

2542-1840 (PRINT)
2541-9145 (ONLINE)

ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

BULLETIN OF KEMEROVO STATE
UNIVERSITY. SERIES: HUMANITIES
AND SOCIAL SCIENCES

VESTNIK KEMEROVSKOGO
GOSUDARSTVENNOGO UNIVERSITETA.
SERIIA: GUMANITARNYE
I OBSHCHESTVENNYE NAUKI

ТОМ 8 № 1
2024

Вестник Кемеровского государственного университета.
Серия: Гуманитарные и общественные науки –
национальный научный рецензируемый журнал.

Издается с 2017 года. Выходит 4 раза в год.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых
журналов Высшей аттестационной комиссии РФ.
Журнал относится к категории К2 в соответствии
с Итоговым распределением журналов Перечня ВАК
по категориям К1, К2, К3 в 2023 году.

Позиция редакции может не совпадать с мнением
авторов.

Плата за публикацию не взимается. Журнал издается
за счет средств Кемеровского государственного
университета.

Все научные статьи, соответствующие требованиям
журнала, проходят двойное слепое рецензирование.

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

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

Статьи распространяются на условиях лицензии
CC BY 4.0 International License.

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

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

Подписной индекс в интернет-магазине
периодических изданий «Пресса по подписке» – 94232.

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

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)55-87-61; j.juredu@yandex.ru

Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities
and Social Sciences is a Russian scientific peer-reviewed.

Founded in 2017. Published 4 times a year.

The Journal is on the Russian List of Leading Peer-
Reviewed Journals recommended by the Higher Attestation
Commission of the Russian Federation. The Journal
belongs to Top Category (K 2) of scientific periodicals
as classified by the Higher Attestation Commission in 2023.

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

The Journal 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>

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

The articles are distributed under the terms
of the CC BY 4.0 International License.

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

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

Subscription indices: 94232 – in the online-store
of periodicals "Press by subscription".

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

Address of the founder and 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)55-87-61; j.juredu@yandex.ru

Морозова Ирина Станиславовна

главный редактор, д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief, Dr.Sci. (Psychol.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Трезубов Егор Сергеевич

зам. главного редактора, канд. юрид. наук, доцент, КемГУ (Кемерово, Россия).

Egor S. Trezubov, Deputy Editor-in-Chief, Cand.Sci. (Law), Ass. Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Редакционная коллегия / Editorial board

Абросимова Елена Антоновна

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

Elena A. Abrosimova, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof., Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia).

Агавелян Рубен Оганесович

д-р психол. наук, проф., НГПУ (Новосибирск, Россия).

Ruben O. Agavelyan, Dr.Sci. (Psychol.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia).

Алмазова Анна Алексеевна

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

Anna A. Almazova, Dr.Sci. (Ed.), Ass. Prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia).

Аничкин Евгений Сергеевич

д-р юрид. наук, доцент, АлтГУ (Барнаул, Россия).

Evgeniy S. Anichkin, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof., Altai State University (Barnaul, Russia).

Ахметова Дания Загриевна

д-р пед. наук, проф., КИУ (Казань, Россия).

Daniya Z. Akhmetova, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Kazan Innovative University (Kazan, Russia).

Бабурин Сергей Николаевич

д-р юрид. наук, проф., ИП РАН (Москва, Россия).

Sergey N. Baburin, Dr.Sci. (Law), Prof., The Institute of State and Law of The Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia).

Брановицкий Константин Леонидович

д-р юрид. наук, доцент, УрГЮУ

(Екатеринбург, Россия).
Konstantin L. Branovitsky, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof., Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia).

Веряев Анатолий Алексеевич

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

Anatoliy A. Veryaev, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia).

Воркачев Сергей Григорьевич

д-р филол. наук, проф., КубГТУ (Краснодар, Россия).

Sergey G. Vorkachev, Dr.Sci. (Philol.), Prof., Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia).

Гаврилов Станислав Олегович

д-р ист. наук, канд. юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Stanislav O. Gavrilov, Dr.Sci. (Hist.), Cand.Sci. (Law), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Грицков Юрий Викторович

д-р филос. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

Yuriy V. Gritskov, Dr.Sci. (Philos.), Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Гусев Алексей Николаевич

д-р психол. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия).

Aleksey N. Gusev, Dr.Sci. (Psychol.), Prof., Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia).

Жданова Светлана Юрьевна

д-р психол. наук, доцент, ПГНИУ (Пермь, Россия).

Svetlana Yu. Zhdanova, Dr.Sci. (Psychol.), Ass. Prof., Perm State University (Perm, Russia).

Жукова Ольга Ивановна

д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Olga I. Zhukova, Dr.Sci. (Philos.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Золотухин Владимир Михайлович

д-р филос. наук, проф., КузГТУ (Кемерово, Россия).

Vladimir M. Zolotukhin, Dr.Sci. (Philos.), Prof., Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).

Калашникова Марина Борисовна

д-р психол. наук, проф., НовГУ

(Великий Новгород, Россия).
Marina B. Kalashnikova, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Novgorod State University (Velikiy Novgorod, Russia).

Каменева Вероника Александровна

д-р филол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия)

Veronika A. Kameneva, Dr.Sci. (Philol.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Ким Юрий Владимирович

д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Yuriy V. Kim, Dr.Sci. (Law), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Кощеев Константин Леонидович

специальный редактор, Арбитражный суд

Кемеровской области (Кемерово, Россия).
Konstantin L. Koshcheev, special ed., Arbitration court of Kemerovo region (Kemerovo, Russia).

Красиков Владимир Иванович

д-р филос. наук, проф., ВГУЮ (РПА Минюста России)

(Москва, Россия).
Vladimir I. Krasikov, Dr.Sci. (Philos.), Prof., All Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of Russia) (Moscow, Russia).

Курдуманова Ольга Ивановна

д-р пед. наук, проф., ОмГПУ (Омск, Россия).

Olga I. Kurdumanova, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia).

Лясковска Катаржина

д-р права (habil), проф., Белостокский университет (UwB, Белосток, Польша).

Katarzyna Laskowska, Dr. hab. (Law), Prof., University of Białystok (UwB, Bialystok, Poland).

Мардахаев Лев Владимирович

д-р пед. наук, проф., РГСУ (Москва, Россия).

Lev V. Mardakhaev, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Russian State Social University (Moscow, Russia).

Московченко Ольга Никифоровна

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

Olga N. Moskovchenko, Dr.Sci. (Ed.), Prof., V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University (Krasnoyarsk, Russia).

Невзоров Борис Павлович

д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Boris P. Nevzorov, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Немытина Марина Викторовна

д-р юрид. наук, проф., РУДН (Москва, Россия).
Marina V. Nemytina, Dr.Sci. (Law), Prof.,
RUDN University (Moscow, Russia).

Осипова Светлана Ивановна

д-р пед. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).
Svetlana I. Osipova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Остапович Игорь Юрьевич

д-р юрид. наук, доцент, УрГЮУ
(Екатеринбург, Россия).
Igor Yu. Ostapovich, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Ural State University of Law (Ekaterinburg, Russia).

Плаксина Татьяна Алексеевна

д-р юрид. наук, доцент, ТГУ (Томск, Россия).
Tatiana A. Plaksina, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Россинский Сергей Борисович

д-р юрид. наук, доцент, Институт государства
и права РАН (Москва, Россия).
Sergey B. Rossinskiy, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
The Institute of State and Law of The Russian Academy
of Sciences (Moscow, Russia).

Самович Юлия Владимировна

д-р юрид. наук, проф., Казанский филиал РГУП
(Казань, Россия).
Yulia V. Samovich, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Kazan branch of the Russian State University of Justice
(Kazan, Russia).

Слышкин Геннадий Геннадьевич

д-р филол. наук, проф., РАНХиГС (Москва, Россия).
Gennady G. Slyshkin, Dr.Sci. (Philol.), Prof.,
Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration (Moscow, Russia).

Филатова Ульяна Борисовна

д-р юрид. наук, доцент, ИГУ (Иркутск, Россия).
Uliana B. Filatova, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Irkutsk State University (Irkutsk, Russia).

Халыпина Людмила Петровна

д-р пед. наук, проф., СПбПУ Петра Великого
(Санкт-Петербург, Россия).
Ludmila P. Khaliapina, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
(St. Petersburg, Russia).

Черненко Тамара Геннадьевна

д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Tamara G. Chernenko, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Чурекова Татьяна Михайловна

д-р пед. наук, проф., КемГИК (Кемерово, Россия).
Tatiana M. Churekova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia).

Шевелева Светлана Викторовна

д-р юрид. наук, проф., ЮЗГУ (Курск, Россия).
Svetlana V. Sheveleva, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Southwest State University (Kursk, Russia).

Шепель Тамара Викторовна

д-р юрид. наук, проф., НГУ (Новосибирск, Россия).
Tamara V. Shepel, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).

Яковлева Ирина Михайловна

д-р пед. наук, проф., МГПУ (Москва, Россия).
Irina M. Yakovleva, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia).

Ящук Татьяна Федоровна

д-р юрид. наук, проф., ОмГУ (Омск, Россия).
Tatiana F. Yashchuk, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Omsk State University (Omsk, Russia).

КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

Междисциплинарные исследования когнитивных процессов

Особенности проявления нейродинамических и когнитивно-личностных показателей иностранных студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе
Варич Л. А., Желонкина Е. С., Морозова И. С. 1

Особенности функционирования когнитивных процессов студентов в ситуациях прослушивания различных музыкальных жанров
Самоходкин Е. В., Тимохович А. Н. 9

Междисциплинарные исследования языка

Язык как ключ к реальности: от философии имени к дискурсу
Кабахидзе Е. Л. 21

Сравнительный анализ средств лексической когезии устных текстов, созданных подростками с ВПС после оперативного вмешательства и их условно здоровыми сверстниками
Каменева В. А., Рабкина Н. В., Румянцева А. А. 33

Проявления речевых компетенций у русскоязычных жителей-монолингвов Республики Тыва в условиях естественного тувинско-русского билингвизма
Лицкевич Е. Ю. 41

ПЕДАГОГИКА

Методология и технология профессионального образования

Анализ влияния просодических единиц и интонационных моделей персидского языка у иранских студентов на выражение ИК-7 в русском языке
Азади Р., Валитур А. 49

Педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога основного общего образования
Арлашева Л. В., Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Губанова М. И. 57

Разработка способа расчета стоимости монтажа инженерных ограждений при изучении дисциплин инженерно-технической защиты
Гавришев А. А. 69

Научно-методическое сопровождение как инструмент профессионально-личностного развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования
Гейнце Л. А. 75

Совершенствование профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка в условиях непрерывного педагогического образования
Головко О. Н., Данько Ю. В. 89

Сущность и структура компетентности самоменеджмента обучающегося вуза
Черных Н. С., Осипова С. И. 100

Теория и методика обучения и воспитания

Структура и профориентационный потенциал учебного пособия «Legal English: Law, Crime and Punishment» (X–XI классы)
Игумнова О. В. 109

ПРАВО

Публично-правовые (государственно-правовые) науки

Многообразие форм общественного контроля в России как его принцип
Гончаров В. В. 119

Человек есть цифровая личность, или у человека есть цифровая личность?
Канакова А. Е. 126

Теоретико-исторические правовые науки

Институт народных заседателей в Китайской Народной Республике: история становления и современные инновации
Даньшин А. В. 136

Частно-правовые (цивилистические) науки

Направления совершенствования государственной судебной политики в области судебных расходов в контексте доступности правосудия
Розе М. А. 148

COGNITIVE SCIENCES
Interdisciplinary Cognitive Studies

Neurodynamic, Cognitive, and Personal Characteristics of Foreign Students during Adaptation to University Environment

Varich L. A., Zhelonkina E. S., Morozova I. S. 1

Cognitive Processes in Students Exposed to Different Musical Genres

Samokhodkin E. V., Timokhovich A. N. 9

Interdisciplinary Linguistics

Language as Key to Reality: From Philosophy of Name to Discourse

Kabakhidze E. L. 21

Means of Lexical Cohesion in Oral Speech: Teenagers Operated for Congenital Heart Disease vs. Apparently Healthy Peers

Kameneva V. A., Rabkina N. V., Rummyantseva A. A. 33

Speech Competencies in Russian-Speaking Monolinguals of the Tyva Republic in the Context of Tuvan-Russian Bilingualism

Litskevich E. Y. 41

PEDAGOGY
Methodology and Technology of University Education

Effect of Persian Prosodic Units and Intonation Patterns on Intonation Pattern No. 7 in Iranian Students of Russian

Azadi R., Valipour A. 49

Pedagogical Model for Improving the Health-Saving Competence of a Basic General Education Teacher

Arlasheva L. V., Kazin E. M., Abaskalova N. P., Gubanova M. I. 57

Calculating Costs of Engineering Obstacle Installations as Part of Engineering and Technical Protection Disciplines

Gavrishev A. A. 69

Scientific and Methodological Support of Teachers as a Tool for Developing Professional and Personal Competencies in Advanced Professional Education

Geintse L. A. 75

Improving Professional Competencies of Foreign Language Teachers in the Context of Continuous Teacher Education

Golovko O. N., Danko Yu. V. 89

Self-Management Competence in University Students: Essence and Structure

Chernykh N. S., Osipova S. I. 100

Theory and Methodology of Education and Upbringing

Structure and Career Guidance Potential of Legal English: Law, Crime, and Punishment for High-School Students

Igumnova O. V. 109

LAW
Public and State Law

Diversity Principle of Public Control in Russia

Goncharov V. V. 119

Man Equals Digital Personality vs. Man Has Digital Personality

Kanakova A. E. 126

Theoretical and Historical Legal Sciences

Institute of People's Assessors in the People's Republic of China: History and Modern Innovations

Danshin A. V. 136

Private and Civil Law

Directions for Improving State Judicial Policy in Legal Costs in the Context of Justice Accessibility

Roze M. A. 148

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/bphfer>

Особенности проявления нейродинамических и когнитивно-личностных показателей иностранных студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе

Варич Лидия Александровна

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

<https://orcid.org/0000-0003-0855-6671>

varich2002@mail.ru

Желонкина Елена Сергеевна

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

Морозова Ирина Станиславовна

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

<https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>

Аннотация: Одной из основных и главных проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты в новой среде, является адаптация к условиям обучения в вузе с незнакомыми для них культурой и языком. Цель – изучить особенности проявления нейродинамических и когнитивно-личностных показателей иностранных студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе. Предметом исследования выступает совокупность изучаемых признаков. К их числу отнесены такие психофизиологические параметры, как уровень функциональной подвижности нервных процессов, показатель простой зрительно-моторной реакции, объем памяти и внимания. В работе определены личностные характеристики студентов-иностранцев; обоснована необходимость учета нейродинамических и когнитивно-личностных показателей иностранных студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе; определено наличие более высокого значения ситуативной и более низкого – личностной тревожности у иностранных студентов по сравнению с русскими; получены данные о том, что в процессе адаптации к условиям обучения у иностранных студентов развивается утомление, связанное с ухудшением функционального состояния центральной нервной системы; установлена взаимосвязь национальной принадлежности студента с особенностями проявления личностных характеристик, которые необходимо учитывать в процессе обучения в вузе с целью оптимизации адаптации; показано, что иностранные студенты имеют нейродинамические и когнитивные особенности, обусловленные уровнем владения русским языком. Сделан вывод, что для студентов, не владеющих русским языком, характерно наличие низкого уровня показателей простой зрительно-моторной реакции, функциональной подвижности нервных процессов, памяти и внимания, что свидетельствует о негативных проявлениях процесса адаптации к условиям обучения.

Ключевые слова: адаптация, иностранные студенты, личностная и ситуативная тревожность, когнитивные функции, нейродинамические характеристики, личностные особенности, национальная принадлежность, уровень владения русским языком

Цитирование: Варич Л. А., Желонкина Е. С., Морозова И. С. Особенности проявления нейродинамических и когнитивно-личностных показателей иностранных студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 1–8. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-1-8>

Поступила в редакцию 19.02.2024. Принята после рецензирования 12.03.2024. Принята в печать 12.03.2024.

full article

Neurodynamic, Cognitive, and Personal Characteristics of Foreign Students during Adaptation to University Environment

Lidia A. Varich

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

<https://orcid.org/0000-0003-0855-6671>

varich2002@mail.ru

Elena S. Zhelonkina

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Irina S. Morozova

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

<https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>

Abstract: Foreign students have to adapt to new linguacultural academic environment. The adaptation process affects their neurodynamic, cognitive, and personal indicators. The research involved such psychophysiological parameters as nervous system lability, visual-motor reactions, memory scope, and attention span. The paper introduces

the personality profile of an average foreign student, as well as substantiates the importance of neurodynamic, cognitive, and personal indicators during adaptation. In this research, foreign students demonstrated situational rather than personal anxiety, compared with their Russian peers. They developed fatigue associated with poor functional state of the central nervous system. The adaptation peculiarities depended on the nationality: this fact has to be taken into account to optimize adaptation to the new academic environment. The neurodynamic and cognitive features correlated with Russian proficiency. Those that did not speak Russian had poor visual-motor reaction, nervous system lability, memory scope, and attention span, which correlated with maladaptation to the new linguacultural academic environment.

Keywords: adaptation, foreign students, personal and situational anxiety, cognitive functions, neurodynamic characteristics, personality peculiarities, nationality affiliation, Russian language proficiency

Citation: Varich L. A., Zhelonkina E. S., Morozova I. S. Neurodynamic, Cognitive, and Personal Characteristics of Foreign Students during Adaptation to University Environment. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 1–8. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-1-8>

Received 19 Feb 2024. Accepted after review 12 Mar 2024. Accepted for publication 12 Mar 2024.

Введение

Обеспечение адекватной и «бесшовной» адаптации представителей иностранных государств к новым для них требованиям со стороны культуры, языка и бытовых аспектов страны, в которую они приезжают для получения образования, представляет собой важную задачу [1]. Исследования свидетельствуют о том, что особая острота переживаний участников и неоднозначность протекающих процессов выявляется при организации процесса обучения иностранных студентов в российских вузах [2–3]. Наблюдается ежегодный рост количества студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Так, за последние годы увеличился приток студентов из Индии, Китая, Египта. Эта тенденция прослеживается во всех вузах России [4]. Российская система образования привлекает учащихся из разных стран своей фундаментальностью, системностью и качеством обучения [5].

Кемеровский государственный университет (КемГУ) – не исключение. Ежегодно вуз набирает большое количество студентов из стран СНГ (Казахстан, Таджикистан, Туркменистан и пр.), а в последние два года увеличилось количество студентов из стран дальнего зарубежья (Индия) в связи с открытием медицинского института (рис. 1).

Одной из основных и главных проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты в новой среде, является адаптация к условиям обучения в вузе с незнакомыми для них культурой и языком. При анализе понятия *адаптация* мы считаем необходимым учитывать, с одной стороны, большое количество различных определений, с другой – рассматривать интерпретации в широком и узком контексте. Следуя логике рассуждений Г. Д. Волкова и Н. Б. Оконской, под адаптацией следует понимать вариативность взаимодействий человека и среды, результатом чего выступает улучшение его жизнедеятельности [6]. В узком смысле адаптация рассматривается как процесс изменения участвующих сторон, субъектов взаимодействия. Б. М. Марзаева отмечает междисциплинарный характер исследования адаптации иностранных студентов [7].

Е. Д. Коваль предлагает учитывать внутренние (индивидуально-психологические характеристики человека) и внешние (проявления окружающей среды) факторы адаптации [8].

По мнению М. В. Апасовой и др., при изучении социокультурной, академической и социально-психологической адаптации студентов, приехавших в Россию, необходимо учитывать такие феномены, как «культурный шок», качества «гражданина мира» [9]. О. А. Береговая и др. рассматривают такие барьеры социокультурной адаптации студентов, поступивших на первый курс в российских вузах, как слабая подготовка по профильным учебным дисциплинам и специальным предметам; вариативность программ обучения; трудности усвоения учебного материала, преподаваемого на русском языке [10].

По А. В. Шевченко и И. В. Соболевой, совокупность трудностей адаптационных процессов определяется, во-первых, неготовностью самого обучающегося справляться с организационными и личностными проблемами, во-вторых, отсутствием грамотной системы психолого-педагогического сопровождения

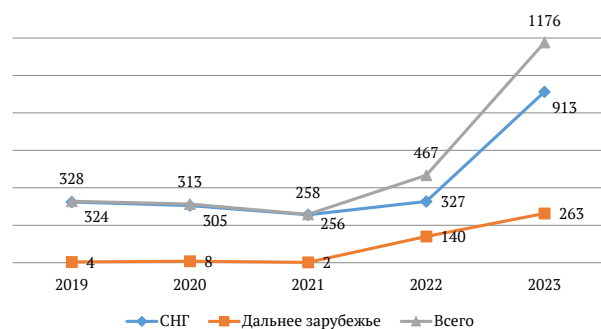


Рис. 1. Динамика количества иностранных студентов, поступивших в КемГУ, 2019–2023

Fig. 1. Foreign students entering Kemerovo State University, 2019–2023

этого процесса [11]. Также востребовано системное психолого-педагогическое сопровождение [12; 13]. Необходимость обеспечения комплексного подхода при организации мероприятий по адаптации иностранных студентов отмечают О. В. Лютова и Л. Ф. Свойкина [14].

Актуальность данной проблемы обусловила необходимость изучения особенностей проявления нейродинамических и когнитивно-личностных характеристик иностранных студентов в процессе адаптации к условиям обучения в КемГУ.

Методы и материалы

В исследовании приняли участие 60 студентов из стран ближнего зарубежья: Таджикистан, Кыргызстан, Узбекистан. Контрольную группу составили 62 русских студента КемГУ.

С помощью психофизиологического комплекса РФК (Свидетельство о регистрации № 2001610233 от 05.03.2001) проводилась оценка нейродинамических и психодинамических показателей: работоспособность головного мозга (РГМ, количество сигналов), уровень функциональной подвижности нервных процессов (УФП НП, с), скорость простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР, мс), объем кратковременной механической и смысловой памяти и внимания¹.

Оценка уровня личностной и ситуативной тревожности проводилась с помощью теста Спилбергера-Ханина². Личностные особенности изучались с помощью опросника Кеттелла³.

Математическая обработка данных производилась с использованием компьютерных программ Statisticafor Windows10.0, Microsoft Excel 2010. Достоверность различий результатов определяли с помощью методов t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна-Уитни.

Результаты

Результат сравнения показателей тревожности иностранных и русских студентов позволяет констатировать более высокие значения ситуативной и более низкие – личностной тревожности у иностранных студентов по сравнению с русскими (рис. 2).

Личностная тревожность формируется с раннего детства, на нее влияют такие факторы, как окружающая среда и воспитание родителей, также немаловажную роль играет характер и темперамент человека. Ситуативная тревожность чаще всего является временной, она связана с конкретной ситуацией либо обстоятельством, которое влияет на человека в определенный промежуток времени. Повышение ситуативной тревожности может означать, что человеку некомфортно, он напряжен или испуган [15; 16].

Показатели повышенной ситуативной и невысокой личностной тревожности (табл. 1) у иностранных студентов позволяют сделать вывод о том, что они испытывают эмоциональный дискомфорт, и их психофизиологическое состояние напрямую зависит от условий образовательной организации, в которой они обучаются.

Сравнительный анализ нейродинамических показателей русских и иностранных студентов в течение двух лет обучения указывает на тот факт, что у иностранных студентов развивается утомление, связанное с ухудшением функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС), об этом свидетельствует увеличение показателя простой зрительно-моторной реакции ко второму курсу [17]. Для русских же студентов характерно снижение данного показателя, т. е. отсутствие выраженного напряжения в деятельности ЦНС.



Рис. 2. Сравнение уровня личностной и ситуативной тревожности иностранных и русских студентов
Fig. 2. Personal vs. situational anxiety in foreign and Russian students

Прим.: достоверность различий между русскими и иностранными студентами: * – p < 0,05; ** – p < 0,01.

¹ Иванов В. И., Литвинова Н. А., Березина М. Г. Автоматизированные методы психодиагностики: методические рекомендации. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. 28 с.

² Практикум по психологии состояний, ред. А. О. Прохорова. СПб.: Речь, 2004. 480 с.

³ Там же.

В ходе анализа личностных качеств по тесту Кеттелла иностранные студенты были разделены на три группы с учетом национальности: Таджикистан, Узбекистан, Кыргызстан. Исследование показало, что у трех разных групп студентов преобладают разные личностные качества (табл. 2).

