объектами (или их множествами). Это значение является нормализованным, т. е. общепринятым для всех контекстов продуктивного использования данного понятия – обыденных, конкретно-научных, метафизических. Высказывания о реальной сложности объектов, обобщающие их свойства, обуславливающие возможность применения к ним параметра сложности, являются случаями вырожденного использования понятия *сложность*. Иные способы употребления корректными не являются.

Не существует проблемы определения сложности как философской проблемы. Существуют ошибки в построении рассуждений, факты некорректного использования понятий, непреднамеренные заблуждения и целенаправленно применяемые в целях создания спекулятивных концепций уловки. В конкретно-научном контексте проблемы поиска определений сложности также не существует – критерии для сравнения и механизмы измерения определяются контекстуально, в зависимости от задач исследования.

Понятие сложности имеет подчеркнута инструментальный характер и не может представлять собой ключевого понятия философского рассуждения. Философские теории сложности являются избыточными, поскольку с анализа различных проблем, в действительности составляющих предмет интереса философии (проблемы соответствия модели и объекта, теории и реальности, проблема плюралистичности контекста возможных объяснений, проблема

сущности метода и т. д.), они смещают акцент в сторону выявления и указания сложного, сложностного характера этих проблем, формируя некое псевдообъяснение, в действительности же не осуществляя продуктивного анализа проблематики. Фактически т. н. философия сложности представляет собой странный объект в пространстве развития современной философии, поскольку она основана на неправомерном обобщении различных проблемных полей философского знания, опосредованном некорректным использованием термина *сложность*.

Философия сложности не является и не может являться философией науки о сложном. Последняя представляет собой область математического моделирования объектов, к которым применима определенная совокупность критериев, обобщаемая в концепции сложноорганизованной / сложной системы. Идея *general complexity* не является релевантной задачам философского осмысления проблем данной отрасли, и множество философских построений, касающихся сложности, не выдерживают должного уровня теоретической строгости и не являются собственно эпистемологическими или методологическими концепциями, связанными с изучением реальной практики исследовательского поиска и научного мышления. Тем не менее ряд тематик, развиваемых представителями философии сложности, может иметь значение для аксиологии и этики современного научного познания.

**Конфликт интересов:** Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

## Литература

1. Черникова И. В. Онтология и эпистемология сложности // Гуманитарный вектор. 2013. № 2. С. 91–97.
2. Ополев П. В. В поисках философии сложности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2013. № 4. С. 102–110.
3. Князева Е. Н. Когнитивная сложность // Философия науки. 2013. Т. 18. № 1. С. 81–94.
4. João R. B. Corporeality and epistemology of complexity: through an experiential educational practice // Educação e Pesquisa. 2019. Vol. 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193169>
5. Montuori A. Creativity and complexity in times of crisis // Communications. 2014. № 95. P. 179–198. <https://doi.org/10.3917/commu.095.0179>
6. Ополев П. В. Проблемы определения антропокультурной сложности // Гуманитарный вестник. 2018. № 10. <https://doi.org/10.18698/2306-8477-2018-10-561>
7. Woermann M. Bridging complexity and post-structuralism: insights and implications. Springer International Publishing, 2016. 216 p.
8. Woermann M., Cilliers P. The ethics of complexity and the complexity of ethics // South African Journal of Philosophy. 2012. Vol. 31. № 2. P. 447–463. <https://doi.org/10.1080/02580136.2012.10751787>
9. Леонов А. М. Прологомены к философии сложности // Вестник Томского государственного университета. 2004. № 282. С. 55–59.
10. Войцехович В. Э. Проблема сложности в постнеклассической науке // Теория и практика общественного развития. 2012. № 4. С. 17–19.
11. Черепанов С. К. Философия и наука: стратегии противостояния // Философия науки. 2017. № 3. С. 17–30. <https://doi.org/10.15372/PS20170302>
12. Bocheński J. M. Philosophy. An introduction. Dordrecht: D. Reidel, 1963. 112 p.
13. Морен Э. Метод. Природа природы. 2-е изд. М.: Канон+, 2013. 464 с.
14. Саймон Г. Науки об искусственном. 3-е изд. М.: URSS, 2009. 144 с.



15. Kirschenmann P. P. Information and reflection. On some problems of cybernetics and how contemporary dialectical materialism copes with them. Dordrecht: D. Reidel, 1970. 240 p.
16. Нигматуллин Р. Г. Сложность булевых функций. М.: Наука, 1991. 240 с.
17. Вейль Г. Математическое мышление. М.: Наука, 1989. 400 с.
18. Бальтазар Н. Метафизика Лёвенской школы // Бальтазар Н., Дебольский Н. Г., Яковенко Б. В. Метафизика на рубеже эпох: Лёвенская школа. Томас Хилл Грин. Джосайя Ройс. Изд. стереотип. М.: ЛКИ, 2020. С. 1–46.
19. Рассел Б. Избранные труды. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2009. 257 с.
20. Мамчур Е. А., Овчинников Н. Ф., Уемов А. И. Принцип простоты и меры сложности. М.: Наука, 1989. 304 с.
21. Cilliers P. Complexity and postmodernism. London-N. Y.: Routledge, 1998. 176 p.
22. Mitchell M. Complexity: a guided tour. Oxford: Oxford University Press, 2011. 368 p.

original article

## The Concept of Complexity in Philosophical Contexts: Semantic and Pragmatic Specifics

Alexander V. Dumov

Siberian Federal University, Russia, Krasnoyarsk; avdumov@inbox.ru

Received 19 Sep 2021. Accepted after peer review 11 Oct 2021. Accepted for publication 25 Oct 2021.

**Abstract:** The present research featured the content of complexity in philosophical contexts in the aspects of its validity, consistency, and compliance with the pragmatics of philosophical comprehension of reality. The article considers both explicit and implicit attempts to define complexity as a philosophical concept. The author addressed the validity of using the term *complexity* in a philosophical context by standardizing its meaning, i.e. building a pattern in accordance with the basic linguistic denotations of this concept. A review of its ontological and epistemological use made it possible to identify some cases of redundancy, unreasonableness, and semantic shift. The article introduces some possible ways of using the concept of complexity. The limited implementation of its epistemic function makes it possible to establish the boundaries of its applicability. The concept of complexity is important for metaphysics; however, such ideas as "metaphysics of complexity", "ontology of complexity", or "epistemology of complexity" have no ground. The article also provides a comparative analysis of the concept of complexity in specific scientific and philosophical contexts. Based on the revealed discrepancies in its interpretation, the author speculates whether the so-called philosophy of complexity can act as a context for understanding the philosophical problems of complexity science with its ambiguous nature.

**Keywords:** definition, metaphysics, complexity science, uncertainty, knowledge, validity

**Citation:** Dumov A. V. The Concept of Complexity in Philosophical Contexts: Semantic and Pragmatic Specifics. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 328–337. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-328-337>

**Conflict of interests:** The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

### References

1. Chernikova I. V. Ontology and epistemology of complexity. *Humanitarian Vector*, 2013, (2): 91–97. (In Russ.)
2. Opolev P. V. In search of complexity philosophy. *The Science of Person: Humanitarian Researches*, 2013, (4): 102–110. (In Russ.)
3. Knyazeva H. N. The cognitive complexity. *Philosophy of Science*, 2013, 18(1): 81–94. (In Russ.)
4. João R. B. Corporeality and epistemology of complexity: through an experiential educational practice. *Educação e Pesquisa*, 2019, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193169>
5. Montuori A. Creativity and complexity in times of crisis. *Communications*, 2014, (95): 179–198. <https://doi.org/10.3917/commu.095.0179>
6. Opolev P. V. Problems of determining anthropocultural complexity. *Gumanitarnyy vestnik*, 2018, (10). (In Russ.) <https://doi.org/10.18698/2306-8477-2018-10-561>
7. Woermann M. Bridging complexity and post-structuralism: insights and implications. *Springer International Publishing*, 2016, 216.

8. Woermann M., Cilliers P. The ethics of complexity and the complexity of ethics. *South African Journal of Philosophy*, 2012, 31(2): 447–463. <https://doi.org/10.1080/02580136.2012.10751787>
9. Leonov A. M. Prolegomeny to philosophy of complexity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2004, (282): 55–59. (In Russ.)
10. Voytsekhovich V. E. Complexity problem in postnonclassical science. *Theory and Practice of Social Development*, 2012, (4): 17–19. (In Russ.)
11. Cherepanov S. K. Philosophy and science: the strategy of confrontation. *Philosophy of Science*, 2017, (3): 17–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.15372/PS20170302>
12. Bocheński J. M. *Philosophy. An introduction*. Dordrecht: D. Reidel, 1963, 112.
13. Morin E. *Method. The nature of nature*, 2nd ed. Moscow: Kanon+, 2013, 488. (In Russ.)
14. Simon H. *The sciences of the artificial*, 3rd ed. Moscow: URSS, 2009, 144. (In Russ.)
15. Kirschenmann P. P. *Information and reflection. On some problems of cybernetics and how contemporary dialectical materialism copes with them*. Dordrecht: D. Reidel, 1970, 240.
16. Nigmatullin R. G. *The complexity of Boolean functions*. Moscow: Nauka, 1991, 240. (In Russ.)
17. Weyl H. *The mathematical way of thinking*. Moscow: Nauka, 1989, 400. (In Russ.)
18. Balthazar N. Metaphysics of the Louvain School. Baltazar N., Debolsky N. G., Yakovenko B. V. *Metaphysics at the cusp of the eras: Louvain School. Thomas Hill Green. Josiah Royce*, stereotype ed. Moscow: LKI, 2020, 1–46. (In Russ.)
19. Russell B. *Selected works*. Novosibirsk: Sib. univ. izd-vo, 2009, 257. (In Russ.)
20. Mamchur E. A., Ovchinnikov N. F., Uemov A. I. *The principle of simplicity and measures of complexity*. Moscow: Nauka, 1989, 304. (In Russ.)
21. Cilliers P. *Complexity and postmodernism*. London-N. Y.: Routledge, 1998, 176.
22. Mitchell M. *Complexity: a guided tour*. Oxford: Oxford University Press, 2011, 368.

оригинальная статья

## Права человека в контексте взаимодействия азиатских и европейских правовых ценностей

Олег Юрьевич Винниченко

Тюменский государственный университет, Россия, г. Тюмень; <https://orcid.org/0000-0002-4572-979X>; [o.yvinnichenko@utmn.ru](mailto:o.yvinnichenko@utmn.ru)

Елена Федоровна Гладун

Тюменский государственный университет; Россия, г. Тюмень; <https://orcid.org/0000-0003-2525-6638>

Жумабек Дюсешевич Бусурманов

Академия юридических наук Республики Казахстан, Республика Казахстан, г. Алматы; Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Республика Казахстан, г. Нур-Султан; Экспертный Совет при Уполномоченном по правам человека в Республике Казахстан, Республика Казахстан, г. Нур-Султан; Комиссия по вопросам помилования при Президенте Республики Казахстан, Республика Казахстан, г. Нур-Султан; <https://orcid.org/0000-0002-4966-2211>

Поступила в редакцию 27.09.2021. Принята после рецензирования 17.10. 2021. Принята в печать 25.10.2021.

**Аннотация:** Настоящая статья обосновывает необходимость закрепления прав человека через различные международные правовые механизмы, включающие региональные конвенции о правах человека, которые отражают правовые и культурные ценности государств. Позиция авторов основывается на том, что правовые ценности различных стран существенно отличаются. В результате заимствования странами чужой культуры обобщенных правовых норм эффективность исполнения общепризнанных международных документов на национальном уровне как регулятора отношений может быть невысока. Используя междисциплинарный и цивилизационный (социокультурный) подходы на примере стран Шанхайской Организации Сотрудничества (ШОС), авторы приходят к выводу, что значительная часть стран ШОС придерживается так называемых *азиатских ценностей*, которые отличны от ценностей, присущих государствам европейской цивилизации. В частности, странам ШОС свойственны коллективистские традиции, приоритетизация интересов семьи, клана, нации; идеализация верховной власти, значительная отстраненность от активной политико-правовой жизни, приверженность нормам морали и др. Исследование дает авторам основание сформулировать основной тезис о том, что наряду со Всеобщей декларацией прав человека могут существовать региональные концепции и международные региональные акты, отражающие цивилизационную идентичность, историческую память и опыт, национальный дух отдельных государств. Авторы поддерживают идею создания особой концепции прав человека для стран евразийского пространства, в которой наряду с *универсальными* правовыми ценностями могут закрепляться *азиатские* ценности, в том числе приоритет сообщества, государства над индивидом, личностью; преимущество общественного порядка перед отстаиванием прав и свобод личности; ориентир на всеобщее благо; особое значение норм морали и религии; преклонение перед сильными политическими лидерами. Это позволит учитывать как общепризнанные подходы к правам человека, так и традиции и менталитет отдельных наций, преобладающих в евразийском макрорегионе; обеспечит интеграцию норм обычного права, исторически сложившихся норм, основанных на национальной философии и морали азиатских стран. Представленная научная идея является актуальной, поскольку в последнее время часто имеют место конфликты между глобальной правовой идеологией и традиционным правосознанием значительной части граждан азиатских стран.

**Ключевые слова:** правоментальность, национально-правовые ценности, страны Шанхайской Организации Сотрудничества, азиатские ценности, европейские ценности

**Цитирование:** Винниченко О. Ю., Гладун Е. Ф., Бусурманов Ж. Д. Права человека в контексте взаимодействия азиатских и европейских правовых ценностей // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 338–347. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-338-347>

### Введение

Одной из наиболее важных характеристик современного мира является процесс глобализации, который меняет облик правовых систем. Глобализация сопровождается существенными изменениями в структуре национальных правовых систем, в частности продолжается распространение правовых традиций западных стран на азиатскую цивилизацию. Наиболее ярким примером является западная концепция прав человека, отраженная во Всеобщей

декларации прав человека (1948) и претендующая на универсальный характер [1].

В настоящее время наряду со Всеобщей декларацией прав человека, признанной всеми государствами-членами ООН, действуют региональные хартии и конвенции, отражающие особые подходы к закреплению и обеспечению прав человека в определенных государствах. В качестве примеров можно назвать Декларацию Ассоциации государств

Юго-Восточной Азии о правах человека (2012), Африканскую Хартию прав человека и народов (1981), Американскую Конвенция о правах человека (Пакт Сан-Хосе, 1969) и др. Данные документы отражают как базовые подходы к правам человека, поддерживаемые большинством стран мира, так и особенности в правовых ценностях и взглядах на человека, его основные права и механизмы их реализации, характерные для отдельных регионов, государств, правовых систем и семей.

Национальная правовая ценность как научная категория, по мнению ученых-теоретиков, «представляет собой систему идей, правил и установок, определяющих отношение субъекта (индивида, социальной группы, общества) к правовой реальности» [2, с. 23]. Именно в национальных правовых ценностях проявляются сложившиеся в обществе представления о правильном, справедливом, гуманном порядке, который должен обеспечиваться правовым воздействием как со стороны общества, так и со стороны государства. Правовые ценности, являясь важнейшей составляющей правовой ментальности, способны обеспечить единство и целостность правовой системы. В основе реализации права лежат правоментальные установки – это своеобразный мостик, соединяющий норму права и ее исполнение. Поэтому очень важно иметь представление о конфигурации и состоянии правовых ценностей при изучении прав человека в той или иной национальной правовой системе.

Тематика, связанная с правовыми сознанием, менталитетом, ценностями, является объектом внимания российских ученых в последнее десятилетие [3–10]. Следует заметить, что данное направление изучается зарубежными учеными гораздо более пристально. Так, современные зарубежные исследования показали, что отношение к человеку, его ценностям, правам, возможностям может значительно отличаться в зависимости от того, с точки зрения какого сообщества рассматривается данная проблема. Прежде всего, речь идет о двух подходах – колониальном и постколониальном, в рамках которых отношение к правам человека и возможностям их реализации может быть диаметрально противоположным.

В исследованиях, отражающих колониальный дискурс при анализе этических, социальных и правовых систем, отмечаются разные ценности и противостояние этих ценностей в сообществах центральных и периферийных территорий [11–13]. В работах И. Валлерстайна, М. Хардта и А. Негри рассматриваются факторы и последствия глобализации, переход от современности к постсовременности, подчеркивается, что в последние столетия проявляются мощные факторы дистанцирования центра от периферии, где под центром подразумеваются два основных типа территориального доминирования – маринистский и континентальный. Каждый из этих типов связан с собственной системой обоснования колониального дискурса. Первый воплощал правовое, технологическое и знаниевое превосходство Запада. Второй – архаику восточных империй (Россия,

Турция, Иран, Китай). Первый превозносил статус человека европейской рациональности, на которого переносились атрибуты бога – свобода, абсолютизация права, обладание универсальной истиной, владение законами вселенной, креативность, способность продуцировать новые технологии и идеи. Второй культивировал подражательство сильному, милитаризм и деспотизм власти. Однако оба этих варианта связаны с западо- или европоцентризмом.

Подобные идеи весьма незначительно представлены в научной литературе, посвященной влиянию ценностей, представлений и взглядов народов стран Шанхайской Организации Сотрудничества (ШОС) на процесс становления их государственности. Наибольшее внимание в существующих публикациях уделяется особенностям формирования политической и правовой культуры Китая под влиянием древних религиозных и философских учений [14–19]. Исследования по взаимовлиянию традиционных религий, знаний, ценностей и правовых систем в странах ШОС представлены в научной литературе в небольшом объеме [20; 21]. Различия традиционных ценностей, культуры, этики, национальной идентичности и, как следствие, существующих правовых систем в странах СНГ освещаются лишь в нескольких работах [22–25].

Целью данной статьи является осмысление специфики национальных правовых систем азиатских стран в части их правовых традиций и правовых ценностей, выявление их самобытных характеристик, с одной стороны, и определение сходств в механизмах защиты прав человека – с другой. Данные особенности и сходства будут рассмотрены нами на примерах стран-участниц ШОС.

### Методы и материалы

Научное обоснование взаимодействия азиатских и европейских правовых ценностей, которое должно быть представлено в постколониальном дискурсе, имеет междисциплинарный характер и требует применения методов как правовой науки, так и иных социальных наук.

Использование метода плюрицентрической герменевтики в нашем исследовании объясняется многоаспектностью проблематики, когда юридическая проблематика рассматривается в общекультурном контексте или прибегает к анализу культурных явлений и ценностей. Данный метод, развиваемый М. Тлостановой и В. Миньоло [26], обосновывает отказ современного общества от универсальности истины в пользу плюриверсальности, подчеркивает, что другие истины тоже существуют и имеют право на существование.

Цивилизационный (социокультурный) подход значительно расширяет и обогащает наши представления о правах человека. Это позволяет нам выйти за пределы евроцентризма и персонцентризма и не замыкаться на понимании прав человека только лишь с позиции формационных критериев.

С помощью правовых методов – формально-догматического и сравнительно-правового – авторами были проанализированы международные правовые документы



в сфере прав человека как глобального, так и регионального уровней, а также проведено изучение блока нормативных правовых документов ряда стран ШОС, являющихся ключевыми в их национальных правовых системах (национальные Конституции, нормативные правовые акты в сфере защиты прав и законных интересов граждан).

### Общие признаки национальных правовых систем стран ШОС

Проведенное исследование позволило нам, в первую очередь, обозначить существующие сходства национальных правовых систем, крайне важных для понимания правовых ценностей стран ШОС.

**1. Декларативный характер права** (в той или иной степени), который проявляется в отрыве большого количества нормативных правовых актов от социальной реальности. Законодательство, скроенное по лекалам европейской цивилизации, в странах ШОС сочетается с иными регуляторами общественных отношений (религиозным и обычным правом, иерархией властных отношений и проч.). Одним из примеров может служить реформа органов местного самоуправления в России. Концепция местного самоуправления, заявленная в Конституции РФ 1993 г., была заимствована в западноевропейских странах. В основу конституционного статуса муниципальных образований России положен принцип предельной децентрализации местной власти. Сомнительно, что конституционные положения о местном самоуправлении при доминировании в ней общественного начала могли воплотиться в РФ подобным революционным путем в короткие сроки. Даже при беглом взгляде на историческое прошлое российского общества необходимо отметить огромную роль государства при сверхцентрализации государственной власти в течение многих столетий. Таким образом, в результате реформы 1990-х гг. произошло смешение властных и хозяйственных полномочий, нарушение властной природы местного самоуправления, формирование малоэффективной системы хозяйствования и рост коррупции в муниципальном звене управления [27, с. 140]. В качестве другого примера можно привести правовую действительность Индии, особенностью которой является наличие религиозных, племенных и культурных различий. Соответственно, серьезной проблемой для внедрения правовых стандартов Западной цивилизации в общегосударственном масштабе является право личного статуса человека: в разных кастах, религиях Индии оно имеет существенные отличия. В Исламской Республике Пакистан, где ислам является государственной религией страны, официально действует Федеральный шариатский суд, что во многом противоречит фундаментальным правам человека.

**2. Эклектичность права**, т. е. сосуществование различных правовых укладов в едином государственном пространстве. В Китае – социалистического права, романо-германского, религиозного, традиционного и английского

права (Гонконг, Макао). В России – романо-германского, мусульманского права (Северный Кавказ) и обычного права (коренные малочисленные народы Севера). В Казахстане, Таджикистане, Узбекистане, Киргизии – романо-германского, мусульманского права и обычного права. В Индии – индуистского, английского, традиционного и мусульманского права. В Пакистане – мусульманского (шариатского) права, английского и обычного права. Таким образом, мы видим достаточно широкую и сложную палитру правового регулирования общественных отношений в странах ШОС.

**3. Авторитарная составляющая права:** государственные структуры при неразвитости институтов гражданского общества и демократических традиций играют ведущую роль во всех существенных вопросах развития национальных правовых систем. В азиатском правовом менталитете носителем правды является правитель, царь, император. Происходит экстраполяция «правдоносительства» на главного государственного лидера [3]. Так, право на Руси издавна воспринималось как приказ начальства, который надо выполнять, чтобы избежать наказания, а не как норма, направленная на общее благо. Это зачастую характерно и для современного правового сознания. В Китае частные интересы иногда полностью растворяются в государственном благе, персонифицированном в едином личном правителе.

**4. Значительное влияние традиций, религиозного фактора** на правовое регулирование общественных отношений. Многоконфессиональная Индия с ее делением на касты и английским колониальным прошлым испытывает серьезные трудности в преодолении влияния обычного и религиозного права, равно как и Китай, население которого долгие столетия жило в условиях доминанты конфуцианских норм и народных обычаев в регулировании общественных отношений. Государства Центральной Азии (Казахстан, Таджикистан, Киргизия и Узбекистан) после распада СССР переживают возрождение исламских традиций и клановых отношений.

**5. Доминирующее влияние советского права** на становление национальных правовых систем большинства стран ШОС. Современное право Китая и многих постсоветских стран во многом обязано своим происхождением Советскому Союзу. После образования КНР в 1949 г. за образец была взята не только государственная коммунистическая идеология, но и советское право. В свою очередь, Казахстан, Таджикистан, Киргизия и Узбекистан на протяжении семидесяти лет были частью гигантского многонационального государства, разделявшего советский менталитет и советскую доктрину права.