У иностранных студентов, приехавших из Таджикистана, отмечается высокое значение показателя фактора F (импульсивность – сдержанность), что указывает на выраженность таких характеристик, как экспрессивность, импульсивность, эмоциональная значимость социальных контактов. Выявленные проявления могут детерминировать яркие эмоциональные реакции в процессе взаимодействия, лидерство и инициативность общения. Представленная группа студентов

отличается выраженностью личностного параметра *напряженность – расслабленность* (Q4), что может интерпретироваться как повышенная возбудимость, требующая регулируемой разрядки и управления, чтобы купировать возможные психосоматические нарушения, осуществить превентивные меры по отношению возможного снижения эмоциональной устойчивости и роста аутодеструкций [18]. Представители этой группы отличаются низкими показателями параметра *творческое воображение – меркантилизм* (M), что проявляется в высокой скорости решения практических задач, продуктивности решения конкретных мыслительных задач, практичности, реалистичности, ориентации на внешнюю реальность [19].

Студенты из Узбекистана демонстрируют высокое значение фактора Н (общительность – застенчивость), который выражается в открытости, естественности, непринужденности, приспособляемости, активности в устранении конфликтов в группе, легкости в установлении межличностных контактов, готовности к сотрудничеству и совместной работе. Низкий показатель фактора Q1 (консерватизм – радикализм) указывает на консервативность, устойчивость по отношению к традициям, сомнение в отношении новых идей и принципов, склонность к морализации, сопротивление переменам, ориентацию на конкретную реальную деятельность.

Табл. 1. Изменение показателя ПЗМР иностранных и русских студентов в течение двух лет обучения
Tab. 1. Index of visual-motor reaction in foreign and Russian students, 2 years

Показатель ПЗМР, мс	Иностранные студенты (n = 60)	Русские студенты (n = 62)	p < 0,05
Первый курс	376,9 ± 11,7 *	263,4 ± 4,8	1–2
Второй курс	426,4 ± 21,5 *	257,5 ± 5,04	1–2

Прим.: достоверность различий у иностранных студентов в динамике двух лет обучения: * – p < 0,05.

Табл. 2. Личностные особенности иностранных студентов разных национальностей (по Кеттеллу)
Tab. 2. Sixteen Personality Factor Questionnaire: foreign students of different nationalities

Шкала	Личностные факторы	Таджики	Узбеки	Киргизы
A	общительность – замкнутость	2,8	3,1	3
B	абстрактное мышление – конкретное мышление	2,9	3	3,3
C	эмоциональная устойчивость – инфантилизм	5,2	5,8	4,7
E	независимость – подчиненность	5	4,7	5,5
F	импульсивность – сдержанность	6,3	5,6	5,1
G	настойчивость – уступчивость	4,6	3,9	5,1
H	общительность – застенчивость	5,2	6,1	5,6
I	женственность – мужественность	5,3	4,7	5,8
L	подозрительность – доверчивость	4,9	5,4	4,1
M	творческое воображение – меркантилизм	2,2	2,7	5,8
N	расчетливость – бесхитрость	5,5	5,8	4,9
O	тревожность – невозмутимость	5,8	5,3	5,2
Q1	радикализм – консерватизм	3,8	2,6	3,7
Q2	индивидуализм – коллективизм	4,9	5,3	2,8
Q3	высокий волевой самоконтроль – низкая самодисциплина	5	5,3	4,7
Q4	напряженность – расслабленность	6,1	6	4,7

Для иностранных студентов, являющихся гражданами Кыргызстана, характерно богатое воображение, высокий уровень абстрагирования, готовность реализовывать свои собственные идеи, ориентированность на свой внутренний мир (М). В свою очередь, фактор Q2 (индивидуализм – коллективизм), имеющий низкое значение, характеризует представителей указанной национальности как зависимых от мнения и требований группы, следующих за общественным мнением, с низкой самостоятельностью, ориентированных на социальное одобрение [19].

Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что этническая принадлежность является фактором, фиксирующим определенные характеристики той микросреды, в условиях которой формируется личность [20].

Мы считаем необходимым учитывать точку зрения В. М. Бехтерева, который, анализируя особенности национального характера, подчеркивает наличие национальных черт, проявляющихся в свойствах темперамента и параметрах интеллектуального развития, передающихся по наследству [21]. При этом важно отметить мнение А. О. Боронова и В. Н. Павленко, которые считают, что причастность отдельного человека к национальным ценностям, истории, исторической памяти измеряется не биологической наследственностью, а степенью активного усвоения тех культурных ценностей и святынь, которые составляют содержание этой истории [22].

Высказанные замечания определяют востребованность учета принадлежности студента к конкретной национальности, которая накладывает существенный отпечаток на личностные особенности человека, оптимизируя тем самым процесс адаптации к условиям обучения вуза, расположенного за пределами родной и привычной среды проживания.

Опираясь на точку зрения разных ученых, которые подчеркивают влияние языкового барьера на процесс адаптации иностранцев в российских вузах [10; 23; 24], мы разделили студентов на группы по уровню владения русским языком. В 1 группу попали студенты, испытывающие трудности в использовании русского языка (студенты не говорят и плохо понимают русскую речь, n = 18). Во 2 группу вошли студенты, демонстрирующие средний уровень владения русским языком (студенты плохо говорят, но хорошо понимают русскую

речь, n = 20). В 3 группу попали студенты, демонстрирующие высокий уровень владения русским языком (студенты хорошо говорят и понимают русскую речь, n = 22) [25].

Рассмотрим проявления нейродинамических и когнитивных особенностей в каждой группе. Студенты 1 группы, имеющие низкий уровень владения русским языком, демонстрируют выражено низкий уровень показателей простой зрительно-моторной реакции и функциональной подвижности нервных процессов по сравнению со студентами двух других групп. Выявленные различия свидетельствуют о том, что испытывая трудности с преодолением языкового барьера, студенты 1 группы активно используют ресурсы организма, что проявляется в снижении функциональных возможностей ЦНС. Самые хорошие показатели отмечаются у студентов 3 группы (с высоким уровнем знания языка). Можно предположить, что учебная нагрузка не вызывает утомления у данной группы студентов в отличие от студентов 1 группы (табл. 3).

Полученные нами данные не противоречат аналогичным исследованиям авторов, рассматривающих негативное влияние языкового барьера, определяемого в качестве основной трудности, с которой сталкиваются иностранные студенты в процессе обучения [26–28].

Оценка когнитивных характеристик подтвердила представленные ранее сведения: более высокие значения показателей объема внимания, образной и механической памяти имеют студенты с хорошим уровнем владения русским языком, т.е. программу высшего заведения такие студенты будут осваивать более успешно (табл. 4).

Проведенный анализ позволяет утверждать, что иностранные студенты испытывают определенные нагрузки как в сфере функционирования ЦНС, так и в процессе реализации когнитивных функций. Результаты исследований, посвященных адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах [10; 29], свидетельствуют об отсутствии единой системы отбора и последующего сопровождения иностранных граждан, пребывающих для обучения в российских вузах. Именно построение системы психолого-педагогического сопровождения обеспечивает снижение рисков дезадаптации, выражающихся в склонностях к деструктивному и аутодеструктивному поведению иностранных студентов.

Табл. 3. УФП НП и ПЗМР иностранных студентов в зависимости от уровня владения русским языком

Tab. 3. Nervous liability and visual-motor reaction in foreign students depending on the level of Russian language proficiency

Показатели	1 группа	2 группа	3 группа	p < 0,05
УФП НП, с	80,4 ± 3,2	74,8 ± 2,2	72,2 ± 1,7	1–3
ПЗМР, мс	428,1 ± 26,4	377,7 ± 20,7	344,6 ± 13,04	1–2, 1–3

Прим.: 1–2 – достоверность различий между 1 и 2 группами; 1–3 – достоверность различий между 1 и 3 группами.

Табл. 4. Показатели памяти и внимания иностранных студентов с различным уровнем владения русским языком, балл
Tab. 4. Memory and attention in foreign students with different levels of Russian proficiency

Показатели	1 группа	2 группа	3 группа	p < 0,05
Объем внимания	6,2 ± 0,5	7,3 ± 0,5	7,3 ± 0,5	1–3
Объем образной памяти	7,6 ± 0,3	8 ± 0,3	8,3 ± 0,3	1–3
Объем механической памяти	6 ± 0,4	6,2 ± 0,4	6,3 ± 0,4	–

Прим.: 1–3 – достоверность различий между 1 и 3 группами.

Заключение

Адаптацию иностранных студентов следует рассматривать как комплексную проблему, определяющуюся большим разнообразием факторов, учет которых может способствовать достижению лучших академических результатов с наименьшими негативными последствиями для организма.

Значимым фактором успешности приспособления студентов к условиям образовательной среды выступают нейродинамические и когнитивно-личностные особенности. Определено наличие более высокого значения ситуативной и более низкого – личностной тревожности у иностранных студентов по сравнению с русскими.

В исследовании обосновано, что в процессе адаптации к условиям обучения у иностранных студентов развивается утомление, связанное с ухудшением функционального состояния ЦНС, что существенно подрывает адаптационный потенциал обучающегося; установлена взаимосвязь национальной принадлежности студента с особенностями проявления личностных характеристик, которые необходимо учитывать в процессе обучения в вузе с целью оптимизации адаптации; выявлено, что иностранные студенты имеют нейродинамические и когнитивные особенности, обусловленные уровнем владения русским языком.

Для студентов, испытывающих трудности в использовании русского языка, характерно наличие низкого уровня показателей простой зрительно-моторной реакции, функциональной подвижности нервных процессов, памяти и внимания, что свидетельствует о негативных проявлениях процесса адаптации к условиям обучения. Студенты, демонстрирующие высокий уровень владения русским языком, имеют высокие показатели простой зрительно-моторной реакции, функциональной подвижности нервных процессов, объема памяти и внимания.

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

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

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

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

Литература / References

1. Дятлова А. К. Иностранные студенты в провинциальном университете: структура работы и особенности контингента. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2019. № 1. С. 154–156. [Dyatlova A. K. Foreign students in a provincial university: work structure and features of the student body. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*, 2019, (1): 154–156. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2019-10039>
2. Лебедева О. А., Скопина Ю. И. Проблемы и трудности адаптации иностранных студентов первокурсников к условиям жизни и обучения в России. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2014. № 35-1. С. 92–98. [Lebedeva O. A., Skopina Yu. I. Problems and difficulties of adaptation of foreign first-year students to the living and learning conditions in Russia. *Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, 2014, (35-1): 92–98. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ruzber>
3. Арефьев А. Л., Шереги Ф. Э. Иностранные студенты в российских вузах: статистический и социологический анализ. М.: Центр социологических исследований, 2014. 228 с. [Arefiev A. L., Sheregi F. E. *Foreign students in Russian universities: statistical and sociological analysis*. Moscow: Sociocenter, 2014, 228. (In Russ.)]
4. Уткина А. В., Гараева М. В. Проблема адаптации иностранных студентов в российских вузах. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023. № 3. С. 1–4. [Utkina A. V., Garaeva M. V. The problem of adaptation of foreign students in Russian universities. *International Research Journal*, 2023, (3): 1–4. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.129.62>

5. Семенова Я. Г. Вопросы адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в российских вузах. *Вестник науки и образования*. 2018. Т. 2. № 5. С. 62–66. [Semenova Y. G. Questions of adaptation of foreign students to the conditions of life and education in Russian universities. *Vestnik of science and education*, 2018, 2(5): 62–66. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xnmthn>
6. Волков Г. Д., Оконская Н. Б. Адаптация и ее уровни. *Философия пограничных проблем науки*. 1975. № 7. С. 134–142. [Volkov G. D., Okonskaya N. B. Adaptation and its levels. *Filosofija pogranichnyh problem nauki*, 1975, (7): 134–142. (In Russ.)]
7. Марзаева М. Б. Адаптация иностранных студентов (региональный опыт). *Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН*. 2015. Т. 8. № 4. С. 184–191. [Marzaeva M. B. Adaptation of foreign students (regional experience). *Bulletin of the Kalmyk institute for humanities of the RAS*, 2015, 8(4): 184–191. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vxqart>
8. Коваль Е. Д. Теоретические аспекты исследования процесса адаптации иностранных студентов к социокультурной и образовательной среде высшей школы России. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 2017. № 10. С. 110–115. [Koval E. D. Theoretical aspects of investigation of process of foreign students' adaptation in socio-cultural and educational environment of Russian higher school. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2017, (10): 110–115. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zsjuvv>
9. Апасова М. В., Кулагина И. Ю., Апасова Е. В. Условия адаптации иностранных студентов в вузах. *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9. № 4. С. 129–137. [Apasova M. V., Kulagina I. Yu., Apasova E. V. Conditions for the adaptation of foreign students to universities. *Modern foreign psychology*, 2020, 9(4): 129–137. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090412>
10. Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах. *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2. С. 108–118. [Beregovaya O. A., Lopatina S. S., Oturgasheva N. V. Barriers of social and cultural adaptation of foreign students in Russian universities. *Perspectives of science and education*, 2019, (2): 108–118. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.9>
11. Шевченко А. В., Соболева И. В. Адаптация иностранных студентов: проблемы и возможные пути их решения. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2012. № 16. С. 150–159. [Shevchenko A. V., Soboleva I. V. Adaptation of foreign students: problems and possible ways of their solution. *Problems and prospects for the development education in Russia*, 2012, (16): 150–159. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rinhpj>
12. Гриненко Д. Н., Морозова И. С. Становление саморегуляции и когнитивно-стилевой организации личности в условиях психолого-образовательного сопровождения. *Сибирский психологический журнал*. 2017. № 64. С. 149–157. [Grinenko D. N., Morozova I. S. Formation of self-regulation and organization of cognitive style in terms of psychological and educational support. *Siberian Journal of Psychology*, 2017, (64): 149–157. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/17267080/64/10>
13. Морозова И. С., Каргина А. Е. Развитие содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов ВУЗа в условиях психолого-педагогического сопровождения. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*. 2018. Т. 25. С. 76–88. [Morozova I. S., Kargina A. E. Development of the attributes of emotional intelligence of university students under psychological and educational support. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2018, 25: 76–88. (In Russ.)] <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.25.76>
14. Лютова О. В., Свойкина Л. Ф. Мероприятия по адаптации иностранных студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран в высших учебных заведениях. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2014. № 35-1. С. 118–123. [Lyutova O. V., Svoykina L. F. Measures for adaptation of foreign students as a factor improving the quality of training specialists for foreign countries in higher education institutions. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniia*, 2014, (35-1): 118–123. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ruzbgp>
15. Уварова М. Ю., Кедярова Е. А. Исследование личностной тревожности и мотивации достижения у студентов-первокурсников. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*. 2014. Т. 8. С. 74–86. [Uvarova M. Yu., Kedyarova E. A. Studying of personal anxiety and motivation of achievement of first-year students. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2014, 8: 74–86. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sxtzgx>
16. Ханин Ю. Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности. *Вопросы психологии*. 1991. № 5. С. 51–55. [Khanin Yu. L. Interpersonal and intragroup anxiety in conditions of significant joint activity. *Voprosy Psikhologii*, 1991, (5): 51–55. (In Russ.)]

17. Ильин Е. П. Методические указания к практикуму по психофизиологии. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1981. 87 с. [Ilyin E. P. *Methodical instructions for a workshop on psychophysiology*. Leningrad: A. I. Herzen LSPI, 1981, 87. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vigxqz>
18. Аргунова М. П., Неустроева Н. Н. Формирование учебной мотивации на уроках иностранного языка. *Научное мнение*. 2013. № 1. С. 106–110. [Argunova M. P., Neustroyeva N. N. Formation of learning motivation at foreign languages. *Nauchnoe mnenie*, 2013, (1): 106–110. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pvllbz>
19. Выбойщик И. В., Шакурова З. А. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла. Челябинск: ЮУрГУ, 2000. 54 с. [Vyboyshchik I. V., Shakurova Z. A. *Personality multifactor questionnaire by R. Cattell*. Chelyabinsk: SUSU, 2000, 54. (In Russ.)]
20. Бучек А. А. Этническая культура и ее психологический потенциал. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2008. № 2. С. 1–11. [Buchek A. A. Ethnic culture and its psychological potential. *Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnye nauki*, 2008, (2): 1–11. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ofspjx>
21. Бехтерев В. М. Предмет и задачи общественной психологии как объективной науки. In: Бехтерев В. М. *Избранные труды по психологии личности*. М.: Наука, 1999. Т. 2. С. 77–98. [Bekhterev V. M. Subject and tasks of social psychology as an objective science. In: Bekhterev V. M. *Selected works on personality psychology*. Moscow: Nauka, 1999, vol. 2, 77–98. (In Russ.)]
22. Бороноев А. О., Павленко В. Н. Этническая психология. СПб.: СПбГУ, 1994. 168 с. [Boronoyev A. O., Pavlenko V. N. *Ethnic psychology*. St. Petersburg: SPbSU, 1994, 168. (In Russ.)]
23. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е., Никольский В. С., Шаброва Н. В. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России. *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 12. С. 9–30. [Ambarova P. A., Zborovsky G. E., Nikolskiy V. S., Shabrova N. V. Academic and sociocultural adaptation of students in Russian universities. *Higher Education in Russia*, 2022, 31(12): 9–30. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30>
24. Распаева Г. Д., Маркус А. М., Ярославова Е. Н. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе: коммуникативный аспект. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2022. Т. 14. № 1. С. 76–87. [Raspaeva G. D., Markus A. M., Yaroslavova E. N. Socio-cultural adaptation of international students at a Russian university: a communicative aspect. *Vestnik SUSU. Series: Education. Educational Sciences*, 2022, 14(1): 76–87. (In Russ.)] <https://doi.org/10.14529/ped220108>
25. Варич Л. А., Витязь С. Н., Кривкина Е. О. Изучение особенностей адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе с учетом уровня знания русского языка. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2014. № 5-1. С. 24–26. [Varich L. A., Vityaz S. N., Krivkina E. O. Observation of foreign students adaptation particularities to the learning environment in the university considering the level of Russian language proficiency. *International Research Journal*, 2014, (5-1): 24–26. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sertrj>
26. Дрожжина Д. С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия и методология. *Журнал о жизни университетов*. 2013. Т. 1. № 3. С. 33–47. [Drozhzhina D. S. Study the adaptation of international students: discussion about methodology. *Zhurnal o zhizni universitetov*, 2013, 1(3): 33–47. (In Russ.)]
27. Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе. *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 1. С. 156–165. [Beregovaya O. A., Lopatina S. S., Oturgasheva N. V. Tutor support as a tool of social-cultural adaptation of international students in Russian university. *Higher Education in Russia*, 2020, 29(1): 156–165. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165>
28. Мамина В. П., Романовская И. А. Особенности процесса адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе. *Педагогические исследования*. 2022. № 2. С. 38–57. [Mamina V. P., Romanovskaya I. A. Peculiarities of adaptation of foreign students to studying at Russian universities. *Pedagogical Research*, 2022, (2): 38–57. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/dbfwml>
29. Дорожкин Ю. Н., Мазитова Л. Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов. *Социологические исследования*. 2007. № 3. С. 73–77. [Dorozhkin Yu. N., Mazitova L. T. Foreign students' social adaptation issues. *Sociological studies*, 2007, (3): 73–77. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hzeydb>

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/bqrdhe>

Особенности функционирования когнитивных процессов студентов в ситуациях прослушивания различных музыкальных жанров

Самоходкин Евгений Вячеславович

Государственный университет управления, Россия, Москва

<https://orcid.org/0000-0003-3791-0123>

Тимохович Александра Николаевна

Государственный университет управления, Россия, Москва

<https://orcid.org/0000-0001-5326-5975>

3178720@list.ru

Аннотация: Музыка, являясь неотъемлемой частью человеческой культуры, обладает свойством воздействия на когнитивные процессы и эмоциональные состояния индивида. Работа посвящена анализу воздействия музыкальных композиций разных жанров на когнитивные процессы студентов. Цель – исследовать особенности функционирования когнитивных процессов студентов в ситуациях прослушивания композиций различных музыкальных жанров. Проведена серия экспериментов с использованием стандартизированных психологических тестов и инструментов для оценки когнитивных функций: тесты на определение концентрации внимания, тест на определение функциональных особенностей памяти, тест на оценку настроения, опросная методика. Объект – когнитивные процессы студентов. В эксперименте приняли участие 135 испытуемых в возрасте 18–27 лет. Участники были разделены на 9 независимых групп по 15 человек – по 3 группы на каждый жанр музыки. Студенты слушали музыкальные композиции трех жанров: классическая музыка, рок-музыка, электронная музыка. Когнитивные показатели участников анализировались до и после проведения экспериментальной стадии. Результаты исследования свидетельствуют о наличии особенностей функционирования когнитивных процессов студентов в ситуациях прослушивания композиций различных музыкальных жанров, что может иметь практическое применение в образовательном процессе и психотерапии. Были сделаны следующие выводы: прослушивание классической музыки приводит к активизации внимания, способствует усилению памяти и стабилизации настроения студентов; прослушивание рок-музыки и электронной музыки оказывает разнонаправленное воздействие на когнитивные процессы студентов. Данное исследование предоставляет новый взгляд на механизмы взаимодействия музыки и когнитивных процессов, обогащая существующую базу данных в области психологии, нейронаук и когнитивных наук.

Ключевые слова: когнитивные процессы, музыка, студенты, внимание, память, настроение

Цитирование: Самоходкин Е. В., Тимохович А. Н. Особенности функционирования когнитивных процессов студентов в ситуациях прослушивания различных музыкальных жанров. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 9–20. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-9-20>

Поступила в редакцию 07.11.2023. Принята после рецензирования 30.01.2024. Принята в печать 05.02.2024.

full article

Cognitive Processes in Students Exposed to Different Musical Genres

Evgeniy V. Samokhodkin

State University of Management, Russia, Moscow

<https://orcid.org/0000-0003-3791-0123>

Alexandra N. Timokhovich

State University of Management, Russia, Moscow

<https://orcid.org/0000-0001-5326-5975>

3178720@list.ru

Abstract: As an integral part of human culture, music affects cognitive processes and emotional states. This research featured the impact that different musical genres produce on cognitive processes. The experiments involved the survey method, as well as standard psychological tests and tools for cognitive assessment that measured concentration, memory capacity, and mood. The study involved 135 university students aged 18–27 y.o.; they were divided into nine independent groups of 15 people in each. The students were exposed to musical compositions of three genres: classical music, rock music, and electronic music. Each genre covered three test groups. Their cognitive performance was analyzed before and after the experimental stage. The differences in cognitive performance obtained for various musical genres can have practical application in education and psychotherapy. Classical music increased attention, enhanced memory capacity, and stabilized mood whereas rock music and electronic music had a multidirectional effect.

This article casts a new perspective on the mechanisms of interaction between music and cognitive processes, thus expanding the existing database in the fields of psychology, neuroscience, and cognitive sciences.

Keywords: cognitive processes, music, students, attention, memory, mood

Citation: Samokhodkin E. V., Timokhovich A. N. Cognitive Processes in Students Exposed to Different Musical Genres. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 9–20. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-9-20>

Received 7 Nov 2023. Accepted after review 30 Jan 2024. Accepted for publication 5 Feb 2024.

Введение

Музыкальное искусство является неотъемлемой частью человеческой культуры. Оно способно воздействовать на эмоциональное состояние индивида и когнитивные процессы. Разнообразные жанры музыки и ее структурные элементы могут оказывать различное влияние на процессы восприятия, внимания, памяти и мышления, тем самым модулируя когнитивные функции человека [1]. В связи с этим анализ взаимодействия музыкальных факторов и когнитивных процессов представляет большой интерес для психологической науки. Существует необходимость глубокого понимания механизмов взаимодействия музыки и когнитивных процессов. Это может способствовать разработке методик для улучшения когнитивного функционирования и учебной эффективности в образовательной среде.

Цель – исследовать особенности функционирования когнитивных процессов студентов в ситуациях прослушивания композиций различных музыкальных жанров. Этапы исследования: изучение теоретической базы и обзор существующих работ в области воздействия музыки на когнитивные функции; определение и подбор стандартизированных психологических тестов и методик, которые позволят оценить особенности функционирования когнитивных процессов в контексте влияния музыки на внимание, функциональные особенности памяти и эмоциональное состояние студентов; проведение экспериментов с участием студентов, во время которых они подвергаются воздействию музыкальных композиций разных жанров (классическая музыка, рок, электронная музыка) и проходят соответствующие тесты до и после прослушивания музыки; анализ полученных данных.

Нами рассматриваются взаимосвязи музыкальных воздействий с такими когнитивными функциями, как внимание, объем и качество запоминаемой информации, а также настроение испытуемых. Выбор академической аудитории в качестве объекта исследования обусловлен тем, что студенты представляют собой активно развивающуюся и обучающуюся группу индивидов, для которой важно сохранение и развитие когнитивных функций в условиях высокой учебной нагрузки.

В научной литературе имеются данные о положительном влиянии музыки на когнитивные процессы. Было показано, что музыка может повысить когнитивную

эффективность, поднять настроение и снизить уровень стресса [2], а также способствовать улучшению концентрации внимания и активизации процессов памяти [3]. Однако взаимосвязь различных жанров музыки с когнитивными процессами недостаточно исследована, особенно в контексте академической активности. Различные аспекты обозначенного взаимодействия были освещены в научных работах, включая следующие направления исследований: влияние музыки на эпизодическую память, изучение коэффициента интеллекта в контексте музыкального воздействия, скорость вербальной и визуальной обработки информации, арифметические навыки, чтение и изучение второго языка в условиях фонового восприятия музыки [4]. Особое внимание уделяется влиянию музыкального обучения на когнитивное развитие человека с учетом ритмического восприятия, социального взаимодействия при музыкальном восприятии и воспроизведении музыки [5]. Также изучается влияние музыки на биоэлектрические колебания мозга, в результате чего обнаруживаются изменения в биоэлектрической активности мозговых волн во время прослушивания музыки [6]. Это позволяет глубже понять, каким образом музыка воздействует на мозговую активность и когнитивные процессы. Кроме этого, проведен ряд исследований по воздействию музыки на когнитивные показатели, не исключено рассмотрение различных контекстов воздействия музыки на психические познавательные процессы и критическую оценку результатов многих работ в обозначенной области за последние 50 лет [7–20]. К тому же эта тема рассматривалась в контексте влияния музыки на когнитивные процессы у пожилых людей, в частности, на скорость обработки информации и эксплицитную память [4].

Методы и материалы

Исследование было проведено в августе–октябре 2023 г. Основным этапом исследования было проведение экспериментального исследования и анализ полученных данных. Эмпирическим объектом стали студенты в возрасте 18–27 лет, обучающиеся в Государственном университете управления (Москва). Общее количество участников составило 135 человек (показатели выборочной совокупности: среднее – 22,13; медиана – 22 года; стандартное отклонение – 2,84). Теоретическим

объектом являются когнитивные процессы студентов. Материалом послужили музыкальные композиции различных жанров, включая классическую музыку, рок и электронную музыку. Для тестов был подготовлен профильный материал.

В работе использовался экспериментальный метод, проведенный в тихом, хорошо освещенном помещении без посторонних раздражителей. Участникам предлагалось выполнить ряд когнитивных заданий в условиях аудиторного восприятия музыкальных композиций различных жанров. Студенты были разделены на 9 независимых групп по 15 человек. Всего получалось по 3 группы на каждый жанр музыки. Результаты экспериментального воздействия в выделенных трех группах не имеют статистически значимых различий, поэтому в анализе приведены результаты по выявлению особенностей функционирования когнитивных процессов на общей выборке по всем представленным музыкальным жанрам. Длительность экспериментальной сессии составляла 30 минут. Тесты делились на несколько категорий:

1. Тесты на определение концентрации внимания: тест Бурдона¹ (задачей участников было выделение определенных символов среди их большого массива в течение ограниченного временного промежутка), тест Струпа [21] (участники должны были назвать цвет, которым написано слово, игнорируя смысл, например, слово *зеленый* написано синим цветом).
2. Тест на определение функциональных особенностей памяти: тест на запоминание цифр (испытуемым предлагалось запомнить и воспроизвести последовательность цифр по методике Франца Лёзера [22]).
3. Тест на оценку настроения: шкала самооценки настроения (PANAS) в адаптации Е. Н. Осина [23].
4. Опросная методика: студентам давалось заполнить анкету, включающую вопросы шкалы самооценки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale) в адаптации А. А. Золотаревой [24].

Результаты

Процедура теста Бурдона начиналась с распределения участников по группам, после чего им предложили выполнить тест в удобном помещении. Студенты были сосредоточены на задании, которое включало в себя выделение конкретных символов среди их большого количества за определенный промежуток времени. Тест был разбит на три 60-секундных интервала, в течение которых участники должны были просматривать строки таблицы и зачеркивать символы, озвучиваемые модератором. Результаты теста Бурдона были обработаны следующим образом:

1. Оценка концентрации внимания: $K = C^2 / П$, где: C – число строк таблицы, просмотренных испытуемым, $П$ – количество ошибок (пропусков или ошибочных зачеркиваний лишних знаков).
2. Оценка устойчивости внимания. Результаты подсчитывались для каждых 60 секунд по формуле: $A = S / t$, где: A – темп выполнения, S – количество букв в просмотренной части корректурной таблицы, t – время выполнения.
3. Показатель переключаемости внимания: $C = (So / S) * 100$, где: So – количество ошибочно проработанных строк, S – общее количество строк в освоенной испытуемым части таблицы.

Итоги пройденного теста Бурдона использовались для сравнительного анализа воздействия различных жанров музыки на когнитивные процессы. Для трех исследуемых жанров (классическая музыка, рок, электронная музыка) получены следующие результаты (табл. 1).

Анализ данных показал, что влияние классической музыки на когнитивные процессы студентов является позитивным. Во всех исследуемых параметрах

Табл. 1. Средние результаты теста Бурдона до и после экспериментального воздействия музыкальных жанров классическая музыка, рок, электронная музыка, %

Tab. 1. The Bourdon test mean results before and after exposure to classical, rock, and electronic music genres, %

Параметры	Классическая музыка		Рок		Электронная музыка	
	До	После	До	После	До	После
Концентрация внимания (K)	6,82	9,97	9,83	8,5	10,27	10,83
Устойчивость внимания (A1)	4,84	4,83	4,87	4,63	5,17	5,27
Устойчивость внимания (A2)	4,52	4,6	4,57	4,33	4,87	4,97
Устойчивость внимания (A3)	4,18	4,23	4,2	3,97	4,43	4,53
Переключаемость внимания (C), %	7,05 %	67,17 %	6,8 %	7,53 %	6,6 %	6,2 %

¹ Альманах психологических тестов. М.: КСП, 1995. 398 с.

наблюдается положительная динамика. Позитивное влияние можно объяснить успокаивающим и расслабляющим эффектами классической музыки, что способствует улучшению концентрации и устойчивости внимания. Классическая музыка создает благоприятную среду для когнитивных процессов, уменьшая уровень стресса и тревожности, что в итоге может положительно отразиться на выполнении заданий, связанных с памятью и вниманием. Но стоит отметить, что различия в показателях до и после экспериментального воздействия невелики. Они могут быть частично объяснены случайными факторами или внешними воздействиями. Точность конечных выводов ограничена размером выборки.

Проведя обработку данных до и после экспериментального воздействия с использованием рок-музыки, можно констатировать незначительное, но отрицательное влияние этого жанра на когнитивные функции участников эксперимента. Снижение показателей связано с возможным отвлекающим или возбуждающим эффектом рок-музыки, что приводит к уменьшению концентрации и устойчивости внимания. Точность выводов может быть ограничена отсутствием долгосрочного анализа музыкального воздействия.

Полученные результаты указывают на незначительное положительное влияние электронной музыки на когнитивные показатели студентов. Различия в показателях до и после эксперимента минимальны, что, скорее всего, связано с мотивирующим или активирующим эффектом электронной музыки. Не исключается, что точность выводов ограничена возможными внешними воздействиями. Электронная музыка может стимулировать участников к более интенсивной умственной деятельности, что отражается на улучшении некоторых когнитивных показателей.

Тест Струпа включал три испытания: чтение слов, называние цвета фигур и цвета букв в словах, обозначающих цвета. В первой части участникам был показан список слов, написанных черными буквами, и они должны были прочитать их вслух. Во второй части показывался ряд прямоугольников разных цветов. Задача студентов состояла в том, чтобы назвать их цвета. В третьей части испытуемым давался список

слов, обозначающих цвета, написанных цветными буквами, но значение слов и цвет букв не совпадали, было необходимо назвать цвет букв, а не слово.

Для расчета показателей третьей части экспериментального воздействия была использована следующая формула: Интерференция = Время интерференционной части – (Время чтения слов + Время названия цветов) / 2 (табл. 2).

После прослушивания классической музыки время выполнения испытуемыми заданий в тесте Струпа уменьшилось. Это указывает на положительное влияние классической музыки на когнитивные процессы участников. Но изменение времени выполнения заданий не является значительным, т.к. на это могли повлиять иные факторы, включая индивидуальные различия в реакции на музыкальное воздействие и возможные внешние помехи.

После прослушивания музыки в жанре *рок* испытуемые показали увеличение времени выполнения заданий по трем частям теста Струпа. Представленный факт показывает негативное влияние рок-музыки на производительность когнитивных процессов у студентов. Влияние можно считать значительным, т.к. ухудшение показателей наблюдается по всем частям теста у всех участников эксперимента. Это может быть связано с отвлекающим или возбуждающим эффектом, который оказывает рок-музыка. Возможно, она мешала концентрации внимания на выполняемых заданиях.

После прослушивания композиций электронной музыки испытуемые демонстрируют сокращение времени выполнения заданий по всем частям теста. Такой результат свидетельствует о положительном влиянии жанра электронной музыки на когнитивные процессы студентов. Вероятно, электронная музыка способствует более высокой концентрации и меньшей утомляемости во время выполнения заданий.

Приведем анализ блока тестов, направленных на оценку памяти. Первый тест – на запоминание цифр. Важно уточнить, что расчет происходил по следующей формуле: (число правильно воспроизведенных чисел / 20) x 100, в % [22]. Результаты отражают продуктивность запоминания до и после проведения экспериментального воздействия (табл. 3).

Табл. 2. Средние результаты теста Струпа до и после экспериментального воздействия музыкальных жанров классическая музыка, рок, электронная музыка, с

Tab. 2. The Stroop test mean results before and after exposure to classical, rock, and electronic music genres, sec

Параметры	Классическая музыка		Рок		Электронная музыка	
	До	После	До	После	До	После
Чтение слов	20,27	19,63	24,43	25,67	20,1	18,67
Названия цветов	22,17	21,43	26,13	27,53	22,2	20,67
Интерференционная часть	30,6	29,6	45,37	48,5	40,3	38,3

Анализируя данные, можно отметить незначительное улучшение показателей по тесту на запоминание цифр после прослушивания классической музыки. Зафиксированные изменения могут быть связаны с релаксирующим и концентрирующим внимание участников эффектом классической музыки. Но нужно отметить, что улучшение носит незначительный характер. Это может быть связано с множеством факторов, включая индивидуальные различия в реакции на музыку. Вероятность случайности полученных результатов также не исключена из-за отсутствия большого отклонения показателей.

После прослушивания рок-музыки средние показатели в результатах теста на запоминание цифр ухудшились, что указывает на негативное влияние рок-музыки на кратковременную память участников. Воздействие значительное, т. к. ухудшение показателей наблюдается во всех попытках, что, скорее всего, связано с отвлекающим или возбуждающим эффектом рок-музыки. Он может мешать при концентрации внимания участников на выполняемой задаче.

Тест на запоминание цифр после прослушивания электронной музыки показал ухудшение показателей по всем попыткам, что демонстрирует негативное влияние данного жанра на когнитивные процессы, связанные с краткосрочной памятью. Предполагается, что электронная музыка создает отвлекающий фон, который затрудняет концентрацию внимания студентов на задании.

На следующем этапе исследования была осуществлена оценка настроения испытуемых. Для этой цели была применена методика PANAS в адаптации Е. Н. Осина [23]. Участники получили бланки для заполнения, где они оценивали свое настроение по различным параметрам. Такой метод позволил получить количественные данные о положительном и отрицательном настроении. В дальнейшем это было использовано для анализа влияния музыкальных жанров на эмоциональное состояние и когнитивные процессы участников (табл. 4).

Таким образом, принимая во внимание наиболее частый выбор респондентов, представленный в виде балла для прилагательного в методике, были

вычислены значения позитивного и негативного аффектов до и после экспериментального воздействия. До: позитивный аффект – 27 баллов; негативный аффект – 13 баллов. После: позитивный аффект – 28 баллов; негативный аффект – 13 баллов. После прослушивания классической музыки уровень позитивного аффекта незначительно возрос (показатель изменился на 1 балл), в то время как уровень негативного аффекта остался неизменным. Это может указывать на небольшой позитивный эффект классической музыки на эмоциональное состояние участников.

Значения позитивного и негативного аффектов до и после эксперимента для музыкального жанра рок представлены в таблице 5. До: позитивный аффект – 25 баллов; негативный аффект – 20 баллов. После: позитивный аффект – 33 балла; негативный аффект – 20 баллов. На основе данных можно наблюдать, что прослушивание рок-музыки влияет на эмоциональное состояние испытуемых. Позитивный аффект после эксперимента увеличился с 25 до 33 баллов, а негативный аффект остался неизменным (20 баллов). Это можно связать с характеристиками рок-музыки, которая часто ассоциируется с возбуждением и энергией.

Рассмотрим показатели для жанра *электронная музыка* (табл. 6). До эксперимента: позитивный аффект – 28 баллов; негативный аффект – 26 баллов. После эксперимента: позитивный аффект – 37 баллов; негативный аффект – 23 балла. После прослушивания электронной музыки позитивный аффект участников увеличился с 28 до 37 баллов, а негативный аффект снизился с 26 до 23 баллов. Это свидетельствует о положительном влиянии электронной музыки на эмоциональное состояние студентов, их настроение.

На заключительном этапе в рамках работы был проведен опрос. Данный метод помог в идентификации участниками эксперимента самооценки при помощи шкалы Розенберга в адаптации А. А. Золотаревой до и после проведения экспериментального воздействия. Для обработки результатов необходимо суммировать баллы по всем пунктам шкалы. При подсчете прямых пунктов (№ 1, 3, 4, 7, 10) используется восходящая шкала ответов (0 = полностью не согласен, 1 = не согласен, 2 = согласен, 3 = полностью согласен),

Табл. 3. Средние результаты теста на запоминание цифр до и после проведения экспериментального воздействия музыкальных жанров *классическая музыка, рок, электронная музыка*, %

Tab. 3. Digit memorization mean results before and after exposure to classical, rock, and electronic music genres, %

Попытка	Классическая музыка		Рок		Электронная музыка	
	До	После	До	После	До	После
1-я попытка	35,67	36,17	36,67	33,5	39,17	33
2-я попытка	34,83	36,17	35,83	32,83	38,33	31,33
3-я попытка	32,83	35,17	33,83	31,33	37,67	29,5

Табл. 4. Средние результаты теста PANAS до и после проведения экспериментального воздействия музыкального жанра классическая музыка, %

Tab. 4. The PANAS test mean results before and after exposure to classical music, %

Шкалы	Почти или совсем нет		Немного		Умеренно		Значительно		Очень сильно	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Увлеченный	13,22	15,27	11,27	14,08	38,93	47,1	9,87	12,19	26,71	11,36
Подавленный	35,78	41,47	1,17	15,37	15,36	14,56	27,48	13,26	20,21	15,34
Радостный	19,23	24,6	15,58	16,6	12,7	10,52	11,44	3,61	41,05	44,67
Расстроенный	47,12	40,22	23,52	36,55	19,53	9,65	5,89	8,04	3,94	5,54
Полный сил	23,24	17,8	15,15	15,7	45,64	46,17	13,59	10,62	2,38	9,71
Виноватый	49,19	47,93	18,38	25,53	16,49	17,85	12,72	0,76	3,22	7,93
Испуганный	50,63	50,35	16,2	1,5	12,84	26,58	12,59	13,75	7,74	7,82
Злой	50,74	45,74	19,23	8,85	19,16	21,61	9,99	12,12	0,88	11,68
Заинтересованный	24,82	20,79	3,59	12,85	46,01	42,29	22,22	8,08	3,36	15,99
Уверенный	38,64	22,55	14,64	16,34	43,66	10,64	2,08	49,6	0,98	0,87
Раздраженный	47,28	50,34	21,08	1,4	15,86	5,15	0,89	23,38	14,89	19,73
Сосредоточенный	2,56	20,2	40,14	40,09	21,97	8,47	21,61	28,33	13,72	2,91
Стыдящийся	43,47	47,53	7,86	0,06	17,76	22,64	13,67	14,33	17,24	15,44
Вдохновленный	23,59	17,11	10,27	12,82	48,78	12,48	8,76	49,35	8,6	8,24
Нервный	50,38	43,74	9,49	2,96	8,16	13,44	15,69	24,05	16,28	15,81
Решительный	1,18	16,66	44,65	15,53	23,7	49,03	9,24	10,12	21,23	8,66
Внимательный	9,23	20,91	45,03	46,93	16,86	2,85	6,22	18,59	22,66	10,72
Беспокойный	43,33	46,07	24,46	32,44	2,61	13,68	6,15	5,76	23,45	2,05
Бодрый	18,54	31,25	25,61	5,74	6,76	12,77	42,62	9,85	42,62	40,39
Тревожный	44,01	46,5	25,08	4,99	17,26	20,47	10,54	19,89	3,11	8,15

Табл. 5. Средние результаты теста PANAS до и после проведения экспериментального воздействия музыкального жанра рок, %

Tab. 5. The PANAS test mean results before and after exposure to rock music, %

Шкалы	Почти или совсем нет		Немного		Умеренно		Значительно		Очень сильно	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Увлеченный	21,82	0,12	11,88	16,99	48,45	41,22	10,30	19,52	7,55	22,15
Подавленный	58,55	43,29	3,45	26,54	2,80	6,48	25,87	19,37	9,33	4,32
Радостный	7,92	12,32	48,40	16,09	27,91	13,45	15,46	15,68	0,31	42,46
Расстроенный	54,87	45,26	11,04	20,34	3,02	6,04	19,43	19,54	11,64	8,82
Полный сил	22,38	3,59	41,61	56,59	14,05	28,00	17,53	7,02	4,43	4,80
Виноватый	57,84	51,84	6,12	13,37	1,04	13,27	10,31	8,16	24,69	13,36
Испуганный	20,09	56,72	4,29	13,20	57,50	12,81	2,80	15,60	15,32	1,67
Злой	54,57	46,02	16,86	9,25	18,01	17,51	0,31	8,61	10,25	18,61
Заинтересованный	6,37	8,21	10,91	19,72	44,77	5,80	20,12	19,90	17,83	46,37

Шкалы	Почти или совсем нет		Немного		Умеренно		Значительно		Очень сильно	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Уверенный	8,32	4,27	2,23	4,45	51,52	16,34	14,23	15,03	23,70	59,91
Раздраженный	54,32	58,80	14,32	13,25	3,23	1,46	12,87	11,95	15,26	14,54
Сосредоточенный	21,09	17,39	10,16	2,24	40,25	15,10	16,52	6,07	11,98	59,20
Стыдящийся	54,66	56,22	18,66	12,20	3,27	13,78	5,38	5,67	18,03	12,13
Вдохновленный	13,99	21,64	60,97	0,31	10,31	45,16	5,81	19,97	8,92	12,92
Нервный	52,48	57,60	19,52	20,58	22,08	1,99	1,66	0,85	4,26	18,98
Решительный	57,85	3,85	32,56	17,74	3,57	42,80	3,90	15,69	2,12	19,92
Внимательный	46,75	12,04	12,04	46,75	5,44	5,44	17,87	17,87	17,90	17,90
Беспокойный	0,18	40,54	49,89	4,60	13,51	21,49	21,60	20,72	14,82	12,65
Бодрый	44,58	21,27	8,63	9,69	8,41	54,85	19,99	4,81	18,39	9,38
Тревожный	49,98	58,52	7,43	17,33	13,12	11,08	11,22	0,33	18,25	12,74

Табл. 6. Средние результаты теста PANAS до и после проведения экспериментального воздействия музыкального жанра *электронная музыка*, %

Tab. 6. The PANAS test mean results before and after exposure to electronic music, %

Шкалы	Почти или совсем нет		Немного		Умеренно		Значительно		Очень сильно	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Увлеченный	28,11	17,39	16,70	2,24	50,13	15,10	2,96	6,07	2,10	59,20
Подавленный	12,90	56,22	40,37	12,20	9,36	13,78	7,37	5,67	30,00	12,13
Радостный	52,22	21,64	5,13	0,31	17,65	19,97	15,04	45,16	9,96	12,92
Расстроенный	22,19	20,58	10,61	57,60	11,86	1,99	45,95	0,85	9,39	18,98
Полный сил	43,25	3,85	30,06	17,74	17,81	42,80	0,07	15,69	8,81	19,92
Виноватый	16,91	46,75	11,81	12,04	48,31	5,44	14,93	17,87	8,04	17,90
Испуганный	43,55	40,54	31,27	4,60	0,91	21,49	5,61	20,72	18,66	12,65
Злой	1,75	54,85	45,98	4,81	11,45	21,27	17,73	9,69	23,09	9,38
Заинтересованный	58,23	17,33	8,98	11,08	16,49	58,52	5,88	0,33	10,42	12,74
Уверенный	0,12	13,14	41,22	9,66	16,99	52,62	19,52	13,38	22,15	11,20
Раздраженный	43,29	14,46	26,54	50,21	6,48	10,39	19,37	18,82	4,32	6,12
Сосредоточенный	42,46	16,12	12,32	11,77	16,09	43,38	13,45	14,30	15,68	14,43
Стыдящийся	45,26	52,80	20,34	11,28	6,04	9,96	19,54	25,20	8,82	0,76
Вдохновленный	3,59	13,17	28,00	6,66	56,59	56,03	7,02	10,91	4,80	13,23
Нервный	51,84	55,16	13,37	3,98	13,27	12,80	8,16	23,34	13,36	4,72
Решительный	13,20	24,09	12,81	2,31	15,60	4,42	1,67	56,77	56,72	12,41
Внимательный	46,02	22,11	9,25	29,10	17,51	5,54	8,61	40,58	18,61	2,67
Беспокойный	46,37	48,56	8,21	10,23	19,72	18,87	5,80	8,97	19,90	13,37
Бодрый	4,27	3,18	4,45	15,69	59,91	8,16	16,34	17,88	15,03	55,09
Тревожный	58,80	51,54	13,25	10,01	1,46	23,19	11,95	14,45	14,54	0,81

а при подсчете обратных пунктов (№ 2, 5, 6, 8, 9) – нисходящая шкала ответов (0 = полностью согласен, 1 = согласен, 2 = не согласен, 3 = полностью не согласен). Чем больше значение показателя по шкале, тем выше у респондента самооценка [24].

В рамках проведенного анализа результаты представлены как наиболее частый выбор респондентов в виде баллов для суждений в методике. Результаты по жанру *классическая музыка* (табл. 7) демонстрируют значительное положительное влияние классической музыки на самооценку участников: суммарный балл увеличился с 17 до 23, что указывает на положительное воздействие классической музыки на внутренние оценочные процессы. Повышение самооценки может быть связано с гармонизирующим и успокаивающим эффектом классической музыки, что влияет на уровень удовлетворения собой и снижение негативных самооценочных утверждений. Полученные данные важны для понимания влияния музыкальных жанров на когнитивные и эмоциональные процессы, а также на самооценку индивида.

Данные по воздействию музыкального жанра *рок* (табл. 8) демонстрируют, что после экспериментального воздействия самооценка участников повысилась с 11 до 20 баллов. Такой результат, вероятнее всего, связан с положительным влиянием рок-музыки на самооценку индивида. Именно энергетика и динамичность рок-музыки способствовали улучшению самооценки.

Посмотрим, данные по жанру *электронная музыка* (табл. 9). Результаты, подсчитанные путем сложения баллов, имеющие наибольшую частоту выборов в утверждении, до эксперимента составляют 14 баллов, после эксперимента – 16 баллов. Это свидетельствует о незначительном положительном влиянии электронной музыки на самооценку индивида. Такое изменение может быть связано с возможным стимулирующим эффектом электронной музыки на когнитивные процессы и эмоциональное состояние. Разница в 2 балла не является значимой, т.к. здесь могут играть роль индивидуальные различия в восприятии музыки или другие внешние факторы.