Здесь представлен далеко не полный перечень сходных черт национальных правовых систем стран ШОС. Мы обозначили лишь наиболее важные из них, понимание которых поможет увидеть общую специфику в системе защиты прав человека в странах ШОС.

## Уникальные черты национальных правовых систем стран ШОС

Большое значение, на наш взгляд, имеет изучение уникальных черт национальных правовых систем государств группы ШОС, которые сформировались благодаря существующим в этих странах правовым ценностям. Особенности правовых систем отдельных стран-членов ШОС влияют на состояние прав человека.

Важной спецификой *Китая* является сочетание социалистического права и черт традиционного, конфуцианского права. Российские и зарубежные ученые затрудняются определить место правовой системы КНР в классификации правовых семей [28, с. 23]. Также Китай занимает особое место среди стран ШОС по методике заимствования элементов чужой культуры: здесь происходит весьма избирательное копирование зарубежных правовых институтов в государственно-правовом строительстве, что не исключает декларативного характера ряда норм. По мнению российских китаеведов, «власти Китая при нормотворчестве руководствуются национальными интересами и лишь затем обращают взоры на рекомендации иностранных партнеров» [29, с. 51]. В Китайской правовой системе доминирует публичное право над частным при решающей роли политической составляющей в правовом регулировании [29].

*Россия*, единственная из стран ШОС, стала членом Совета Европы и тем самым взяла на себя обязанность выполнять правовые стандарты этой международной организации, включая исполнение решений Европейского суда по правам человека. Россия ратифицировала 64 договорно-правовых акта Совета Европы, в том числе Устав Совета Европы (1996), Конвенцию о защите прав человека и основных свобод (1998), Европейскую конвенцию по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания (1998), Европейскую социальную хартию (2009) и др. Ст. 15 Конституции РФ устанавливает приоритет ратифицированных международных договоров РФ в своей правовой системе. Однако в соответствии с поправками, внесенными в 2020 г., решения межгосударственных органов, противоречащих Конституции РФ, не подлежат исполнению (ст. 79)<sup>1</sup>.

Правовая система *Индии* обладает исключительным своеобразием, представляя смесь и сосуществование различных правовых культур. Единой индийской правовой культуры и правовой системы не существует, индийское право полисистемно. Большинство его отраслей сложилось под воздействием английского права в период британского владычества. Эти отрасли образуют в совокупности общенациональное право индийского государства [30].

В *Исламской Республике Пакистан* ислам является государственной религией страны. Поскольку значительная часть пакистанского права унаследована от британской колониальной системы, частью населения оно воспринимается как колониальный пережиток, что не способствует поддержанию режима законности и авторитета права в стране. Определенные противоречия также существуют на уровне взаимодействия английского общего права и мусульманского права, особенно в регионах [31].

Государства Центральной Азии (*Казахстан, Таджикистан, Киргизия и Узбекистан*) в настоящее время находятся в поисках своей идентичности по евразийскому пути, развиваясь между советской концепцией права и проблемами адаптации западных правовых моделей к среднеазиатской действительности. Их специфика проявляется в том, что «они как постсоветские государства разделяют единые правовые ценности и установки. Несмотря на то, что правовые системы этих государств близки к романо-германской системе, они сохраняют элементы оригинальности, сформировавшиеся в социалистический период»<sup>2</sup> [23, р. 213].

Среди постсоветских государств Центральной Азии *Республика Казахстан* выступает лидером по адаптации правовых стандартов Западной цивилизации. Здесь создан и успешно действует Международный финансовый центр «Астана» (AIFC<sup>3</sup>), который играет ключевую роль в качестве регионального центра бизнеса и финансов, связывая экономики стран Центральной Азии, Кавказа, Евразийского экономического союза, Западного Китая, Монголии, Ближнего Востока и Европы. В рамках AIFC работает Независимый суд общего права, который создает и развивает независимую судебную систему общего права для оперативного разрешения гражданских и коммерческих споров. Суд AIFC впервые в Центральной Азии представляет судебную систему, основанную на нормах и принципах права Англии и Уэльса. Он действует в соответствии с международными стандартами.

Таким образом, становится вполне очевидным, что на восприятие идеи прав человека оказывают влияние не только экономические устои и способ хозяйствования, а еще и менталитет, уклад жизни, значимые правовые и культурные традиции, обычаи, уровень развитости политической и правовой систем, степень влияния религии и иные особенности того или иного общества и государства [32].

## Азиатские и европейские ценности

Значительная часть стран ШОС придерживается т. н. азиатских ценностей. Концепция азиатских ценностей изложена в различных источниках (официальных документах, научных статьях, прессе) [33–35]. К азиатским ценностям,

<sup>1</sup> Новый текст Конституции РФ с поправками 2020 года // Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации. Режим доступа: <http://duma.gov.ru/news/48953/> (дата обращения: 14.02.2021).

<sup>2</sup> Перевод выполнен авторами статьи.

<sup>3</sup> AIFC. Astana International Financial Centre Court. Режим доступа: <https://court.aifc.kz> (дата обращения: 14.02.2021).

в первую очередь, принято относить отказ от универсального характера феномена прав человека, которые возникают и действуют в зависимости от конкретных политических, экономических и культурных обстоятельств [35]. Еще одна важная ценность – коллективистские традиции, противоположные по своей сути индивидуализму прав человека в западном понимании. Как считал известный русский философ Н. А. Бердяев, с коллективизмом связано отрицательное отношение к праву, смешение права с моралью. А само отрицание права есть отрицание личности, недостаток личного самосознания, достоинства, погруженность в коллективизм [36, с. 22–23]. Для восточного человека интересы семьи, клана, нации являются большим приоритетом, чем собственные устремления.

С коллективизмом тесно связан авторитарно-монархический идеал государственности. В азиатском правовом менталитете имеют место гипертрофия (абсолютное преувеличение) надежд на верховную власть, малая самостоятельность, низкая ответственность граждан за свою судьбу, отстраненность от активной политико-правовой жизни, локальность восприятия мира, созерцательность [3].

Этикоцентризм является важнейшей чертой ментальности граждан стран ШОС. Этикоцентризм – подчинение права нравственным и религиозным ценностям в связи со специфическими условиями, в которых формировалось правосознание, например, культ ценностей абсолютного добра, долга, справедливости, бескорыстного служения, подвига, совести [3]. Моральные нормы при этом ставятся выше по своему значению, нежели правовые.

Для полного представления о национальных правовых ценностях есть необходимость напомнить основные ценностные ориентиры европейской цивилизации. Они достаточно хорошо описаны в научной литературе [37–39]. На генезис национальных правовых ценностей здесь оказало решающее влияние религиозное направление *протестантизм* (разновидность христианства). Его особенностью является ориентация на достижение материального благополучия в земной жизни. В основу западной правовой традиции положены индивидуализм, рациональное начало, приоритетная защита личных прав человека и права собственности. Право здесь выступает в роли всеобщего регулятора отношений, который сочетается с теорией общественного договора. При этом явно видна миссионерская черта Западной цивилизации нести различными средствами свои духовные и правовые ценности в развивающиеся страны Азии, Африки и Латинской Америки [40]. Начиная с крестовых походов в средние века и заканчивая современными примерами Ливии, Ирака, эта миссия достаточно активно осуществляется странами Европы.

Таким образом, рассмотрев специфику национальных правовых систем и правовых ценностей стран ШОС,

необходимо отметить их существенное отличие от системы ценностей европейской цивилизации.

Демократия, права и свободы человека являются общепризнанными, общечеловеческими ценностями и выступают сегодня индикаторами развитости того или иного государства и общества. Однако если рассматривать их через призму евразийства, то складывается иная концепция прав человека, утверждающая, что права и свободы индивида должны быть адекватными общественным, коллективным интересам и ожиданиям, что помимо прав и свобод человека существует обязательная взаимная ответственность между человеком, обществом и государством. Только наличие баланса интересов между этими субъектами способствует реальному осуществлению как индивидуальных, так и коллективных прав и свобод [41].

Термины *евразийский*, *евразийство* в научной литературе означают не только принадлежность к Евразийскому континенту, но это и философская концепция, основанная на идее геополитического и этнокультурного единства Евразии и утверждающая, что специфика евразийского типа мышления и миропонимания и вся история народов Евразии обусловлены ее географическим и этнолингвистическим положением. Идеи евразийства разрабатывали в первой половине XX в. Н. В. Трубецкой, Г. В. Вернадский, П. А. Флоренский, Л. П. Карсавин, В. Н. Ильин, П. Н. Савицкий и др. Евразийство противопоставлено идее европоцентризма<sup>4</sup>.

Если допустить возможность существования и обоснования Евразийской концепции прав человека, то это позволит несколько иначе взглянуть и на проблему единых, универсальных международных стандартов в сфере прав человека. Ведь уже сегодня, помимо Всеобщей декларации прав человека, распространяющейся на все государства-члены ООН, существуют еще и ряд региональных конвенций, хартий, которые отражают их своеобразие и особенность в вопросах обеспечения и гарантирования прав человека на региональном уровне. Речь идет о Европейской Конвенции о правах человека, Европейской социальной хартии (1950), Американской Конвенции о правах человека (1969), Африканской Хартии о правах человека и народов (1981) [1].

Когда эти общепризнанные международные правозащитные документы провозглашались в разных концах земного шара, все международное сообщество понимало, что именно таким образом можно признать культурное и национальное своеобразие, воспринять множественность идей в отношении основных прав и свобод человека, более эффективно реализовывать права на уровне отдельных наций и государств с учетом национальных особенностей и практик правоприменения, основанных на их традициях, обычаях, правилах поведения, правовой культуре и правосознании, менталитете, вероисповедании и т. д. [42].

<sup>4</sup> Евразийство // Национальная социологическая энциклопедия. Режим доступа: <https://voluntary.ru/termin/evraziistvo.html> (дата обращения: 17.02.2021).



Становится очевидным, что большое евразийское пространство также нуждается в особом региональном правовом документе, закрепляющем права человека исходя из понимания собственных, евразийских, ценностей. Евразийские народы смогут как разделять фундаментальные установки в сфере прав человека, так и оставаться самими собой, сохранить и поддержать международными правовыми нормами национальную культуру, политико-правовые традиции и опыт. В современном постколониальном дискурсе такое признание идентичности, особенности другой истины становится все более актуальным. Кроме того, европейская цивилизация приобретет неоценимый опыт взаимодействия с фундаментальными азиатскими ценностями, включающими терпимость, миролюбие, коллективизм, сотрудничество, что крайне важно для сохранения всех народов и обеспечения геополитического баланса. Цивилизационный (социокультурный) подход позволяет нам выйти за пределы евроцентризма и продвигаться к признанию и уважению многообразия, уникальности, идентичности народов и их государственности, в том числе в понимании прав человека [42].

### Заключение

Приведенные особенности различных правовых ценностей позволяют нам убедиться в многогранности и плюриверсальности государств, сообществ и мировоззрений, существующих в глобальном мире. Мы приходим к выводу, что не существует универсального характера прав человека, данный феномен достаточно гибок и зависит от позиции государства, политической ситуации в мире и стране, конкретных экономических и культурных обстоятельств. Не отвергая европейскую концепцию прав человека, ее универсальность, мы вместе с тем убеждены, что она может быть дополнена и расширена региональными концепциями в связи с наличием у разных правовых культур различных культурно-правовых кодов, ценностных ориентаций, неодинаковых представлений о правах человека. Отрицание этих очевидных аспектов может привести к отторжению, неприятию западной системы правовых ценностей вплоть до распространения радикальных националистических общественных движений. Примером тому в современном мире могут служить попытки продвижения западных демократических традиций в Ливане, Египте, Сирии.

### Литература

1. Бусурманов Ж. Д. Конституционные нормы как национальные стандарты в области прав человека и гражданина Республики Казахстан // Вестник Института законодательства Республики Казахстан. 2010. № 3. С. 5–9.
2. Скоробогатов А. В. Правовая ценность как юридическая категория // Правовая культура. 2017. № 3. С. 15–24.
3. Медушевская Н. Ф. Интеллектуально-духовные основания российского права: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2010. 408 с.
4. Евсеев Д. В. Права человека в условиях глобализации и национально-правовые архетипы: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2014. 219 с.
5. Сулипов Р. С. Правовые традиции в России: теоретико-правовой аспект: дис. ... канд. юрид. наук. Барнаул, 2013. 196 с.
6. Бабенко А. И. Правовые ценности и освоение их личностью: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2002. 395 с.

В настоящее время практически все государства ШОС находятся в поисках своей идентичности, формируя национальные правовые системы, устанавливая и реализуя права человека и гражданина. Некоторые из них идут по евразийскому пути, в других правовые институты и ценности европейской цивилизации сочетаются с особыми регуляторами общественных отношений – религиозным и обычным правом, нормами морали, либо властными решениями сильных государственных лидеров. Таким образом, невозможно отрицать сосуществование различных правовых укладов в едином государственном пространстве стран ШОС.

Рассмотрев специфику национальных правовых систем и правовых ценностей стран ШОС, мы выделяем базовые из них, которые могут быть положены в основу Евразийской концепции прав человека, в том числе коллективистские традиции, авторитарно-монархический идеал государственности, большое влияние традиций и религии на правовое регулирование общественных отношений, опыт правового регулирования, сформировавшийся в социалистический период, подчинение права нравственным, моральным ценностям. Признание данной концепции позволит учитывать как общепризнанные подходы к правам человека, так и традиции и менталитет отдельных наций, преобладающих в евразийском макрорегионе.

**Конфликт интересов:** Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

**Критерии авторства:** О. Ю. Винниченко – проведение исследования, сбор и обработка данных из источников на русском языке, анализ материалов, концептуализация, применение формально-догматического и сравнительно-правового методов, подготовка первого варианта статьи. Е. Ф. Гладун – проведение исследования, сбор и обработка данных из зарубежных источников, применение метода плюриэтнической герменевтики и социокультурного подхода, редактирование и подготовка окончательного варианта статьи, оформление текста и источников литературы. Ж. Д. Бусурманов – проведение исследования, сбор и обработка данных из источников на русском языке, анализ материалов, применение формально-догматического и сравнительно-правового методов, подготовка первого варианта статьи.



7. Мурунова А. В. Правовые традиции России и Запада: сравнительно-правовой анализ // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. 2011. Т. 4. № 5. С. 120–126.
8. Мордовцев А. Ю., Мамычев А. Ю., Шестопал С. С. Российская государственность как особый цивилизационный и правоментальный тип // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4. С. 492–498.
9. Захарцев С. И. Сальников В. П. Что отличает человека русской культуры от любого другого: философско-правовой взгляд // Юридическая наука: история и современность. 2016. № 1. С. 23–40.
10. Медушевская Н. Ф. Особенности правовой ментальности россиян: аксиологический подход // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 3. С. 89–92.
11. Wallerstein I. The modern world-system. Vol. I: capitalist agriculture and the origins of the european world-economy in the sixteenth century. N. Y.-London: Academic Press, 1974. XIV+410 p.
12. Hardt M., Negri A. Commonwealth. Cambridge, MA: Belknap Press, 2009. 448 p.
13. Хардт М., Негри А. Империя. М.: Праксис, 2004. 440 с.
14. Lubman S. Looking for law in China // Columbia Journal of Asian Law. 2006. Vol. 20. № 1. P. 1–92. <https://doi.org/10.7916/cjal.v20i1.3254>
15. Wong K. C. A comparative study of laws of assembly in China: historical continuity or political departure? // Asian-Pacific Law and Policy Journal. 2006. Vol. 7. № 2. P. 184–243.
16. Wang YuFan S. The triumph of Confucianism: how a subjugated legal system is failing a generation of Chinese women and girls // Cardozo Journal of Law and Gender. 2009. № 15. P. 691–720.
17. Deyong Sh. Chinese judicial culture: from tradition to modernity // Brigham Young University Journal of Public Law. 2011. № 25. P. 131.
18. Castellucci I. Rule of law with Chinese characteristics // Annual Survey of International & Comparative Law. 2007. Vol. 13. № 1. P. 35–58.
19. Junwu P. Chinese philosophy and international law // Asian Journal of International Law. 2011. № 1. P. 233–248.
20. Davis D. R. Jr. Law and "law books" in the Hindu tradition // German Law Journal. 2008. Vol. 9. № 3. P. 309–325. <https://doi.org/10.1017/S2071832200006441>
21. Cossman B., Kapur R. Secularism's last sigh?: The Hindu right, the courts, and India's struggle for democracy // Harvard International Law Journal. 1997. Vol. 38. № 1. P. 113–170.
22. Burkhanov A. Kazakhstan's national identity-building policy: Soviet legacy, state efforts, and societal reactions // Cornell International Law Journal. 2017. Vol. 50. № 1. <https://doi.org/10.31228/osf.io/2hfr6>
23. Tkatoва R. Central Asian States and international law: between post-Soviet culture and Eurasian civilization // Chinese Journal of International Law. 2010. Vol. 9. № 1. P. 205–220. <https://doi.org/10.1093/chinesejil/jmp036>
24. Cale W. Through the Russian looking glass: the development of a Russian rule of law and democracy // Loyola University Chicago International Law Review. 2010. Vol. 7. № 2. P. 93–129.
25. Radon J. Permitted unless prohibited: the changed Soviet mentality // Fordham International Law Journal. 1996. Vol. 20. № 2. P. 365–383.
26. Tlostanova M., Mignolo W. On pluritopic hermeneutics, trans-modern thinking, and decolonial philosophy // Encounters. 2009. Vol. 1. № 1. P. 11–27.
27. Мокрый В. Развитие в России местного самоуправления как института публичной власти // Конституционное право: восточноевропейское обозрение. 2003. № 3. С. 138–143.
28. Чиркин В. Е. Современные глобальные правовые системы: сближение и антагонизм // Журнал российского права. 2015. № 8. С. 14–24.
29. Трощинский П. В., Молотников А. Е. Российский взгляд на эволюцию правовой системы КНР // Правовые основы бизнеса в Китае / отв. ред. В. Шань, А. Е. Молотников. М.: Изд-во РКЮО, 2018. С. 50–77.
30. Mosse D. Caste and development: contemporary perspectives on a structure of discrimination and advantage // World Development. 2018. Vol. 110. № С. P. 422–436. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.06.003>
31. Sökefeld M. From colonialism to postcolonial colonialism: changing modes of domination in the Northern areas of Pakistan // The Journal of Asian Studies. 2005. Vol. 64. № 4. P. 939–973. <https://doi.org/10.1017/S0021911805002287>
32. Бусурманов Ж. Д. Евразийская концепция прав человека: новый взгляд на проблему // Евразийский юридический журнал. 2009. № 11. С. 18–27.
33. Hoon C. Y. Revisiting the "Asian Values" argument used by Asian political leaders and its validity // Indonesian Quarterly. 2004. Vol. 32. № 2. P. 154–174.
34. Welzel C. The Asian values thesis revisited: evidence from the world values surveys // Japanese Journal of Political Science. 2011. Vol. 12. № 1. P. 1–31. <https://doi.org/10.1017/s1468109910000277>

35. Оганесян Т. «Азиатские ценности» и их роль в становлении субрегиональной системы защиты прав человека в Азии // *Международное правосудие*. 2019. № 1. С. 81–92. <https://doi.org/10.21128/2226-2059-2019-1-81-92>
36. Бердяев Н. А. *Философия неравенства: Письма к недругам по социальной философии*. Берлин: Обелиск, 1923. 246 с.
37. Klein E. The importance and challenges of values-based legal orders // *Intercultural human rights law review tenth anniversary celebration: contributions by LL.M. in intercultural human rights faculty*. 2015. P. 1–25.
38. Ткаченко С. В. Отражение ментальности в западной правовой традиции // *Право и государство: теория и практика*. 2013. № 3. С. 26–33.
39. Мурунова А. В. Правовые традиции России и Запада: сравнительно-правовой анализ // *Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование*. 2011. Т. 4. № 5. С. 120–126.
40. Хантингтон С. *Столкновение цивилизаций*. М.: АСТ, 2014. 571 с.
41. Бусурманов Ж. Д. Мировоззренческие приоритеты сильной и конкурентоспособной евразийской интеграции // *Право и государство*. 2016. № 2. С. 24–27.
42. Бусурманов Ж. Д. Евразийская концепция и Евразийская декларация прав человека и глобальный кризис демократии // *Вестник Алтайской академии экономики и права*. 2015. № 2. С. 25–30.

original article

## Human Rights in the Context of Asian and European Legal Values

Oleg Yu. Vinnichenko

Tyumen State University, Russia, Tyumen; <https://orcid.org/0000-0002-4572-979X>; [o.y.vinnichenko@utmn.ru](mailto:o.y.vinnichenko@utmn.ru)

Elena F. Gladun

Tyumen State University, Russia, Tyumen; <https://orcid.org/0000-0003-2525-6638>

Zhumabek D. Busurmanov

Academy of Legal Sciences of the Republic of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan, Almaty; L. N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan; Expert Council under the Commissioner for Human Rights in the Republic of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan; Pardon Commission under the President of the Republic of Kazakhstan, Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan; <https://orcid.org/0000-0002-4966-2211>

Received 27 Sep 2021. Accepted after peer review 17 Oct 2021. Accepted for publication 25 Oct 2021.

**Abstract:** This article substantiates the need to consolidate human rights through various international legal mechanisms, including regional conventions on human rights that reflect specific legal and cultural values. The authors analyzed the Oriental legal values that differ from those in the Occidental. Borrowed elements of foreign culture and standard legal norms do not provide effective implementation of international documents at the national level. In fact, a lot of contemporary conflicts originate in the gap between the official legal ideology and the traditional legal consciousness, which is typical of most Asian countries. The interdisciplinary and civilizational (sociocultural) approaches revealed that most Shanghai Cooperation Organization countries adhere to the so-called Asian values, e.g. collectivism; priority of family, clan, and nation interests; idealization of the authorities; detachment from active political and legal life, adherence to moral norms, etc. The authors believe that, along with the Universal Declaration of Human Rights, there may be regional concepts and international regional acts based on civilizational identity, historical memory and experience. Eurasian countries need a new concept of human rights, which will combine universal and Asian legal values, e.g. priority of the community and state over the individual; the advantage of public order over the personal rights and freedoms; common wellbeing; significance of moral and religious rules; admiration for strong political leaders, etc. This concept will make it possible to integrate Asian mentality, lore, and national philosophy into standard human rights. The concept might help to resolve various conflicts that occur between global legal ideology and traditional legal mentality of most Asian societies.

**Keywords:** legality, national legal values, Shanghai Cooperation Organization countries, Asian values, European values

**Citation:** Vinnichenko O. Yu., Gladun E. F., Busurmanov Zh. D. Human Rights in the Context of Asian and European Legal Values. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 338–347. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-338-347>

**Conflict of interests:** The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

**Contribution:** O. Yu. Vinnichenko conducted the research, collected and processed the Russian data, analyzed the materials, defined the research concept, as well as formal dogmatic and comparative legal methods, and drafted the manuscript. E. F. Gladun performed the research, collected and processed foreign data, applied the method of pluritopic hermeneutics and sociocultural approach, formatted the manuscript, and proofread the final version. Zh. D. Busurmanov performed the research, collected and processed Russian data, analyzed materials, applied formal dogmatic and comparative legal methods, and drafted the manuscript.