Табл. 7. Средние результаты теста RSES до и после проведения экспериментального воздействия музыкального жанра *классическая музыка*, %

Tab. 7. The RSES test mean results before and after exposure to classical music, %

Оцениваемые суждения	Шкала	До	После
1 В целом я доволен собой	0	30,09	18,14
	1	41,58	30,00
	2	27,13	38,89
	3	1,20	12,96
2 Временами мне кажется, что я не совсем хорош	0	21,11	0,19
	1	14,44	35,00
	2	49,26	33,52
	3	15,1	31,29
3 Думаю, у меня есть ряд достоинств	0	5,74	21,67
	1	30,93	26,85
	2	34,63	36,48
	3	28,70	15,00
4 Многие вещи я способен делать не хуже большинства других людей	0	4,45	16,48
	1	41,49	14,04
	2	31,12	51,45
	3	22,97	15,04
5 Мне кажется, что мне нечем гордиться	0	33,52	3,89
	1	15,74	35,74
	2	26,11	30,56
	3	24,63	29,82

Оцениваемые суждения	Шкала	До	После
6 Иногда я чувствую себя бесполезным	0	41,67	0,37
	1	13,52	37,41
	2	32,04	34,44
	3	12,78	27,78
7 Я считаю себя достойным и равным другим людям	0	3,52	50,74
	1	40,82	13,52
	2	32,15	18,71
	3	23,52	17,04
8 Мне бы хотелось больше уважать себя	0	35,00	3,33
	1	12,04	42,59
	2	40,19	30,00
	3	12,78	24,07
9 По большому счету я считаю себя неудачником	0	22,41	1,67
	1	15,74	52,78
	2	49,08	36,48
	3	12,78	9,08
10 Я хорошо отношусь к себе	0	1,11	16,48
	1	57,41	20,18
	2	35,18	45,37
	3	6,30	17,96

Табл. 8. Средние результаты теста RSES до и после проведения экспериментального воздействия музыкального жанра рок, %

Tab. 8. The RSES test mean results before and after exposure to rock, %

Оцениваемые суждения	Шкала	До	После
1 В целом я доволен собой	0	22,60	24,63
	1	27,04	25,37
	2	16,67	29,08
	3	24,08	20,93
2 Временами мне кажется, что я не совсем хорош	0	17,04	11,30
	1	15,56	53,52
	2	41,49	13,52
	3	25,93	11,30
3 Думаю, у меня есть ряд достоинств	0	17,03	22,04
	1	14,81	23,52
	2	45,92	29,45
	3	22,22	25,00
4 Многие вещи я способен делать не хуже большинства других людей	0	26,29	14,63
	1	22,60	14,63
	2	35,19	48,70
	3	15,93	22,04
5 Мне кажется, что мне нечем гордиться	0	12,04	21,30
	1	19,45	35,37
	2	43,15	14,63
	3	25,37	13,15

Оцениваемые суждения	Шкала	До	После
6 Иногда я чувствую себя бесполезным	0	14,26	36,48
	1	32,04	14,26
	2	42,41	23,15
	3	11,30	16,48
7 Я считаю себя достойным и равным другим людям	0	14,26	25,74
	1	30,19	18,33
	2	20,56	29,45
	3	22,41	26,48
8 Мне бы хотелось больше уважать себя	0	21,67	23,89
	1	19,26	20,19
	2	35,56	43,15
	3	23,52	12,78
9 По большому счету я считаю себя неудачником	0	22,59	16,30
	1	27,03	32,60
	2	15,92	14,82
	3	15,18	13,34
10 Я хорошо отношусь к себе	0	9,48	24,44
	1	26,85	25,18
	2	25,41	13,33
	3	24,9	22,22

Обсуждение

Полученные выводы о влиянии различных музыкальных жанров на когнитивные процессы студентов соответствуют данным других исследований. А. S. Dolegüi указывает, что фоновая классическая музыка может положительно влиять на академическую успеваемость студентов, что взаимосвязано с улучшением концентрации внимания обучающихся [8]. А. Е. Budson проводил исследование, связанное с обучением и медленным волновым сном, которое указывает на возможное воздействие классической музыки на улучшение памяти². В другой работе обсуждаются нейронные механизмы музыкальной структуры и тональности, подчеркивается, что классическая музыка характеризуется строго организованной иерархической структурой, которая соединяется с нейронной синхронизацией [9]. Также рассматриваются нейронные сети для гармонической структуры в музыкальном восприятии и действии, показывается, что обработка

музыкальной гармонии является сетевым процессом с диссоциированными двигательными и слуховыми схемами. Здесь есть сопоставление с предсказательными механизмами, оптимизирующими действие [10]. Еще одно исследование доказало, что студенты, слушающие Моцарта перед тестированием, показывали улучшение пространственно-временного мышления, а это подчеркивает положительное влияние классической музыки на когнитивные функции [11]. Кроме этого, было обнаружено, что слушание классической музыки может способствовать улучшению памяти, внимания и уровня стресса у студентов [12]. Результаты согласуются с полученными выводами о положительном влиянии классической музыки на внимание, память и настроение студентов. Общее улучшение когнитивной производительности и восприятия памяти при прослушивании классической музыки было изучено в работах [13; 14].

² Budson A. E. Why is music good for the brain? *Harvard Health Publishing*. 7 Oct 2020. URL: <https://www.health.harvard.edu/blog/why-is-music-good-for-the-brain-2020100721062> (accessed 15 Oct 2023).

Табл. 9. Средние результаты теста RSES до и после проведения экспериментального воздействия музыкального жанра электронная музыка, %

Tab. 9. Average The RSES test mean results before and after exposure to electronic music, %

Оцениваемые суждения		Шкала	До	После	Оцениваемые суждения		Шкала	До	После
1	В целом я доволен собой	0	11,85	17,04	6	Иногда я чувствую себя бесполезным	0	21,86	12,41
		1	40,00	19,26			1	27,78	26,48
		2	13,33	42,97			2	36,67	22,04
		3	23,70	20,75			3	13,71	18,33
2	Временами мне кажется, что я не совсем хорош	0	31,48	24,08	7	Я считаю себя достойным и равным другим людям	0	15,74	17,04
		1	15,92	27,78			1	32,04	19,26
		2	41,11	15,18			2	20,93	22,22
		3	11,48	16,67			3	17,22	26,67
3	Думаю, у меня есть ряд достоинств	0	37,41	16,85	8	Мне бы хотелось больше уважать себя	0	23,33	21,48
		1	7,71	21,30			1	18,89	28,89
		2	12,45	46,48			2	46,29	13,33
		3	31,34	15,37			3	11,48	26,67
4	Многие вещи я способен делать не хуже большинства других людей	0	22,04	19,44	9	По большому счету я считаю себя неудачником	0	7,77	16,85
		1	30,19	20,19			1	26,29	28,71
		2	14,63	22,41			2	22,22	26,48
		3	13,89	24,63			3	32,59	12,41
5	Мне кажется, что мне нечем гордиться	0	26,85	26,11	10	Я хорошо отношусь к себе	0	29,99	19,26
		1	15,74	17,26			1	15,19	22,96
		2	30,55	21,67			2	14,45	40,74
		3	26,85	22,37			3	24,08	17,03

Рок-музыка, влияющая на когнитивные процессы, демонстрирует разнообразные результаты. Утверждается, что тексты рок-музыки и музыкальные видеоролики могут воздействовать на когнитивные процессы слушателей [15; 16]. Данные исследований Sijia Wang указывают на то, что различные жанры музыки, включая рок, могут влиять на выполнение задач, связанных с ресурсами памяти [17].

Рассматривая электронную музыку, важно отметить, что она может как повышать, так и снижать уровень внимания в зависимости от индивидуальных предпочтений и конкретной выполняемой задачи [15]. При этом отмечается, что музыка сказывается на памяти, но ее специфика не была выделена. Эмоциональное воздействие музыки, в том числе и электронной, может быть значительным. Это влияет на когнитивные процессы, хотя конкретные эффекты и варьируются в зависимости от индивидуальных различий и контекста. В рамках другого исследования доказано, что электронная танцевальная музыка будет положительно влиять на когнитивное развитие учащихся 10 класса,

что подтверждает предположение о смешанном воздействии этого жанра на когнитивные процессы [18].

Музыка обычно ухудшала выполнение сложных задач, а сложная музыка облегчала выполнение простых задач, и предпочтение внешней стимуляции смягчало эти эффекты [19]. Сравнение эффектов влияния классической и электронной музыки на обучение и запоминание также подчеркивает потенциальные благоприятные эффекты музыки на некоторые базовые когнитивные функции [20].

Результаты исследования, отражающие особенности функционирования когнитивных процессов студентов в ситуациях прослушивания различных музыкальных жанров, соответствуют и подкрепляют результаты, ранее изученные в этой области. Такая согласованность свидетельствует о надежности и валидности полученных выводов. Нами было выявлено, что музыкальные композиции различных жанров оказывают умеренное воздействие на такие аспекты когнитивной деятельности, как внимание, память и эмоциональное состояние.

Заключение

Исследование показало, что воздействие классической музыки способствует улучшению внимания, усилению памяти и стабилизации настроения испытуемых. Она оказывает положительное воздействие на когнитивные процессы студентов. Предполагается, что это связано со структурной гармонией и последовательностью классических композиций, которые способствуют синхронизации нейронных сетей мозга. Классическая музыка может рассматриваться как эффективный инструмент для улучшения когнитивных функций и эмоционального состояния студентов.

Рок-музыка, в отличие от классической, оказывает разнонаправленное воздействие на когнитивные процессы. Некоторые студенты демонстрировали улучшение концентрации внимания и памяти при прослушивании рок-композиций, в то время как другие участники испытывали рассеянность внимания и ухудшение настроения. Полученные результаты, вероятно, связаны с индивидуальными особенностями восприятия и предпочтениями испытуемых. В целом рок-музыка может использоваться в качестве стимулятора когнитивных процессов, но требует индивидуального подхода.

Электронная музыка показала смешанные результаты в отношении ее влияния на когнитивные процессы студентов. Одни участники отмечали улучшение концентрации внимания и настроения, а другие сталкивались с проблемами в запоминании информации и удержании внимания. Это объясняется

разнообразием поджанров электронной музыки и их различным воздействием на нейронные сети. Для оптимизации воздействия электронной музыки на когнитивные процессы рекомендуется провести дополнительные исследования, учитывая специфику каждого поджанра.

В итоге можно сделать вывод, что каждый жанр музыки имеет определенные особенности воздействия на когнитивные процессы студентов. В качестве направлений для дальнейших исследований необходимо обозначить изучение влияния культурной основы на восприятие музыки, а также влияние индивидуальных особенностей слушателя, его предпочтений на получаемые эффекты воздействия разных музыкальных жанров на психические процессы.

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

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

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

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

Литература / References

1. Levitin D. J., Tirovolas A. K. Current advances in the cognitive neuroscience of music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2009, 1156(1): 211–231. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04417.x>
2. Thoma M. V., La Marca R., Brönnimann R., Finkel L., Ehlert U., Nater U. M. The effect of music on the human stress response. *PLoS ONE*, 2013, 8(8): 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0070156>
3. Husain G., Thompson W. F., Schellenberg E. G. Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music Perception*, 2002, 20(2): 151–171. <https://doi.org/10.1525/mp.2002.20.2.151>
4. Bottiroli S., Rosi A., Russo R., Vecchi T., Cavallini E. The cognitive effects of listening to background music on older adults: processing speed improves with upbeat music, while memory seems to benefit from both upbeat and downbeat music. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 2014, vol. 6. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2014.00284>
5. Miendlarzewska E. A., Trost W. J. How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in neuroscience*, 2014, vol. 7. <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
6. Kučikienė D., Praninskienė R. The impact of music on the bioelectrical oscillations of the brain. *Acta medica Lituanica*, 2018, 25(2): 101–106. <https://doi.org/10.6001/actamedica.v25i2.3763>
7. Rickard N. S., Toukhsati S. R., Field S. E. The effect of music on cognitive performance: Insight from neurobiological and animal studies. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 2006, 4(4): 235–261. <https://doi.org/10.1177/1534582305285869>
8. Dolegui A. S. The Impact of Listening to Music on Cognitive Performance. *Inquiries Journal*, 2013, 5(09).
9. Jiang L., Zhang R., Tao L., Zhang Y., Zhou Y., Cai Q. Neural mechanisms of musical structure and tonality, and the effect of musicianship. *Frontiers in Psychology*, 2023, (14): 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1092051>
10. Bianco R., Novembre G., Keller P. E., Kim S. G., Scharf F., Friederici A.D., Villringer A., Sammler D. Neural networks for harmonic structure in music perception and action. *NeuroImage*, 2016, 142: 454–464. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.08.025>

11. Goltz F., Sadakata M. Do you listen to music while studying? A portrait of how people use music to optimize their cognitive performance. *Acta Psychologica*, 2021, 220: 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103417>
12. Kučikienė D., Praninskienė R. The impact of music on the bioelectrical oscillations of the brain. *Acta Med Litu*, 2018, 25(2): 101–106. <https://doi.org/10.6001/actamedica.v25i2.3763>
13. Ruthenberg J. A. The effects of classical music on memory. *Unisa Psychologia*, 2003, 29(1): 76–80.
14. Дербуков Е. Г., Дворцова Е. В. Влияние прослушивания классической музыки на психоэмоциональное состояние студентов-психологов. *Наука через призму времени*. 2023. № 1. С. 80–83. [Derbukov E. G., Dvortsova E. V. Effect of listening to classical music on the psycho-emotional status of psychology students. *Nauka cherez prizmu vremeni*, 2023, (1): 80–83. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/bcuotp>
15. May C. Does Music Boost Your Cognitive Performance? *Scientific American*, 2020, 31(3): 8.
16. Фетисова Е. Н. Экзистенциальная терапия рок-музыки (на примере «русского» рока). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание*. 2020. № 5. С. 105–108. [Fetisova E. N. Existential therapy of rock music (on the example of "Russian" rock). *Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Cognition*, 2020, (5): 105–108. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2020.05.19>
17. Wang S. The Effects of Music on Different Cognitive Performances. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 2023, 8: 717–723. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4341>
18. Bocado J., Taranan Jr. M. L., Parcon R., Quijano J. L., Rodriquez M. J. The cognitive effects of electronic dance music to auditory learners. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2022, 8(5): 81–90.
19. Gonzalez M. F., Aiello J. R. More than meets the ear: Investigating how music affects cognitive task performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 2019, 25(3): 431–444. <https://doi.org/10.1037/xap0000202>
20. Корсакова М. Мозг и музыка. Как чувства проявляют себя в музыке и почему ее понимание доступно всем. М.: АСТ, 2022. 304 с. [Korsakova M. *Brain and music: how feelings express themselves in music and why anyone can understand it*. Moscow: AST, 2022, 304. (In Russ.)]
21. Brunetti R., Indraccolo A., Del Gatto C., Farina B., Imperatori C., Fontana E., Penso J., Ardito R. B., Adenzato M. eStroop: Implementation, Standardization, and Systematic Comparison of a New Voice-Key Version of the Traditional Stroop Task. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663786>
22. Лёзер Ф. Тренировка памяти. М.: Мир, 1979. 167 с. [Lezer F. *Memory training*. Moscow: Mir, 1979, 167. (In Russ.)]
23. Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики Panas. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110. [Osin E. N. Measuring positive and negative affect: development of a Russian-language analogue of panas. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012, 9(4): 91–110. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qyxapb>
24. Золотарева А. А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*. 2020. № 2. С. 52–57. [Zolotareva A. A. Validity and reliability of the Russian version of the Rosenberg self-esteem scale. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 2020, (2): 52–57. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2020.2.52-57>

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/daojww>

Язык как ключ к реальности: от философии имени к дискурсу

Кабахидзе Екатерина Львовна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, Москва

Elibrary Author Spin: 1469-7298

kkabakhidze@gmail.com

Аннотация: Язык и сознание как две трансцендентальные категории, детерминирующие процессы познания, мышления, интроспекции, восприятия и в целом субъектно-объектные отношения, на разных этапах развития философской мысли получали свое осмысление в зависимости от доминирующей философско-мировоззренческой парадигмы в отношении реальности (реальность vs симуляция / симулякры) и экзистенциальных целей субъекта и социума, а также определялись характерными для данного исторического периода методологическими подходами (феноменологическими, герменевтическими, дискурсивными и др.). Цель – систематизировать основные концепции языка, которые были продуцированы различными историческими эпохами – от Античности до философии языка XXI в. Новизна подхода заключается в рассмотрении эволюции взглядов на язык не с позиции автореференции, а через призму социокультурных и общественно-исторических изменений реальности по отношению к субъекту. Анализируется развитие философии языка от античных времен до современного состояния, описываются причины эволюции подходов к изучению языка и сознания в попытке ответить на вопросы, как представленные парадигмы философии языка и сознания отвечали на вопрос о доступе субъекта к реальному миру, и до какой степени смена парадигм была вызвана изменяющимся культурно-историческим, общественно-политическим фоном. В связи с тем что эволюционная эпистемология выделяет в качестве одной из основных функций языка гносеологическую, дополнительное внимание получают категории мышления и понимания. Сделан вывод, что растущая сложность миропорядка сказывается на отношениях между языком и сознанием – от сингулярности (философия имени) к континуальности (дискурс).

Ключевые слова: язык, сознание, феноменология, дискурс, герменевтика, структурализм, прагматика

Цитирование: Кабахидзе Е. Л. Язык как ключ к реальности: от философии имени к дискурсу. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 21–32. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-21-32>

Поступила в редакцию 13.11.2023. Принята после рецензирования 29.01.2024. Принята в печать 29.01.2023.

full article

Language as Key to Reality: From Philosophy of Name to Discourse

Ekaterina L. Kabakhidze

Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Elibrary Author Spin: 1469-7298

kkabakhidze@gmail.com

Abstract: Language and consciousness are two transcendental categories that determine the processes of cognition, thinking, introspection, perception, and subject-object relations. At different stages of philosophy, they were interpreted depending on the dominant philosophical and ideological paradigm in relation to reality, the existential goals of the subject and society, and methodological approaches, e.g., phenomenological, hermeneutical, discursive, etc. This article systematizes the basic concepts of language in various historical epochs, i.e., from antiquity to the XXI century. The evolution of views on language is represented not from the standpoint of self-reference, but through the prism of socio-cultural and socio-historical changes in reality and its relation to the subject. The author traced the development of the philosophy of language and defined the reasons behind the evolution of approaches to language and consciousness. The article attempts to answer two questions: How do different paradigms of the philosophy of language and consciousness approach the matter of subject's access to the real world? To what extent were paradigm shifts caused by the changing cultural, historical, and socio-political backgrounds? Since evolutionary epistemology identifies gnoseology as one of the main functions of language, the categories of thinking and understanding receive special attention. The growing complexity of the world order affects the relationship between language and consciousness, i.e., from singularity (philosophy of name) to continuity (discourse).

Keywords: language, consciousness, phenomenology, discourse, hermeneutics, structuralism, pragmatics

Citation: Kabakhidze E. L. Language as Key to Reality: From Philosophy of Name to Discourse. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 21–32. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-21-32>

Received 13 Nov 2023. Accepted after review 29 Jan 2024. Accepted for publication 29 Jan 2024.

*Разве вещь – хозяин слова? Слово – Психея. Живое слово не обозначает предметы,
а свободно выбирает, как бы для жилья,
ту или иную предметную значимость, вещьность, милое тело.
И вокруг вещи слово блуждает свободно,
Как душа вокруг брошенного, но не забытого тела¹*
О. Мандельштам

*Мышление и речь представляют собой одно и то же,
а именно Логос, и немое мышление – это лишь слышимая речь²*
К. Бюлер

Введение

Язык конструирует мир, интерпретирует его, обозначая объекты не только вне человека, но и субъективную данность внутри него – эмоции и мысли. Бодрствуя, мы проживаем жизнь в языке, а погружаясь в сон, раскрашиваем его символами, сформированными языком, чтобы, проснувшись вновь, через язык описать, вербализовать глубинные процессы в бессознательном. В теории психоанализа З. Фрейда язык функционировал как диагностический и терапевтический инструмент. Сила слова настолько велика, а распластанность языка по времени и пространству настолько всеобъемлюща, что будет справедливым заметить, что не человек владеет или говорит на языке, а сам язык, завладев сознанием индивида, «проговаривается» через него. Отмечая объективно-идеалистические основания языка, Л. Витгенштейн описывал способ жизнедеятельности человека как «языковое существование», М. М. Бахтин определял язык как «говорящее бытие», М. Хайдеггер метафорически сравнивал язык с «домом бытия», В. фон Гумбольдт отождествлял язык с «духом народа».

Природа, функции, назначение, взаимоотношения языка и мира, языка и субъекта волновали философов начиная с античных времен. Самые первые вопросы, которые ставили и решали в своих трудах античные, а позднее и средневековые философы – проблемы языковой номинации. Платон в диалоге «Кратил» ставит вопрос о связи вещи и имени, которое ей дано – устанавливается ли имя по произволу человеческого или же оно соответствует природе вещи и возникает естественным образом: «Вот потому, Гермоген, боюсь, что не такое уж это ничтожное дело – установление

имени, и не дело людей искусных или случайных. И Кратил прав, говоря, что имена у вещей от природы и что не всякий мастер имен, а только тот, кто обращает внимание на присущее каждой вещи по природе имя и может воплотить этот образ в буквах и слогах» [1, с. 183].

Если в античный период изучается номинативная функция языка, его метафизические основания, то в философии XX в. доминирующей признается прагматическая функция, куда относятся процессы объективации сознания в дискурсивных практиках (языковых играх). Современные исследования философии языка либо продолжают линию аналитической философии, переходящую в философию сознания и логические основания языка [2–8], либо проблематизируют узкие вопросы философии языка в работах отдельных философов (Л. В. Низьева – о критике языка в философии Э. Маха [9]; М. В. Козлова – о поэтическом языке М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, А. Бадью [10]; А. И. Патлач – о философии языка Х.-Г. Гадамера [11]; Е. К. Романенко – о философии языка В. фон Гумбольдта [12], Н. А. Осминская – о реальности в философии языка Ф. Бэкона [13] и др.) или собственно лингвосомиотические явления (А. А. Гусева – о проблеме идиоматики в философии языка [14]; В. А. Иванова – о семиотике языка науки [15] и др.).

Цель – систематизировать ключевые концепции языка в истории философии, начиная с философии имени и завершая философией дискурса. Новизна подхода заключается в рассмотрении эволюции взглядов на язык не с позиции автореференции, а через призму социокультурных и общественно-исторических

¹ Мандельштам О. Э. Слово и культура. М.: Советский писатель, 1987. 321 с.

² Bühler K. Theory of language: the representational function of language. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2011, 163.

изменений реальности по отношению к субъекту. Необходимо показать закономерное соответствие между эволюцией понимания роли и функции языка в жизни субъекта и развитием форм общественных отношений, выявить в каждом историческом периоде наиболее значимые концепции языка, их влияние на объяснение доступа субъекта к реальности, отношений человека и мира. Был сделан вывод, что сегодня наблюдается размывание субъекта в различных дискурсивных практиках, подчинение субъекта языку и, как это ни парадоксально звучит, расчеловечивание субъекта в современном мире, в котором правит бал дискурс власти.

Результаты

Основой для исследования послужили концепции языка, мышления и сознания в истории философии от Античности до Нового времени, философии постмодерна. Платон, постулируя разницу между объективным миром вещей и субъективным сознанием человека, с помощью имен вещей связывает оба данных мира, в которых слово выступает проводником *эйдоса*, с его помощью осуществляется объективирующий акт в процессе коммуникации. Такое отношение к языку как сакральному феномену сохранялось впоследствии в религиях или языческих верованиях, когда некоторые слова являлись табу. Такое понимание языка связано с идеалами естественного языка, а также с представлением о том, что некоторые языки демонстрируют завидную «близость» к природе вещей. Аристотель в сочинениях «О категориях» и «Об истолкованиях» продолжает размышлять о связи языка и сущего, бытия. Он вступает в полемику с Платоном, выявляя структурное тождество реальности и видов высказываемого (одноименные, соименные и отыменные высказывания), выражаемых в десяти категориях (сущность, качество, количество, отношение, место, время, положение, обладание, действие, страдание), уровни вещей и знаков [16, с. 24–70].

Мартин Хайдеггер близким к природе вещей языком признавал язык досократиков, критикуя Аристотеля за то, что тот заложил основы схоластического подхода к языку, не видя в нем ничего, кроме простой системы знаков, зарождавая неподлинный язык. М. Хайдеггер, разделяя языки на подлинные и неподлинные, к первым относил бытовой язык, а также язык мифов и поэзии, которые остаются наивными по отношению к культуре рациональности современной культуры. В подлинном языке есть душа, в нем отсутствует двусмысленность, а также он не искажен художественными средствами выразительности (метафорами, аллюзиями, фразеологизмами и другими стилистическими изысками). Это именно тот язык, о котором метафорично говорил Дж. Оруэлл – «язык как оконное стекло».

В философии Аристотеля прослеживается утилитарное отношение к языку. Он выступает лишь средством представления сущего или бытия, способом отображения существования в сознании мыслящего субъекта, а затем и в самой коммуникации: «К [области] мысли относится все, что должно быть достигнуто словом; части же этой задачи – доказывать и опровергать, возбуждать страсти (такие как сострадание, страх, гнев и тому подобные), а также возвеличивать и умалять» [17, с. 608]. Данные области мысли соотносятся, согласно Аристотелю, с тремя науками, напрямую связанными с языком и мышлением: диалектикой, поэтикой и логикой, в рамках которых Аристотель и развивает свою теорию языка.

После Аристотеля весь комплекс проблем, связанных с языком, можно разделить на две группы. Первая группа – отношения между людьми и языком; вторая – отношения между языком и миром. Проблематика, которая лежит в плоскости *человек и язык* включает в себя вопрос о том, что значит владеть языком, использовать язык для понимания и концептуализации мира, а также проливает свет на природу коммуникации и понимания. Примерно с середины XX в. проблемы коммуникации и понимания становятся сферой интереса лингвистической прагматики. Исследования были направлены на изучение условий возможности коммуникации и понимания, отношения, транслируемые языком. Проблемы второй категории, касающиеся отношения *язык и мир*, включают природу референции, предикации, репрезентации и истины. Данный круг вопросов изучается в первую очередь семантикой, которая к тому же является отраслью философии и лингвистики.

Средневековые схоласты усмотрели роль и значение языка не просто в наименовании, но в способе представления мира – язык, который может затуманивать действительность. Появилась экзегетика, т. е. толкование священных текстов Библии. Но, наверное, более существенный вопрос, который пытались разрешить средневековые схоласты, исходя из учений Платона и Аристотеля, – это вопрос именования вещей. Однако проблему номинации они рассматривали немного под иным углом зрения. Их интересовала не столько проблема возникновения имени, сколько связь имени с родовидовыми понятиями. Более того, в спорах между реалистами и номиналистами ставился существенный вопрос – связь языка и мышления (концептуалист П. Абеляр).

Согласно Х. Г. Гадамеру, с концептуализма П. Абеляра начинается период, когда вещи обретают свой голос [18, с. 527]. П. Абеляр пытается услышать не только речь вещи, но и речь самой речи, собирая в ней концепты (= смыслы), устанавливая связь между языком, сознанием и миром. Концепт, по мысли П. Абеляра, является универсалией, поскольку представляется

продуктом связи вещи и речи о вещи, т.к. именно речь конципирует все возможные смыслы, а в процессе разворачивания речи предъясняет именно те из них, которые необходимы в конкретный момент для конкретной вещи в условиях коммуникации с конкретным индивидом. Таким образом, П. Абеляр постулирует прагматическую направленность высказывания. Концепт рождается «по ту сторону грамматики или языка» [19, с. 105] в пространстве души, воплощая в себе три способности души во временном континууме: память (прошрое), воображение (будущее), суждение (настоящее).

Ключевое различие в понимании концепта средневековым философом-концептуалистом П. Абеляром и современными когнитивистами состоит в том, что первый считал концепт единицей речи, общения, а в современной когнитивной науке концепт – единица сознания: «концепт мы трактуем расширительно, подводя под это обозначение разнотипные единицы оперативного сознания, какими являются представления, образы, понятия» [20, с. 46].

В античной и средневековой философской мысли доминирующими проблемами в области языка были вопросы наименования. Философия имени доминировала над логико-лингвистическими проблемами.

Если в философии Античности и Средневековья преобладало представление о метафизических основаниях языка, на нем была печать данности и предданности, а в качестве его ведущей функции постулирована функция номинации, то, начиная с Р. Декарта, язык обретает новое измерение – предикативное. Интерес к синтаксису, предложению проистекает из *Я мыслю философии* Р. Декарта, когда мир за границами Я механизмуется и рационализуется: «механический объективный мир для своего описания требовал языка как системы отношений» [21, с. 93]. Предикация встает на диалектические основания, когда материальный звук соединяется с идеальным, т.е. мыслью, и язык становится подвижным внутри системы, действующим по правилам и подчиненным законам логики, поэтому, продолжает Р. Декарт, он должен быть лишен двусмысленностей и красот [22, с. 308].

Естественный язык в представлениях Р. Декарта настолько механистичен, что открывает возможности для создания искусственного языка. Как это ни парадоксально звучит, но смысловое содержание языка, семантика отходят на второй план, а главным инструментом создания искусственного языка признается морфология, которая дает комбинаторику в выстраивании отношений между членами предложения. Установив единообразие между суффиксами и префиксами, можно разработать универсальный язык.

Идею создания искусственного языка подхватил Г. В. Лейбниц, усматривая связь между логикой и языком, но самые полные теоретические и практические

основания искусственного языка (эсперанто) были предложены гораздо позже Лазарем Заменгофом.

Таким образом, философия имени сменилась философией предиката, за которой последовала эпоха субъективности в языке. Ю. С. Степанов называет ее «философией Я» или прагматикой, временем эгоцентрических единиц. Э. Бенвенист пишет: «язык настолько глубоко отмечен выражением субъективности, что возникает вопрос, мог ли он, будучи устроенным иначе, вообще функционировать и называться языком... Язык устроен таким образом, что позволяет каждому говорящему, когда тот обозначает себя, как бы присваивать себе язык целиком» [23, с. 295].

Если философско-мировоззренческие парадигмы вплоть до XX в. рассматривали язык и сознание в контексте реального времени, когда язык служил в первую очередь средством познания реального мира и обнаружения себя в нем, то философия XXI в. – это время симуляции и симулякров, философия квази-Я, где язык необходим для формирования альтернативной действительности, «возможных миров» (по Я. Хинтикки) и управления массовым сознанием.

В философии языка XIX–XX вв. можно выделить пять векторов развития: трансцендентальный, структуралистский, феноменологический, герменевтический и дискурсивный.

Истоки трансцендентальной перспективы языка находим в философии имени Платона, в которой имя является отражением идеи (хотя напрямую об этом мыслитель не говорит). Еще больше свидетельствует метафизической сущности имени находим в схоластической философии Аквината и других средневековых мыслителей, в которой имя существует до вещи (*ante rem*), в ней (*in re*) и после нее (*post rem*).

Примечательно, что И. Кант не усматривает в языке трансцендентального начала наравне со временем, пространством и логикой, отмечая, что понятия (смыслы) рождаются в результате чувственного познания, т.е. имеют характер *a posteriori*: «посредством чувственности предметы нам даются... мыслятся же предметы рассудком, а из рассудка возникают понятия» [24, с. 65]. Таким образом, Кант связывает формы суждения с функциями мышления (логикой), а мыслительное содержание – с чувственным опытом, проистекающим из эмпирического познания.

Трансцендентальные основания языка как априорной и доопытной структуры, которая могла бы встать в один ряд с кантовскими трансцендентальными началами (логикой, временем и пространством), которая детерминирует восприятие и познание мира, стала объектом внимания философии XX в. В этом ключе размышлений отличительная черта трансцендентализма – это «два отличных друг от друга языка... объектный язык или перспектива от третьего лица, с помощью которых мы описываем вещи внешнего

мира, предполагающие открытую и всеобщую регистрируемость, и язык, реализуемый в перспективе от первого лица, предполагающий привилегированный приватный доступ или приватную идентификацию» [25, с. 149–150]. Если Платон, согласно Аристотелю, удваивал мир, разделяя его на мир идей и вещей, то трансцендентализм удваивает языковую реальность, выделяя в ней объектный и субъектный языки. В данном подходе просматривается кантовское разделение предметов на *phaenomena* и *noumena*. В связи с тем что мышление и познание ограничены категориями (количество, качество, отношение, модальность), то индивид не может получить доступ к ноуменам, т.е. предметам как они есть, а лишь может мыслить их в созерцании [24, с. 702]. Переводя эту аналогию в плоскость языка, трансцендентальные предметы «говорят» на своем объектном языке, понять который человек не в состоянии. Конечно же, отмечая объектный язык, мы не имеем в виду магический язык неодушевленного мира со своей семантикой или синтаксисом, а имеем в виду знаково-символьный язык окружающего мира. Сознание, пытаясь ухватить смыслы языка трансцендентальных предметов в процессе созерцания, трансформировало их в когницию. Субъективированный знаково-символьный язык трансцендентальных предметов снова отделился от предмета «как он есть». Таким образом, общий язык (семиотика), который мог дать доступ к миру ноуменов, стал лишь еще одним каналом для образования феноменов.

Трансцендентальная философия стала первым шагом на пути к тому, чтобы разглядеть в языке заданную структуру, которая может открыть человеку доступ к миру ноуменов, реальному объектному миру. Изменился взгляд и на функции языка, т.к. стали выделять не только функции номинации, но и предикации, т.е. установление отношений между референтами, обозначаемыми в языке. Именно трансцендентальный подход эксплицировал семиотический компонент языка, в котором обнаружен объектный мир в форме знаков и символов, а также прагматический аспект, в котором были актуализированы субъектно-объектные отношения в языке.

Трансцендентальная традиция, удваивая языковую реальность, смотрит отрицательно на роль языка в возможности допустить человека к миру объектов, иными словами, реальности.

Трансцендентальные основания языка были позднее обоснованы структуралистами, которые задали еще один вектор в развитии лингвистической методологии – функционализм на основании тезиса о том, что элементы структуры, вступая во взаимоотношения, реализуют ту или иную функцию. Карл Бюлер в 1930-е гг. представил трехкомпонентную функциональную модель языка, взяв за основу философию

имени Платона: «Я думаю, что высказанная Платоном в диалоге "Кратил" мысль о том, что язык есть *organum*, служащий для того, чтобы один человек мог сообщить другому нечто о вещи (*Ding*), удачно схватывает суть дела» [26, с. 27]. Не соглашаясь с мыслью Ф. де Соссюра о несводимости друг к другу *langue* (язык) и *parole* (речь), отрицавшего также и возможность системы в диахронических исследованиях, К. Бюлер проектирует модель органа, константой которой являются следующие базисные функции: экспрессивная, апеллятивная и репрезентативная, что соответствует трем составляющим речевого акта: говорящему, слушающему и предмету речи соответственно. Впоследствии Р. О. Jakobson разовьет функциональную модель, предложенную К. Бюлером, дополнив ее тремя новыми функциями – поэтической, фатической и метаязыковой.

С нашей точки зрения, радикальнее всего структуралистская мировоззренческая парадигма представлена в работах Клода Леви-Стросса, который полагал, что любые предметы, явления объектного мира являются проявлением бессознательных систем, определяющих их форму и значение, что существует «грамматика» по подобию грамматики языка, которая детерминирует сущность и отношения объектов реального мира. К. Леви-Стросс открыто признавал себя структуралистом и последователем кантианской философской методологии, характеризуя свой подход как «кантианский без трансцендентального субъекта». В философско-методологической программе французского антрополога прослеживаются базисные доктрины всего структурализма с его опорой на язык в противоположность говорящему субъекту, дихотомией системы (синхронии) и истории (диахронии), превалированием бессознательного над сознанием. На лексико-семантическом уровне К. Леви-Стросс небезосновательно продемонстрировал системную пред-заданность фактом концептуализации мира в процессе познания: «После того, как знак создается, его назначение уточняется, с одной стороны, в зависимости от особенностей строения мозга, а с другой – в соответствии с его отношением ко всему множеству знаков, т.е. ко всему миру языка в целом, стремящемуся, естественно, к системе» [27, с. 88].

Структурализм подвергался критике со стороны ученых, которые придерживались методологии лингвистических исследований, разработанной в XIX в, за мнимый объективизм, отказ от диахронических исследований, отрицание социальных и этнопсихологических факторов в языке, а также диалогической природы языка. В связи с тем что язык относится к бессознательному, которое регулирует чувства и мысли индивида, проникнуть в него мы не можем, а лишь реализуем структуры языка. По этой причине возникает следующая проблема: невозможность проникновения

в глубинные структуры языка закрывает перед нами дверь и во внешний мир, который, с одной стороны, структурирован сознанием по аналогии с грамматическими правилами языка, с другой – доступа к ним нет.

Язык тем не менее может служить прекрасным проводником к сознанию: «Каким образом что-либо становится сознательным? – целесообразнее было бы облечь в такую форму: каким образом что-нибудь становится предсознательным? Тогда ответ был бы таким: посредством соединения с соответствующими словесными представлениями слов» [28, с. 180]. Методы психоанализа Зигмунда Фрейда во многом построены и подчинены языку, вербализации мыслей анализантом: «Психоаналист изучает пациента в тех разговорах, которые тот ведет, наблюдает больного в его речевом, "мифотворческом" поведении, и сквозь эту речь больного для него медленно проступает другая речь, которую он должен будет объяснить, – речь, связанная с комплексом, таящимся в подсознании» [23, с. 116]. З. Фрейд разрабатывает метод, областью приложения и излюбленным орудием которого, по выражению Э. Бенвениста, становится язык. Ж. Лакан обосновал значимость языка в психоанализе З. Фрейда тем, что речь осмысливает функции индивида. При этом язык получает и психотерапевтическую функцию, т. е. анализант, сообщая психотерапевту о тех или иных фактах биографии, рассказывая о себе, вводит другого в себя, тем самым постигая себя, выстраивая связи между Я-прошлым и Я-настоящим, историзируя себя. Речь эксплицирует субъективность, которая является неотъемлемой частью диалога, через язык анализант высвобождает свою личность, субъективируется, отделяется от массы. С другой стороны, язык является структурой, которая носит общественный характер, системой значений (в понимании Л. С. Выготского [29, с. 50–78]), разделяемой всеми. В условиях антиномии между речью-рассказом и языком психоаналитик устанавливает конфликты, сбои в психике (страхи, вытесненные желания и прочее), манифестируемые в речи (рассказах о сновидениях, оговорках, методах свободных ассоциаций).

В феноменологической традиции удается преодолеть преграду между миром и языком, разрешить проблему познаваемости мира с помощью языка на основе нового метода анализа сознания, который предложил основоположник феноменологии Э. Гуссерль. Он назвал феноменологию «истинной и подлинной универсальной онтологией» [30, с. 279], метафизической системой, во главе которой – чистое трансцендентальное сознание.

В основу феноменологии заложены две фундаментальные идеи: любой человек наделен сознанием, и последнее же является основным инструментом познания окружающей действительности. К основным характеристикам сознания, которые связаны с языком,

можно отнести: наполненность феноменами, воплощенными в определенных суждениях, языковых выражениях, которые преграждают путь к чистому сознанию; смыслодающая функция сознания, благодаря которой всякое языковое выражение обретает смысл, при этом предметы сознания нельзя путать с вещами вне сознания (победитель при Иене и побежденный при Ватерлоо – Наполеон один, а предмета в сознании два: победитель vs побежденный); конституирующие структуры познания, которые категоризируют мир – мир, природа, бытие, сущее; способность сознания мыслить Я, т. е. чистую субъективность и другое Я, т. е. интерсубъективность [31, с. 267].

Наиболее продуктивной с точки зрения исследования триединой связи *бытие – сознание – язык* представляется герменевтическая феноменология, в фокусе внимания которой находятся интерпретативные структуры сознания и опыта, а также акт интерпретации переживаний сознания субъекта. Основой синтеза феноменологии и герменевтики выступает проблема понимания, которая представляет собой постижение смысла объекта: «Идея предмета лежит как признак в его содержании, именно в его сущности и поэтому может быть названа также энтелехией предмета. Раскрытие ее и есть формальное определение понимания» [32, с. 211]. В процессе понимания происходит синтез двух идеальных начал – идеи предмета и интенциональной структуры сознания, результат которого дается в двух проекциях: идеальной (феномен предмета в сознании) и материальной (слово).

Понимание представляется сложным когнитивным и одновременно морально-нравственным, социально детерминированным явлением, способом интерсубъектного мышления, сплавом индивидуально-личностного познания в контексте коллективных культурных, мировоззренческих, национально-специфических норм и установок: «форма освоения действительности, заключающаяся в раскрытии и воспроизведении смыслового содержания чего-либо» [33, с. 207]. Внутренний мир человека вырастает из результатов понимания действительности, себя самого и окружающих людей через смысловое прочтение мира, в результате которого человек формирует осмысленное поведение и ценностные ориентации. В связи с тем что источником понимания служит знание в его системной организации и субъективном преломлении, единицей понимания выступает текст в силу того, что последний обладает смысловой целостностью и системно-структурной связанностью, которые выступают базовыми предпосылками процесса понимания.

Понимание текста – это когнитивный процесс, сопровождаемый психоэмоциональным переживанием от смыслового восприятия прочитанного, адаптирующий концептуальное мышление к совокупности знаний, полученных из текста, актуализирующий

установки и фоновые знания, проясняя или внося изменения в них, финальной стадией данного процесса является осмысление прочитанного, создание новых системных связей между существующими категориями знания субъекта. Мир как текст является метаединицей познающего и понимающего сознания.

Феноменологическая традиция философии определяет субъекта в качестве альфы и омеги познания. Сознание индивида представлено структурами, которые, с одной стороны, направлены на объектный мир (интенция), с другой – имеют механизмы интерпретации сознания (идей) объектов. Мир перестает быть совокупностью объектов, доступ к которым закрыт для познающего сознания. Напротив, сознание создает микромир, оставляя отпечаток мира в виде феноменов на ткани сознания, рисуя знаково-семиотический аналог мира.

В философии языка XX в. под знаком постмодернизма мир принимает вид текста «мир как текст», потому что как разворачивается в трехмерном пространстве языка, где есть имя (семантика), предикат (синтаксис) и прагматика (эго, я). Все это выстраивает многомерную конструкцию мира, понять которую возможно лишь в процессе прочтения с учетом комплекса исторических, социальных, культурных, психологических и иных факторов. Однако текст представляет собой застывшее и завершённое образование, в то время как мировой свертхтекст пишется и переписывается ежесекундно: «Всякий акт употребления языка – будь то произведение высокой ценности или мимолетная реплика в диалоге – представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта. В этом своем качестве он вбирает в себя и отражает в себе уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан» [34, с. 10]. Итак, на смену феноменологической герменевтике, которая редуцировала динамичную диалоговую природу текста, пришла иная парадигма философии языка – дискурсивная. Согласно Ю. С. Степанову, дискурс представляет собой новую черту в облике языка, каким последний предстал перед нашим взором в XX в. [35, с. 35–73]. Дискурсивные исследования позволяют описать язык в многомерном пространстве с подвижной сеткой координат, включающей параметр времени [36, с. 40].

Не углубляясь в классические определения дискурса, представленные во многих работах [35; 37–44], лишь отметим структурные компоненты дискурса, исходя из понимания того, что дискурс является новой реальностью языка: речь, жизнь, знание, сознание, диалог (целеполагание и воздействие на адресата), уверенность и убедительность (в значении Ю. Хабермаса), возможный мир (Е. С. Кубрякова), текст.

Данные компоненты, входя в содержание понятия *дискурс*, образуют сетку связей, которая детерминирует коммуникативный акт, располагая его

в пространственно-временной системе координат, задавая перспективные значения и уходя в ретро-перспективные актуализации (рис. 1).



Рис. 1. Многомерная модель дискурса
Fig. 1. Multidimensional discourse model

Рассмотрим каждый из данных компонентов в отдельности с целью обоснования значимости каждого структурного элемента и описания отношений с другими значениями.

М. Фуко в работе «Археология знания», вынося на первый план понятия *дискурсивная практика* и *дискурсивная формация*, заменяет традиционную эпистемологическую модель (сознание – познание – наука) новой (дискурсивная практика – знание – наука), полагая, что за каждым текстом стоят определенные общественные, культурно-исторические события. Человек, преступность, психическая болезнь, сексуальность являются прежде всего дискурсивными практиками, содержание которых исторически изменчиво. В более объемном дискурсивном поле истории человек строит свои собственные дискурсивные практики и познание на основании личного жизненного опыта. Дискурс выступает языковым коррелятом между типами, стратегиями и функциями дискурсивных фактов / высказываний о действительности и духом времени, архивом личностных знаний и смыслов субъекта. Дискурс, разворачиваясь в реальном времени, является порождением речи *online* [37]. С другой стороны, дискурс связан и с функционированием языка как средством хранения и упорядочивания информации в режиме *offline* [38, с. 25].

Таким образом, дискурс представляется ступком культурно-исторических, общественных, личностных знаний / смыслов, опосредованных языком и репрезентуемых в речи. Рассматривая дискурс с когнитивных позиций, можно заметить, что он имеет дело не только с хранением, передачей, но и продуцированием нового знания. Местом хранения знания выступает, согласно М. Фуко, не сознание, а бессознательное.

По мнению Н. Д. Арутюновой, дискурс – «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими и иными факторами... Дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [39, с. 136–137]. Концепт *жизнь* является столь же немаловажным для модели дискурса, как и знание, сознание / бессознательное, т.к. в дискурсе схвачен определенный фрагмент жизни на временной оси *настоящее – прошлое и настоящее – будущее*. В дискурсе прошлое и будущее сливаются в настоящем, потому что прошлый опыт интендирован в дискурсивном высказывании, а будущее в нем проектируется. Таким образом, идеальные сущности прошлого и будущего материализуются в дискурсе. Дискурс под этим углом зрения можно приравнять к аристотелевской форме, а прошлое и будущее – к платоновской идее.

В связи с тем что в дискурсе выделяется процессуальность и результат, то возникает вопрос дихотомии речи и текста в дискурсе, поскольку, с одной стороны, дискурс рассматривается как динамический процесс коммуникации и речепроизводства в режиме online, встроенный в социальный контекст, а с другой – как результат такой деятельности или текст. В итоге дискурс может иметь форму речевого общения (беседа, интервью, выступление, разговор, дискуссия и др.), а также их результаты в виде письменных текстов.

Еще один концепт, который тесно связан с дискурсом, – диалог. Традиционно считается, что для дискурса необходимы два участника – говорящий (автор) и слушающий (адресат), поскольку дискурс разворачивается одновременно в двух плоскостях, таких как порождение дискурса и его интерпретации. Это не означает, что дискурс не может быть реализован в форме монолога, т.к. последний предполагает обращенность к мыслимому адресату, а значит имеет диалоговую природу.

Рассмотрим еще два компонента дискурса – уверенность и убедительность. Ю. Хабермас в духе феноменологии полагал, что мир и субъективность неразрывно связаны друг с другом, а глобальное информационное пространство разворачивается в жизненном мире субъекта [45]. Жизненный мир мы осознаем только перформативно, он формируется благодаря деятельностной природе сознания: «Развитие у человека сознания связано с общественно-организованной деятельностью людей, с трудом и совершается на его основе. Труд требует осознания результатов труда как его цели, и в процессе труда сознание и формируется» [46, с. 244]. Второе необходимое условие перформативности – это деятельностная природа языка, реализуемая в речи и усвоенная в форме знаков. Жизненный мир, осознаваемый только перформативно, составленный из жизненных переживаний и практик, трансформируемых в жизненный опыт, формируют у человека уверенность в истинности своих

знаний, которая выступает фоном коммуникативных действий: «Уверенность – это особая форма знания, которое в отличие от других типов знания, нельзя разделить на ложное и истинное. В языковом выражении уверенности, направленной на убеждение другого, могут присутствовать понятия, которые по форме выглядят как достоверные знания, не являясь при этом таковыми» [45, с. 17]. Вступая в интерперсональные отношения, речевые акты переводятся в пространство уверенности, а по отношению к адресату с позиций прагматики – убедительности.

Жизненный мир выступает фоном речевых актов, действий, мыслей субъекта. Речевые акты жизненного мира мотивированы уверенностью субъекта, имплицитно телеологической функцией, результатом дискурсивных актов становится убедительность: «В любом высказывании можно обнаружить властные отношения» [47, с. 21]. Так, согласно П. Серию, даже такое литературное высказывание, как *Маркиза вышла в 5 часов* не менее идеологично, чем *Франция французам*. Дискурс, обладая явной адресностью, имплицитно с функцией целеполагания, дает возможность связать дискурсивную деятельность с воздействием в широком смысле, которая достигает манипулятивного потенциала в отдельных типах дискурса (политический, рекламный, религиозный).

Таким образом, дискурс является речевым отрезком жизнедеятельности индивида, который вписан в культурно-исторические, социальные, индивидуально-личностные и прагматические условия порождения, детерминирован ментальным миром адресанта и порождает возможные миры в сознаниях субъектов, вступивших в диалог или дискурсивное пространство: «Дискурс – это первоначально особое использование языка... для выражения особой ментальности; особое использование влечет активизацию некоторых черт языка и, в конечном счете, особую грамматику и особые правила лексики» [35, с. 37–38].

Если бы языку можно было приписать человеческие качества, то, пожалуй, ведущим бы из них стал конформизм. Диалектические основания языка, сопряжение в нем идеального (мысль) и материального (слово), обеспечивают языку наивысшую степень гибкости и податливости объективной реальности (язык как зеркало мира) и субъективным манипуляциям (язык как отражение души). Если в эпоху Античности, Средневековья и Нового времени язык обитал в реальном доме бытия, т.е. был необходим для обнаружения природы вещи (философия номинализма, семантика) и отношений между субъектом и вещами (философия предиката, синтактика), то начиная с XIX в. старый дом бытия рушится под напором второй промышленной революции и сменой общественно-экономических формаций, экстенсивным ростом городских агломераций. Атомизированное информационное

общество построило новый дом бытия, где властвует сам субъект (прагматика), управляющий действительностью и формирующий многомерную конструкцию из возможных миров, используя для этого язык.

Заключение

Если период Античности, Средневековья и Нового времени можно определить как натурфилософскую парадигму в языке в реальном пространстве языка и мира, то XIX–XXI вв. можно назвать эгоцентрической парадигмой в пространстве возможных (нереальных) миров. Из данных онтологических предпосылок развиваются основные векторы в изучении языка: философия имени (античность, средневековье), философия предиката (XVI–XVIII вв.), философия прагматики, в которой условно можно выделить Я-философию (XIX–XX вв.) и квази-Я-философию (XXI в.) (рис. 2).