## References

1. Busurmanov Zh. D. Constitutional norms as national standards in the field of human and civil rights of the Republic of Kazakhstan. *Vestnik Instituta zakonodatelstva Respubliki Kazakhstan*, 2010, (3): 5–9. (In Russ.)
2. Skorobogatov A. V. Legal value as a legal category. *Legal culture*, 2017, (3): 15–24. (In Russ.)
3. Medushevskaya N. F. *Intellectual and spiritual foundations of Russian law*. Dr. Jurispr. Sci. Diss. Moscow, 2010, 408. (In Russ.)
4. Evseyev D. V. *Human rights in the context of globalization and national legal archetypes*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Moscow, 2014, 219. (In Russ.)
5. Sulipov R. S. *Legal traditions in Russia: theoretical and legal aspect*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Barnaul, 2013, 196. (In Russ.)
6. Babenko A. I. *Legal values and how to learn them*. Dr. Jurispr. Sci. Diss. Moscow, 2002, 395. (In Russ.)
7. Murunova A. V. Legal traditions of Russia and the West: comparative legal analysis. *Problemnyi analiz i gosudarstvenno-upravlenskoe proektirovanie*, 2011, 4(5): 120–126. (In Russ.)
8. Mordovtsev A. Yu., Mamychyev A. Yu., Shestopal S. S. Russian statehood as a particular civilizational and legal mentality type. *Baltic Humanitarian Journal*, 2017, 6(4): 492–498. (In Russ.)
9. Zakhartsev S. I. Salnikov V. P. What distinguishes a person of a Russian culture from any other: philosophical and legal view. *Legal science: history and the presence*, 2016, (1): 23–40. (In Russ.)
10. Medushevskaya N. F. Features of legal mentality of Russians: axiological approach. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2017, (3): 89–92. (In Russ.)
11. Wallerstein I. *The modern world-system. Vol. I: capitalist agriculture and the origins of the european world-economy in the sixteenth century*. N. Y.-London: Academic Press, 1974, XIV+410.
12. Hardt M., Negri A. *Commonwealth*. Cambridge, MA: Belknap Press, 2009, 448.
13. Hardt M., Negri A. *Empire*. Moscow: Praksis, 2004, 440. (In Russ.)
14. Lubman S. Looking for law in China. *Columbia Journal of Asian Law*, 2006, 20(1): 1–92. <https://doi.org/10.7916/cjal.v20i1.3254>
15. Wong K. C. A comparative study of laws of assembly in China: historical continuity or political departure? *Asian-Pacific Law and Policy Journal*, 2006, 7(2): 184–243.
16. Wang YuFan S. The triumph of Confucianism: how a subjugated legal system is failing a generation of Chinese women and girls. *Cardozo Journal of Law and Gender*, 2009, (15): 691–720.
17. Deyong Sh. Chinese judicial culture: from tradition to modernity. *Brigham Young University Journal of Public Law*, 2011, 25: 131.
18. Castellucci I. Rule of law with Chinese characteristics. *Annual Survey of International & Comparative Law*, 2007, 13(1): 35–58.
19. Junwu P. Chinese philosophy and international law. *Asian Journal of International Law*, 2011, (1): 233–248.
20. Davis D. R. Jr. Law and "law books" in the Hindu tradition. *German Law Journal*, 2008, 9(3): 309–325. <https://doi.org/10.1017/S2071832200006441>
21. Cossman B., Kapur R. Secularism's last sigh?: The Hindu right, the courts, and India's struggle for democracy. *Harvard International Law Journal*, 1997, 38(1): 113–170.
22. Burkhanov A. Kazakhstan's national identity-building policy: Soviet legacy, state efforts, and societal reactions. *Cornell International Law Journal*, 2017, 50(1). <https://doi.org/10.31228/osf.io/2hfr6>
23. Tkatova R. Central Asian States and international law: between post-Soviet culture and Eurasian civilization. *Chinese Journal of International Law*, 2010, 9(1): 205–220. <https://doi.org/10.1093/chinesejil/jmp036>
24. Cale W. Through the Russian looking glass: the development of a Russian rule of law and democracy. *Loyola University Chicago International Law Review*, 2010, 7(2): 93–129.
25. Radon J. Permitted unless prohibited: the changed Soviet mentality. *Fordham International Law Journal*, 1996, 20(2): 365–383.
26. Tlostanova M., Mignolo W. On pluritopic hermeneutics, trans-modern thinking, and decolonial philosophy. *Encounters*, 2009, 1(1): 11–27.
27. Mokryy V. Development of local self-government in Russia as an institution of public power. *Konstitutsionnoe pravo: vostochnoevropeiskoe obozrenie*, 2003, (3): 138–143. (In Russ.)

28. Chirkin V. E. Modern global legal system: convergence and antagonism. *Zhurnal rossiiskogo prava*, 2015, (8): 14–24. (In Russ.)
29. Troshchinskiy P. V., Molotnikov A. E. Russian view on the evolution of the Chinese legal system. *Legal basis of business in China*, eds. Shan W., Molotnikov A. E. Moscow: Izd-vo RKIuO, 2018, 50–77. (In Russ.)
30. Mosse D. Caste and development: contemporary perspectives on a structure of discrimination and advantage. *World Development*, 2018, 110(C): 422–436. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.06.003>
31. Sökefeld M. From colonialism to postcolonial colonialism: changing modes of domination in the Northern areas of Pakistan. *The Journal of Asian Studies*, 2005, 64(4): 939–973. <https://doi.org/10.1017/S0021911805002287>
32. Busurmanov Zh. D. The Euroasian concept of human rights: new sight at the problem. *Evraziiskii iuridicheskii zhurnal*, 2009, (11): 18–27. (In Russ.)
33. Hoon C. Y. Revisiting the "Asian Values" argument used by Asian political leaders and its validity. *Indonesian Quarterly*, 2004, 32(2): 154–174.
34. Welzel C. The Asian values thesis revisited: evidence from the world values surveys. *Japanese Journal of Political Science*, 2011, 12(1): 1–31. <https://doi.org/10.1017/s1468109910000277>
35. Ogenesian T. "Asian values" and their role in the development of the sub-regional human rights protection system in Asia. *Mezhdunarodnoe pravosudie*, 2019, (1): 81–92. (In Russ.) <https://doi.org/10.21128/2226-2059-2019-1-81-92>
36. Berdiaev N. A. *Philosophy of inequality: Letters to enemies on social philosophy*. Berlin: Obelisk, 1923, 246. (In Russ.)
37. Klein E. The importance and challenges of values-based legal orders. *Intercultural human rights law review tenth anniversary celebration: contributions by LL.M. in intercultural human rights faculty*. 2015, 1–25.
38. Tkachenko S. V. Incorporated mentality in Western legal tradition. *Law and State: The Theory and Practice*, 2013, (3): 26–33. (In Russ.)
39. Murunova A. V. Legal traditions of Russia and the West: comparative legal analysis. *Problemy i gosudarstvenno-upravlencheskoe proektirovanie*, 2011, 4(5): 120–126. (In Russ.)
40. Huntington S. *The clash of civilizations*. Moscow: AST, 2014, 571. (In Russ.)
41. Busurmanov Zh. D. Ideological priorities of the strong and competitive Eurasian integration. *Pravo i gosudarstvo*, 2016, (2): 24–27. (In Russ.)
42. Busurmanov Zh. D. Eurasian concept of human rights and Eurasian declaration of human rights and global crisis of democracy. *Vestnik Altayskoi akademii ekonomiki i prava*, 2015, (2): 25–30. (In Russ.)



оригинальная статья

## Судебно-медицинская экспертиза в традиционном Китае: правовое регулирование и практика

Александр Владимирович Даньшин

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово; danschin.garant2013@yandex.ru

Поступила в редакцию 21.09.2021. Принята после рецензирования 31.10.2021. Принята в печать 08.11.2021.

**Аннотация:** Рассмотрены проблемы судебно-медицинской экспертизы в традиционном Китае при расследовании преступлений, связанных с убийствами и смертью людей при неизвестных обстоятельствах. Предмет исследования – нормативные правовые акты, регулирующие порядок проведения таких экспертиз, а также многочисленные комментарии частных лиц к этим документам. Наибольшее внимание уделено анализу трактата XIII в. Сун Цы «Руководство по снятию несправедливостей» (*Си юань лу*), который стал первым в мировой истории сочинением по судебной медицине, намного опередившим европейские труды по этой тематике, и явился основой для последующего развития института судебно-медицинской экспертизы в Китае вплоть до начала XX в. Постоянные коллизии между неофициальными комментариями и правовыми нормами являлись, по нашему мнению, одной из самых серьезных проблем, возникающих в практической деятельности судебных работников. Пример таких коллизий – неизменяемые на протяжении многих столетий особые шаблоны *шиту*, где специально уполномоченными на то служащими (так называемыми *уцзо*), не имевшими специальной медицинской подготовки, отмечались внутренние и внешние повреждения на теле человека. Отсутствие в законодательстве медицинского образования в качестве обязательного условия для лиц, осуществляющих судебно-медицинскую экспертизу, связано с тем, что аутопсия никогда не применялась и даже была запрещена под угрозой наказания в виде каторжных работ, а все выводы о причинах смерти делались на основе внешнего осмотра тел. Мы полагаем, что основным в правовом регулировании властями традиционного Китая судебно-медицинской экспертизы являлось закрепление в уголовных кодексах ответственности за их фальсификацию, которая приводила к наказанию невиновных людей и освобождению от него настоящих преступников, нарушая тем самым гармонию *инь-ян*.

**Ключевые слова:** право традиционного Китая, история судебной медицины, *Си юань лу*, *шиту*, *уцзо*

**Цитирование:** Даньшин А. В. Судебно-медицинская экспертиза в традиционном Китае: правовое регулирование и практика // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 348–357. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-348-357>

### Введение

Одной из основных особенностей права традиционного Китая является строжайшая регламентация всех процессуальных действий в ходе судебного разбирательства. Причем законодательство в этой области не изменялось на протяжении многих столетий. За любые, даже незначительные, отступления от закрепленных в законах правил следовали достаточно серьезные юридические последствия вплоть до увольнения с должности и привлечения к уголовной ответственности. Однако, огромное разнообразие ситуаций, происходящих в реальной жизни, не всегда укладывалось в эти жесткие правовые рамки. Поэтому перед судьями нередко стояла серьезная дилемма: как не нарушить жесткие требования закона и в то же время принять именно такое судебное решение, которое в соответствии с древней концепцией *инь-ян* восстановит нарушенную преступлением гармонию в обществе.

В полной мере это относится и к институту судебно-медицинской экспертизы, начало которого можно отнести

к III в. до н. э., что подтверждается содержанием обнаруженных в 1975 г. при раскопках комплекса гробниц периода династии Цинь (221–207 гг. до н.э.) в местечке Шуйхуди (пров. Хубэй) 625 бамбуковых планок<sup>1</sup> по юридической тематике. Значительная часть этого материала посвящена правилам составления отчетов по расследованию преступлений, протоколов допроса, осмотру места происшествия и др. и представляет собой выписки из различных законодательных актов, сделанные для своей повседневной работы чиновником по фамилии Си, в функции которого, помимо прочего, входило расследование уголовных дел [1, р. 1–2]. Большинство этих выписок являются официально рекомендованными формами по составлению отчетов о различных процессуальных действиях для вышестоящих государственных учреждений, а также уже заполненными шаблонами по результатам проведенных судебных разбирательств. При всем их разнообразии (исходя из конкретного вида преступления и его особенностей) во всех без исключения

<sup>1</sup> Эти планки изготавливались из расплюснутых полосок бамбука (каждая длиной 23 или 27,5 см) и скреплялись веревкой по три штуки, на них кисточкой черными чернилами в один столбец наносился иероглифический текст.

шаблонах написано об обязательном проведении специальных медицинских исследований при обнаружении трупов, включая подробное описание ран и повреждений на них<sup>2</sup>. Особое внимание к этому объясняется необходимостью принятия справедливого приговора, который исключал бы наказание невиновного человека и возможность избежать его настоящему преступнику, не нарушая тем самым гармонию *инь-ян*.

В одном из обнаруженных документов выявление и тщательное описание всех повреждений на теле человека, который был найден висящим на балке крыши одного из домов, стало основным доказательством истинной причины смерти в результате суицида или замаскированного под него убийства [1, р. 6–7], с чем китайские чиновники сталкивались в своей судебной практике достаточно часто. Например, один из авторов XVII в., основываясь на своем личном опыте расследования тяжких уголовных преступлений, отмечал, что из десяти случаев смерти людей при невыясненных обстоятельствах только два из них были убийствами, а остальные – самоубийствами [2, р. 94, note 18].

Практика исследования телесных повреждений и выявления истинных причин болезни или смерти человека повсеместно применялась и в период династии Тан (VII–X вв.): в уголовном кодексе *Тан люй шу и* (Уголовные установления Тан с разъяснениями) специальная статья «[Освидетельствование] обманных болезней, смерти и телесных повреждений не в соответствии с действительностью» устанавливала наказание от 90 ударов тяжелыми бамбуковыми палками до 2-х лет каторжных работ для чиновников, сфальсифицировавших результаты своих судебно-медицинских экспертиз, причем наиболее тяжкому наказанию подвергались те из них, в заключениях которых при фактическом наличии телесных повреждений, ранений или смерти какого-либо лица эти обстоятельства не указывались, что квалифицировалось как «преднамеренное подведение человека под наказание» [3, с. 359–360]. Похожая статья под названием «Не быть чистосердечным в исследовании ран на трупе» есть в кодексе последней в Китае династии Цин (1644–1911 гг.) *Да Цин люй ли* (Кодекс Великой [династии] Цин) [2, р. 72]. А в кодексе династии Сун (X–XIII вв.) *Сун син тун* (Собрание уголовных законов [династии] Сун) есть, например, указание на то, что всякий, кто получил ранения или был убит, а также умер в тюрьме или скончался по неизвестной причине, обязательно должен быть осмотрен специальным чиновником [4, с. 45].

### **Си юань лу как основное руководство по снятию несправедливостей**

В 1247 г. одним из провинциальных судейских чиновников по имени Сун Цы (Сун Хуэйфу) (1181/1186–1249 гг.) была написана книга в трех главах под названием «Собрание

записей судьи Суна о снятии несправедливостей» (*Сун тисин си юань цзи лу*) или «Собрание отчетов о снятии несправедливостей» (*Си юань цзи лу*)<sup>3</sup>, которая не только стала основой последующего развития института судебно-медицинской экспертизы в Китае вплоть до начала XX в., но явилась первым в мировой истории сочинением по судебной медицине, опередив на несколько столетий европейские труды по этой теме итальянцев Фортунато Федели и Паоло Заккиа, а также французов Амбруаза Паре и Жака Гийомо [5]. Название книги Сун Цы отражает представление китайцев о том, что в процессе расследования преступления необходимо с наибольшей точностью соотнести все обстоятельства его совершения с такой статьей уголовного кодекса, которая наиболее точно совпадает с этими обстоятельствами, чтобы вынести единственно верный и справедливый приговор, исключая несправедливость (*виуиан*) как к преступнику, так и к его жертве, а если несправедливость все же была допущена, то она должна быть смыта (*хиуиан*). Ведущая роль в том, чтобы приговор по тяжким преступлениям был справедливым, принадлежит, по мнению автора *Си юань лу*, судебно-медицинской экспертизе, основной задачей которой является определение причин и обстоятельств насильственной смерти.

В предисловии к своему сочинению Сун Цы отмечает, что написано оно было с использованием множества старых текстов, которые до нашего времени не сохранились. Прежде всего, это анонимные сочинения X–XII вв. *Нэй шу лу* (Сочувствующие записи) и *И юй цзи* (Сборник невыясненных дел, 951 г.) Хэ Нина и его сына Хэ Мэна как самые ранние из известных по судебной медицине. Хотя в последующие столетия разными авторами было опубликовано более сорока книг, в которых затрагивались проблемы судебно-медицинской экспертизы, именно этот труд и комментарии к нему являлись самыми авторитетными и широко используемыми китайскими чиновниками вплоть до XIX в., когда под влиянием западной науки в Китае появилась современная судебная медицина [2, р. 94, note 21]. Среди таких сочинений наиболее известными были *Си юань лу цзянь ши* (Комментарии и толкования к «Отчетам о снятии несправедливостей», XVI в.) Ван Кэньтана, *Си юань хуэй бянь* (Свод материалов о снятии несправедливостей, XVII в.) Цзэн Шэньчжая, *Си юань лу бу* (Дополненные «Отчеты о снятии несправедливостей», XVII в.) главы департамента в министерстве наказаний Ван Миндэ, *Си юань лу цзи чжэн* (Подтверждения «Отчетов о снятии несправедливостей», 1796 г.) Ван Ю-хуя, *Си юань лу бянь чжэн* (Поправки к «Отчетам о снятии несправедливостей», 1827 г.) Цю Чжунжуна, *Бу си юань лу* (Дополнения к «Руководству по снятию несправедливостей», нач. XX в.) Шэнь Цзябэня и др. [6, с. 839].

<sup>2</sup> Одной из причин того, что эти документы сохранились, явилось, возможно, то обстоятельство, что, когда в 213 г. до н. э. по приказу первого китайского императора Ин Чжэна (Цинь Шихуанди) были сожжены все исторические и философские книги, как вредные для народа, на медицинские трактаты это решение не распространялось.

<sup>3</sup> Это сочинение больше всего известно под его сокращенным названием *Си юань лу* – 洗冤录 (Руководство по снятию несправедливостей).

О широте вопросов, затронутых в этой книге, говорят названия ее некоторых разделов:

Книга I:

- Экспертиза трупа перед захоронением.
- Экспертиза трупа после захоронения.
- Подготовка трупа для экспертизы.
- Первичное исследование.
- Последующие исследования.
- Разложение тела в разные сезоны.
- Настоящие и ложные раны.
- Экспертиза женских трупов.
- Экспертиза разложившихся трупов.
- Экспертиза костей.
- Травмы [нанесенные] до или после смерти.
- Генетический анализ крови (для родственников).

Книга II:

- Смерть от ударов.
- Раны, нанесенные руками, ногами и оружием.
- Раны, нанесенные деревянным или металлическим оружием и камнями.
- Ножевые раны.
- Самоубийство с помощью оружия.
- Самоубийство через удушение.
- Убийство, имитирующее самоубийство через удушение.
- Утопление.
- Утопление в колодцах.
- Сжигание.

Книга III содержит дополнительные рекомендации по экспертизе особо сложных смертельных случаев<sup>4</sup>.

В настоящее время считается, что первый перевод этого трактата на один из европейских языков был осуществлен группой синологов из Кембриджского университета и впервые опубликован ими в 1874 г., а затем переиздан в Журнале Королевского медицинского общества в 1924 г. Однако, сравнив содержание этого перевода со статьей врача 12-й русской духовной миссии в Пекине, доктора медицины Александра Алексеевича Татарина (1817–1876 гг.) «Способы исследования причин насильственной смерти, употребляемые китайцами», опубликованной еще в 1847 г. в Отечественных записках [7], можно сделать вывод, что именно его работа является первым в мировой науке переводом с китайского (частью дословного, а частью близкого к дословному) трактата Сун Цы, что свидетельствует о первенстве российской науки в этой области китаеведения. В ряде своих работ А. А. Татаринов обращал внимание на рациональную составляющую китайских медицинских трактатов, советуя российским и европейским исследователям проявлять к ним научный интерес [8, с. 9], что в полной мере относится и к переведенному

им исследованию Сун Цы по судебно-медицинской экспертизе *Си юань лу*.

#### От частной рекомендации к правовой регламентации

Хотя один из авторов перевода *Си юань лу* на английский язык Герберт Джайлс назвал его «достаточно курьезной книгой» с «обилием всяческих несуразиц» [6, с. 839], вроде тех, что скелет человека насчитывает столько же костей, сколько дней в году (т. е. 365), или мужчина имеет обычно 12 пар ребер, а женщина – 14, или зубов у человека может быть даже 36 [9, р. 71], некоторые положения этой книги отвечают требованиям современной судебной медицины как по тематике, так и по методике проведения судебно-медицинских экспертиз. Еще А. А. Татаринов в одной из своих статей подчеркнул, что «китайский врач, несмотря на разницу своей теории медицины от европейской, ... очень часто достигает той цели, какой, может быть, не всегда достигает европеец» [цит. по: 10, с. 153].

Одним из подтверждений этого является глава, посвященная тому, как отличить насильственную смерть от самоубийства или инсценировки убийства, в которой автор обращает особое внимание на необходимость изучения самых, казалось бы, незначительных повреждений или изменений на теле человека, подкрепляя важность такого исследования поговоркой о том, что «отличие в один волос приведет к разнице в тысячу ли<sup>5</sup>»: «Во всех случаях, когда человек был задушен или убит с имитацией самоубийства через повешение, глаза и рот будут открыты, руки разведены в стороны, волосы в беспорядке, полоса от удушения располагается в нижней части горла, шрам будет мелкий, язык не будет вываливаться или даже, может быть, зажат между зубами, на шее будут следы от ногтей ... Если жертва была сначала задушена, а затем повешена, то будет два следа, один из которых глубокий, а другой мелкий и очень похожий на тот, который человек сам наносит себе, делая веревкой дополнительный оборот вокруг шеи ... Если человек был задушен чем-нибудь сзади, но было представлено как самоубийство, то веревка не будет перекрещена, а шрам на горле будет ровным, но глубоким и темным ... Удушающий прием сзади, как правило, оставляет на нижней части горла ... кусочек какой-нибудь одежды, ... узел, как правило, будет на спине, ... веревка свисать вниз, а труп будет лежать лицом вниз. От борьбы, которую он совершал, спасая свою жизнь, волосы умершего будут в беспорядке, а на теле будут найдены следы синяков ...»<sup>6</sup> [9, р. 81–82]. Подробный анализ признаков, по которым можно определить причину смерти человека, Сун Цы приводит и в связи с обстоятельствами смерти, связанными с утоплением, отравлением различными ядами, ожогами, ранениями

<sup>4</sup> Более поздние издания *Си юань лу*, опубликованные уже после смерти Сун Цы, могли состоять из 4 или 5 глав.

<sup>5</sup> Ли (里) – китайская единица измерения расстояния, равная 500 м. По китайской идиоматической традиции выражение «тысяча ли» означает очень большое расстояние, что в контексте данной поговорки понималось как огромная разница.

<sup>6</sup> Здесь и далее по тексту перевод выполнен автором статьи.



разнообразными видами оружия, а также смерти в результате испуга, голода, переедания, растаптывания лошадыми, падения с высоты, удара молнии и др.

Помимо чисто медицинских аспектов экспертиз, обобщив действующие на тот момент юридические правила исследования трупов, Сун Цы изложил их в виде конкретных и простых инструкций, что делало их более понятными для местных чиновников и освобождало от непростой работы по поиску этих правил в огромной массе различных нормативных правовых актов, существенно отличаясь этим обстоятельством от тех руководств (см. подробнее [11]), где главным был акцент на воспитание моральных качеств судейских чиновников, а не на практические рекомендации по осуществлению ими различных процессуальных действий. В частности, судебно-медицинскую экспертизу, в соответствии с требованием *Си юань лу*, судье необходимо было провести сразу же, как только получена информация об убийстве, и не только потому, что «когда вы задерживаетесь, тело начинает разлагаться, но ... чтобы у преступников не было времени придумать схемы для уклонения от последствий своего преступления» путем нанесения на тело погибшего дополнительных или маскировки реальных ран [9, р. 62].