В философии XIX–XX вв. мы выделили пять векторов осмысления языка: трансцендентальный, феноменологический, структуралистский, герменевтический и дискурсивный. Эти направления объединяет один и тот же вопрос, который ставили философские школы: допуск субъекта к объективному миру через как минимум две преграды: означенную языком реальность и языковое сознание индивида. Язык оставил свою печать на всем вокруг – на самой вещи и непосредственно человеку. Трансцендентальная традиция отстаивала непознаваемость мира, постулировала существование двух независимых царств – ноуменов и феноменов и два отдельных языка, на которых говорят объекты данных миров. Структуралистская

традиция, обнаруживая сходство между структурами языка и внешним миром, тем не менее говорит о невозможности получения доступа к миру вещей в связи с тем, что структура задана априори и детерминирует процесс познания. Феноменологическая традиция, казалось бы, сняла вопрос о доступе к реальности через язык, проникнуть в который стало возможным через чистое трансцендентальное сознание индивида. Таким образом, снялось противоречие между субъективным и объективным мирами, точкой пересечения которых было сознание. Если феноменологию рассматривать в качестве методологии познания, то герменевтика представлялась способом познания, осмысления реальности. Герменевтика стала связующим звеном между трансцендентными структурами сознания и языка и экстралингвистической реальностью, запечатленной в тексте, связав метафизику языка и сознания со множеством культурно-исторических, личностно-индивидуальных фактов. Дискурс, являясь чем-то более языковым, чем язык (в сосюрвовском смысле *langue*), и более речевым, чем сама речь (*parole*), стал рассматриваться в качестве эпизода жизни человека в языке и языка в человеке.

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

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

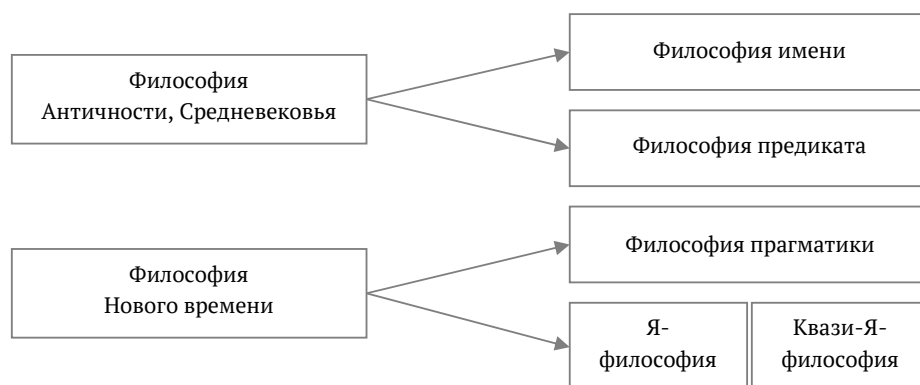


Рис. 2. Парадигмы в философии языка: Античность – XXI в.
Pic. 2. Paradigms in philosophy of language: Antiquity – XXI century

Литература / References

1. Платон. Диалоги. М.: АСТ, 2021. 330 с. [Plato. *Dialogues*. Moscow: AST, 2021, 330. (In Russ.)]
2. Аргамакова А. А. Логический анализ языка науки в философии Рудольфа Карнапа: дис. ... канд. филос. наук. М., 2013. 109 с. [Argamakova A. A. *Logical Analysis of the Language of Science in Rudolf Carnap's Philosophy*. Cand. Philos. Sci. Diss. Moscow, 2013, 109. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/suxdih>
3. Зайцева Н. В. Логическая визуализация смысла. *Ценности и смыслы*. 2022. № 6. С. 6–19. [Zaitseva N. V. Logical visualization of meaning. *Tsennosti i smysly*, 2022, (6): 6–19. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-6-6-19>

4. Макеева Л. Б. Проблема реализма и основные концепции соотношения языка и реальности в аналитической философии XX в.: дис. ... д-ра филос. наук. М., 2011. 382 с. [Makeeva L. B. *The problem of realism and the basic concepts of the relationship between language and reality in the analytical philosophy of the twentieth century*. Dr. Philos. Sci. Diss. Moscow, 2011, 382. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qfleun>
5. Нуриев Б. Д. Проблема языка в философии: опыт аналитического исследования теории языка. Уфа: БашГУ, 2011. 310 с. [Nuriev B. D. *The problem of language in philosophy: an analytical study of the theory of language*. Ufa: BashSU, 2011, 310. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qxbkhh>
6. Нуриев Б. Д. Категории «Знание языка» и «Язык знания» и их взаимная связь. *Manuskript*. 2016. № 4-1. С. 133–137. [Nuriev B. D. Categories "Knowledge of Language" and "Language of knowledge" and their interrelation. *Manuskript*, 2016, (4-1): 133–137. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vozsbs>
7. Романов П. Е. Эволюция исследований языка и сознания в аналитической философии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Мурманск, 2011. 21 с. [Romanov P. E. *The Evolution of Language and Consciousness research in Analytical Philosophy*. Cand. Philos. Sci. Diss. Abstr. Murmansk, 2011, 21. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qhwdnd>
8. Тутаяева В. И. К вопросу о философии языка: язык и мышление. *Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: XXV Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 25 ноября 2019 г.)* Белгород: ООО ГиК, 2019. С. 275–279. [Tutaeva V. I. Philosophy of language: Language and thinking. *Science and education: domestic and foreign experience: Proc. XXV Intern. Sci.-Prac. Conf., Belgorod, 25 Nov 2019*. Belgorod: ООО ГиК, 2019, 275–279. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/aeloze>
9. Низьева Л. В. Философия Э. Маха в контексте австрийской философской традиции: эмпириокритицизм, критика языка и импрессионизм: дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2015. 160 с. [Nizyeva L. V. *The philosophy of E. Mach in the context of the Austrian philosophical tradition: empirical criticism, criticism of language and impressionism*. Cand. Philos. Sci. Diss. Ekaterinburg, 2015, 160. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qfeblb>
10. Козлова М. В. Концепция поэтического языка в эстетике 20 в. (Хайдеггер, Гадамер, Бадью): дис. ... канд. филос. наук. М., 2015. 146 с. [Kozlova M. V. *The concept of poetic language in the aesthetics of the XX century: Heidegger, Gadamer, Badiou*. Cand. Philos. Sci. Diss. Moscow, 2015, 146. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zrnirh>
11. Патляч А. И. Философия языка Х.-Г. Гадамера: дис. ... канд. филос. наук. М., 2011. 197 с. [Patlach A. I. *The philosophy of H.-G. Gadamer's language. Philosophy of language by H.-G. Gadamer*. Cand. Philos. Sci. Diss. Moscow, 2011, 197. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qfrpid>
12. Романенко Е. К. Философия языка В. Фон Гумбольдта и ее влияние на философско-лингвистические, этно-психологические и антропологические учения в Германии XIX–XX вв.: дис. ... канд. филос. наук. М., 2011. 160 с. [Romanenko E. K. V. *Von Humboldt's Philosophy of Language and its influence on philosophical-linguistic, ethnopsychological and anthropological teachings in Germany of the XIX–XX centuries*. Cand. Philos. Sci. Diss. Moscow, 2011, 160. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qfirkn>
13. Осминская Н. А. Язык реальности и реальность языка в философии Фрэнсиса Бэкона. *Эпистемология и философия науки*. 2021. Т. 58. № 3. С. 119–131. [Osminskaya N. A. Language of reality and reality of language in Francis Bacon's philosophy. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2021, 58(3): 119–131. (In Russ.)] <https://doi.org/10.5840/eps202158348>
14. Гусева А. А. Идиома как проблема философии языка: дис. ... канд. филос. наук. М., 2013. 162 с. [Guseva A. A. *The idiom as a problem of the philosophy of language*. Cand. Philos. Sci. Diss. Moscow, 2013, 162. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/suxbyn>
15. Иванова В. А. Семиотика языка науки в системном анализе научного знания: дис. ... д-ра филос. наук. Новосибирск, 2012. 311 с. [Ivanova V. A. *Semiotics of the language of science in the systematic analysis of scientific knowledge*. Dr. Philos. Sci. Diss. Novosibirsk, 2012, 311. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qfmyar>
16. Аристотель. *Органон*. М.: Наука, 1984. 305 с. [Aristotle. *Organon*. Moscow: Nauka, 1984, 305. (In Russ.)]
17. Аристотель. *Сочинения*. М.: Мысль, 1984. Т. 4. 832 с. [Aristotle. *Works*. Moscow: Mysl, 1984, vol. 4, 832. (In Russ.)]
18. Гадамер Х.-Г. *Истина и метод*. М.: Прогресс, 1988. 704 с. [Gadamer H.-G. *Truth and Method*. Moscow: Progress, 1988, 704. (In Russ.)]
19. Неретина С. С. Слово и текст в средневековой культуре. *Концептуализм Петра Абеляра*. М.: Гнозис, 1994. 216 с. [Neretina S. S. *Word and text in medieval culture. Conceptualism of Peter Abelard*. Moscow: Gnozis, 1994, 216. (In Russ.)]
20. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. М.: Знак, 2012. 203. [Kubryakova E. S. *In search of the essence of language: Cognitive research*. Moscow: Znak, 2012, 203. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rfkrhn>

21. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. М.: Наука, 1985. 335 с. [Stepanov Yu. S. *In the three-dimensional space of language*. Moscow: Nauka, 1985, 335. (In Russ.)]
22. Декарт Р. Сочинения. М.: Мысль, 1989. 654 с. [Descartes R. *Works*. Moscow: Mysl, 1989, 654. (In Russ.)]
23. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Либроком, 2010. 448 с. [Benveniste E. *General linguistics*. Moscow: Librocom, 2010, 448. (In Russ.)]
24. Кант И. Критика чистого разума М.: Эксмо, 2019. 734 с. [Kant I. *Critique of Pure Reason*. Moscow: Eksmo, 2019, 734. (In Russ.)]
25. Гаспарян Д. Э. Что значит быть трансценденталистом в современной аналитической философии сознания? *Эпистемология и философия науки*. 2015. Т. 44. № 2. С. 146–165. [Gasparyan D. E. What is it like to be a transcendentalist in contemporary analytical philosophy of mind. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2015, 44(2): 146–165. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vxbwdj>
26. Бюлер К. Теория языка. М.: Прогресс, 1993. 501 с. [Buhler K. *Theory of language*. Moscow: Progress, 1993, 501. (In Russ.)]
27. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М.: Наука, 1985. 535 с. [Levi-Strauss K. *Structural anthropology*. Moscow: Nauka, 1985, 535. (In Russ.)]
28. Фрейд З. Я и Оно. М.: Эксмо, 2017. 859 с. [Freud Z. *I and It*. Moscow: Eksmo, 2017, 859. (In Russ.)]
29. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 367 с. [Vygotsky L. S. *Thinking and speech*. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie, 2016, 367. (In Russ.)]
30. Гуссерль Э. Логические исследования. М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2000. 750 с. [Husserl E. *Logical Investigations*. Moscow: AST; Minsk: Kharvest, 2000, 750. (In Russ.)]
31. Гайденок В. П., Громов М. Н., Мотрошилова Н. В., Никулин Д. В., Смирнов Г. А. История философии: Запад – Россия – Восток. 2-е изд., испр. и доп. М.: Акад. проект, 2012. 435 с. [Gaydenko V. P., Gromov M. N., Motroshilova N. V., Nikulin D. V., Smirnov G. A. *History of philosophy: West – Russia – East*. 2nd ed. Moscow: Akad. proekt, 2012, 435. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/suhfcr>
32. Шпет Г. Г. История как проблема логики. 3-е изд. М.: URSS, 2011. 475 с. [Shpet G. G. *History as a problem of logic*. 3rd ed. Moscow: URSS, 2011, 475. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qprekh>
33. Филатов В. П. Научное познание и мир человека. М.: Политиздат, 1989. 272 с. [Filatov V. P. *Scientific knowledge and the human world*. Moscow: Politizdat, 1989, 272. (In Russ.)]
34. Гаспаров В. М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М.: НЛО, 1996. 351 с. [Gasparov V. M. *Language. Memory. Image. Linguistics of linguistic existence*. Moscow: NLO, 1996, 351. (In Russ.)]
35. Степанов Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности. In: Степанов Ю. С., Фрумкина Р. М., Руденко Д. И., Прокопенко В. В., Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Серио П., Постовалова В. И. *Язык и наука конца 20 века*. М.: РГГУ, 1995. С. 35–73. [Stepanov Yu. S. Alternative world. Discourse. Fact and principle of causality. In: Stepanov Yu. S., Frumkina R. M., Rudenko D. I., Prokopenko V. V., Kubryakova E. S., Demyankov V. Z., Seriot P., Postovalova V. I. *Language and science of the late 20th century*. Moscow: RSHU, 1995, 35–73. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sfhmb1>
36. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст: на материале русской прозы 19–20 вв. 2-е изд., испр. и доп. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 328 с. [Dymarsky M. Ya. *Problems of text formation and literary text in Russian prose of the XIX–XX centuries*. 2nd ed. Moscow: Editorial URSS, 2001, 328. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qgidky>
37. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (Обзор). *Дискурс, речь, речевая деятельность: Функционирование и структурные аспекты*, ред. С. А. Ромашко. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 5–13. [Kubryakova E. S. Concepts of discourse and discourse analysis in modern linguistics: A review. *Discourse, speech, speech activity: Functioning and structural aspects*, ed. Romashko S. A. Moscow: INION RAS, 2000, 5–13. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/lagoej>
38. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с. [Kibrik A. A. *Discourse analysis from a cognitive perspective*. Dr. Philol. Sci. Diss. Moscow, 2003, 90. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qdxh1h>
39. Арутюнова Н. Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*, ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 136–137. [Aroutiounova N. D. Discourse. *Linguistic encyclopedic dictionary*, ed. Yartseva V. N. Moscow: Sov. entsikl., 1990, 136–137. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yklevt>
40. Демьянков В. З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка. *Язык. Личность. Текст*, ред. В. Н. Топоров. М.: ЯСК, 2005. С. 34–55. [Demyankov V. Z. Text and discourse as notions and words of ordinary language. *Language. Personality. Text*, ed. Toporov V. N. Moscow: IaSK, 2005, 34–55. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/scefkf>

41. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 431 с. [Sheigal E. I. *Semiotics of political discourse*. Dr. Philol. Sci. Diss. Volgograd, 2000, 431. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nlrotz>
42. Ван Дейк Т. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: Либроком, 2013. 344 с. [Van Dijk T. *Discourse and Power: Dominance representation in language and communication*. Moscow: Librokom, 2013, 344. (In Russ.)]
43. Крестева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. М.: РОССПЭН, 2004. 656 с. [Kristeva J. *Selected works: Destruction of poetry*. Moscow: ROSSPJEN, 2004, 656. (In Russ.)]
44. Wodak R. *The discourse of politics in action: Politics as usual*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2011, 252.
45. Хабермас Ю. От картин мира к жизненному миру. М.: Идея-Пресс, 2011. 128 с. [Habermas J. *From pictures of the world to the vital world*. Moscow: Idea-Press, 2011, 128. (In Russ.)]
46. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012. 288 с. [Rubinstein S. L. *Existence and consciousness*. St. Petersburg: Peter, 2012, 288. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yxelkm>
47. Серио П. Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса. М.: Прогресс, 1999. 416 с. [Seriot P. *Quadrature of meaning: the French school of discourse analysis*. Moscow: Progress, 1999, 416. (In Russ.)]

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/biloep>

Сравнительный анализ средств лексической когезии устных текстов, созданных подростками с ВПС после оперативного вмешательства и их условно здоровыми сверстниками

Каменева Вероника Александровна

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

<https://orcid.org/0000-0001-8146-9721>

russia_science@mail.ru

Румянцева Александра Александровна

Научно-исследовательский институт комплексных проблем

сердечно-сосудистых заболеваний, Россия, Кемерово

<https://orcid.org/0000-0002-1352-2591>

Рабкина Надежда Владимировна

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

<https://orcid.org/0000-0002-6623-6679>

Аннотация: Когнитивные особенности развития и речевой деятельности детей, перенесших оперативное вмешательство по поводу ВПС, малоизучены как с точки зрения психологии, так и с точки зрения лингвистики. Описаны, классифицированы и сопоставлены средства лексической связности устных текстов, созданных подростками 13–15 лет с ВПС после оперативного вмешательства (фокус-группа, 28 респондентов) и их условно здоровыми сверстниками (группа контроля, 28 респондентов). Цель – выявить отличия в средствах лексической когезии данных текстов. Для сбора материала использована диагностическая методика Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной: респонденты составляли рассказ о родном городе. Осложняющим фактором анализа послужило то, что речь респондентов фокус-группы не являлась собственно монологическим высказыванием: в среднем на опрос одного подростка приходилось 8,5 побудительно-поощрительных реплик интервьюера (3,5 в группе контроля), в связи с чем было принято решение не учитывать случаи лексической когезии между вопросами интервьюера и ответами респондента. Результаты показали дисбаланс лексического повтора: 64 случая в фокус-группе и 100 случаев в группе сравнения; 12 случаев синонимического повтора против 7; 11 случаев антонимического повтора против 6 соответственно. Гиперо-гипонимический повтор был представлен слабо: всего 3 случая в фокус-группе и 6 – в контрольной. Сделан вывод, что, хотя лексический повтор и выступал основным средством когезии, подростки с ВПС прибегали к этому способу значительно реже, чем их условно-здоровые сверстники.

Ключевые слова: когнитивные исследования языка и речи, связная речь, средства связности речи, когнитивно-речевые особенности, когезия

Цитирование: Каменева В. А., Рабкина Н. В., Румянцева А. А. Сравнительный анализ средств лексической когезии устных текстов, созданных подростками с ВПС после оперативного вмешательства и их условно здоровыми сверстниками. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 33–40. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-33-40>

Поступила в редакцию 20.02.2024. Принята после рецензирования 12.03.2024. Принята в печать 12.03.2024.

full article

Means of Lexical Cohesion in Oral Speech: Teenagers Operated for Congenital Heart Disease vs. Apparently Healthy Peers

Veronika A. Kameneva

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

<https://orcid.org/0000-0001-8146-9721>

russia_science@mail.ru

Alexandra A. Rumyantseva

Research Institute of Complex Problems of Cardiovascular Diseases,

Russia, Kemerovo

<https://orcid.org/0000-0002-1352-2591>

Nadezhda V. Rabkina

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

<https://orcid.org/0000-0002-6623-6679>

Abstract: Cognitive development and speech activity of children operated for congenital heart disease (CHD) remain understudied both from the point of view of psychology and linguistics. The aim was to identify differences in the means

of lexical cohesion these groups of teenagers use to create oral texts. This article describes, classifies, and compares the means of lexical coherence in oral texts created by teenagers (13–15 y.o.) with congenital heart disease (focus group, 28 respondents) and their apparently healthy peers (control group, 28 respondents). The material was collected using the diagnostic method introduced by T. A. Fotekova and T. V. Akhutina: the respondents were asked to talk about their hometown. The statements were analyzed for means of lexical cohesion. The analysis was complicated by the fact that most focus group respondents actually failed to produce a monologue: on average, one response involved 8.5 motivating and encouraging remarks from the interviewer (3.5 in the control group). As a result, cases of lexical cohesion between the interviewer's questions and the respondent's answers were not taken into account. The results showed an imbalance of lexical repetition: 64 cases in the focus group vs. 100 cases in the comparison group, 12 cases of synonymous repetition vs. 7, and 11 cases of antonymic repetition vs. 6, respectively. Hyperhyponymous repetition was poorly represented: only 3 cases in the focus group vs. 6 in the control group. Although lexical repetition was the main means of cohesion, the teenagers with congenital disorders resorted to this method much less often than their apparently healthy peers.

Keywords: cognitive studies of language and speech, speech coherence, means of speech cohesion, cognitive speech features, cohesion

Citation: Kameneva V. A., Rabkina N. V., Rummyantseva A. A. Means of Lexical Cohesion in Oral Speech: Teenagers Operated for Congenital Heart Disease vs. Apparently Healthy Peers. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 33–40. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-33-40>

Received 20 Feb 2024. Accepted after review 12 Mar 2024. Accepted for publication 12 Mar 2024.

Введение

Категория связности текста до сих пор входит в число актуальных объектов научного исследования. На протяжении длительного времени в центр исследовательского внимания входили определенные типы связности тестов различных жанров и средств связности, ставшие базой для построения общей теории связности текста (см. работы М. Халлидей, Р. Хасан, В. Дресслера, Э. Сэнфорда, И. А. Фигуровского, И. Р. Гальперина, А. А. Бернацкой, О. И. Москальской, М. А. Кобрина, В. А. Кухаренко и др.).

Исследователи, изучавшие связность речи в онтогенезе, выявили, что связная речь может рассматриваться как индикатор вербального, интеллектуального, эмоционального развития человека [1]. По их мнению, связная речь свидетельствует о том, что человек полностью овладел языком и соблюдает все языковые нормы. Как отмечается, «связная речь – высшая форма речи и мыслительной деятельности человека, которая показывает уровень речевого и умственного развития. Она заключается в умении выражать свои мысли с помощью правильного подбора языковых средств в том или ином высказывании в соответствии с целью и содержанием» [1]. Связность речи проявляется и как когнитивный феномен в сознании, который обуславливает создание и осмысление сказанного или написанного [2]. Как отмечают М. А. Gernsbacher и Т. Givón, связность речи – это именно ментальный феномен, а не свойство устного или письменного текста или социальной ситуации [3]. Подтверждено, что связность речи формируется при повторении ребенком своих же высказываний, а также при взаимодействии

с окружающими людьми. Считается, что социальная среда определяет качество и темп формирования связной речи. Кроме того, указывается, что связность речи возникает не изолированно от языка, а зависит от использования ребенком в ежедневной речи различных лингвистических средств когезии для связывания предложений [4; 5].

Бессвязной речью считается поток не связанных друг с другом идей как тематически, так и на лексико-грамматическом уровне, что практически всегда является основным симптомом ряда психиатрических и неврологических заболеваний [6]. Иными словами, речь воспринимается бессвязной, когда поток идей разрозненный, когда слова не связаны друг с другом или если есть отступления от темы. Такое бессвязное рассуждение, часто называемое формальным расстройством мышления, встречается при различных психиатрических и неврологических заболеваниях [7].

При врожденных пороках сердца (ВПС) может наблюдаться низкий уровень кислорода и / или аномальный приток крови к мозгу. Операции на сердце, катетеризация и анестезия, необходимые при лечении порока сердца, влияют на деятельность мозга. Дети, рожденные с генетическими синдромами, имеют значительно более высокий риск когнитивных расстройств. Взаимодействия между возбудителями и клетками мозга также важны для развития мозга [8].

Американская академия педиатрии уточняет факторы, повышающие риск индивидуального развития ребенка с ВПС. Дети с цианотическими нарушениями сердца, перенесшие операцию на сердце; дети,

перенесшие операцию на сердце в новорожденном или грудном возрасте; дети с ВПС и сопутствующими заболеваниями, такими как недоношенность и длительная госпитализация, предъявлялись более высокому риску [9]. У детей с ВПС могут появиться когнитивные нарушения [10]. К ним относятся меньшая продолжительность концентрации внимания, импульсивность и проблемы с привлечением внимания. Также может быть нарушена исполнительная функция, т. е. навыки, которые позволяют нам следить за временем, строить планы, применять ранее полученную информацию для решения других проблем, анализировать идеи и обращаться за помощью, когда она нам нужна [9].

Обзор научной литературы показал отсутствие специализированных лингвистических исследований о речи детей с сердечно-сосудистыми заболеваниями в общем и с ВПС в частности. Отметим лакуны в лингвистических исследованиях по связности речи у детей с ВПС до и после оперативного вмешательства. В основном современные исследования, а это, как правило, работы в сфере медицины и логопедии, направлены только на фиксирование лингвокогнитивных расстройств у таких детей без проведения лингвистического анализа. По нашему мнению, анализ речи детей с ВПС до и после проведения оперативного вмешательства имеет значение для понимания того, как само заболевание и последующее оперативное вмешательство могут повлиять на лингвокогнитивное развитие детей. В представленном исследовании объектом выступают особенности связной речи у подростков с ВПС после оперативного вмешательства и у их условно здоровых сверстников. Предмет – средства лексической когезии устных текстов, создаваемых подростками с ВПС после оперативного вмешательства и их условно здоровыми сверстниками. Цель – выявить отличия в средствах лексической когезии устных текстов, создаваемых указанными группами подростков.

Недостаточная изученность данного научного объекта и его важность для выявления лингвокогнитивных аспектов определяют актуальность выбранной темы исследования.