Но на практике представители властей могли прибыть на место происшествия лишь через несколько дней и все это время свидетели должны были обеспечивать сохранность улики и не рисковали даже притрагиваться к трупу, чтобы не быть обвиненным в убийстве [12, с. 46]. Если некоторые процессуальные действия в случае невозможности для судьи лично прибыть на место преступления он мог поручать своим подчиненным [13, с. 46], то судебно-медицинскую экспертизу, даже если его сотрудники имели определенные медицинские навыки, без присутствия судьи проводить было запрещено. Судебные служащие (клерки, посыльные, полицейские и др.) не относились к сословию чиновников (*шун*) и, являясь низшим персоналом судебных учреждений с низкой заработной платой, думали, как считалось, только о личной карьере и «больше заботились о [красивых] показателях, чем о справедливости» [14, р. 58], а потому не обладали качествами благородных мужей (*цзюнь цзы*) и считались невежественными и ненадежными.

В связи с этим в *Си юань лу* был раздел *Взятничество*, единственный из всех разделов не имевший прямого отношения к судебно-медицинской экспертизе, но обращавший внимание чиновников на необходимость постоянного надзора за деятельностью своих подчиненных, которые из-за своей низкой квалификации могли допустить халатность или за взятку сфальсифицировать материалы экспертизы, за результаты которых в любом случае всю ответственность несли именно судьи. Чтобы исключить это, Сун Цы обращается к ним с таким советом: «Не пугайтесь запаха трупа, не садитесь на расстоянии, позволяя помощникам сообщать вам о ранах, ... не им решать, что имеет значение, а что не является таким уж важным» [9, р. 61]. В то же время

судье не обязательно было все манипуляции с телом проводить лично. Его задачей являлось общее руководство расследованием и строгий контроль за деятельностью своих служащих и лиц, которых он считал нужным привлечь к этой работе, при этом все официальные документы, в том числе протокол судебно-медицинского исследования, он должен был заполнять собственноручно.

Крайне неприятную процедуру по осмотру и экспертизе трупа проводили, как правило, специальные служащие, т. н. *уцзо* (*wuzuo* – дословно *осмотрщики трупов*), основной задачей которых являлась фиксация мест расположения и тяжести внутренних и внешних повреждений на теле с указанием их на шаблоне. Хотя *уцзо* не имели ни медицинского, ни юридического образования, ежегодно сдавали экзамен на знание *Си юань лу*, по результатам которого их поощряли или подвергали взысканиям.

В трактате *Си юань лу* подробнейшим образом поясняется, как необходимо проводить осмотр тела, чтобы выяснить, от чего человек умер: от ножевых ран или ран, нанесенных руками или ногами, от утопления или удушья, от отравления или ошпаривания, от удара о камень или от сексуальных излишеств, особое внимание обращается на определение времени смерти человека, что называется самым главным из всех правил, которое позволяет выявить многие попытки скрыть реальные причины смерти человека. Осмотр тела нужно было провести не позднее двух часов с момента обнаружения трупа, оставив для этого все другие служебные обязанности [15, р. 29], чтобы успеть провести экспертизу и зафиксировать следы внутренних и внешних повреждений на специальных шаблонах, т. н. *шунту* (*shitu*), которые должны были изготавливаться в виде деревянных пластин и заполняться при каждой экспертизе трупа для предварительного вывода о причинах смерти человека. Места нахождения жизненно важных органов на теле человека уже были указаны в этих шаблонах небольшими кружочками, которые при осмотре трупа надо было помечать красной тушью (рис.).

На передней части тела, по мнению Сун Цы, находится шестнадцать таких точек, а на задней – шесть, среди которых к наиболее опасным относятся ранения в верхней части головы, за ухом, на горле, у солнечного сплетения, на затылке, на лбу, груди и др. Кроме этого, необходимо было отметить и возможные ранения в тридцати шести менее опасных точках спереди и двадцати на спине. При этом дана подробная инструкция о том, в какой последовательности надо проводить осмотр тела и костей и что делать, если раны плохо видны: «Начните изучать тело с головы вниз ... Осмотрите кожу головы под волосами на затылке, темечке и между ними, затем лоб, чтобы увидеть, если есть, смертельные раны, т. е. ожоги или раны от остроконечного оружия, или тупого предмета. Затем брови, веки и глаза. Отметьте, открыты или закрыты глаза; если закрыты, откройте их, чтобы увидеть в каком состоянии зрачки. Изучите скулы, чтобы увидеть, есть ли следы от ударов кулаком, и щеки на наличие



татуировок или следы от уничтожения татуировок. В последнем случае вырежьте полоску бамбука и нажмите на подозрительную часть тела, татуировка проявится, ... изучите ноздри и другие части носа, есть ли проколы острым инструментом, губы открыты или закрыты. Пересчитайте зубы, проверьте язык, челюсти. В горло вставьте серебряную иглу и отметьте, не поменяла ли она цвет на черный, когда была изъята ... Обследуйте рукой дыхательное горло и пищевод, ... осмотрите волосы, затылок, шею, уши, ... внутреннюю часть под коленями и икры ног, ... изучите пятки, подошву стопы, под пальцами ... При рассмотрении тела или скелета, если раны не видны, рассыпьте зерно и немного уксуса на труп, откройте бумажный зонтик и удерживайте его между солнцем и трупом, через некоторое время раны проявятся. Если день пасмурный или дождливый, используйте уголь.

Если результата нет, то посыпьте порошок белого чернослива с зерном и уксусом на ту часть тела, которую надо исследовать, и внимательно изучите. Если опять результат неудовлетворительный, тогда возьмите только мякоть белого чернослива, добавив красный перец, лук, соль и зерна, и смешайте все это, подогрейте на огне, а затем при помощи листа бумаги положите его на тело. Рана проявится... Любые красные отметины на спине, бедрах, икрах и пр. являются результатом того, что труп лежал на спине и кровь застыла в них, что никак не связано с причиной смерти» [9, р. 65–66].

Сочинение Сун Цы получило широкое распространение среди чиновников династий Юань и Мин, которые широко использовали в своей практической деятельности как оригинальный текст *Си юань лу*, так и его более поздние версии, издаваемые различными авторами со своими собственными

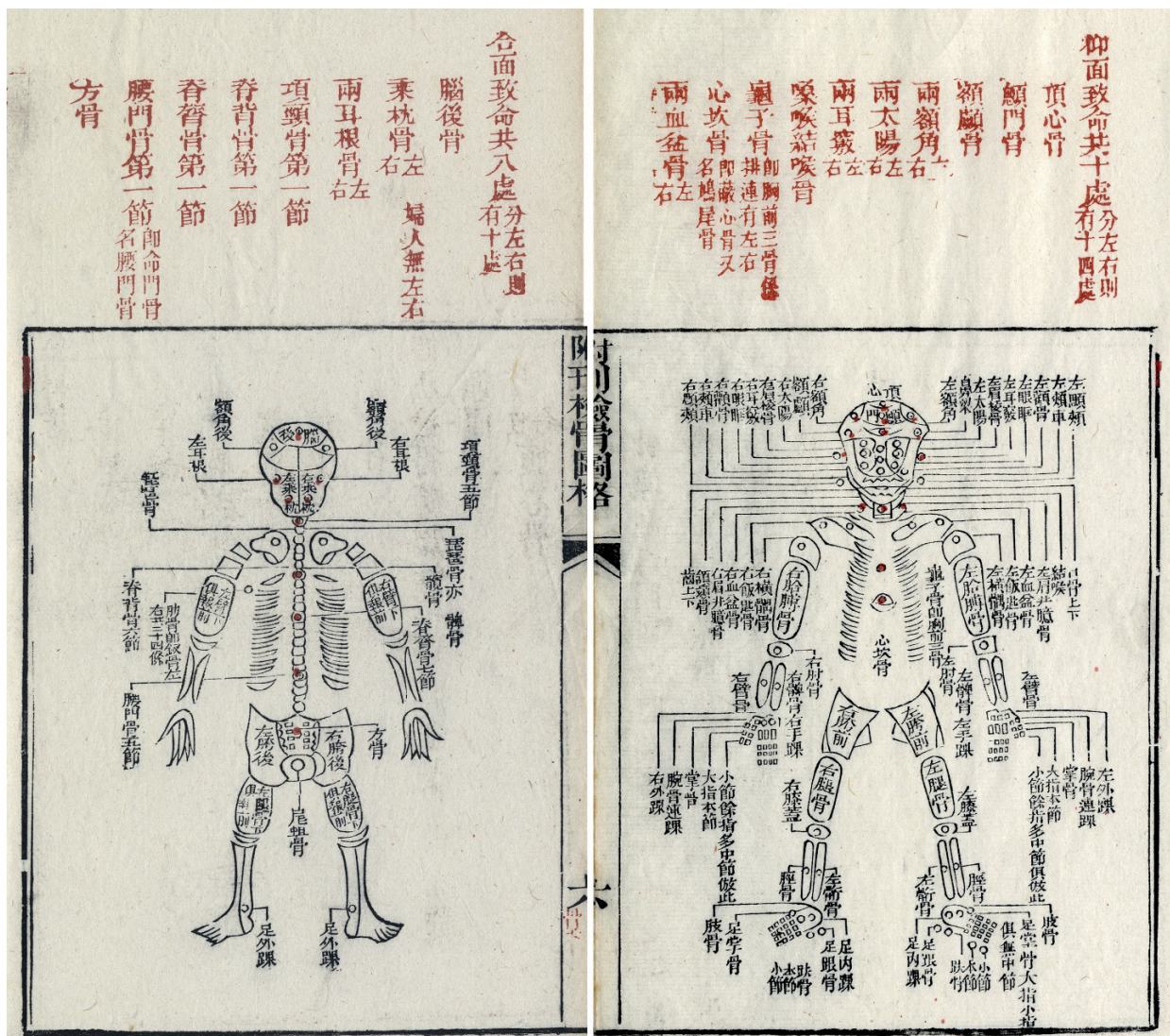


Рис. Шаблоны для указания внутренних и внешних повреждений на теле человека (*shitu*) в издании *Си юань лу* 1796 г. с комментариями Ван Юхуая (в ред. 1843 г.)

Fig. Templates for indicating internal and external injuries on the human body (*shitu*) in *Xi yuan lu* (1796) with comments by Wang Yuhuai (1843)

комментариями и добавлениями, что создало много проблем в единообразном понимании принципов и правил проведения судебно-медицинских экспертиз. Для унификации этих правил Министерство наказаний династии Цин (1644–1911 гг.), обобщив целый ряд частных изданий *Си юань лу*, создает свой собственный вариант руководства. Императорским указом этот текст, получивший название «Очищение от заблуждений, составленное отделом кодификации [Министерства наказаний]» (*Lili guan jiaozheng xiyuan lu*), был в 1694 г. объявлен официальным документом и опубликован в качестве приложения к Уголовному кодексу, получив, таким образом, такую же юридическую силу, как и сам кодекс [2, р. 68]. В дальнейшем, вплоть до начала XX в., основной текст этого документа не подвергался никаким изменениям, за исключением утвержденных в 1770 г. новых шаблонов *шитю*.

### Коллизия между правом и практикой проведения экспертиз

Отмечая несомненную пользу официально утвержденного текста *Си юань лу*, в том числе наличие в нем новых шаблонов, перед чиновниками неизбежно возникла проблема соотношения этих неизменяемых со временем правовых стандартов с судебно-медицинской практикой и развитием медицинской науки. В связи с этим практикующие эксперты и бывшие судьи продолжили практику публикации своих комментариев к *Си юань лу*, в том числе включая в них собственные варианты *шитю*. Наиболее авторитетными были комментарии XIX в. «Собранные рекомендации для [проведения] исследований» Лан Цзиньци, а также «Объяснение смысла "Руководства о снятии несправедливостей"» Сюй Ляня, где они указывают на множество несоответствий в законодательно утвержденном описании скелета тому, что считалось более правильными на тот момент представлениями медицинской науки о строении человеческого тела. Лан Цзиньци изготовил для наглядности в стиле древних китайских традиций две деревянные модели, одна из которых представляла собой скелет человека, а другая – его внешнее строение, а в шаблонах Сюй Ляня можно было увидеть влияние западной медицины, хотя автор утверждал, что рисунки сделаны художниками, которые присутствовали при проведении им анатомических исследований [2, р. 90].

Своей целевой аудиторией авторы частных комментариев считали следующие основные категории чиновников: 1) судей, которые несли персональную ответственность за правильность осуществления всех процессуальных действий, но не имевших, как правило, специальной юридической подготовки; 2) их личных помощников, которые

специализировались на праве и готовили все процессуальные документы по делу; 3) *уцзо*, в обязанности которых входило непосредственное проведение судебно-медицинских экспертиз и, прежде всего, грамотное заполнение *шитю*. Однако все авторы советовали чиновникам использовать эти шаблоны лишь для себя, продолжая надлежащим образом заполнять утвержденные правительством формы и именно их отправлять для официального отчета, поскольку любые, даже незначительные, отступления от этих форм и шаблонов влекли различные неблагоприятные последствия. Судья мог быть обвинен вышестоящим начальством в халатности, а у какой-либо из сторон появлялось основание требовать пересмотра дела, что неминуемо влекло дополнительные расходы казенных средств, в том числе на судебно-медицинскую экспертизу, проведение которой по прошествии времени становилось значительно сложнее.

Большой популярностью у чиновников стали пользоваться те комментарии к *Си юань лу*, в которые были включены примеры из судебной практики, а наибольшую известность получили составленные одним из известных провинциальных служащих XVIII в. Ван Юхуае сборники отклоненных случаев (*ван*), ставшие в дальнейшем образцом для подобных сочинений других авторов, активно использовавших, по его примеру, архивы местных судов, работы своих коллег, а также официальную информацию по уголовным делам, публиковавшуюся в Столичном вестнике<sup>7</sup>. Результатом любых ошибок, даже незначительных, в исследовании ран являлось, по мнению Вана, отсутствие справедливого правосудия как для мертвых, так и для живых, поскольку «несправедливость никогда не может быть смыта» [16, р. 29]. К настоящему времени известно более двадцати различных изданий сочинения Ван Юхуая, причем последнее было осуществлено в 1921 г., т. е. уже после крушения китайской империи и провозглашения Китайской республики (1912–1949 гг.). Каждое издание сопровождалось новым предисловием, а к оригинальному названию Вана *Си юань лу цзи чжэн* (Очищение от заблуждений с собранными доказательствами) добавлялись такие фразы, как коллективный сборник (*huijuan*), полное собрание (*quanzuan*), с дополнениями и примечаниями (*buzhu*), с новыми дополнениями и пояснениями (*zengbu zhushi*) и др.<sup>8</sup> Источники того времени отмечают, что оригинальный текст Сун Цы в этих сочинениях занимал не более 60 % от их общего объема, а официально утвержденный текст *Си юань лу* стал большой редкостью.

В предисловии к одной из частных публикаций этого сочинения отмечалось, что хотя официальная версия *Си юань лу* и была в офисе каждого чиновника, гораздо чаще они пользовались малогабаритными коммерческими

<sup>7</sup> Столичный вестник (*Цзинбао*) – ежедневное официальное периодическое издание правительства Китая, которое издавалось с X до начала XX в. и регулярно рассылалось руководителям административных центров страны, а в период династии Цин было доступно по подписке для организаций и частных лиц.

<sup>8</sup> Одно из изданий XIX в. сочинения Ван Юхуая и стало для европейских ученых в 1874 г. материалом для первого перевода *Си юань лу* на английский язык под названием «Инструкция для коронеров» [9].



брошюрами, которые не могли дать глубоких знаний в области проведения судебно-медицинских экспертиз, что говорило о серьезных проблемах в подготовке судебных работников. Подтверждение этому можно увидеть в двух циркулярах 1758 г., направленных одним из чиновников провинции Цзянси подконтрольным ему лицам. В одном из них написано: «В обычное время судьи даже не просматривают текст "Очищения от заблуждений", поэтому, когда в один прекрасный день они должны пойти на вскрытие, то находятся в растерянности и не знают, что делать и как определить – какие раны были нанесены руками или ногами, а какие [тупыми] предметами или режущими лезвиями... Они просто слушают заявления, сделанные *уцзо*, и отмечают их один за другим. Половина же *уцзо* не знают свою работу, а в дополнение к этому часто берут взятки. Как же можно тогда определить, является ли [характеристика] ран правильной или неправильной? А после того, как они вернулись на свои рабочие места, они пренебрегают проверкой с "Очищением от заблуждений" и просто бессистемно заполняют диаграмму трупа, оставляя ее своему служащему, чтобы тот поставил печать на документе и отправил его [по инстанциям], считая, что процесс исследования и отчетности завершен» [2, р. 74].

В другом циркуляре высказывается серьезная озабоченность тем, что большинство служащих на местах не знают содержания *Си юань лу*, что серьезно сказывается на качестве их работы. В связи с этим чиновник указывает своим подчиненным на необходимость строгого выполнения правил, установленных очередными дополнениями к *Дацзин люйли* 1646 г. (Основным законам и постановлениям Великой династии Цин), которые обязывают во всех административных округах, в зависимости от их размеров, иметь от одного до трех *уцзо* с одним или двумя его помощниками, каждый из которых должен быть обеспечен копией официального текста *Си юань лу*, а специальный чиновник из местного подразделения Министерства наказаний (*xingbu*) должен был проводить с ними его изучение, экзамен на знание которого они должны были ежегодно сдавать руководителям своих областей. Циркуляр предписывал всем судьям регулярно просматривать отчеты как *уцзо*, непосредственно осуществляющих судебно-медицинские экспертизы, так и других служащих, имеющих какое-либо отношение к расследованию преступлений, чтобы в случае необходимости они также смогли бы грамотно исследовать и описать раны, определить летальные и нелетальные травмы, отличить самоубийство от убийства и др.

На проблему некомпетентности большинства мелких служащих в этой области указывали известные китайские правоведы и в XIX в., отмечая, что большинство судей не волнует серьезный отбор на должности *уцзо* и изучение с ними *Си юань лу*, поэтому судебные отчеты в части

вопросов судебно-медицинского характера составляются безграмотно и с большими нарушениями закона. Другой автор, подчеркивая всеобъемлющий характер и достаточно высокое качество правовых норм, регламентирующих вопросы организации судебно-медицинских исследований, констатирует, что в полной мере они исполняются лишь тогда, когда экспертизу проводят ответственные и грамотные специалисты, которых по сложным делам часто приходится искать в соседних регионах, а многие юридические нормы в этой области являются для местных мелких служащих «пустым местом». Однако само закрепление таких норм на кодификационном уровне говорит об особом внимании китайского правительства к вопросам судебно-медицинских исследований, закрепляя их проведение в качестве обязательного этапа при любом расследовании, связанном с насильственной смертью человека и смертью при неизвестных обстоятельствах.

#### Судебно-медицинская экспертиза и аутопсия

В законодательстве большинства современных государств патологоанатомическое вскрытие трупа (аутопсия), которое могут проводить только врачи со специальной подготовкой, является обязательной процедурой в случае подозрения о насильственной смерти человека<sup>9</sup>. Такое же правило действует и в современном Китае [4, с. 46]. В то же время профессиональные врачи для установления причины смерти человека в традиционном Китае не привлекались. В литературе описаны лишь единичные примеры, когда врач исследует состояние раны погибшего, но это могло быть сделано лишь тогда, когда он оказался на месте преступления еще до прибытия чиновников. Особой необходимости в наличии у судебных служащих медицинского образования правительство традиционного Китая не видело. Одна из причин этого заключается в том, что в процессе экспертизы, как и в обычной медицинской практике, аутопсия никогда не применялась, а все выводы о причинах смерти делались лишь на основе тщательного внешнего осмотра тел, что, как считалось, не хуже врача мог сделать любой *уцзо*, сдавший экзамен на знание *Си юань лу*. Исключением было только проведение *кайцзянь* (*kaijian*), т. е. таких простейших хирургических манипуляций (с которыми также свободно мог справиться *уцзо*), с помощью которых позволялось исследовать кости сгнивших трупов, поскольку степень их повреждения по внешним признакам на таком теле определить было невозможно.

После появления с середины XIX в. первых учебных центров по подготовке судебных медиков аутопсия в них, даже в учебных целях, не проводилась, а законодательство цинского Китая устанавливало за вскрытие мертвых тел уголовную ответственность в виде одного года каторжных работ и избияния 60 ударами бамбуковых палок [17, с. 293–294].

<sup>9</sup> Например: Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.10.2021). ФЗ РФ от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 02.07.2021) // СПС КонсультантПлюс.

Объясняется это спецификой древних китайских религиозно-философских воззрений, существенно сдерживавших анатомио-физиологическое познание человеческого организма [18, с. 18]. И хотя хирургическое вскрытие тел было чуждо традициям китайской культуры и запрещалось законом, древние источники сообщают об отдельных фактах аутопсии. В биографии китайского императора Ван Мана (45 г. до н. э. – 23 г. н. э.) упоминается пример вскрытия тела для измерения длины его сосудов, а в медицинском трактате империи Хань (206 г. до н. э. – 220 г. н. э.) *Huangdi neijing* (Внутренний канон Жёлтого императора) утверждается, что допускается вскрытие тела трупа для изучения внутренних органов человека. Следующее упоминание о подобных фактах отмечается только через восемь столетий, когда в хрониках династии Северная Сун (960–1127 гг.) было записано, что в целях устрашения населению были продемонстрированы внутренние органы тел повстанцев, а к периоду династии Мин (1368–1644 гг.) относится пример о военном враче, который провел аутопсию тел убитых солдат, чтобы сравнить внутренние органы человека и свиньи. А в сочинении *Yilin gaicao* (Исправление ошибок в мире медицины), опубликованном в 1830 г., его автор Ван Цинжэнь сообщает о своих наблюдениях за внутренними органами трупов детей, умерших во время эпидемий и частично обглоданных собаками, что не являлось аутопсией в прямом смысле этого слова, однако позволило ему на основе новых знаний выступить с серьезной критикой медицинских трактатов своего времени [2, р. 99, note 70].

### Заключение

Можно выделить несколько основных проблем в вопросах правового регулирования и практической реализации судебно-медицинской экспертизы в традиционном Китае:

- 1) невозможность найти в официальных справочниках по судебно-медицинской экспертизе ответы на многие

спорные вопросы, возникающие на практике при расследовании конкретных дел, в связи с наличием в этих документах множества противоречий и недопустимости любого отступления от их категоричных утверждений, даже если они уже давно не соответствовали уровню развития медицинских знаний как в самом Китае, так и в других странах;

- 2) постоянно возникающие коллизии между правовыми нормами, регулирующими порядок проведения судебно-медицинских экспертиз, и рекомендациями неофициальных лиц по их осуществлению, которым чиновники отдавали предпочтение в своей практической деятельности по расследованию преступлений, связанных с убийствами, самоубийствами и смертью людей при неизвестных обстоятельствах;
- 3) низкий уровень медицинской подготовки лиц, фактически осуществляющих экспертизу (т. е. *уцзо*), а также отсутствие элементарных навыков проведения таких экспертиз у чиновников, которые контролировали этот процесс и отвечали за принятие решений на всех стадиях судебного разбирательства;
- 4) полный запрет на проведение процедуры аутопсии.

В связи с этими обстоятельствами судебским служащим приходилось проявлять немалую изобретательность, чтобы найти нужные аналогии в нормативных документах и указать их в качестве основания для своих выводов по результатам проведения судебно-медицинских экспертиз, используя полезные для них рекомендации неофициальных изданий и комментариев к *Си юань лу*, чтобы у властей не было никаких претензий к качеству их проведения, а значит к обоснованности и справедливости решений по уголовным делам.

**Конфликт интересов:** Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

### Литература

1. Hulsewe A. F. P. Remnants of Ch'in law: an annotated translation of the Ch'in legal and administrative rules of the 3rd century B. C. Discovered in Yun-meng Prefecture, Hu-peï Province, in 1975. Leiden: E. J. Brill, 1985. VIII+342 p.
2. Pierre-Étienne W. Developing forensic knowledge through cases in the Qing dynasty // *Thinking with cases: specialist knowledge in Chinese cultural history* / eds. C. Furth, J. T. Zeitlin, P.-C. Hsiung. Honolulu: University of Hawaii Press, 2007. P. 62–100.
3. Уголовные установления Тан с разъяснениями («Тан люй шу и»). Цзюани 17–25. Пер. и коммент. В. М. Рыбакова. СПб.: Петербург. востоковедение, 2005. 384 с.
4. Клевно В. А., Назаров Ю. В. Судебная медицина Китайской Народной Республики, от истоков до наших дней // *Судебная медицина*. 2018. № 4. Т. 4. С. 44–48.
5. Бергер Е. Е. «И узнать причину смерти...» (некоторые замечания о зарождении судебно-медицинской экспертизы) // *Электронный научно-образовательный журнал «История»*. 2017. № 6. Режим доступа: <https://history.jes.su/s207987840001910-0-1/> (дата обращения: 07.09.2021).
6. Еремеев В. Е., Кобзев А. И. Сун Цы // *Духовная культура Китая: энциклопедия*. Т. 5. Наука, техническая и военная мысль, здравоохранение и образование / гл. ред. М. Л. Титаренко. М.: Вост. лит., 2006. С. 839–841.
7. Татаринов А. Способы исследования причин насильственной смерти, употребляемые китайцами // *Отечественные записки*. 1847. № 1. Т. LV. Кн. 12. Отд. VIII. С. 22–41 (статья первая); С. 117–142 (статья вторая).
8. Нагорных О. С. Деятельность русских врачей в Китае в XIX в.: источники изучения проблемы // *Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия*. 2018. № 2. С. 7–12.



9. The "Hsi Yuan Lu" or "Instructions to Coroners" / translated from the Chinese by H. A. Giles, LL. D. Aberd., D. Litt. Oxon // Journal of the Royal Society of Medicine. 1924. № 17. P. 59–107.
10. Скачков П. Е. Очерки истории русского китаеведения. М.: Наука, 1977. 503 с
11. Даньшин А. В. «Руководства для судей» в императорском Китае: поиск компромисса между теорией и практикой судебного процесса // Теория и практика общественного развития. 2019. № 9. С. 54–59. <https://doi.org/10.24158/тирор.2019.9.9>
12. Даньшин А. В. Конфуцианское учение о «благородном муже» и формирование правовой культуры купечества традиционного Китая // Правовая культура. 2013. № 1. С. 43–48.
13. Миронов А. И. Судебная медицина Древнего Китая // Судебно-медицинская экспертиза. 1961. № 3. С. 44–48.
14. Hawes C. Reinterpreting law in the Song: Zheng Ke's commentary to the "Magic Mirror for Deciding Cases" // Journal of Asian Legal History. 2001. Vol. 1. P. 23–68.
15. Delporte D. Handbooks and local jurisdiction in Ming China. According to the sections on judicial matters in the "Shihcheng lu" by Lü K'un, a handbook for magistrates // Crime, Histoire & Sociétés. 2002. Vol. 6. № 2. P. 22–49. <https://doi.org/10.4000/chs.412>
16. Chen L. Legal specialists and judicial administration in late imperial China, 1651–1911 // Late Imperial China. 2012. Vol. 33. № 1. P. 1–54.
17. Заметки и комментарии на китайское уголовное право, составленные Е. Алабастром по материалам, собранным сэром Чалонер Алабастром, бывшим генеральным консулом в Китае / пер. с англ. А. Д. Дабовского. Владивосток: Паровая Типо-Литография газ. «Дальний Восток», 1903. 310+ IX+[2] с.
18. Нагорных О. С. Система организации аптек в Китае XIX века по свидетельствам русских врачей // Медицинский альманах. 2017. № 2. С. 16–18.

original article

## Forensic Medical Expertise in Traditional China: Legal Regulation and Practice

Alexander V. Danshin

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo; [danschin.garant2013@yandex.ru](mailto:danschin.garant2013@yandex.ru)

Received 21 Sep 2021. Accepted after peer review 31 Oct 2021. Accepted for publication 8 Nov 2021.

**Abstract:** The article deals with the problems of forensic medical expertise in traditional China in the investigation of crimes related to murder and death of people under unknown circumstances. The research featured legal acts and related comments that regulated the procedure. The author focused on the treatise of the XIII century Sung Tzu's "Washing Away of Wrongs" (*Hsi yüan lu*), which became the first essay on forensic medicine in world history. This document was far ahead of European works on this topic and was still in use in the early XX century. Constant conflicts between non-official comments and legal norms were one of the most serious problems that judicial practice had to face. For instance, according to the century-long *shiht'u* practice, specially authorized employees (*wutso*) with no medical training were responsible for describing internal and external injuries on the human body. Medical education was not mandatory for those performing forensic medical examination because autopsy was prohibited under the threat of punishment in the form of hard labor, and all conclusions about the causes of death were made on the basis of external examination. However, the main problem was the legal responsibility for the falsification of forensic medical examination. It often affected innocent people while real criminals managed to escape punishment, which violated the yin-yang harmony.

**Keywords:** law of traditional China, history of forensic medicine, *Hsi yüan lu*, *shiht'u*, *wutso*

---

**Citation:** Danshin A. V. Forensic Medical Expertise in Traditional China: Legal Regulation and Practice. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 348–357. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-348-357>

---

**Conflict of interests:** The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

## References

1. Hulsewe A. F. P. *Remnants of Ch'in law: an annotated translation of the Ch'in legal and administrative rules of the 3rd century B. C. Discovered in Yun-meng Prefecture, Hu-pei Province, in 1975*. Leiden: E. J. Brill, 1985, VIII+342.
2. Pierre-Étienne W. Developing forensic knowledge through cases in the Qing dynasty. *Thinking with cases: specialist knowledge in Chinese cultural history*, eds. Furth C., Zeitlin J. T., Hsiung P.-C. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2007, 62–100.
3. *Criminal establishments Tang with explanations ("Tan lui shu i")*. Tszuani 17–25, tr. and comments Rybakov V. M. St. Petersburg: Peterburg. vostokovedenie, 2005, 384. (In Russ.)
4. Klevno V. A., Nazarov Yu. V. Forensic medicine of People's Republic of China, from its origins to the present day. *Russian Journal of Forensic Medicine*, 2018, 4(4): 44–48. (In Russ.)
5. Berger E. E. "Finding the cause of death..." (some observations on the birth of forensic medicine). *Istoriya*, 2017, (6). Available at: <https://history.jes.su/s207987840001910-0-1/> (accessed 7 Sep 2021). (In Russ.)
6. Ereemeev V. E., Kobzev A. I. Song Ci. *Spiritual culture of China: encyclopedia. Vol. 5. Science, technical and military thought, health care, and education*, ed. Titarenko M. L. Moscow: Vost. lit., 2006, 839–841. (In Russ.)
7. Tatarinov A. Methods of researching the causes of violent death used by the Chinese. *Otechestvennye zapiski*, 1847, vol. LV, book 12, dept. VIII, 22–41 (art. 1); 117–142 (art. 2). (In Russ.)
8. Nagornykh O. S. Activity of Russian physicians in China in the XIX century: sources of studying the problem. *Vestnik NII gumanitarnykh nauk pri Pravitelstve Respubliki Mordoviia*, 2018, (2): 7–12. (In Russ.)
9. The "Hsi Yuan Lu" or "Instructions to Coroners", translated from the Chinese by H. A. Giles, LL. D. Aberd., D. Litt. *Oxon. Journal of the Royal Society of Medicine*, 1924, (17): 59–107.
10. Skachkov P. E. *Essays on the history of Russian Sinology*. Moscow: Nauka, 1977, 503. (In Russ.)
11. Danshin A. V. "Guidelines for judges" in imperial China: finding a compromise between theory and practice of legal proceedings. *Theory and Practice of Social Developmen*, 2019, (9): 54–59. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/tipor.2019.9.9>
12. Danshin A. V. The Confucian doctrine about "the noble husband" and the formation of the legal culture of the merchants' of traditional China. *Legal culture*, 2013, (1): 43–48. (In Russ.)
13. Mironov A. I. Forensic medicine of Ancient China. *Sudebno-Meditsinskaya Ekspertisa*, 1961, (3): 44–48. (In Russ.)
14. Hawes C. Reinterpreting law in the Song: Zheng Ke's commentary to the "Magic Mirror for Deciding Cases". *Journal of Asian Legal History*, 2001, 1: 23–68.
15. Delporte D. Handbooks and local jurisdiction in Ming China. According to the sections on judicial matters in the "Shihcheng lu" by Lü K'un, a handbook for magistrates. *Crime, Histoire & Sociétés*, 2002, 6(2): 22–49. <https://doi.org/10.4000/chs.412>
16. Chen L. Legal specialists and judicial administration in late imperial China, 1651–1911. *Late Imperial China*, 2012, 33(1): 1–54.
17. *Notes and commentaries on Chinese criminal law, compiled by E. Alabaster based on materials collected by Sir Chaloner Alabaster, the former Consul General in China*, tr. Dabovsky A. D. Vladivostok: Parovaia Tipo-Litografia gaz. "Dalnii Vostok", 1903, 310+IX+[2]. (In Russ.)
18. Nagornykh O. S. The system of pharmacy organization in China of the XIX century according to the testimony of Russian doctors. *Meditsinskij al'manah*, 2017, (2): 16–18. (In Russ.)

оригинальная статья

## Православное церковное право в правовой системе России: историко-правовой аспект

Иван Васильевич Павлюк

Кузбасская православная духовная семинария, Россия, г. Новокузнецк; pavluk.iv@gmail.com

Поступила в редакцию 02.09.2021. Принята после рецензирования 23.09.2021. Принята в печать 25.10.2021.

**Аннотация:** Особыми вопросами в теории права являются соотношение церковного и светского права и место церковного права в правовой системе конкретного государства. Целью данной статьи является попытка разрешения указанных вопросов. Предмет – право Русской Церкви. Рассмотрены особенности церковного права и его структура, в частности особенность построения Церковного права, в котором можно выделить внутреннее и внешнее церковное право. Выявлены и подвергнуты научному анализу исследовательские позиции дореволюционных и современных авторов. В целом дан обзорная характеристика научных исследований по данной проблеме. В статье содержится историко-правовой анализ основных нормативных актов Русской Церкви, регулирующих ее внутреннее устройство. Сделан вывод, что церковное право является особой правовой системой, представляющей собой, по мнению ряда авторов, так называемое общественное право. Историко-правовой анализ основных актов церковного права показал, что генезис государственно-правового устройства России, изменения системы высших церковных органов управления и развитие государственно-конфессиональных отношений в России практически не влияли на центральное ядро нормативного регулирования церковного права в виде правил апостолов, правил Вселенских и Поместных Соборов и Святых отцов. **Ключевые слова:** церковное право, церковь, религиозная организация, правовая система, каноны, Поместный Собор, общественное право

**Цитирование:** Павлюк И. В. Православное церковное право в правовой системе России: историко-правовой аспект // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 358–364. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-358-364>

### Введение

Анализ научных исследований по церковному праву дает возможность сделать однозначный вывод о том, что практически все исследователи этой сферы касаются вопроса о месте церковного права в правовой системе государства и проблемы соотношения права церковного (канонического)<sup>1</sup> и права светского. Относится это как к дореволюционным [1–6], так и к современным [7–13] ученым. Это закономерный итог детального изучения церковно-правовых норм, регулирующих жизнедеятельность церкви, который ставит перед исследователем-канонистом и правоведом важный вопрос – Какое место в правовой системе занимает церковное право? Данными вопросами занимаются как церковные, так и светские ученые. При этом нельзя не согласиться с утверждением А. А. Дорской, что представители светской правовой науки и церковные канонисты мало знакомы с трудами друг друга [14, с. 140].

### Определение места церковного права в системе права

Предмет и метод правового регулирования, свойственные церковному законодательству, кардинально отличаются от их светских аналогов. Данное обстоятельство существенно затрудняет задачу определения места церковного

права в национальных правовых системах. Принципиальное отличие церковного права от светского заключается в том, что реализация светского закона основана на принуждении со стороны государства. Церковное же право, как пишет И. С. Бердников, сильно авторитетом Законодателя, чувством благоговения к Нему [1, с. 8]. Таким образом, член Церкви подчиняется церковным правилам лишь потому, что он сам для себя это решил. Важной особенностью церковного права является и то, что оно неразрывно связано с христианским вероучением, в первую очередь с нравственными постулатами Церкви. Кроме того, определенные сложности вызывает особенность построения Церковного права, в котором можно выделить внутреннее и внешнее церковное право.

Среди различных вариантов определения места церковного права в системе права и соотношения церковного и светского права, предлагавшихся дореволюционными и современными авторами, можно выделить следующие основные исследовательские позиции:

- 1) церковное право относится к частному праву;
- 2) в церковном праве соединяются как черты публичного, так и частного права;

<sup>1</sup> Традиционно в православной научно-богословской сфере термины *церковное право* и *каноническое право* рассматриваются как тождественные.

3) церковное право рассматривается в качестве особой правовой системы, т. н. общественное право, существующее наравне с публичным и частным;

4) церковное право – это публичное право.

При определении места церковного права следует иметь в виду, что говорим мы о внешнем Церковном праве, которое не зависит от Церкви и определяется исключительно государством, в котором существует религиозная организация, либо о внутреннем церковном праве, которое исходит только от Церкви.

На сегодняшний день внешнее церковное право России состоит прежде всего из норм гражданского права, которые определяют правовое положение религиозных организаций как одну из разновидностей некоммерческих унитарных юридических лиц (ст. 50, 65.1, 123.26–123.28 ГК РФ<sup>2</sup>). Существует специальный нормативный правовой акт – Федеральный закон от 26.09.1997 № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях»<sup>3</sup>, регулирующий исключительно вопросы реализации свободы совести и деятельности религиозных объединений. Отдельные стороны жизни религиозных организаций, имеющие правовое содержание, обладают существенными особенностями законодательного регулирования. Например, существует специфика регулирования труда работников религиозных организаций (гл. 54 ТК РФ<sup>4</sup>); у религиозных организаций имеется целая система налоговых льгот, установленных соответствующими нормами налогового законодательства (пп. 1 п. 3 ст. 149, пп. 27 п. 1 ст. 251, п. 2 ст. 381, пп. 4 п. 1 ст. 395 НК РФ<sup>5</sup>).

Переходя к характеристике внутреннего церковного права, отметим, что попытки определения его места в правовой системе основаны на принципиальных особенностях конкретных исторических периодов, в рамках которых выстраивались те или иные научные теории, а также специфике государств. Мы постараемся доказать на примере России, что основа церковного права оставалась неизменной на протяжении всей истории Русской Церкви и Российского государства.

В процессе государственно-правового развития России и эволюции ее законодательства основные акты, регулирующие жизнь Церкви, оставались неизменными. С 988 г., когда нашим государством было принято христианство, от Константинопольской Церкви были восприняты и церковно-правовые правила, регулирующие внутреннее устройство, дисциплину и иные важные вопросы христианской организации. К этому времени в Византии существовал уже полный свод церковных установлений, самым важным и полным из которых был Номоканон патриарха Фотия (IX в.). Состоял этот сборник из двух частей: из свода церковных канонов (в который вошли правила святых апостолов,

правила Вселенских и Поместных соборов и правила святых отцов) и свода гражданских (государственных) законов по церковным делам.

Одним из первых памятников церковного права на Руси стал Устав великого князя Владимира. В нем имелась прямая ссылка на греческий Номоканон патриарха Фотия [15, с. 60]. Митрополит Макарий (Булгаков), анализируя этот документ, приходит к выводу, что «наибольшую часть узаконений, и самых главных, церковный устав нашего равноапостола (прим. – имеется в виду Устава князя Владимира) позаимствован из греческого Номоканона» [16, с. 96].

Важным деянием Владимирского собора 1274 г. при митрополите Кирилле было одобрение и принятие Кормчей книги, ставшей основным источником канонического права Русской Церкви. Историко-правовой науке и церковной историографии известны несколько редакций как рукописной, так и печатной Кормчей, но основной канонический свод церковных правил является общей и неизменной частью содержания для всех редакций [15, с. 37–91].

Важное историческое и правовое значение имеет Собор, созданный в 1551 г. при царе Иоанне IV и митрополите Макарии. Результатом деяний данного Собора стала выработка важнейшего Церковного узаконения – Стоглава, обязанного своим названием общему количеству содержащихся в нем структурных элементов. Содержательно же этот нормативный акт включал в себя решение актуальных проблем организации церковной жизни, поднятых монархом в его обращении к членам Собора.

В четвертой главе Стоглава, содержащей собственно текст послания царя Иоанна IV, прямо указывается на необходимость руководствоваться основным каноническим корпусом Православной Церкви: «посоветуйте и поразсудите, уложите и утвердите, по правиломъ святыхъ Апостолъ и Святыхъ Отець, и по прежнимъ законамъ прародителей нашихъ»<sup>6</sup>.

При составлении ответа на послание отцы Собора также декларировали необходимость полного соответствия правил, которые они формулируют, правилам святых Апостолов и святых Отцов (например, гл. 6, 7, 29, 49, 52, 62, 69 Стоглава), а в некоторых главах прямо ссылались на конкретные каноны святых Апостолов, Вселенских и Поместных соборов (гл. 24, 40, 44, 79, 84, 90, 91, 99 Стоглава). Свидетельствуя об этом, митрополит Макарий (Булгаков) пишет, что Стоглав ссылался «на правила святых апостолов и святых Соборов, Вселенских и Поместных, на правила и другие писания святых отцов» [17, с. 131].

В 1666–1667 гг. происходили заседания Большого Московского Собора, созданного прежде всего для организации суда над патриархом Никоном. Особенностью

<sup>2</sup> Гражданский кодекс РФ (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ // СЗ РФ. 05.12.1994. № 32. Ст. 3301.

<sup>3</sup> О свободе совести и о религиозных объединениях. ФЗ от 26.09.1997 № 125-ФЗ // СЗ РФ. 29.09.1997. № 39. Ст. 4465.

<sup>4</sup> Трудовой кодекс РФ от 30.12.2001 № 197-ФЗ // СЗ РФ. 07.01.2002. № 1 (ч. 1). Ст. 3.

<sup>5</sup> Налоговый кодекс РФ (часть вторая) от 05.08.2000 № 117-ФЗ // СЗ РФ. 07.08.2000. № 32. Ст. 3340.

<sup>6</sup> Стоглав Собор бывший в Москве при великом государе царе и великом князе Иване Васильевиче (в лето 7059). СПб.: Воскресение, 2014. С. 19.



данного Собора было то, что на нем присутствовали специально приехавшие в Россию два восточных патриарха: патриарх Александрийский Паисий и патриарх Антиохийский Макарий. Помимо разбирательства дела патриарха Никона, Собор рассмотрел многие вопросы церковного устройства и церковной жизни. Анализируя его постановления, митрополит Макарий (Булгаков) приходит к выводу, что «почти все правила ... отнюдь не новые правила, а древние или основанные на древних и только примененные к потребностям Русской Церкви» [18, с. 392].

В правление Петра I происходит кардинальный слом устройства Русской Церкви, ликвидируется патриаршество и устанавливается коллегиальное управление православной Церковью. Основным правовым документом, регулирующим церковное устройство, был «Регламент, или Устав Духовной Коллегии», составленный по поручению императора епископом Феофаном (Прокоповичем). Хотя во многом вышеназванные реформы и противоречили церковным канонам, Духовный регламент в самом начале своего текста провозглашал, что основание церковного управления «есть закон Божий, в священном писании предложенный, тако ж каноны, или правила соборныя Святых Отец»<sup>7</sup>, признавая таким образом за канонами высшую юридическую силу в церковном праве. В присяге же члена духовной коллегии говорилось о том, что все сложные вопросы он будет разрешать с учетом «правил Соборных»<sup>8</sup>.

Признанием за канонами высшей обязательной силы является и тот факт, что в синодальный период, в 1839 г., на смену Кормчей книге приходит Книга правил<sup>9</sup>, воспроизводящая основной канонический корпус Православной Церкви. Достоинствами этого издания, по мнению протоиерея Владислава Цыпина, являются, во-первых, то, что в ней содержался полный текст канонов, а во-вторых, то, что правила были отделены от разнородного правового материала либо меньшей авторитетности, либо вовсе утратившего силу, которым была перегружена Кормчая [19, с. 245].

Деяния Поместного Собора Православной Российской Церкви 1917–1918 гг., работа которого пришлось на период серьезных изменений в российском государственном

устройстве, завершают синодальный период и открывают новый этап в истории Православной Церкви. На Соборе было восстановлено патриаршество и принят целый комплекс Определений и Постановлений, изменявший высшее церковное управление и внутренне устройство Церкви.

Анализ актов Поместного Собора позволяет сделать вывод, что правовой основой всех принятых решений по-прежнему остаются каноны. Так, в 1-й статье Устава Собора указывалось, что Поместный Собор обладает всею полнотою церковной власти для устройства Русской церковной жизни на основе Слова Божия, догматов, канонов и предания Церкви<sup>10</sup>.

В Определении «Об епархиальном управлении» в 4 статье говорилось, что «основания епархиального управления и суда суть: а) Священное Писание, б) догматы Православной веры, в) Каноны свв. Апостолов, свв. Соборов и свв. Отцов и г) действующие церковные законы и законы государственные, не противоречащие основам церковного строя»<sup>11</sup>.

В Определении «О правовом положении Православной Российской Церкви» во 2 статье указывалось, что «Православная Церковь в России в учении веры и нравственности, Богослужении, внутренней церковной дисциплине и сношениях с другими автокефальными Церквями независима от государственной власти и, руководясь своими догматико-каноническими началами, пользуется в делах церковного законодательства, управления и суда правами самоопределения и самоуправления»<sup>12</sup>.