Трактовка понятия связной речи варьируется в зависимости от того, какой аспект ставится в центр исследовательского поля. Так, ученые, рассматривавшие нарушения связной речи пациентов с кардио-сосудистыми заболеваниями, например, после микроинсульта, обширного инсульта, инсульта правого полушария, инсульта левого полушария, разграничивают когезию (лексико-грамматическую) связность и когеренцию (тематическую связность) [11–16]. По мнению R. Aylaha и коллег, изучавших взрослых пациентов с постинсультной афазией [13; 16], связная речь – серия хорошо связанных друг с другом высказываний и с конкретной темой разговора. Фактически связная речь – смысловое и структурное

целое. Под общей тематической связностью речи (когеренцией) понимают связность и согласованность каждого высказывания с текущей темой разговора. Чтобы эффективно вести беседу, говорящие должны создавать высказывания, которые информативны и имеют отношение к обсуждаемой теме. Речь, отвечающая этим требованиям, считается связной [16]. Под когезией понимают лексико-грамматическую связность слов в высказываниях [11; 17]. При этом отметим, что большинство ученых признают, что связность текста может трактоваться шире и включать логическую, грамматическую, лексическую, стилистическую и образную связность, отсылая нас к понятиям когезии, когерентности, интеграции, континуума, цельности, тематичности, последовательности, целостности, завершенности, коммуникативности, информативности, текстовости, эмотивности, интенциональности, акцептуальности, ситуативности и т. п. [18].

Методы и материалы

В исследовании сбор данных для выявления нарушений связной речи осуществлялся с применением задания по диагностической методике [19] на составление рассказа о городе.

Описание, повествование и рассуждение рассматриваются в качестве основных типов связной речи. Установлено, что уже в старшем дошкольном возрасте дети в естественном общении смешивают эти типы в следующих форматах: «описание + повествование, повествование + описание, рассуждение + описание» [20, с. 22].

Методика анализа средств лексической связности устных текстов включала такие процедуры, как: 1) запись рассказов о городе 28 подростков 13–15 лет с ВПС после оперативного вмешательства в отделении кардиохирургии № 2 Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний г. Кемерово; 2) запись рассказов о городе 28 условно здоровых подростков 13–15 лет; 3) выявление и классификация средств лексической связности устных текстов, создаваемых подростками с ВПС после оперативного вмешательства; 4) выявление и классификация средств лексической связности устных текстов, создаваемых условно здоровыми подростками 13–15 лет; 5) сопоставление результатов обеих групп.

Все респонденты являются носителями русского языка, для всех участников эксперимента русский язык – родной. Все они проживают в городах или поселках городского типа и относятся к возрастной группе 13–15 лет. 28 респондентов первой группы были прооперированы в связи с необходимостью коррекции ВПС. В группу сравнения вошли 28 сверстников, которые не имеют указанного заболевания в анамнезе и не имели оперативных вмешательств в связи с ним.

Критериями включения в первую группу послужил возраст пациентов – 13–15 лет, септальный врожденный порок сердца (дефект межпредсердной или межжелудочковой перегородки), который требовал закрытия в условиях искусственного кровообращения. Критериями исключения служили показания к рентгенэндоваскулярной окклюзии септальных дефектов и наличие тяжелой коморбидной патологии.

Результаты

В данной работе высказывания респондентов анализировались на предмет средств лексической связности, или когезии. «Лексическая (лексико-семантическая) когезия осуществляется с помощью лексического повтора или повтора семантического, строящего на основе синонимии, антонимии, гиперо-гипонимии или ассоциативном ряде» [21, с. 97].

В анализируемом дискурсе были выявлены следующие способы лексической когезии. Во-первых, прономинальная референция – разновидность смыслового повтора, при котором местоимение выполняет свою дейктическую функцию, указывая на антецедент и дублируя его в потоке речи [22]. К этому виду мы отнесли замену антецедента на личное местоимение, указательное, определительное и т. д.

Близко к прономинальной референции находилась адвербиальная, когда существительное в функции обстоятельства места замещалось наречием места. Как промежуточный случай пришлось выделить замещение существительного в функции обстоятельства места сочетанием предлога с личным местоимением первого лица множественного числа у нас. Так как респонденты из фокус-группы имеют ограниченный опыт путешествий, то задание «Расскажи, пожалуйста, о Москве», предполагаемое в рамках теста на экспрессивную речь по методике Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной, оказалось нерелевантным, в связи с чем его было решено заменить на инструкцию «Расскажи, пожалуйста, о своем родном городе» [19]. В результате обстоятельство места, выраженное словосочетанием у нас, оказалось весьма частотным средством достижения лексической связности.

К другому виду лексической когезии отнесено лексическое повторение, в рамках которого собственно дублирование лексемы можно противопоставить синонимическому, гиперо-гипонимическому [23, с. 132] и антонимическому повторам.

Количество слов в фокус-группе оказалось примерно на 13 % меньше, чем в группе сравнения: если в первой общий объем всех реакций составил около 1650 слов, то во второй – 1900 слов. Следовательно, средний объем одной реакции в фокус-группе составил 59 слов, а во второй – 68.

Если в общем охарактеризовать дискурс, то высказывания подростков из фокус-группы нельзя в полной мере назвать монологическими. Интервьюеру приходилось многократно стимулировать порождение высказывания или объяснять вопрос. Так, на 28 опросов в фокус-группе зафиксировано 238 поощрительно-побудительных реплик и наводящих вопросов интервьюера, т. е. в среднем 8,5 реплик на опрос одного подростка. В группе сравнения их было зафиксировано 95, а значит в среднем 3,5 реплики интервьюера на одного респондента. Тем не менее в данном исследовании было решено не учитывать случаи лексической когезии между вопросами интервьюера и ответами респондента.

В тяжелых случаях речевых нарушений, возникших ввиду влияния как самого порока сердца, так и хирургического вмешательства, есть вероятность, что ребенок также будет плохо воспринимать и усваивать чужую звучащую речь. Вероятно, страдает не только активный словарь, т. е. осмысленно употребляемые в собственной речи слова, но и пассивный, т. е. способность воспринимать на слух слова, произнесенные собеседником. В настоящем исследовании в большинстве случаев опрашиваемый начинал рассказ по заданной теме только после подсказок врача, что свидетельствует в пользу наличия трудностей самостоятельной реализации собственного замысла в развернутое и законченное повествование. Пример:

В: Расскажи, пожалуйста, про свой город. Первое, что придет в голову. Как будто я к тебе в гости приехала, а ты мне рассказываешь про него.

П: ...

В: Что захочешь, что знаешь.

П: Про достопримечательности?

В: Давай про достопримечательности. Что захочешь. Что у вас там есть? Где ты, может быть, гулять любишь?

П: ...

В: Что есть рядом с твоим домом, где ты живешь?

П: Я люблю гулять на Тыргане.

В: Ага.

П: Там я катаюсь на коньках, хожу по магазинам.

В: Ага. Где ты еще гулять любишь?

П: Еще я люблю гулять у себя... у себя по улице.

В: Так.

П: У меня там много друзей.

В: В кино ходите? Есть кино у вас?

П: Именно на Кирзаводе нету, а на Тыргане есть.

Между тем нельзя утверждать, что все реакции в фокус-группе были однотипными. Некоторые подростки – пациенты Кардиоцентра – продемонстрировали хорошие речевые навыки: *Начали строиться памятники, начали строиться хорошие красивые дома. Хоть на первый взгляд он кажется серым таким*

городом, но на самом деле здесь хороший народ, здесь доброжелательные люди. Также появились хорошие торговые центры, где можно вместе погулять с друзьями. Также есть батутный центр. Также есть Лазертаки и все, что связано с играми.

Даже поверхностное ознакомление с ответами респондентов фокус-группы может выявить довольно скудный словарный запас, неспособность структурировать речь в целое распространенное предложение, фрагментарность, однообразие грамматических конструкций и т. д.

Однако в том, что касается словарного запаса, подсчет уникальных слов на нескольких онлайн-калькуляторах дал противоположный результат. Для фокус-группы среднее количество уникальных словоформ по результатам обработки на онлайн-калькуляторе составило 800 единиц. К словоформам, которые повторялись более 10 раз, относились: *в* (47), *есть* (46), *там* (44), *и* (34), *у* (33), *нас* (28), *на* (27), *я* (21), *да* (19), *не* (16), *вот* (15), *много* (15), *ну* (15), *что* (14), *это* (14), *очень* (13), *а* (11), *где* (11), *если* (11), *еще* (11), *можно* (11), *по* (11), *с* (11), *город* (10), *но* (10), *парк* (10), *также* (10).

Что интересно, для группы сравнения среднее количество уникальных словоформ оказалось меньше, чем в фокус-группе, и составило 740. Среди слов, употребленных респондентами более 10 раз, были выделены: *в* (69), *очень* (54), *там* (48), *и* (46), *город / городе* (39), *есть* (36), *много* (35), *на* (34), *Кемерово* (32), *я* (29), *нас* (24), *у* (23), *это* (22), *парк* (20), *что* (20), *можно* (18), *также* (17), *все* (15), *с* (14), *нравится* (13), *ну* (13), *потому* (13), *где* (12), *красиво* (12), *мы* (12), *гулять* (10), *родилась* (10).

Закономерным образом в обеих группах совпали многие предлоги, местоимение первого лица единственного числа, наречие с пространственным значением *там*, союзное слово *где*, падежная форма местоимения первого лица множественного числа – в основном за счет употребления в составе вышеупомянутого словосочетания у нас. Тот факт, что в обеих группах встречаются лексемы *можно* и *есть*, связан с распространенностью элементарных безличных конструкций, используемых для описания пространства (*там можно кататься...*, *у нас есть парк...* и т. д.).

К уникальным частотным лексемам в фокус-группе относятся: *да*, *не*, *вот*, *по*, *если*, *а*, *еще*, *но*. Частота употреблений *да* и *не*, вероятно, связана с тем, что предусматриваемый методикой Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной монолог в этом случае принял диалоговый характер (как было упомянуто выше, вмешательство интервьюера составило 8,5 реплик на одного опрашиваемого). Повторяющееся *а* в подавляющем большинстве случаев является не противительным союзом, а фиксацией речевых тайм-филлеров при транскрипции.

В группе сравнения к уникальным лексемам с частотой употребления до десяти включительно относятся: *Кемерово*, *все*, *потому*, *нравится*, *мы*, *красиво*, *гулять*, *родилась*. Частотность появления лексем *Кемерово* и *родилась* объясняется тем, что условно здоровые подростки из контрольной группы – кемеровчане, в то время как юные пациенты Кардиоцентра попадают в данное медицинское учреждение со всей Сибири. Обращает на себя внимание личная форма глагола *нравится* (стоит заметить, что сразу после него в списке шла личная форма глагола *люблю* – 9 употреблений), а также краткое прилагательное *красиво*. Показательно, что в фокус-группе, в отличие от группы сравнения, очень слабо прослеживается вербальное выражение личного отношения или чувств. Относительная частота использования лексемы *потому* свидетельствует о развитой способности подростков из группы сравнения к отслеживанию и выражению причинно-следственных связей. Местоимение множественного числа *мы* употребляется в речи подростков из группы условно здоровых респондентов несколько чаще, чем в ответах фокус-группы: в этих местах речь в основном шла о прогулках с друзьями – времяпрепровождении, которым юные пациенты наслаждаются не так часто, как здоровые подростки.

У подростков из группы контроля чувствовалась некая гипертекстуальность речи: в ней присутствовали явные вкрапления чужого дискурса – публицистического (*Активно поддерживаются проекты для того, чтобы развивать туризм, а также учебу. Также у нас крайне развиты заводы и фабрики*) или педагогического (*История нашего города началась с того, что казачий сын Михайло Волков, рудознатец, открыл каменный уголь на Красной горке, на левом берегу реки Томи. Затем, в 1934 году, наш город был переименован в... из Кедровска в Кемерово. После чего началась первая массовая застройка, которая продолжается по сей день*). Очевидно, что этим ребятам в том или ином виде преподавалась история родного края. Они погружены в медиапространство и в речи пытаются по мере своих возможностей имитировать соответствующие стили на уровне клише. В ответах подростков из фокус-группы эта способность к имитации выражена не так ярко (*Город Кемерово сначала был поселком, но с какого-то там года он начал постепенно превращаться в город; Город очень красивый, и сейчас он только начинает расцветать*). Это может быть связано опять же с тем, что в фокус-группе оказалось мало кемеровчан. С одной стороны, в небольших городах и поселках городского типа, по всей вероятности, меньше внимания уделяется воспитанию локального патриотизма и преподаванию истории родного края. С другой стороны, подростки с таким серьезным заболеванием закономерно уделяют меньше внимания второстепенным школьным дисциплинам.

Впрочем, подобных выше инкорпораций чужого дискурса не было замечено в рассказах о Новокузнецке или Омске.

Что касается чужого дискурса в речи детей из фокус-группы, создается впечатление, что они транслируют чужой дискурс взрослых разговоров. По классификации В. П. Беянина, это тексты с темной психологической доминантой [24]. Рассказывая о родном городе, подростки говорят о его увядании (*Прокопьевск, он маленький (...), но начинает как бы исчезать из-за того, то, что молодежь считает то, что там неприятно жить*), катастрофах (*Пожары там часто из-за того, то что (...) у нас появились люди, которые специально покупают детям там петарды (...) У нас (...) сгорел кинотеатр; Можно упомянуть трагедию, связанную с Зимней Вишней. Сейчас на этом месте построили замечательный Парк Ангелов; У нас, получается, строят бомбубежище*), алкоголизме (*Два парка, и то такие маленькие, люди и уже там матерятся и пьют (...) То есть там ничему хорошему не научиться*), плохой экологии (*Просто вокруг нашего поселка обрыв. Там постоянно делают, блин, уголь, выкапывают, взрывают и там невозможно жить; У нас есть завод, который производит цемент. Вот из-за него портится вся экология в городе. Когда проезжаешь мимо, все деревья в цементе. Там дышать невозможно; И воздух стоит такой... очень пыльный. Там столько пыли, что невозможно находиться и дышать*).

Создается впечатление, что немногословность юных пациентов не всегда связана со скудным словарным запасом, вызванной болезнью заторможенностью и т. д. Вполне вероятно, что некоторые из них со свойственным юности максимализмом искренне не видят в своей малой родине ничего, что было бы достойно рассказа: *Там ничего такого нет; Больше рассказать в принципе нечего; Ну, что я могу знать; Даже не знаю, как рассказать*. Может быть, что нежелание коммуницировать и неспособность подобрать слова являются следствием общего депрессивного состояния, а не связанными с болезнью и операцией нарушениями речевой деятельности.

Из рассказов подростков – пациентов Кардиоцентра – складывается образ города, конкретизированный топонимами разного уровня: это магазины и торговые центры (*СитиМол, Мария-Ра, Пятерочка, Чайка, Зимняя Вишня*), банки (*Сбербанк*), корпорации (*Газпром*), вернакулярные наименования районов (*на Кирзаводе, Кировский, Красный Камень, на Тыргане, на Главпочтамте, на администрации*), развлекательные центры (*Аквалло, Лазертэк*), спортивные учреждения (*Ледовый дворец*), водоемы (*Томь, Карпятник*), конкретные улицы (*Гайдара, Первая линейная, Пионерская*), парки (*Чудес, Ангелов, Аллюминчиков, Шахтеров, Победы, Центральный, Аллея Героев*), учреждения культуры (*театр Аллюминчиков, Дворец культуры Аллюминчиков,*

кинотеатр Орбита), площади (*Московская, Советская*), мемориалы и памятники (*мемориал статуи, где медсестра держит солдата, памятник первому поезду, статуя погибшим солдатам, вечный огонь, огромная арка в виде сердца*), персоналии, связанные с жизнью города (*Цивилев*), а также больницы (*детская больница, кардиология*).

Топонимический образ города, восстановленный по ответам подростков из группы сравнения, более единообразен, ведь все они – кемеровчане: парки (*Ангелов, Чудес, Антошка, Гагарина, Победы, Комсомольский, Веры Волошиной, Победы, (имени Георгия Константиновича) Жукова, Матери*), площади (*Московская, Советская*), улицы (*Бульвар Строителей*), вернакулярные названия районов (*Бульвар, Красная горка*), торговые центры и магазины (*Ярче, Променад, ЛетоСити*), водоемы (*Красное озеро, Томь*), учреждения культуры (*Драмтеатр, Филармония, музей палеонтологии*) и спорта (*стадион Химик*), памятники (*медведи белые, статуя матери, вечный огонь*), персоналии, связанные с жизнью и историей города (*Михайло Волков*).

По способам создания лексической когезии количественный анализ дал следующие результаты. Случаев прономинальной референции, выраженной при помощи замены существительного на соответствующее личное местоимение, было обнаружено 17 в фокус-группе и 25 в группе сравнения. Указательные местоимения возникали в этой функции значительно реже – по 4 случая в каждой группе.

Использование наречий с пространственным значением оказалось преобладающим средством когезии в обеих группах с небольшим перевесом в сторону контрольной группы (56 против 52). В фокус-группе самым частотным наречием закономерно оказалось *там*, т. к. подростки остро осознавали себя вне хронотопа родного города. При этом можно предположить, что они все же считают себя частью местного комьюнити, ведь промежуточный случай с местоименным словосочетанием у нас в качестве заместителя существительного с семантикой места также оказался довольно частотным: 18 случаев употребления в фокус-группе и 22 – в группе сравнения. Употребления других местоимений (*свой, всё, другой*) и порядковых числительных (*второй*) были однократными.

В отношении лексического повтора обнаружился существенный дисбаланс: 64 случая в фокус-группе и 100 случаев в группе сравнения. Однако этот дисбаланс произошел в основном за счет собственно лексических повторов, т. е. повторения лексической единицы: в группе сравнения было зафиксировано рекордное количество употреблений – 81, в то время как в фокус-группе их было в два раза меньше (38). Случаев синонимического и антонимического повтора было на порядок меньше, и здесь количественный перевес наблюдался в сторону фокус-группы:

12 случаев синонимического повтора в фокус-группе против 7 – в группе сравнения; 11 случаев антонимического повтора в фокус-группе против 6 – в группе сравнения. Гиперо-гипонимический повтор был представлен слабо: всего 3 случая в фокус-группе и 6 – в контрольной.

Заключение

Сравнительный анализ лексической связности в речи подростков, страдающих септальным врожденным пороком сердца, и условно-здоровых подростков из группы сравнения дал следующие результаты. Так как задание подразумевало рассказ о родном городе, то самым распространенным способом лексической когезии в фокус-группе (52 случая) стало употребление слов с пространственным значением (*там, тут, здесь, оттуда* и т.д.). На втором месте в данной группе шел собственно лексический повтор, т. е. дублирование лексических единиц (38). В группе сравнения этот вид повтора встречался в два раза чаще (81), а употребление наречий с пространственным значением оказалось на втором месте (56). Кроме того, подростки из группы сравнения чаще прибегали к замене существительных на личные местоимения (25 случаев против 17), а вот словосочетание у нас как альтернатива существительному с пространственным значением появлялось в обеих группах приблизительно одинаковое количество раз: 18 – в фокус-группе и 22 – в группе сравнения. Более сложные формы повтора встречались одинаково редко в обеих группах, однако подростки из фокус-группы несколько чаще прибегали к антонимическому варианту (11 против 6) и синонимическому (12 и 7). Количество уникальных словоформ в обеих группах

оказалось одинаковым даже с некоторым перевесом в пользу фокус-группы, при том что общее количество слов в ответах фокус-группы было на 13 % меньше. Среди словоформ, встречающихся в общем поле ответов десять раз и более, обращает на себя внимание тот факт, что в речи подростков из группы сравнения присутствовали лексемы со значением выражения личного отношения к объекту речи.

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

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

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

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

Финансирование: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 23-28-00002 «Проблема когнитивно-дискурсивной параметризации медицинского дискурса пациентов с ВПС (врожденным пороком сердца) в кардиохирургическом стационаре». <https://rscf.ru/project/23-28-00002>

Financing: The study was supported by the Russian Science Foundation, project No. 23-28-00002: Cognitive-discursive parameterization of medical discourse of patients with congenital heart disease (CHD) in a cardiac surgery hospital. <https://rscf.ru/project/23-28-00002>

Литература / References

1. Иванова Т. А., Морозова С. В., Реука Я. Д. Онтогенез связной речи. *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 3. [Ivanova T. A., Morozova S. V., Reuka Y. D. Ontogeny of coherent speech. *Modern Problems of Science and Education*, 2021, (3). (In Russ.)] <https://doi.org/10.17513/spno.30818>
2. Givón T. Coherence in Text, Coherence in Mind. In: Gernsbacher M. A., Givón T. *Coherence in Spontaneous Text*. Philadelphia, PA; Amsterdam: John Benjamins, 1995, 59–115. <https://doi.org/10.1075/tsl.31.04giv>
3. Gernsbacher M. A., Givón T. *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995, 267.
4. Chui K. Conversational coherence and gesture. *Discourse Studies*, 2009, 11(6): 661–680. <http://dx.doi.org/10.1177/1461445609347230>
5. Levy E. T. The roots of coherence in discourse. *Human Development*, 2003, 46(4): 169–188. <http://dx.doi.org/10.1159/000070367>
6. Elvevåg B., Foltz P.W., Weinberger D. R., Goldberg T. E. Quantifying incoherence in speech: An automated methodology and novel application to schizophrenia. *Schizophrenia research*, 2007, 93(1-3): 304–316. <http://dx.doi.org/10.1016/j.schres.2007.03.001>
7. DeLisi L. E. Speech disorder in schizophrenia: review of the literature and exploration of its relation to the uniquely human capacity for language. *Schizophrenia bulletin*, 2001, 27(3): 481–496. <https://doi.org/10.1093/oxford-journals.schbul.a006889>
8. Mueller A. S., McDonald D. M., Singh H. S., Ginns J. N. Heart failure in adult congenital heart disease: tetralogy of Fallot. *Heart Failure Reviews*, 2020, 25(4): 583–598. <https://doi.org/10.1007/s10741-019-09903-0>

9. Таирова С. Б., Мухторов А. А., Зиёдуллаева М. С. Нейрокогнитивные расстройства у детей с врождёнными пороками сердца (литературный обзор). *Science and Education*. 2023. Т. 4. № 2. С. 543–548. [Tairova S. B., Mukhtorov A. A., Ziyodullaeva M. S. Neurocognitive disorders in children with congenital heart defects (literature review). *Science and Education*, 2023, 4(2): 543–548. (In Russ.)]
10. Marino B. S., Lipkin P. H., Newburger J. W., Peacock G., Gerdes M., Gaynor J. W., Mussatto K. A., Uzark K., Goldberg C. S., Johnson W. H. Jr., Li J., Smith S. E., Bellinger D. C., Mahle W. T. Neurodevelopmental outcomes in children with congenital heart disease: Evaluation and management: A scientific statement from the American Heart Association. *Circulation*, 2012, 126(9): 1143–1172. <https://doi.org/10.1161/cir.0b013e318265ee8a>
11. Barker M. S., Young B., Robinson G. A. Cohesive and coherent connected speech deficits in mild stroke. *Brain and Language*, 2017, 168: 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2017.01.004>
12. Zhang M., Geng L., Yang Y., Ding H. Cohesion in the discourse of people with post-stroke aphasia. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2021, 35(1): 2–18. <https://doi.org/10.1080/02699206.2020.1734864>
13. Alyahya R. S. W., Halai A. D., Conroy P., Lambon Ralph M. A. Content word production during discourse in aphasia: Deficits in word quantity, not lexical-semantic complexity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2021, 33(12): 2494–2511. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01772
14. Davis G. A., O'Neil-Pirozzi T. M., Coon M. Referential cohesion and logical coherence of narration after right hemisphere stroke. *Brain and Language*, 1997, 56(2): 183–210. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1741>
15. Hoffman P., Cogdell-Brooke L., Thompson H. E. Going off the rails: Impaired coherence in the speech of patients with semantic control deficits. *Neuropsychologia*, 2020, 146. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107516>
16. Alyahya R. S. W., Lambon Ralph M. A., Halai A., Hoffman P. The cognitive and neural underpinnings of discourse coherence in post-stroke aphasia. *Brain Communications*, 2022, 4(3). <https://doi.org/10.1093/braincomms/fcac147>
17. Olness G. S. Genre, verb, and coherence in picture-elicited discourse of adults with aphasia. *Aphasiology*, 2006, 20(2-4): 175–187. <http://dx.doi.org/10.1080/026870305000472710>
18. Гришучкова И. Б. Некоторые виды когезии в речевых текстах анималистического жанра. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2008. № 5. С. 68–74. [Grishuchkova I. B. Some types of cohesion in speech texts of animalistic genre. *Vestnik Stavropolskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, (5): 68–74. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/jvnlap>
19. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с. [Fotekova T. A., Akhutina T. V. *Diagnosis of speech disorders in schoolchildren using neuropsychological methods: a manual for speech therapists and psychologists*. Moscow: ARKTI, 2002, 136. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qrvenb>
20. Смольникова Н. Г. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста. *Педагогическое образование и наука*. 2011. № 12. С. 21–23. [Smolnikova N. G. Development of coherent speech in senior preschool children. *Pedagogical Education and Science*, 2011, (12): 21–23. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/tsecpb>
21. Ван Ц., Шереметьева Е. С. Роль текстовой скрепы «Теперь о...» в организации структуры текста. *Litera*. 2021. № 4. С. 93–103. [Wang Q., Sheremetyeva E. S. The role of textual binding element "Now about..." in the text structure. *Litera*, 2021, (4): 93–103. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25136/2409-8698.2021.4.35483>
22. Андросова Л. М. ИмPLICITные средства связности поверхностной структуры текста. *Проблемы развития юридических и социально-экономических наук в России*: конф. (Москва, 16–17 марта 2001 г.) М.: РНУ, 2001. С. 80–85. [Androsova L. M. Implicit means of coherence of the surface structure of the text. *Problems of development of legal and socio-economic sciences in Russia*: Proc. Conf. Moscow, 16–17 Mar 2001. Moscow: RNU, 2001, 80–85. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rvzfzb>
23. Гордеева М. Н. Особенности реализации категории связности в официально-деловом тексте. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2012. № 4-3. С. 128–134. [Gordeyeva M. N. Peculiarities of cohesion realization in official texts. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, (4-3): 128–134. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pyiykn>
24. Белянин В. П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе. М.: Тривола, 2000. 248 с. [Belyanin V. P. *Fundamentals of psycholinguistic diagnostics: models of the world in literature*. Moscow: Trivola, 2000, 248. (In Russ.)]