Кроме того, часто в отдельных определениях Собора содержались ссылки на конкретные канонические нормы (например, статьи 1, 2 Определения «О церковном поведении»<sup>13</sup>, пункты Определений «О мероприятиях к прекращению нестроений в церковной жизни»<sup>14</sup> и «О второбрачии священнослужителей»<sup>15</sup> и др.).

Очередной этап развития внутреннего церковного права связан с созывом Поместного Собора Русской Православной Церкви в 1945 г., основным пунктом повестки дня которого стало избрание нового патриарха. В рамках интересующей нас проблемы отметим,

<sup>7</sup> Духовный регламент, тишанием и повелением всепресветлейшего, державнейшего государя Петра Первого, императора и самодержца Всероссийского, по соизволению и приговору Всероссийского духовного чина и Правительствующего Сената в царствующем Санктпетербурге в лето от рождества Христова 1721, сочиненный. М.: Синодальная типография, 1861. С. 7.

<sup>8</sup> Там же. С. 5.

<sup>9</sup> Каноны, или Книга Правил, святых апостолов, святых соборов, вселенских и поместных, и святых отцов. СПб.: Общество святителя Василия Великого, 2000. 432 с.

<sup>10</sup> Деяния Священного Собора Православной Российской Церкви 1917–1918 гг. Книга I. М.: Московская типография № 2 РАН 1994. С. 38.

<sup>11</sup> Собрание определений и постановлений Священного Собора Православной Российской Церкви 1917–1918 гг. Вып. 1. Приложение к «Деяниям» второе. М.: Издание Соборного Совета, 1918. С. 17.

<sup>12</sup> Собрание определений и постановлений Священного Собора Православной Российской Церкви 1917–1918 гг. Вып. 2. Приложение к «Деяниям» второе. М.: Издание Соборного Совета, 1918. С. 6.

<sup>13</sup> Там же. С. 9–10.

<sup>14</sup> Собрание определений и постановлений Священного Собора Православной Российской Церкви 1917–1918 гг. Вып. 3. Приложение к «Деяниям» второе. М.: Издание Соборного Совета, 1918. С. 58–60.

<sup>15</sup> Собрание определений и постановлений Священного Собора Православной Российской Церкви 1917–1918 гг. Вып. 4. Приложение к «Деяниям» второе. М.: Издание Соборного Совета, 1918. С. 46.

что поскольку в политических условиях, предопределенных советским государственно-партийным режимом, решения Поместного Собора 1917–1918 гг. не могли быть реализованы в принципе, Собором 1945 г. было принято краткое Положение об управлении Русской Православной Церкви, которое явилось первым сводным документом, регулирующим всю религиозную жизнь в СССР.

В связи с краткостью документа и особыми условиями, в рамках которых он был принят, в его тексте мы находим лишь одну ссылку на каноны: пункт 1 ссылается на 34-е правило Святых Апостолов<sup>16</sup>.

Наконец, последним нормативным документом советского периода истории российской государственности стал Устав об управлении Русской Православной Церкви, принятый Поместным Собором 8 июня 1988 г., в год празднования тысячелетнего юбилея со дня Крещения Руси. Отметим, что созыв и работа данного Собора стала возможной в результате кардинальных изменений в политической сфере нашего государства, что и позволило принять первый комплексный акт, регулирующий жизнь Русской Церкви.

В пункте 4 главы I Устава об управлении указано, что Русская Православная Церковь осуществляет свою деятельность на основе канонов и правил святых апостолов, святых Вселенских и Поместных Соборов и святых отцов<sup>17</sup>. В отдельных пунктах Устава об управлении Русской Православной Церкви также встречаются ссылки на каноны (например, п. 5, пп. «н» п. 7 гл. IV; п. 21 гл. VIII).

В условиях суверенной российской государственности на юбилейном Архиерейском Соборе 2000 г. был принят ныне действующий основополагающий документ – Устав Русской Православной Церкви. Что касается канонической основы последнего, отметим, что новый документ практически дословно повторяет норму из текста Устава об управлении. Так, п. 4 гл. I Устава Русской Православной Церкви установил, что «Русская Православная Церковь, при уважении и соблюдении существующих в каждом государстве законов, осуществляет свою деятельность на основе: а) Священного Писания и Священного Предания; б) канонов и правил святых апостолов, святых Вселенских и Поместных Соборов и святых отцов; в) постановлений своих Поместных и Архиерейских Соборов, Священного Синода и указов Патриарха Московского и всея Руси; г) настоящего Устава»<sup>18</sup>.

Таким образом, на основе историко-правового анализа основных актов церковного права можно сделать вывод, что генезис государственно-правового устройства России, изменения системы высших церковных органов управления и развитие государственно-конфессиональных отношений в России практически не влияли на центральное ядро

нормативного регулирования церковного права в виде правил апостолов, правил Вселенских и Поместных Соборов и святых отцов.

Кроме того, как пишет А. С. Павлов, «полная система самобытного церковного права развилась еще в те времена, когда государство (именно Римская империя) игнорировало церковь или даже прямо преследовало ее, как недозволенную ассоциацию» [4, с. 14].

По нашему мнению, одним из серьезных недостатков многих современных научных исследований является тот факт, что при определении места церковного права в системе права принимаются во внимание исключительно особенности конкретного исторического периода в рамках истории светской государственности. Например, А. А. Дорская выделяет периоды в эволюции определения места церковного права в системе российского права [20, с. 42], описывая постепенные изменения места канонического права в системе права в зависимости от того или иного периода. На самом деле правовое регулирование внутренней жизни Церкви, какое бы влияние государства в рамках конкретного исторического периода оно ни испытывало, оставалось неизменным в своей основе. Несмотря на перманентные изменения государственной правовой системы, трансформации правового статуса церкви в государстве, основной канонический корпус, сложившийся к IX в. в составе синтагмы Номоканона патриарха Фотия, не изменяется уже более десяти веков.

Так как Церковь выводит свое право из Божественного откровения, признавая каноны частью Священного Предания, А. М. Осавелюк считает церковное право совершенно самобытным по отношению к праву любого государства или иной политической организации [12, с. 305].

А. Ю. Гарашко считает церковное и каноническое право частями религиозного права, которое она определяет как «форму не критического (общественного) права, представляющего собой систему правил поведения, установленных церковными иерархами различных конфессий, народными обычаями, и (или) закрепленных в специальных религиозных источниках, обязательных к исполнению для адептов того или иного вероисповедания под угрозой материальных ("земных") либо нематериальных ("небесных") неблагоприятных последствий (правовой ответственности)» [11, с. 22].

Церковное право, по мнению И. С. Бердникова, необходимо считать особым регулятором, действующим одновременно и наравне с государственным законом. Именно потому, что Христианская Церковь есть особый религиозно-правовой организм, стоящий наряду с государственным организмом, он имеет свою особую задачу, которую не может

<sup>16</sup> Положение об управлении Русской Православной Церкви // Русская Православная Церковь в советское время (1917–1991). Материалы и документы по истории отношений между государством и Церковью. М.: Пропилеи, 1995. С. 349.

<sup>17</sup> Русская Православная Церковь и право: комментарий. М.: Изд-во БЕК, 1999. С. 50.

<sup>18</sup> Устав Русской Православной Церкви // Собрание документов Русской Православной Церкви. Т. 1. Нормативные документы. М.: Изд-во Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2013. С. 23.

исполнить ни один из существующих в государстве правовых институтов, свое самостоятельное происхождение и существование, свой закон и свою правительственную организацию [1, с. 31].

### Заключение

Вопрос о месте Церковного права в правовой системе должен разрешаться исходя из структуры церковного права и деления его на внутреннее и внешнее. Внешнее церковное право полностью зависит от воли государства, которое может устанавливать как симфонические отношения с той или иной религиозной организацией, так и признать все или отдельные конфессии организациями вне закона и устраивать гонения, вплоть до физического уничтожения. Русская Церковь всего лишь за XX в. пережила смену правлений в российском государстве от православной империи, атеистического советского государства до светской России. На сегодняшний день в нашей стране сложился целый комплекс правовых норм из разных отраслей права,

которые имеют своим предметом регулирования деятельность религиозных организаций, которые и составляют современное внешнее церковное право. Такие нормы относятся как к частным, так и к публичным отраслям. Относительно внутреннего церковного права правильной считаем позицию, в соответствии с которой оно является особой правовой системой (т. н. общественное право), имеющей особый предмет и метод регулирования, кардинально отличающиеся от светского права. Анализ основных актов разных исторических периодов российской истории показал неизменность основного канонического свода Православной Церкви, что подтверждает особый характер церковного права как правовой системы вне зависимости от государственного устройства и отношения власти к Церкви.

**Конфликт интересов:** Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

### Литература

1. Бердников И. С. Церковное право как особая, самостоятельная правовая область и его отношение к общей системе права. Казань: Тип. Имп. ун-та, 1885. 31 с.
2. Гавриил (Воскресенский В. Н.), архимандрит. Понятие о церковном праве и его история. Казань: Унив. тип., 1844. 32 с.
3. Остроумов М. А. Введение в православное церковное право. Харьков: Тип. Губ. правл., 1893. Ч. 1. [4]+XII+672+IV с.
4. Павлов А. С. Курс церковного права. СПб.: Лань, 2002. 384 с.
5. Суворов Н. С. Курс церковного права. Ярославль: Типо-Литограф. Г. В. Фальк, 1889. Т. I. X+369 с.
6. Суворов Н. С. Курс церковного права. Ярославль: Типо-Литограф. Г. В. Фальк, 1890. Т. II. IV+515+[2] с.
7. Гаранова Е. П. Церковное право в правовой системе российского общества (общетеоретический и исторические аспекты): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Н. Новгород, 2004. 27 с.
8. Петюкова О. Н. Проблемные аспекты определения места церковного права в современной системе права // Вестник Московского университета МВД России. 2010. № 3. С. 146–147.
9. Дорская А. А. Дискуссия о месте церковного права в правовой системе: сравнительный анализ зарубежных и российских доктрин XIX – начала XX в. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2014. № 4. С. 25–32.
10. Величко А. М. Божественное и человеческое в каноническом праве // Богослов.ru. 02.10.2017. Режим доступа: <https://bogoslov.ru/article/5541916> (дата обращения: 04.07.2021).
11. Гарашко А. Ю. Религиозное право как форма общественного права // Вестник Московского университета МВД России. 2019. № 2. С. 19–23. <https://doi.org/10.24411/2073-0454-2019-10064>
12. Осавелюк А. М. Церковь и государство. М.: Проспект, 2021. 432 с.
13. Исидор (Тупикин Р. В.), митрополит Смоленский и Дорогобужский. К вопросу о модальностях сопряжения и разграничения канонического права и права государственного // *Nomothetika: Философия. Социология. Право.* 2020. Т. 45. № 4. С. 781–791. <https://doi.org/10.18413/2712-746X-2020-45-4-781-791>
14. Дорская А. А. Церковное право как предмет научной дискуссии: основные направления изучения церковно-правовых вопросов в постсоветский период // *Христианское чтение.* 2018. № 1. С. 134–143.
15. Белякова Е. В., Мошкова Л. В., Опарина Т. А. Кормчая книга: от рукописной традиции к печатному изданию. М.-СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 496 с.
16. Макарий (Булгаков М. П.), митрополит Московский и Коломенский. История Русской церкви. Кн. 2: История Русской церкви в период совершенной зависимости ее от Константинопольского патриарха. М.: Изд-во Спасо-Преображен. Валаам. монастыря, 1995. 704 с.
17. Макарий (Булгаков М. П.), митрополит Московский и Коломенский. История Русской церкви. Кн. 4. Ч. 1: История Русской церкви в период постепенного перехода ее к самостоятельности (1240–1589): состояние Русской церкви от митрополита святого Ионы до патриарха Иова, или в период разделения ее на две митрополии (1448–1589). М.: Изд-во Спасо-Преображен. Валаам. монастыря, 1996. 592 с.

18. Макарий (Булгаков М. П.), митрополит Московский и Коломенский. История Русской церкви. Кн. 7: Период самостоятельности Русской Церкви (1589–1881). Патриаршество в России (1589–1720). Отд. 2: 1654–1667. М.: Изда-во Спасо-Преображен. Валаам. монастыря, 1996. 672 с.
19. Цыпин В. А., протоиерей. Каноническое право. М.: Изда-во Сретенского монастыря, 2009. 864 с.
20. Дорская А. А. Эволюция места канонического (церковного) права в системе права России // Юриспруденция. 2010. № 2. С. 37–43.

original article

## Orthodox Church Law in the Legal System of Russia: Historical and Legal Aspect

Ivan V. Pavlyuk

Kuzbass Orthodox Theological Seminary, Russia, Novokuznetsk; pavluk.iv@gmail.ru

Received 2 Sep 2021. Accepted after peer review 23 Sep 2021. Accepted for publication 25 Oct 2021.

**Abstract:** The relationship between the church and the secular law is one of the most complicated matters of law theory. The present research featured the law of the Russian Church and its structure with its internal and external church law. The article introduces the opinions of pre-revolutionary and contemporary authors, as well as a historical analysis of the main normative acts of the Russian Church that regulate its internal structure. The church law was defined as a special legal system, similar to public law. Historically speaking, the core of the Russian church law remained unaffected by the genesis of the state and legal structure, the changes in the system of church authorities, and the development of state-confessional relations. The central core of the church law still maintains the form of the rules of the apostles, the Ecumenical and Local Councils, and Holy Fathers.

**Keywords:** church law, church, religious organization, legal system, canons, local council, public law

**Citation:** Pavlyuk I. V. Orthodox Church Law in the Legal System of Russia: Historical and Legal Aspect. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 358–364. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-358-364>

**Conflict of interests:** The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

### References

1. Berdnikov I. S. *The Church law as an independent legal field and its relation to the general system of law*. Kazan: Tip. Imp. un-ta, 1885, 31. (In Russ.)
2. Gabriel (Voskresensky V. N.), Archimandrite. *The concept of church law and its history*. Kazan: Univ. Tip., 1844, 32. (In Russ.)
3. Ostroumov M. A. *Introduction to Orthodox Church law*. Kharkov: Tip. Gub. pravl., 1893, pt. 1, [4]+XII+672+IV. (In Russ.)
4. Pavlov A. S. *Church law course*. St. Petersburg: Lan, 2002, 384. (In Russ.)
5. Suvorov N. S. *Church law course*. Yaroslavl: Tipo-Litogr. G. V. Falk, 1889, vol. I, X+369. (In Russ.)
6. Suvorov N. S. *Church law course*. Yaroslavl: Tipo-Litogr. G. V. Falk, 1890, vol. II, IV+515+[2]. (In Russ.)
7. Garanova E. P. *Church law in the legal system of Russian society: general theoretical and historical aspects*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Abstr. Nizhny Novgorod, 2004, 27. (In Russ.)
8. Petyukova O. N. Problem aspects of definition of a place of a church law in modern system of the law. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2010, (3): 146–147. (In Russ.)
9. Dorskaya A. A. Discussion about the position of church law in the legal system: a comparative analysis of foreign and Russian doctrine XIX – early XX centuries. *RUDN Journal of Law*, 2014, (4): 25–32. (In Russ.)
10. Velichko A. M. *Divine and human in canon law*. 2 Oct 2017. Available at: <https://bogoslav.ru/article/5541916> (accessed 7 Apr 2021). (In Russ.)
11. Garashko A. Yu. Religious law as form of public law. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2019, (2): 19–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2073-0454-2019-10064>
12. Osavelyuk A. M. *The church and the State*. Moscow: Prospekt, 2021, 432. (In Russ.)



13. Isidor (Tupikin R. V.), Metropolitan of Smolensk and Dorogobuzh. On the question of the modalities of joining and differentiating canon law and state law. *Nomothetika: Philosophy. Sociology. Law series*, 2020, 45(4): 781–791. (In Russ.) <https://doi.org/10.18413/2712-746X-2020-45-4-781-791>
14. Dorskaya A. A. Church law as a subject of the scientific discussion: the main directions of studying ecclesiastic-legal issues in the post-Soviet period. *Khristianskoye Chteniye*, 2018, (1): 134–143. (In Russ.)
15. Belyakova E. V., Moshkova L. V., Oparina T. A. *Kormchaya kniga: from the nandwritten tradition to the printed edition*. Moscow-St. Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2017, 496. (In Russ.)
16. Makariy (Bulgakov M. P.), Metropolitan of Moscow and Kolomna. *The history of the Russian Church. Book 2: The history of the Russian Church in the period of its complete dependence on the Patriarch of Constantinople*. Moscow: Izd-vo Spaso-Preobrazhen. Valaam. Monastyrnia, 1995, 704. (In Russ.)
17. Makariy (Bulgakov M. P.), Metropolitan of Moscow and Kolomna. *The History of the Russian Church. Book 4. Pt. 1: History of the Russian Church during the period of its gradual transition to independence (1240–1589): the state of the Russian Church from Metropolitan Saint Jonah to Patriarch Job, or during the period of its division into two metropolises (1448–1589)*. Moscow: Izd-vo Spaso-Preobrazhen. Valaam. Monastyrnia, 1996, 592. (In Russ.)
18. Makariy (Bulgakov M. P.), Metropolitan of Moscow and Kolomna. *The History of the Russian Church. Book 7: The period of independence of the Russian Church (1589–1881). Patriarchate in Russia (1589–1720). Dept. 2: 1654–1667*. Moscow: Izd-vo Spaso-Preobrazhen. Valaam. Monastyrnia, 1996, 672. (In Russ.)
19. Tsypin V. A., Archpriest. *Canon law*. Moscow: Izd-vo Sretenskogo monastyrnia, 2009, 864. (In Russ.)
20. Dorskaya A. A. The evolution of the place of canonical (church) law in the system of law of Russia. *Iurisprudentsiia*, 2010, (2): 37–43. (In Russ.)

оригинальная статья

## Специальное соучастие в организации деятельности нежелательной иностранной или международной организации

Светлана Викторовна Шевелева

Юго-Западный государственный университет, Россия, г. Курск;  
<https://orcid.org/0000-0002-8358-8924>; [decan46@yandex.ru](mailto:decan46@yandex.ru)

Дмитрий Николаевич Григоров

Юго-Западный государственный университет, Россия, г. Курск;  
<https://orcid.org/0000-0003-3593-9918>

Ирина Александровна Григорова

Юго-Западный государственный университет, Россия, г. Курск;  
<https://orcid.org/0000-0002-7668-8775>

Поступила в редакцию 08.11.2021. Принята после рецензирования 29.11.2021. Принята в печать 29.11.2021.

**Аннотация:** Федеральным законом от 01.07.2021 № 292-ФЗ были внесены изменения в ст. 284.1 УК РФ, приведшие к расширению так называемого специального соучастия в нормах Особенной части УК РФ, нацеленные на раннюю профилактику уголовно-правовыми средствами преступлений, направленных на защиту конституционных основ и безопасности российского общества, в том числе предотвращение формирования деструктивных тенденций среди населения под влиянием иностранных организаций. Цель – определение пределов ответственности за участие в деятельности иностранной или международной организации, признанной на территории России нежелательной (ч. 1 ст. 284.1 УК РФ), за пособничество путем финансирования подобной организации по признакам состава преступления, предусмотренного ч. 2 ст. 284.1 УК РФ; за организацию деятельности подобной организации на территории нашей страны (ч. 3 ст. 284.1 УК РФ). Используя логический метод, выделены критерии отграничения нежелательных международных или иностранных организаций, функционирующих под эгидой проповедования какой-либо религии, от признанных на территории России экстремистскими. В результате исследования представлено авторское видение всех трех форм специального соучастия, определенного ст. 284.1 УК РФ. Аргументируются отдельные технико-юридические погрешности исследуемой статьи уголовного закона и предлагается авторская редакция.

**Ключевые слова:** нежелательная организация, экстремистская организация, исполнитель, подстрекатель, пособник, организатор

**Цитирование:** Шевелева С. В., Григорова И. А., Григоров Д. Н. Специальное соучастие в организации деятельности нежелательной иностранной или международной организации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 4. С. 365–372. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-365-372>

### Введение

Тенденцией последних лет является выделение т. н. специального соучастия в нормах Особенной части УК РФ. Мода на установление уголовной ответственности за организацию, подстрекательство или пособничество в качестве самостоятельного состава преступления в основном коснулась преступлений террористической и экстремистской направленности. Так, в 2006 г. была введена ст. 205.1 УК РФ «Содействие террористической деятельности», где по ч. 1 (позже по ч. 1.1) установлена уголовная ответственность за подстрекательство к совершению преступлений террористической направленности, ч. 3 предусматривает ответственность за пособничество в совершении террористического акта, захвате заложника либо создании вооруженного формирования, ч. 4 определяет пределы наказуемости за организацию террористических и смежных

преступлений. Отдельно установлена ответственность за подстрекательство в форме призывов к осуществлению террористической деятельности (ст. 205.2 УК РФ)<sup>1</sup>.

Ст. 205.4 УК РФ «Организация террористического сообщества и участие в нем» и ст. 205.5 УК РФ «Организация деятельности террористической организации и участие в деятельности такой организации» от 2013 г. явились продолжением разделения функций соучастников в террористической деятельности на самостоятельные преступления<sup>2</sup>. Также в 2013 г. уголовный закон был дополнен ст. 280.1 УК РФ, установившей ответственность за призывы к осуществлению действий, направленных на нарушение территориальной целостности РФ<sup>3</sup>.

Сходная ситуация наблюдалась и в увеличении составов со специальным соучастием относительно преступлений

<sup>1</sup> О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с принятием Федерального закона «О ратификации конвенции совета Европы о предупреждении терроризма» и Федерального закона «О противодействии терроризму». ФЗ от 27.07.2006 № 153-ФЗ // СПС КонсультантПлюс.

<sup>2</sup> О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ. ФЗ от 02.11.2013 № 302-ФЗ // СПС КонсультантПлюс.

<sup>3</sup> О внесении изменения в Уголовный кодекс РФ. ФЗ от 28.12.2013 № 433-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201312300052?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 17.11.2021).

экстремисткой направленности. В 2002 г. установлена ответственность за организацию экстремистского сообщества (ст. 282.1 УК РФ); организаторские действия определены в ч. 1 данной нормы, подстрекательство – в ч. 1.1, а участие – в ч. 2. Аналогично скомпонована ст. 282.2 УК РФ «Организация деятельности экстремистской организации»<sup>4</sup>. В 2014 г. установлена ответственность за специальное пособничество в форме финансирования экстремисткой деятельности (ст. 282.3 УК РФ)<sup>5</sup>.

### Методы и материалы

Научное обоснование специального соучастия требует использования диалектического метода познания. Кроме того, все имеющиеся публикации по исследуемой проблематике основаны на недействующем законодательстве [1–4]. Поэтому их использование может являться предпосылкой для уяснения общих вопросов, тогда как проблемы специального соучастия в ст. 284.1 УК РФ представлены к научному обоснованию для формирования теоретических основ правильной квалификации. В этом смысле хорошей научной базой является санкт-петербургская школа уголовного права, материалы которой используются в исследовании [5–6].

### Необходимость нормативного установления специального соучастия в ст. 284.1 УК РФ

Последней в череде расширений норм специального соучастия стала ст. 284.1 УК РФ «Осуществление деятельности на территории Российской Федерации иностранной или международной неправительственной организации, в отношении которой принято решение о признании нежелательной на территории Российской Федерации ее деятельности», введенная в 2015 г.<sup>6</sup>, которая в первоначальной редакции устанавливала ответственность только за руководство деятельностью организации, признанной нежелательной на территории России, или участие в ней при наличии двукратного привлечения к административной ответственности в течение года. Изменения, внесенные в данную статью в 2021 г.<sup>7</sup>, расширили норму по кругу «самостоятельных» соучастников [7–10]. В настоящее время за участие в деятельности подобной организации установлена уголовная ответственность ч. 1 рассматриваемой

статьи, за пособничество в форме оказания финансовых услуг – ч. 2, за организацию – ч. 3.

Авторы законопроекта в пояснительной записке указали, что внесение изменений в уголовный закон продиктовано необходимостью повысить эффективность воспрепятствования «деятельности иностранных структур, представляющих угрозу безопасности государства, формирующих угрозы "цветных революций" с использованием лидеров и руководителей протестных акций, прошедших соответствующую подготовку за рубежом. <...> Комиссией Государственной Думы по расследованию фактов вмешательства иностранных государств во внутренние дела России установлены многочисленные факты прохождения российскими гражданами за пределами территории Российской Федерации обучения на тренингах по влиянию на избирательные кампании, организации массовых беспорядков, несанкционированных политических акций, в том числе с привлечением несовершеннолетних, осуществлению антироссийских информационных акций и формированию в российском обществе терпимости к употреблению наркотических средств путем пропаганды их употребления и легализации наркотиков»<sup>8</sup>. Такое обучение осуществляется за счет финансирования иностранных неправительственных организаций, деятельность которых признана нежелательной на территории России. Примечательно, что об угрозах «цветных революций» говорилось в пояснительной записке, когда данная норма вводилась в уголовный закон<sup>9</sup> [11, с. 77].

Правительство РФ настаивало на более дифференцированном подходе к определению преступной роли, предлагая отдельно выделить организатора, пособника и других<sup>10</sup>.

Верховный Суд РФ (ВС РФ), напротив, дал отрицательный отзыв на указанный законопроект, мотивировав его тем, что усиление ответственности для руководителей должно подтверждаться статистическими данными, специальными исследованиями, доказывающими необходимость подобных изменений закона. «Однако пояснительная записка к законопроекту не отвечает указанным требованиям и такого обоснования не содержит»<sup>11</sup>. Кроме того, высшая судебная инстанция обратила внимание на тот факт, что по ст. 284.1 УК РФ в период с 2015 по 2019 г. не осуждено ни одно лицо. Справедливости ради отметим, что в 2020 г.

<sup>4</sup> О внесении изменений и дополнений в законодательные акты РФ в связи с принятием ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». ФЗ от 25.07.2002 № 112-ФЗ // СПС КонсультантПлюс.

<sup>5</sup> О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ. ФЗ от 28.06.2014 № 179-ФЗ // СПС КонсультантПлюс.

<sup>6</sup> О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ. ФЗ от 23.05.2015 № 129-ФЗ // СПС КонсультантПлюс.

<sup>7</sup> О внесении изменения в ст. 284.1 Уголовного кодекса РФ. ФЗ от 01.07.2021 № 292-ФЗ // СПС КонсультантПлюс.

<sup>8</sup> О внесении изменений в ст. 284.1 Уголовного кодекса Российской Федерации и ст. 31 Уголовно-процессуального кодекса РФ. Проект ФЗ № 1165661-7 (текст по состоянию на 04.05.2021) // Система обеспечения законодательной деятельности. Режим доступа: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/1165661-7> (дата обращения: 17.11.2021).

<sup>9</sup> Субботина С. Дума предлагает создать список нежелательных иностранных организаций // Известия. 27.11.2014. Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/579968> (дата обращения: 17.11.2021).

<sup>10</sup> Официальный отзыв Правительства РФ от 02.12.2020 № 11420п-П4 на проект федерального закона «О внесении изменений в статью 284.1 Уголовного кодекса Российской Федерации и статью 31 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.

<sup>11</sup> Официальный отзыв ВС РФ от 07.08.2020 № 4-ВС-4039/20 на проект федерального закона «О внесении изменений в статью 284.1 Уголовного кодекса Российской Федерации и статью 31 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.

по ст. 284.1 УК РФ осуждено 2 человека (мужчина и женщина). Оба осужденных в возрасте от 30 до 45 лет имеют постоянное место жительства, высшее профессиональное образование, официально не трудоустроены<sup>12</sup>.

В рамках данного исследования акцентируем внимание на вопросах квалификации:

- Ч. 1 ст. 284.1 УК РФ свидетельствует о том, что в настоящее время участие в деятельности организации, признанной нежелательной на территории России, наказуемо при наличии административной преюдиции или судимости по данной статье. Напомним, что ранее лицо должно было подвергнуться административной ответственности не менее двух раз в течение года. Наказание составляет до четырех лет лишения свободы (ранее – до шести).
- Ч. 2 ст. 284.1 УК РФ содержит предписание о специальном пособничестве в форме предоставления или сбора средств либо оказания финансовых услуг с санкцией до пяти лет лишения свободы.
- Ч. 3 ст. 284.1 УК РФ предусматривает ответственность организатора с санкцией от двух до шести лет лишения свободы.

Итак, для процесса квалификации обновленного состава требуется уяснение содержания следующих понятий: нежелательная организация, финансовые услуги (в ч. 2), способы организации деятельности на территории России (в ч. 3).

### Понятие нежелательной организации, ее особенности

В соответствии со ст. 3.1. ФЗ «О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан Российской Федерации», более известного как «закон Димы Яковлева», деятельность международной или иностранной организации, которая представляет угрозу основам конституционного строя России, ее обороноспособности или безопасности, в том числе оказывающая влияние на выборы или референдумы, кроме участия в качестве международных наблюдателей, по решению Генеральной прокуратуры РФ (Генпрокуратуры РФ) при согласовании с Министерством иностранных дел России может быть признана нежелательной на территории России. Признание международной или иностранной организации таковой влечет запрет на создание структурных подразделений на территории России и прекращение работы ранее созданных; размещение информационных материалов в СМИ и Интернете, а также хранение таких материалов; создание юридических лиц либо участие в них; участие граждан

России или российских юридических лиц за границей в работе такой организации. Соответственно, неисполнение указанных требований влечет вначале административную ответственность (по ст. 20.33 КоАП РФ), а далее – уголовную (по ст. 284.1 УК РФ), если не истек срок давности (2 года)<sup>13</sup>.

Ст. 20.33 КоАП РФ указывает на участие в деятельности нежелательной организации, тогда как уголовный закон разделяет участие, финансирование и организацию [12, с. 139]. Следовательно, административная преюдиция необходима только для участников. Иные лица (подстрекатели путем финансирования и организаторы) в административной преюдиции не нуждаются.

Регулятивное законодательство не дает понимания, какие организации относятся к неправительственным. Могут ли ими быть коммерческие организации? Может ли ей являться общественная организация, не обладающая статусом юридического лица? Например, члены Совета при Президенте РФ по развитию гражданского общества и правам человека встали на защиту Крымской полевой миссии, которая включала в себя правозащитников-волонтеров. Их организация не имела статуса юридического лица, членства и бюджета, когда обсуждался вопрос о включении организации в «патриотический стоп-лист», не получивший своего воплощения на практике<sup>14</sup>. В юридической литературе под организацией для целей применения ст. 284.1 УК РФ понимается «общественное объединение, действующее без регистрации в качестве юридического лица, созданное по инициативе физических и юридических лиц без участия государства в какой бы то ни было форме, осуществляющее свою деятельность на юридически закрепленной основе, получившее признание хотя бы одним иностранным государством или обладающее консультативным статусом при международных или межправительственных организациях, то есть учрежденное на основании межправительственного соглашения» [13, с. 85]. Такая трактовка не соответствует нормативному требованию об обязательной государственной регистрации некоммерческих организаций в соответствии с п. 5 ст. 2, 3, 13.1 ФЗ «О некоммерческих организациях».

И если вопрос об организациях, не имеющих статуса юрлица, относительно недавно был решен: они признаются иностранными агентами со всеми вытекающими последствиями, заключающимися в ограничении их сферы деятельности, связанной с политическими процессами, и более строгими формами контроля за такой организацией со стороны государственных органов<sup>15</sup>, то коммерческие организации пока не попали в поле зрения Генпрокуратуры РФ в качестве

<sup>12</sup> Отчет о демографических признаках осужденных по всем составам преступлений УК РФ // Судебный департамент при ВС РФ. Режим доступа: <http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=4759> (дата обращения: 17.11.2021).

<sup>13</sup> О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан РФ. ФЗ от 28.12.2012 № 272-ФЗ // СПС КонсультантПлюс.

<sup>14</sup> Члены СПЧ недоумевают, как неформальная Крымская полевая миссия могла попасть в «патриотический стоп-лист» // Совет при Президенте РФ по развитию гражданского общества и правам человека. 09.07.2015. Режим доступа: <http://president-sovet.ru/presscenter/news/read/2558/> (дата обращения: 10.09.2021).

<sup>15</sup> О некоммерческих организациях (с изм. и доп., вступ. в силу с 03.10.2021). ФЗ от 12.01.1996 № 7-ФЗ (ред. от 02.07.2021) // СПС КонсультантПлюс.



активных «игроков» при проведении выборов и референдумов. По этой причине не получил данный вопрос нормативного закрепления.

В настоящее время перечень нежелательных на территории РФ иностранных и международных неправительственных организаций включает 49 организаций, деятельность которых преимущественно связана с выборами или религиозными течениями. Нежелательными признаны все организации, так или иначе связанные с китайским религиозным движением *Фалуньгун*, запрещенным на материковом Китае с 1999 г. под угрозой уголовного преследования. 27 сентября 2021 г. признана нежелательной *Европейская сеть организаций по наблюдению за выборами (ENEMO)*, включающая в настоящее время более 20 мониторинговых организаций из 18 стран, в том числе из Украины, Республики Беларусь, Казахстана. В России данная организация, представленная движением *Голос*, в августе 2021 г. была отнесена к иностранным агентам, т. к. не обладает статусом юридического лица<sup>16</sup>. Специалисты в области конституционного права указывают на неопределенность критериев и непрозрачность административного порядка для признания организации нежелательной. В связи с этим утверждают, что применение мер к нежелательным организациям «следует относить к политическому воздействию на соответствующую группу объединений» [14, с. 26]. Добавим, что полномочия по признанию и занесению в соответствующий список закреплены по-разному. Признание организации экстремистской осуществляется судом, а нежелательной – Генпрокуратурой РФ. Ученые отмечают: «исходя из политико-правового значения факта признания деятельности организации нежелательной, решение о признании ее таковой должно приниматься именно судом» [15, с. 24].

Итак, анализ перечней нежелательных и экстремистских организаций показывает, что в обоих списках фигурируют религиозные организации. Так, религиозная организация *Управленческий центр Свидетелей Иеговы в России* и все 395 его отделений с 2017 г. признаны экстремистскими [16, с. 35], а такие религиозные организации, как *Европейская ассоциация «Фалунь Дафа»*, *Буддистское сообщество «Родники дракона»*, *Друзья Фалуньгун*, *Коалиция по расследованию преследования в отношении Фалуньгун в Китае* и другие, признаны Генпрокуратурой РФ нежелательными<sup>17</sup>. Одним из видов экстремистской деятельности является возбуждение религиозной розни и нарушение прав, свобод и законных интересов гражданина в зависимости от его религиозной принадлежности<sup>18</sup>. Доктринальные положения Фалуньгун сводятся к запрету на расовое смешение, пластическую и иную хирургию, а также лечение в целом; пропаганде превосходства

последователей Фалуньгун, что в той или иной степени характерно для всех религиозных организаций экстремистской направленности. Отнесение аффилированных с данным религиозным течением организаций не к экстремистским, а к нежелательным на территории РФ можно объяснить лишь тем, что они вмешиваются в политические процессы и функционирование политических партий. Свидетели Иеговы как наиболее растиражированная в СМИ экстремистская организация – авторитарный, деструктивный культ, где не подвергаются сомнению решения руководителей, а адепты несут существенные материальные расходы на членство. Но в политической жизни это религиозное направление участия не принимает. Поэтому ключевым критерием разделения религиозных организаций на экстремистские и нежелательные следует признать политическую направленность последних в своей деятельности.

#### Участие в работе нежелательной организации

Проблема определения понятия *участие в деятельности нежелательной организации* предполагает логичный вопрос: Является ли лицо, не исполняющее запреты, закрепленные в ч. 3 ст. 3.1 ФЗ № 272-ФЗ, участником нежелательной организации по смыслу ч. 1 ст. 284.1 УК РФ, или объективная сторона не исчерпывается данными запретами? Следует согласиться с мнением В. В. Власенко, что альтернативность действий шире, чем указанные запреты. Это могут быть любые действия как по поручению руководства, так и другие (пропаганда деятельности организации, непосредственное участие в проводимых организациях мероприятиях) [15, с. 25], кроме финансирования или предоставления материальных ресурсов, т. к. такие действия теперь попадают под признаки состава преступления, предусмотренного ч. 2 ст. 284.1 УК РФ.

Как полагаем, в качестве некоей основы определения участия в нежелательной организации можно использовать «формы осуществления деятельности для некоммерческих организаций», изложенные в ст. 2 ФЗ «О некоммерческих организациях». В частности, это участие в проведении публичных мероприятий (митингов, собраний, демонстраций, шествий, пикетирований и т. п.); участие в деятельности, связанной с выборами и референдумами, или в работе политических партий; публичные обращения к государственным органам или органам местного самоуправления в целях оказания влияния на принятие решений данными органами; публичное высказывание мнения о принимаемых решениях органами государственной власти; проведение опросов общественного мнения и обнародования результатов; вовлечение граждан в подобную деятельность<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Перечень иностранных и международных неправительственных организаций, деятельность которых признана нежелательной на территории РФ // Министерство юстиции РФ. Режим доступа: <https://minjust.gov.ru/ru/documents/7756/> (дата обращения: 17.11.2021).

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> О противодействии экстремистской деятельности. ФЗ от 25.07.2002 № 114-ФЗ // СПС КонсультантПлюс.

<sup>19</sup> О некоммерческих организациях ...

Учитывая, что законодатель не выделил вербовку, склонение или иное вовлечение в качестве самостоятельного состава (как это предусмотрено в ст. 205.1 и 282.2 УК РФ), полагаем, что подстрекательские действия в указанной форме охватываются ч. 1 ст. 284.1 УК РФ как участие.

### Пособничество работе нежелательной организации

Предоставление, сбор или оказание финансовых услуг как объективная сторона ч. 2 ст. 284.1 УК РФ является частным случаем пособничества, следовательно, иные формы пособничества (обучение, предоставление информации и т. п.) должны оцениваться по признакам ч. 1 либо ч. 3 рассматриваемой нормы со ссылкой на ч. 5 ст. 33 УК РФ.

Что следует понимать под термином *финансовые услуги*? Нормативное толкование интересующей нас дефиниции дано в п. 2 ст. 4 ФЗ «О защите конкуренции»: «финансовая услуга – банковская услуга, страховая услуга, услуга на рынке ценных бумаг, услуга по договору лизинга, а также услуга, оказываемая финансовой организацией и связанная с привлечением и (или) размещением денежных средств юридических и физических лиц»<sup>20</sup>. Пленум ВС РФ под финансовой услугой определил «услугу, оказываемую физическому лицу в связи с предоставлением, привлечением и (или) размещением денежных средств и их эквивалентов, выступающих в качестве самостоятельных объектов гражданских прав (предоставление кредитов (займов), открытие и ведение текущих и иных банковских счетов, привлечение банковских вкладов (депозитов), обслуживание банковских карт, ломбардные операции и т. п.)»<sup>21</sup>. Как видим, нормативное толкование и разъяснения Пленума разнятся, в связи с чем Роспотребнадзор указал: «Существо финансовой услуги как предмета гражданско-правовых отношений с участием потребителей, сформулированное в Постановлении<sup>22</sup>, не отождествляется и не свидетельствует о наличии какого-либо противоречия с определением финансовой услуги, содержащемся в пункте 2 статьи 4 Федерального закона от 26 июля 2006 года № 135-ФЗ "О защите конкуренции", так как принятые в нем понятия используются исключительно для сферы применения данного Федерального закона»<sup>23</sup>. Следуя подобной логике, можно предположить, что финансовая услуга в контексте ч. 2 ст. 284.1 УК РФ должна пониматься как финансирование деятельности нежелательной организации: оплата расходов по проводимым мероприятиям, выделение средств на рекламную и агитационную продукцию, предоставление собственного имущества

и в целом материальных ресурсов для поддержания функционирования организации, перевод денежных средств на счета других участников и т. п.<sup>24</sup> Полагая, что коррекция рассматриваемой нормы вполне уместна, сошлемся на более привычный для уголовного закона термин *финансирование деятельности нежелательной организации*.

В то же время в интересующем нас вопросе нельзя не обратить внимание на следующую нормативную дефиницию: «Посредником при получении денежных средств и (или) иного имущества от иностранного источника признается гражданин Российской Федерации или российское юридическое лицо, которые осуществляют передачу денежных средств и (или) иного имущества от иностранного источника либо уполномоченного им лица российской некоммерческой организации, участвующей в политической деятельности, осуществляемой на территории Российской Федерации»<sup>25</sup>. Можно ли посредника «увидеть» в лингвистическом обороте «сбор финансовых услуг»? Полагаем, что нет. Сбор финансов предполагает активные действия по поиску лиц, способных оказать финансовую помощь; проведении переговоров с потенциальными контрагентами и т. д. Как следствие, такая деятельность больше попадает под определение *организация деятельности*, т. е. деяние, предусмотренное ч. 3 ст. 284.1 УК РФ. На наш взгляд, указанное определение приобретает уголовно-правовое значение в том смысле, что финансирование или иные материальные ресурсы должны быть собственными. Посреднические услуги должны оцениваться по ч. 3 ст. 33 и ч. 2 ст. 284.1 УК РФ, т. е. как *пособничество пособнику*.

### Организация деятельности нежелательной организации

Под организацией деятельности нежелательной организации следует понимать действия, направленные на возобновление работы организации (распределение функций между участниками, координация действий, поиск денежных средств на обеспечение деятельности).

Иными словами, квалификация по ч. 1 ст. 284.1 УК РФ должна осуществляться как бы от противного: если в действиях лица нет организаторских действий (ч. 3) и оно не снабжает организацию материальными ресурсами (ч. 2), применяется ч. 1 ст. 284.1 УК РФ, оперирующая наиболее емким понятием *участие*.

<sup>20</sup> О защите конкуренции (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). ФЗ от 26.07.2006 № 135-ФЗ (ред. от 02.07.2021) // СПС КонсультантПлюс.

<sup>21</sup> О рассмотрении судами гражданских дел по спорам о защите прав потребителей. Постановление Пленума ВС РФ от 28.06.2012 № 17 // СПС КонсультантПлюс.

<sup>22</sup> Там же.

<sup>23</sup> О постановлении Пленума ВС РФ от 28.06.2012 № 17 «О рассмотрении судами гражданских дел по спорам о защите прав потребителей». Письмо Роспотребнадзора от 23.07.2012 № 01/8179-12-32 // СПС КонсультантПлюс.

<sup>24</sup> См., например: Апелляционное определение ВС РФ от 05.06.2020 № 225-АПУ20-3 // СПС КонсультантПлюс.

<sup>25</sup> О некоммерческих организациях...

### Заключение

Расширение норм со специальным соучастием в рамках ст. 284.1 УК РФ – продолжение законодательной работы по ранней профилактике преступлений, так или иначе затрагивающей национальные интересы и безопасность российского общества от внешних угроз. Учитывая, что информационное воздействие со стороны зарубежных организаций часто является причиной формирования деструктивных настроений в российском обществе, изменение ст. 284.1 УК РФ в сторону разделения объективной стороны по признакам соучастников на три составляющих (участие – ч. 1, пособничество – ч. 2, организация – ч. 3) заслуживает одобрения с определенными оговорками. В частности, отдельно не выделено *подстрекательство*, часто конструируемое в нормах уголовного закона через дефиниции *вовлечение, склонение, вербовка*.

Определена необходимость расширения ч. 1 ст. 284.1 УК РФ дополнением о том, что участие в работе нежелательной организации – это любые действия, направленные на поддержание функционирования организации на территории России: участие в массовых мероприятиях под эгидой организации, вовлечение новых участников, распространение печатной и иной агитационной продукции, в том числе в Интернете, пропаганда работы организации и т. д.

Некорректно сформулирована ч. 2 ст. 284.1 УК РФ. Предлагается авторская формулировка: «*Финансирование деятельности на территории Российской Федерации...*

(далее по тексту)». Объективная сторона преступления, предусмотренного ч. 2 ст. 284.1 УК РФ, заключается в предоставлении денежных и иных материальных ресурсов для реализации (поддержания) деятельности нежелательной организации. Формулировка *оказание финансовых услуг* неудачна, обоснован более привычный для уголовного права термин *финансирование*. «Сбор средств» не «вписывается» в канву специального пособничества и более характерен для функции организатора.

Под организацией деятельности нежелательной организации по смыслу ч. 3 ст. 284.1 УК РФ следует понимать сбор средств на поддержание работы, разделение функций между участниками, организацию работы по рекрутированию новых участников.

**Конфликт интересов:** Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

**Критерии авторства:** С. В. Шевелева – проведение исследования, сбор и обработка данных из источников на русском языке, анализ материалов, подготовка первого варианта статьи. И. А. Григорова – проведение исследования, применение логического метода, подготовка введения. Д. Н. Григоров – проведение исследования, сбор и обработка данных из отечественных источников, применение сравнительного метода, подготовка окончательного варианта статьи.

### Литература

1. Сергун Е. П. Осуществление деятельности на территории Российской Федерации «нежелательной» иностранной или международной неправительственной организации (статья 284.1 Уголовного кодекса Российской Федерации) // Вестник Российской правовой академии. 2017. № 3. С. 33–38.
2. Артеменко И. К. Организации, выполняющие функцию иностранного агента, и «нежелательные организации»: сравнительный анализ // Актуальные проблемы современного права и политики: сб. науч. тр. по мат-лам Всерос. студенческой науч. конф. (Рязань, 28 апреля 2016 г.) Рязань: Концепция, 2016. Вып. 17. С. 89–92.
3. Князькина А. К. Уголовно-правовая оценка деятельности нежелательных организаций // Уголовное право: стратегия развития в XXI веке: мат-лы XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 28–29 января 2016 г.) М.: Проспект, 2016. С. 425–427.
4. Хуторная Е. С., Севастьянова О. В. Способы нейтрализации нежелательного влияния неформальных лидеров в организации // Современные технологии управления персоналом / науч. ред. О. С. Резникова. Симферополь: Аэтерна, 2016. С. 357–360.
5. Обухова Т. В. Противодействие осуществлению деятельности на территории Российской Федерации иностранной или международной неправительственной организации, в отношении которой принято решение о признании нежелательной на территории Российской Федерации ее деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2019. № 1. С. 121–127.
6. Хлебущкин А. Г. Осуществление деятельности организации, в отношении которой принято решение о признании нежелательной на территории Российской Федерации ее деятельности: вопросы квалификации и совершенствования законодательства // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 4. С. 114–119.
7. Васильев Д. В. О необходимости совершенствования уголовного законодательства России, относительно «нежелательных организаций» // Технично-криминалистическое обеспечение раскрытия и расследования преступлений: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Волгоград, 30 октября 2015 г.) Волгоград: ИП Головченко Е. А., 2015. С. 31–34.
8. Князькина А. К. Осуществление на территории РФ деятельности нежелательных организаций: уголовно-правовой анализ // Современные проблемы уголовной политики: мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар, 25 сентября 2015 г.) Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2015. Т. II. С. 95–98.



9. Дворецкий М. Ю. Генезис уголовной ответственности за осуществление деятельности на территории Российской Федерации иностранной или международной неправительственной организации, в отношении которой принято решение о признании нежелательной на территории Российской Федерации ее деятельности // Управление и общество: развитие человеческого капитала региона: мат-лы XV Всерос. науч.-практ. конф. (Тамбов, 25 ноября 2020 г.) Тамбов: ИП Чеснокова, 2021. С. 260–263.
10. Кулев А. Г. Осуществление деятельности на территории Российской Федерации иностранной или международной неправительственной организации, в отношении которой принято решение о признании нежелательной на территории Российской Федерации ее деятельности: уголовно-правовые аспекты регламентации состава // Уголовное право: стратегия развития в XXI веке: мат-лы XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 28–29 января 2016 г.) М.: Проспект, 2016. С. 428–431.
11. Цыганов В. В., Бочкарева Ю. Г. Адаптивные механизмы общественной безопасности при информационной агрессии // Информационные войны. 2013. № 2. С. 77–85.
12. Гошаев И. М. Нежелательная деятельность неправительственной организации: административная преюдиция как основание уголовной ответственности // Проблемы правоохранительной деятельности. 2017. № 2. С. 139–143.
13. Козаев Н. Ш., Рясов Д. А. Уголовно-правовая политика России в сфере ограничения нежелательной деятельности иностранных или международных неправительственных организаций // Философия права. 2019. № 4. С. 85–91.
14. Аленькин И. В. Конституционно-правовое и политическое воздействие государства на общественные объединения: методы кнута и пряника // Конституционное и муниципальное право. 2018. № 3. С. 26–31.
15. Власенко В. В. Уголовная ответственность за осуществление деятельности на территории РФ иностранной или международной неправительственной организации, в отношении которой принято решение о признании нежелательной на территории РФ ее деятельности (ст. 284.1 УК РФ) // Уголовное право. 2016. № 2. С. 23–27.
16. Гимазова Ю. В. Результаты регулирования гражданского сектора в России: взгляд правозащитников // Среднерусский вестник общественных наук. 2019. Т. 14. № 5. С. 35–51. <https://doi.org/10.22394/2071-2367-2019-14-5-35-51>

original article

## Active Complicity in the Activities of an Undesirable Foreign or International Organization

Svetlana V. Sheveleva

Southwest State University, Russia, Kursk; <https://orcid.org/0000-0002-8358-8924>; [decan46@yandex.ru](mailto:decan46@yandex.ru)

Dmitrij N. Grigorov

Southwest State University, Russia, Kursk; <https://orcid.org/0000-0003-3593-9918>

Irina A. Grigorova

Southwest State University, Russia, Kursk; <https://orcid.org/0000-0002-7668-8775>

Received 8 Nov 2021. Accepted after peer review 29 Nov 2021. Accepted for publication 29 Nov 2021.

**Abstract:** Federal Law No. 292-FZ adopted on July 1, 2021, amended Article 284.1 of the Criminal Code of the Russian Federation. The procedure expanded the term of active complicity in that part of the Criminal Code that is aimed at early prevention of crimes that may affect the constitutional foundations and security of Russian society, e.g. development of destructive tendencies among the population under the influence of foreign organizations. The research objective is was to determine the limits of liability for 1) participation in the activities of a foreign or international organization recognized as "undesirable" on the territory of Russia (Part 1 of Article 284.1 of the Criminal Code of the Russian Federation); 2) complicity by financing such an organization (Part 2); 3) organizing the activities of such an organization on the territory of Russia (Part 3). The authors defined a set of criteria for distinguishing "undesirable" international or foreign religious organizations from those recognized in Russia as extremist. The article introduces the authors' vision of the three forms of active complicity. The authors explain the technical and legal flaws in Article 284.1 of the Criminal Code of the Russian Federation and propose their own variant.  
**Keywords:** undesirable organization, extremist organization, performer, instigator, accomplice, organizer

**Citation:** Sheveleva S. V., Grigorova I. A., Grigorov D. N. Active Complicity in the Activities of an Undesirable Foreign or International Organization. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 365–372. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-365-372>



**Conflict of interests:** The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

**Contribution:** S. V. Sheveleva conducted the research, collected and processed Russian sources, analyzed materials, and drafted the manuscript. I. A. Grigorova conducted the research, applied the logical method, and wrote the introduction. D. N. Grigorov conducted the research, collected and processed Russian sources, applied the comparative method, and proofread the article.

## References

1. Sergun E. P. Implementing activities on the territory of the Russian Federation "undesirable" foreign or international non-governmental organizations (Article 284.1 of the Criminal Code of the Russian Federation). *Bulletin of the Russian Law Academy*, 2017, (3): 33–38. (In Russ.)
2. Artemenko I. K. Organizations acting as foreign agents and "undesirable organizations": comparative analysis. *Actual problems of modern law and politics: Proc. All-Russian Student Sci. Conf., Ryazan, 28 Apr 2016*. Ryazan: Kontseptsiia, 2016, iss. 17, 89–92. (In Russ.)
3. Knyazkina A. K. Criminal-legal assessment of the activities of undesirable organizations. *Criminal law: development strategy in the XXI century: Proc. XIII Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 28–29 Jan 2016*. Moscow: Prospekt, 2016, 425–427. (In Russ.)
4. Khutornaia E. S., Sevastyanova O. V. Ways to neutralize the undesirable influence of informal leaders in the organization. *Modern technologies of personnel management*, ed. Reznikova O. S. Simferopol: Aeterna, 2016, 357–360. (In Russ.)
5. Obukhova T. V. Counteraction to the implementation of a foreign or international non-governmental organization's activity in the territory of the Russian Federation in respect of which it was decided to recognize its activity as undesirable in the territory of the Russian Federation. *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2019, (1): 121–127. (In Russ.)
6. Khlebushkin A. G. Implementation of the activities of the organization in respect of which a decision was made to recognize the activities of the organization that are unacceptable on the territory of the Russian Federation: questions of qualification and improvement of legislation. *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2018, (4): 114–119. (In Russ.)
7. Vasiliev D. V. Improving the criminal legislation of Russia regarding "undesirable organizations". *Technical and forensic support for the disclosure and investigation of crimes: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Volgograd, 30 Oct 2015*. Volgograd: IP Golovchenko E. A., 2015, 31–34. (In Russ.)
8. Knyazkina A. K. Implementation of undesirable organizations' activities on the territory of the Russian Federation: criminal law analysis. *Modern problems of criminal policy: Proc. VI Intern. Sci.-Prac. Conf., Krasnodar, 25 Sep 2015*. Krasnodar: Krasnodarskii universitet MVD Rossii, 2015, vol. II, 95–98. (In Russ.)
9. Dvoretzky M. Yu. The genesis of criminal liability for carrying out activities on the territory of the Russian Federation of a foreign or international non-governmental organization in respect of which a decision was made to recognize its activities as undesirable on the territory of the Russian Federation. *Management and society: development of human capital in the region: Proc. XV All-Russian Sci.-Prac. Conf., Tambov, 25 Nov 2020*. Tambov: IP Chesnokova, 2021, 260–263. (In Russ.)
10. Kulev A. G. Carrying out activities on the territory of the Russian Federation of a foreign or international non-governmental organization in respect of which a decision was made to recognize its activities as undesirable on the territory of the Russian Federation: criminal legal aspects of the regulation of the composition. *Criminal law: development strategy in the XXI century: Proc. XIII Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 28–29 Jan 2016*. Moscow: Prospekt, 2016, 428–431. (In Russ.)
11. Tsyganov V. V., Bochkareva Yu. G. Adaptive mechanisms public security under information aggression. *Informatsionnye voyny*, 2013, (2): 77–85. (In Russ.)
12. Goshayev I. M. Undesirable activities of non-governmental organization. Administrative prejudice is as a ground of criminal responsibility. *Problemy pravoohranitel'noj deyatel'nosti*, 2017, (2): 139–143. (In Russ.)
13. Kozaev N. Sh., Ryasov D. A. Criminal-legal policy of Russia in the sphere of restriction of undesirable activities of foreign or international non-governmental organizations. *Philosophy of Law*, 2019, (4): 85–91. (In Russ.)
14. Alenkin I. V. Constitutional law and political influence of the state on public associations: the carrot and stick methods. *Konstitutsionnoe i munitsipalnoe pravo*, 2018, (3): 26–31. (In Russ.)
15. Vlasenko V. V. Criminal liability for activities performed in the territory of the Russian Federation by a foreign or international NGO which activities were decided to be undesirable in the territory of the Russian Federation (Article 284.1 of the Criminal Code of the Russian Federation). *Ugolovnoe pravo*, 2016, (2): 23–27. (In Russ.)
16. Gimazova Yu. V. Results of civil sector regulation in Russia: a view of human rights defenders. *Srednerusskii vestnik obshchestvennykh nauk*, 2019, 14(5): 35–51. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2071-2367-2019-14-5-35-51>

## Указатель статей, изданных за 2021 г. в журнале «Вестник КемГУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки»

	Стр.	№
<b>Педагогика</b>		
<i>Арлашева А. В., Казин Э. М., Касаткина Н. Э.</i> Педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающего и адаптационного потенциала подростков в образовательном пространстве школы	105	2
<i>Григорьева О. Ф., Никифорова Л. В., Черкашина А. В.</i> Коррекция нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	191	3
<i>Данилов О. Е., Корчак Е. В., Эрштейн Л. Б., Югова Н. А.</i> Проблемы реализации дистанционного обучения в среднем профессиональном образовании в РФ	277	4
<i>Дашкина А. И.</i> Значение лидерства при изучении иноязычной профессионально-ориентированной лексики (на примере обучения студентов направления Менеджмент)	114	2
<i>Жиронкина О. В.</i> Отечественный и зарубежный опыт анализа феномена педагогической конвергенции	201	3
<i>Каган Е. С., Тушикина Г. Г., Цигичко Е. А.</i> Развитие интеллектуальных способностей младших подростков с различными уровнями стрессоустойчивости	125	2
<i>Картавцева А. П.</i> Развитие толерантности личности студентов вуза в процессе изучения иностранного языка	1	1
<i>Ким Н. О.</i> Формирование и развитие метапредметных компетенций у старшеклассников	287	4
<i>Лозован Л. Я., Елькина О. Ю.</i> Формирование профессиональной направленности и ценностных ориентаций будущих педагогов	295	4
<i>Михайлова М. С., Шамовская Т. В.</i> Развитие мотивационной сферы учащихся в старшем подростковом возрасте	11	1
<i>Мичурина Е. С., Кожевникова Э. Э., Тужилкин С. А.</i> Внеурочная деятельность как условие развития интеллектуальных способностей младших подростков	21	1
<i>Петлина Е. М., Нестеров Д. С.</i> Признаки модульного построения образовательного процесса при дистанционном обучении	302	4
<i>Печатнова Н. Б., Некрасова Е. Н.</i> Формирование у старших дошкольников интеллектуальной готовности к обучению в школе посредством реализации коррекционно-развивающей программы «Школа ждет»	309	4
<i>Ресенчук А. А., Тунёва Н. В.</i> Использование гибридного обучения в многонациональных группах студентов вуза	212	3
<i>Симкин М. Л., Курганова Л. В., Фомина Ж. В.</i> Купирование негативных эмоций младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	32	1
<i>Скибицкий Э. Г., Китова Е. Т.</i> Применение дистанционного обучения в образовательных организациях в условиях пандемии	221	3
<i>Соколова Г. А.</i> Геометрическое моделирование оригами в средовом подходе к самоорганизации в периоде детства	229	3
<i>Соколова И. И., Спирина О. С.</i> Оценка эффективности учебной деятельности и обучающих воздействий на основе критериально-ориентированного тестирования	43	1
<i>Стеняшина Н. А., Новикова Ж. С., Назмутдинова А. Р.</i> Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов-менеджеров для участия в эффективном деловом общении	319	4
<i>Шмырева Н. А., Лопаткин Г. Ю.</i> Концептуальные основания проектирования пространственно-образовательной среды в дошкольных образовательных организациях	52	1
<i>Эльгарт Е. А., Холодцева Е. А., Каменева В. А., Сергеева А. И.</i> Обучение школьников с общим недоразвитием речи английскому языку: реалии и перспективы	238	3
<i>Яхияева С. Х.</i> Кросс-культурный компонент в произведениях дагестанских русскоязычных авторов как предмет преподавания	133	2

	Стр.	№
<b>Философия</b>		
<b>Думов А. В.</b> Понятие <i>сложность</i> в философских контекстах: семантическая и прагматическая специфика	328	4
<b>Киришенин П. П.</b> Проблемы осмысления информации в диалектическом материализме (перевод с английского языка)	63	1
<b>Пилюшенко А. В.</b> Социальное здоровье личности, социальная нагрузка и проблема социального иммунитета	141	2
<b>Юриспруденция</b>		
<b>Абакумова Е. Б.</b> Дискуссионные вопросы правоприменительной практики по снижению неустойки судом в соответствии со ст. 333 ГК РФ	244	3
<b>Абакумова Е. Б., Комиссаров А. В., Тарасов Д. Ю.</b> Зарубежный опыт правового обеспечения защиты чести, достоинства и деловой репутации	148	2
<b>Аничкин Е. С., Резинкин А. Ю.</b> Антироссийские санкции как предпосылка расширения международного научно-технического сотрудничества с азиатскими странами	155	2
<b>Буняк Д. В.</b> Действие принципа недискриминации в отношении лиц с ВИЧ-положительным статусом при законодательном закреплении и реализации ими права на свободу передвижения и права на труд (сравнительно-правовое исследование)	73	1
<b>Винниченко О. Ю., Гладун Е. Ф., Бусурманов Ж. Д.</b> Права человека в контексте взаимодействия азиатских и европейских правовых ценностей	338	4
<b>Воронина С. В.</b> Специфика правового регулирования имущественных отношений несовершеннолетних членов семьи	165	2
<b>Даньшин А. В.</b> Судебно-медицинская экспертиза в традиционном Китае: правовое регулирование и практика	348	4
<b>Звягина Н. С., Баев В. Д.</b> Проблемы профессионального представительства в гражданском и административном судопроизводстве Российской Федерации	88	1
<b>Коваленко Е. Ю., Тыдыкова Н. В.</b> Соотношение частного и публичного начал в регулировании физкультурно-спортивных отношений	251	3
<b>Коваленко Е. Ю., Тыдыкова Н. В., Шавандина О. А.</b> Спортивное право в системе отраслей российского права	174	2
<b>Павлюк И. В.</b> Православное церковное право в правовой системе России: историко-правовой аспект	358	4
<b>Радов В. В.</b> Постклассическое правопонимание причинной связи: гражданская и уголовная ответственность	259	3
<b>Россиев В. В.</b> Обеспечение права на получение бесплатной юридической помощи на примере Кемеровской области – Кузбасса	96	1
<b>Сережкина М. А.</b> Участие сотрудников уголовно-исполнительной системы как условие существования незаконного оборота наркотических средств в местах лишения свободы	270	3
<b>Филиппова Т. А.</b> Наследование имущества индивидуального предпринимателя	182	2
<b>Шевелева С. В., Григорова И. А., Григоров Д. Н.</b> Специальное соучастие в организации деятельности нежелательной иностранной или международной организации	365	4

**Index of articles published in 2021 in the journal  
 "Bulletin of Kemerovo State University. Humanities and Social Sciences"**

	<b>Pages</b>	<b>No</b>
<b>Jurisprudence</b>		
<i>Abakumova E. B.</i> Debatable Issues of Law Enforcement Practice on Reducing the Penalty by the Court in Accordance with Article 333 of the Civil Code of the Russian Federation	249	3
<i>Abakumova E. B., Komissarov A. V., Tarasov D. Yu.</i> Foreign Experience of Legal Support for the Protection of Honor, Dignity, and Business Reputation	153	2
<i>Anichkin E. S., Rezinin A. Yu.</i> Anti-Russian Sanctions as a Prerequisite for Expanding International Scientific and Technical Cooperation with Asian Countries	163	2
<i>Buniak D. V.</i> The Role of Anti-Discrimination Principle in Establishing and Implementation of the Right to Freedom of Movement and Labor Rights of People with HIV-Positive Status: a Comparative Analysis	86	1
<i>Danshin A. V.</i> Forensic Medical Expertise in Traditional China: Legal Regulation and Practice	356	4
<i>Filippova T. A.</i> Inheriting the Property of an Individual Entrepreneur	189	2
<i>Kovalenko E. Yu., Tydykova N. V.</i> Private vs. Public Principles in the Regulation of Physical Culture and Sports Relations	257	3
<i>Kovalenko E. Yu., Tydykova N. V., Shavandina O. A.</i> Sports Law in the System of Russian Law	180	2
<i>Pavlyuk I. V.</i> Orthodox Church Law in the Legal System of Russia: Historical and Legal Aspect	363	4
<i>Radov V. V.</i> Postclassical Understanding of Causation in Law: Civil and Criminal Liability	267	3
<i>Rossiev V. V.</i> Free Legal Assistance in the Kemerovo Region (Kuzbass)	103	1
<i>Serezhkina M. A.</i> Participation of Employees of the Penitentiary System as a Condition for Illegal Drug Trafficking in Prisons	276	3
<i>Sheveleva S. V., Grigorova I. A., Grigorov D. N.</i> Active Complicity in the Activities of an Undesirable Foreign or International Organization	371	4
<i>Vinnichenko O. Yu., Gladun E. F., Busurmanov Zh. D.</i> Human Rights in the Context of Asian and European Legal Values	345	4
<i>Voronina S. V.</i> Specifics of Legal Regulation of Property Relations of Minor Family Members	172	2
<i>Zvyagina N. S., Baev V. D.</i> Professional Representation in Civil and Administrative Legal Proceedings in the Russian Federation	94	1
<b>Pedagogics</b>		
<i>Arlasheva L. V., Kazin E. M., Kasatkina N. E.</i> Pedagogical Model of Health-Preserving and Adaptive Potential in Class Environment	111	2
<i>Danilov O. E., Korchak E. V., Ershtein L. B., Yugova N. L.</i> The Main Problems of Distance Learning in Vocational Education in the Russian Federation	284	4
<i>Dashkina A. I.</i> Leadership in Professional Vocabulary Acquisition at ESL classes in Small Groups of Students Majoring in Management	123	2
<i>Elgart E. A., Kholodtseva E. L., Kameneva V. A., Sergeeva A. I.</i> Teaching English to Schoolchildren with General Speech Underdevelopment: Reality and Prospects	242	3
<i>Grigorieva O. F., Nikiforova L. V., Cherkashina A. V.</i> Correction of Impaired Sound Pronunciation in Senior Preschoolers with Phonetic-Phonemic Speech Underdevelopment	199	3
<i>Kagan E. S., Tupikina G. G., Tsigichko E. A.</i> Intellectual Abilities of Younger Adolescents with Different Levels of Stress Resistance	131	2
<i>Kartavtseva A. P.</i> Development of Tolerance in University Students during Second Language Acquisition	10	1
<i>Kim N. O.</i> Development of Metasubject Competencies in High School Students	293	4



	Pages	No
<i>Lozovan L. Ya., Elkina O. Yu.</i> Formation of Professional and Value Orientations in Pre-Service Teachers	300	4
<i>Michurina E. S., Kozhevnikova E. E., Tuzhilkin S. A.</i> Extracurricular Activities as a Condition for the Intellectual Development of Young Teenagers	30	1
<i>Mikhailova M. S., Shamovskaya T. V.</i> Development of Motivation Sphere in 14- and 15-Year-Olds	19	1
<i>Pechatnova N. B., Nekrasova E. N.</i> Intellectual Readiness for School in Senior Preschoolers: case of Correctional and Developmental Program "School is Waiting"	317	4
<i>Petlina E. M., Nesterov D. S.</i> Modular Design in Distance Learning	307	4
<i>Resenchuk A. A., Tunyova N. V.</i> Hybrid Learning in Multinational Groups of University Students	219	3
<i>Shmireva N. A., Lopatkin G. Ju.</i> Conceptual Foundations for Designing the Spatial Learning Environment in Pre-School Establishments	61	1
<i>Simkin M. L., Kurganova L. V., Fomina Z. V.</i> Coping with Negative Emotions in Younger Schoolchildren with Disabilities	40	1
<i>Skubitsky E. G., Kitova E. T.</i> Distance Teaching in Educational Organizations under Pandemic Conditions	227	3
<i>Sokolova G. A.</i> Origami as a Means of Geometric Modeling: Environmental Approach to Self-Organization in Young Childhood	235	3
<i>Sokolova I. I., Spirina O. S.</i> Estimate of Efficiency of Class and Learning Activities based on Criterion-Oriented Testing	50	1
<i>Stenyashina N. L., Novikova Zh. S., Nazmutdinova A. R.</i> Development of Communicative Foreign Language Competency in Management Students for Effective Business Communication	325	4
<i>Yakhiyaeva S. Kh.</i> Cross-Cultural Component in the Works of Dagestan Russian-Speaking Authors as a Teaching Subject	139	2
<i>Zhironkina O. V.</i> Domestic and Foreign Experience of Pedagogical Convergence Analysis	210	3
<b>Philosophy</b>		
<i>Dumov A. V.</i> The Concept of Complexity in Philosophical Contexts: Semantic and Pragmatic Specifics	336	4
<i>Kirschenmann P. P.</i> Problems of Information in Dialectical Materialism (Translated from English)	71	1
<i>Pilyushenko A. V.</i> Social Health, Social Pressure, and Social Immunity	146	2

16+

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки =  
Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences

Контакты для сотрудничества:

*Морозова Ирина Станиславовна*, главный редактор  
ishmorozova@yandex.ru

*Митько Наталья Викторовна*, ответственный редактор  
+7(3842)58-13-01; vk-seriya@yandex.ru

Contacts for co-operation:

*Irina S. Morozova*, Editor-in-Chief  
ishmorozova@yandex.ru

*Nataliya V. Mitko*, Executive editor  
+7(3842)58-13-01; vk-seriya@yandex.ru

Редакторы выпуска:

Митько Н. В., Печёнкина Е. А., Рабкина Н. В., Старикова Л. С.

Подписано к печати 30.11.2021.

Дата выхода в свет 07.12.2021.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy.

Формат А 4. Усл. печ. л. – 12,75. Уч.-изд. л. – 11.

Тираж 500 экз. Заказ \_\_\_\_\_

Цена свободная.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6,  
<https://kemsu.ru>

Адрес типографии: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000,  
г. Кемерово, пр. Советский, 73.