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/gculek>

Проявления речевых компетенций у русскоязычных жителей-монолингвов Республики Тыва в условиях естественного тувинско-русского билингвизма

Лицкевич Евгений Юрьевич

Тувинский государственный университет, Россия, Кызыл

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова, Россия, Абакан

<https://orcid.org/0009-0000-7308-7600>

lis180@list.ru

Аннотация: Изучается монолингвизм в условиях естественного тувинско-русского билингвизма. С учетом того, что овладение языком вообще, а овладение вторым языком тем более подчиняется не лингвистическим, а психологическим закономерностям, законам усвоения и подражания, нами предпринята попытка изучить индивидуально-психологические особенности такой высшей психической функции, как речь. Именно речь на втором языке у лиц, позиционирующих себя как монолингвы и отрицающих, что они имеют возможность говорить на неродном языке. Цель – обозначить и зафиксировать факт некоторых языковых компетенций в тувинском языке у лиц, позиционирующих себя монолингвами, и провести качественный анализ их языковых навыков. Применены диагностические методы: клиническая беседа, наблюдение, анкетирование. Также нами было установлено наличие некоторых зачастую неосознаваемых языковых компетенций на втором языке, факт владения которым респонденты отрицали, и особенности их языковой личности. Сделаны выводы, что появление монолингвизма возможно только на ранних стадиях формирования психики; в онтогенезе монолингвизм трансформируется в психологический билингвизм, а далее – в полилингвизм; речевые компетенции русскоязычных жителей-монолингвов Республики Тыва формируются в естественной билингвальной среде; среди речевых компетенций русскоязычных жителей-монолингвов Республики Тыва, сформированных в условиях естественной билингвальной среды, имеются неосознаваемые и / или непризнаваемые речевые компетенции иных языковых систем, в результате чего они фактически являются билингвами.

Ключевые слова: язык, речь, психолингвистика, билингвизм, монолингвы, языковые интерференции, тувинский язык

Цитирование: Лицкевич Е. Ю. Проявления речевых компетенций у русскоязычных жителей-монолингвов Республики Тыва в условиях естественного тувинско-русского билингвизма. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 41–48. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-41-48>

Поступила в редакцию 11.11.2023. Принята после рецензирования 23.01.2024. Принята в печать 29.01.2024.

full article

Speech Competencies in Russian-Speaking Monolinguals of the Tyva Republic in the Context of Tuvan-Russian Bilingualism

Evgeny Y. Litskevich

Tuva State University, Russia, Kyzyl

N. F. Katanov Khakass State University, Russia, Abakan

<https://orcid.org/0009-0000-7308-7600>

lis180@list.ru

Abstract: This article features monolingualism in the Tuvan-Russian bilingual community. Language acquisition, especially when it is the second language, follows psychological rather than linguistic patterns, e.g., assimilation and imitation. In this research, we made an attempt to study the individual psychological features of speech as a higher mental function. Our respondents positioned themselves as monolinguals and denied that they had an opportunity to practice their second language. The research objective was to identify and record some linguistic competencies in the Tuvan language in Russian monolinguals, as well as to conduct a qualitative analysis of their language skills. We used such diagnostic methods as clinical interview, observation, and questionnaires to obtain data on some

linguistic competencies in the second non-native language spoken by monolinguals. While profiling a typical linguistic personality, we recorded some linguistic competencies in the second language that the respondents were not aware of. In the linguistic environment of the Tyva Republic, monolingualism is possible only at the early stages of cognitive development. In ontogenesis, it transforms into psychological bilingualism, and then into multilingualism. The Russian-speaking monolinguals of the Tyva Republic develop their speech competencies in a natural bilingual environment. As a result of the natural bilingual environment, Russian-speaking monolinguals develop unconscious speech competencies that actually make them bilinguals.

Keywords: language, speech, psycholinguistics, bilingualism, monolinguals, language interferences, Tuvan language

Citation: Litskevich E. Y. Speech Competencies in Russian-Speaking Monolinguals of the Tyva Republic in the Context of Tuvan-Russian Bilingualism. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 41–48. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-41-48>

Received 11 Nov 2023. Accepted after review 23 Jan 2024. Accepted for publication 29 Jan 2024.

Введение

На сегодняшний день ведущими гуманитарными науками как за рубежом, так и в России накоплено достаточное количество знаний о билингвизме, многочисленные научные подходы к описанию и определению которого предлагают широкий диапазон вариантов его понимания и трактования, роли и значения. Научная среда поделилась на два лагеря, где представители одного считают, что билингвизм способствует повышению умственных способностей индивида, а другие – что особой разницы в когнитивной сфере между билингвами и монолингвами нет. Традиционно исследования на данную тему проводились относительно второго неродного языка, изучаемого как иностранный в отрыве от социокультурной среды, в которой он применяется. В ходе анализа специализированной литературы отмечено отсутствие вариативности научных теорий по развитию и формированию естественного билингвизма, его этапов, фаз, особенностей динамики становления. Эпизодическим работам по изучению русского национального билингвизма присущ несистемный характер, акцент в которых делается однозначно в сторону билингвов, а тема монолингвов не раскрывается вообще. В научной литературе отсутствуют изыскания на тему монолингвизма в целом, а с точки зрения психологии особенно, что создает предпосылки для неверного истолкования этого явления.

Обучение в той или иной форме сопровождает жизнь любого человека на всех его этапах, но особенно оно актуально в период взросления, когда биологически и социально человек погружен в обучающую его социокультурную среду. Ядром же психологической структуры процесса обучения, его основой, является мыслительная деятельность человека, орудием которой считается язык во всех его формах и выражениях.

Поэтому изучение психологических закономерностей языковой деятельности человека в контексте повышения требований общества к образовательным процессам и их результатам, проблематике психологического обеспечения и сопровождения

образовательных процессов является востребованной и актуальной областью научных исследований [1–6].

Не ставя цель классифицировать или детально описать уровень языковых интерференций и компетенций у русскоязычных жителей республики в условиях естественного тувинско-русского билингвизма, мы стремимся только обозначить и зафиксировать факт некоторых языковых компетенций в тувинском языке у лиц, позиционирующих себя как монолингвы, и провести качественный анализ их языковых навыков.

Предметом исследования являются проявления речевых компетенций у русскоязычных жителей-монолингвов Республики Тыва в условиях естественного тувинско-русского билингвизма.

Теории билингвизма и история его изучения

В связи с тем что «массовый билингвизм становится нормой современной цивилизации» [7, с. 59], значительное место в литературе по филологии, педагогике, психологии, социологии и др. начал занимать билингвизм. Существует множество научных взглядов на многогранную проблему двуязычия с позиций различных дисциплинарных и методологических подходов, диапазон которых ширится от весьма элементарных и простейших языковых навыков до свободного владения вторым языком. Однако, несмотря на отсутствие общепринятой теории, описывающей взаимозависимость и механизм взаимодействия между двумя языками и этапы освоения второго языка, а также выстроенной на этой основе типологии, выделяются общие характеризующие и классифицирующие признаки билингвизма: 1) естественность и искусственность; 2) первичность и вторичность языка.

Проблему отсутствия единого подхода достаточно четко определили исследователи, указавшие на то, что широко распространенное в современном мире описание феномена владения родным и другими языками, которых может быть более одного, трактуется

все же как билингвизм и ведет ко множеству проблем социального, правового, психологического, дидактического, методического и иного характера [8–12].

Здесь же следует упомянуть В. Ю. Розенцвейга и обозначить его позицию относительно билингвизма. Он подразделял билингвизм на координативное и субординативное двуязычие [13]. Согласно его теории, координативный билингвизм – тип двуязычия, при котором субъект владеет двумя языками в равной мере и переключается с одного на другой в зависимости от ситуации общения. При субординативном двуязычии билингв свободно владеет лишь одним языком, который подчиняет себе в его сознании второй, неродной язык. Координативное двуязычие описывается сопоставлением двух языков на глубинном уровне означения ситуации по правилам каждого из сопоставляемых языков. На таком уровне переключение происходит через систему смысловых соответствий. Субординативное двуязычие описывается по системе соответствий между правилами двух данных языков. Переход от одного языка к другому по правилам соответствия между ними возможен, но в основном он происходит с отклонением от этих правил, т. е. в условиях интерференции, когда говорящий строит сообщения на неродном языке по правилам родного [14; 15].

По данным Э. Э. Саркисова, в условиях билингвальной социальной коммуникации изолированное сосуществование двух языковых систем вообще невозможно [16].

Заслуживает внимания точка зрения В. М. Савицкого, который отметил, что билингвизм в своем исходном смысле (владение двумя родными языками) качественно отличается от билингвизма в понимании владения одним родным языком, сопровождаемого знанием неродного языка, тем, что «билингв формирует мысль, категоризирует и моделирует мир, вырабатывает ценностное отношение к миру на основе двух языков, в то время как субъект, знающий родной и неродной язык / языки, делает все это на базе своего единственного родного языка, а на неродные языки лишь переводит содержание, созданное на основе его родного языка» [11, с. 11].

Мы придерживаемся определения Е. М. Верещагина, согласно которому человек, способный употреблять в ситуациях общения две различные языковые системы, – билингв, а совокупность соответствующих умений – билингвизм [17]. Мы не настаиваем на большом словарном запасе второго языка у говорящего, наглядной иллюстрацией эффективности чего могут служить такие литературные герои, собирательные образы и персонажи, как Эллочка-людоедка из «Двенадцати стульев», матрос из песни *Russo matroso* группы «Чиж и Ко» или небезызвестная фраза Геши Козодоева из фильма «Бриллиантовая рука», которую он произносит в ситуации социального взаимо-

действия носителей разных языков: *Руссо туристо, облик морале, ферштейн?*, и многие другие, которые, обходясь минимальным набором слов, успешно взаимодействуют с другими людьми, даже находясь в условиях иноязычной среды.

Билингвизм в России

Россия, являясь многонациональной и многоконфессиональной страной, на государственном уровне проводит политику по равноправному и сбалансированному сохранению, поддержанию и развитию языков всех населяющих ее народов. В настоящее время, согласно действующему законодательству, в России на конституционном уровне закреплены и используются в качестве государственных 61 язык. В первую очередь это языки народов, населяющих республики, входящих в состав РФ. В большинстве республик государственными языками являются два языка – это язык субъектообразующего народа и русский. Однако встречаются и полилингвальные субъекты, лидером среди которых считается Республика Дагестан, где государственными языками являются «языки народов Дагестана», которых насчитывается более 30, и русский. Также полилингвальные республики: Кабардино-Балкарская Республика (3 государственных языка), Карачаево-Черкесская Республика (5), Республика Крым (3) и Республика Марий Эл (3). В общей сложности только на территориях, где на конституционном уровне закреплен билингвизм, проживает почти 26,5 млн человек, что составляет 18,05 % от общего населения России по данным переписи 2020 г., т. е. это примерно каждый пятый житель страны. К этому количеству следует добавить административно-территориальные части областей и краев РФ, в уставах которых в различных формулировках выражена и законодательно закреплена поддержка в сохранении и развитии языков малых народов, проживающих на территории этих субъектов. Так, в ч. 2 ст. 26 Устава Кемеровской области – Кузбасса указывается, что в целях защиты исконной среды обитания, традиционного образа жизни, хозяйствования и промыслов коренных малочисленных народов в соответствии с федеральным законодательством органы государственной власти Кузбасса создают условия для развития национальной культуры, возрождения, сохранения и развития языков коренных малочисленных народов.

Помимо людей, проживающих в билингвальной среде постоянно, следует учитывать и выходцев из нее, внутренних переселенцев, которые сохраняют свой язык при переезде на постоянное место жительства в иной регион и таким образом участвуют в формировании, поддержании и обогащении билингвальной и / или полилингвальной языковой и социокультурной среды. Немного меньше доля мигрантов из стран дальнего и ближнего зарубежья, приезжающих в Россию

на какой-либо срок. Независимо от длительности пребывания в стране мигранты создают билингвальный фон и способствуют языковым интерференциям.

Еще одним непреодолимым фактором для монолингвизма является современная система образования, в которой добровольное изучение второго неродного языка в виде дополнительных занятий с детьми в группе и индивидуально возможно уже в раннем возрасте при посещении дошкольного образовательного учреждения, а в обязательном порядке начинается со второго класса общеобразовательной школы. Вне системы образования обращает на себя внимание широко и повсеместно распространенный факт естественной реализации детьми, особенно дошкольного возраста, своей потребности в билингвизме посредством создания детских тайных / секретных языков. Это не зависит от пола ребенка и окружающей его социально-культурной среды, поскольку детские секретные языки создавались мальчиками и девочками как в СССР, так создаются ими и в современной России, не только в национальных республиках, но и в регионах с преобладанием русскоязычного населения.

Следует указать на фактическую разницу между русским разговорным и русским литературным языками, которые являются настолько разными, что А. В. Луначарский на одной из московских научных конференций назвал русский литературный язык иностранным [18].

Из сферы музыкального образования также выходят билингвы, владеющие первым родным языком и как минимум вторым – нотным.

В сфере трудовой деятельности при стремлении к достижению профессиональных высот человеку просто необходимо овладеть не только специальной терминологией и навыками изъяснения, но и необходимо понимать их. Эту ситуацию в повседневной жизни характеризуют реплики по типу *вроде бы говорит на русском, но ничего не понимаю*, а также распространенный в последнее время в СМИ оборот *что в переводе с дипломатического означает*.

Еще один актуальный вариант минимального билингвизма – освоение языка жестов для общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья в части нарушения слуха и / или речи. Сюда же можно соотнести тех, кто в силу профессии или хобби свободно владеет азбукой Морзе или другими сигнальными системами передачи и восприятия информации, а также и при взаимодействии с виртуальной средой¹.

Нельзя не упомянуть и такие способы общения и коммуникации между людьми, как эмоции, русский мат и язык тела. Коммуникативная роль эмоций в современной психологии достаточно хорошо изучена и описана начиная с нахождения ребенка в утробе матери и до самой смерти человека. Будет уместно напомнить приведенный Е. П. Ильиным факт о том, что на Западе многие руководители принимают на работу сотрудников по коэффициенту интеллекта (IQ), а повышают в должности по эмоциональному коэффициенту (EQ), характеризующему способность человека к эмоциональному общению [19].

В этом контексте следует вспомнить церковнославянский язык, сопровождавший население Руси от крещения и до настоящего времени. В Европе же, с учетом того, что там ведущую роль играла римско-католическая церковь, универсальным языком образованной части населения тех времен стала латынь. Можно упомянуть метафоричность языка шаманов, которую следует суметь правильно интерпретировать, т. е. перевести на доступный и понятный язык обывателя. Важным является то, что именно шаманы пытались говорить с животными на их языке.

В условиях современного мира первоочередное влияние на формирование языковых компетенций и билингвизма оказывают гаджеты², которые посредством игровых приложений и социальных сетей прививают детям определенные языковые предпочтения и способствуют развитию языковой адаптации в социокультурной среде. Эта проблема, замеченная в Республике Тыва, обозначается не только в городах, где традиционно преобладал русский язык, но и в кожунах (районах)³ республики, где всегда ведущими были традиционный уклад жизни и национальный тувинский язык. Работники всех сфер, включая и образования, отмечают, что нынешние дети дошкольного и младшего школьного возраста, которые являются этническими тувинцами и проживают в условиях с преобладанием традиционной культуры, предпочитают использовать и в быту, и в школьной среде русский язык вместо тувинского. Недаром в Стратегии государственной поддержки и развития тувинского языка в период с 2024 по 2033 гг.⁴ идет речь о том, чтобы сформировать «тувинско-русский и русско-тувинский паритетный билингвизм», что с учетом объективных реалий резко контрастирует с тотальным доминированием во всех сферах тувинского языка в период конца 1990-х – начала 2000-х гг.

¹ Здесь подразумеваются во всем своем многообразии различные языки шифрования и компьютерного программирования.

² Само слово *гаджет*, так быстро и прочно вошедшее в повседневную русскую речь, является заимствованием из английского языка.

³ Такой замеченный по ходу написания статьи факт, как неосознанно-приоритетное употребление автором слова из тувинского языка *кожуун* вместо русского аналога *район* также является наглядной иллюстрацией языковых интерференций тувинского и русского языков.

⁴ О Стратегии государственной поддержки и развития тувинского языка в период с 2024 по 2033 гг. Указ Главы Республики Тыва № 274 от 21.08.2023. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/1700202308240009> (дата обращения: 02.11.2023).

Свидетельством языковых интерференций в современном российском обществе, включая национальные республики, является сделанное заявление Главы Республики Чечня Рамзана Кадырова о том, что он уволит чиновников, дети которых не знают чеченский язык⁵. На федеральном уровне проблема языковых интерференций уже в русский язык в масштабах всей страны иллюстрируется законопроектом № 468229-8 от 26.10.2023, который должен «защитить русский язык и существенно ограничить использование "англицизмов" и иностранных слов на всей территории России и, прежде всего, в публичном пространстве»⁶.

Данные нормативно-правовые акты наглядно демонстрируют произошедшие языковые и социокультурные сдвиги⁷ в социальной среде Республики Тыва и России за последние 15–20 и более лет. Здесь следует отметить, что языки при столкновении на одной территории и в одном социуме обязательно претерпевают изменения различных языковых структур: изменение произношения – фонетический уровень, заимствование слов – лексический, заимствование и калькирование грамматики – грамматический уровень. Автор сам является свидетелем и может подтвердить то, что в повседневной жизни этнических тувинцев настоящего времени акцент и фонетическое оформление их речи на тувинском языке более русифицированы по сравнению с речью конца 1990-х – начала 2000-х гг. В грамматике это проявляется в путанице, смещении и предпочтении использования русскоязычной падежной системы⁸.

Согласно существующему научному мнению, абсолютное владение двумя языками невозможно, т. к. человек будет применять разные языки в определенных ситуациях общения. Крайне малоэффективным будет обращение носителя одного языка к носителю другого, к примеру, на жестовом языке, который ориентирован на лиц с ограниченными возможностями здоровья и имеет узкий круг применения.

Билингвизм в зарубежных странах

Официальное законодательное закрепление билингвизма – явление, которое не считается исключительно российским. Ближайшей как по духу, так и по расположению билингвальной страной является Республика Беларусь, где в качестве государственных закреплены белорусский и русский языки.

Другими би- или полилингвальными государствами Европы являются Австрия, Великобритания, Германия, Грузия, Норвегия, Швеция и многие другие. Полилингвальные государства Азии: Афганистан, Вьетнам, Израиль, Индия, Китай, Кыргызстан и др. В Кыргызстане вторым государственным языком закреплен русский, он же играет там роль мирового языка в системе среднего образования, в которой языки обучения (кыргызский, русский, таджикский, узбекский) сочетаются в 7 комбинациях, обеспечивая доступ к глобальным источникам информации в Сети. На американских континентах такими странами оказываются Аргентина, Боливия (где официальными языками признаны испанский и 36 местных языков), Бразилия, Мексика, Парагвай, США (где, например, только в штате Аляска кроме английского официально признаны еще 20 языков). Аналогичная ситуация в странах Африки, Австралии и Океании.

Итак, мы наглядно убедились в том, что подавляющая часть человечества проживает в условиях именно билингвальной социокультурной среды, которая является одним из тех факторов, которые, оказывая непосредственное влияние на психику человека, формируют его личность, включая и языковую. В России и сопредельных с нею странах представлены все мыслимые виды двуязычия и многоязычия [8; 20–25], что, с одной стороны, дает широкие возможности для изучения данного вопроса, а с другой – наглядно иллюстрирует влияние языковых систем на особенности мировосприятия и становления личности.

Методы и материалы

Для повышения качества и достоверности результатов исследования в нем принимали участие совершеннолетние, этнически русские носители русского языка, позиционирующие себя как монолингвы, отрицающие свою возможность говорения на тувинском языке и не состоящие в межнациональном браке. Всего было опрошено 45 респондентов: 21 (46,7 %) мужчина, 24 (53,3 %) женщины. 44 опрошенных (97,8 %) проживают на территории республики более 10 лет, 1 (2,2 %) – менее года. По возрасту участники распределились следующим образом: менее 25 лет – 1 человек (2 %); 25–30 лет – 2 человека (5 %); 31–40 лет – 10 человек (22 %); 41–50 лет – 10 человек (22 %); более 50 лет – 22 человека (49 %).

⁵ Кадыров заявил, что уволит чиновников, дети которых не знают чеченского. *РИА Новости*. 08.11.2023. URL: <https://ria.ru/20231108/chechnya-1908186014.html> (дата обращения: 08.11.2023).

⁶ О внесении изменений в ФЗ «О государственном языке РФ» и отдельные законодательные акты РФ. Проект ФЗ № 468229-8 от 26.10.2023. *СПС КонсультантПлюс*.

⁷ Иллюстрацией могут послужить уличные фоны сцен из фильмов 1950–1980-х гг. и аналогичные фоны фильмов российского периода (1990-е гг. – настоящее время), непосредственно задокументировавшие объективное состояние социума, где в советский период преобладает и доминирует моноэтническое русскоязычное большинство, а в российский период проявляется все культурное и языковое разнообразие страны.

⁸ В русском языке – 6 падежей, в тувинском – 7. Аналогичная ситуация с русским и английским языками, где 3 и 12 времен соответственно.

Статистическая обработка полученных результатов и социометрических данных проводилась на компьютерной программе IBM® SPSS® Statistics 20.0.0.1.

В ходе нейролингвистического исследования применялись следующие диагностические методы: клиническая беседа, наблюдение, анкетирование. Помимо таких антропометрических данных об обследуемом, как пол и возраст, для проведения исследования были сформулированы следующие критерии:

1. Проживание в Туве: менее 1 года; 1–2 года; более 2-х лет; более 5 лет; более 10 лет.

2. Знание тувинского языка: ни одного слова; 5–10 слов; до 50 слов; 50–100 слов; могу составлять фразы и предложения.

Порядок проведения исследования:

1. После установления контакта и базовых доверительных отношений с испытуемым проводилась общая беседа на тему владения им тувинским языком и способностью адекватно и эффективно функционировать в условиях межличностного или группового общения на тувинском языке.

2. Анкетирование с использованием ранее сформированных и одинаковых для всех вопросов.

3. Завершалось исследование еще одной клинической беседой с испытуемым по детализации его языковых навыков в тувинском языке.

Результаты

В результате исследования нами получены данные о том, что все 45 опрошенных (100 %) обладают в той или иной степени определенными компетенциями в тувинском языке и признают это. При этом более чем половиной выборки (55,5 %) было указано достаточное для минимального общения количество известных им слов и навык составления фраз и предложений. Исходя из тех результатов, которые были получены, только 44,4 % опрошенных обладают элементарными языковыми знаниями на уровне 5–10 слов (табл.).

Табл. Соотношение возраста и языковых компетенций

Tab. Age vs. language competencies

Знание	Возраст					Итого, количество (%)
	Менее 25 лет	25–30 лет	31–40 лет	41–50 лет	Более 50	
5–10 слов	1	–	7	5	7	20 (44,4 %)
До 50 слов	–	–	2	1	12	15 (33,3 %)
50–100 слов	–	2	1	3	3	9 (20,0 %)
Могу составлять фразы и предложения	–	–	–	1	–	1 (2,2 %)

В ходе качественного анализа языковых навыков респондентов были выявлены следующие особенности:

1. Подавляющее большинство респондентов указывали на то, что, находясь в ситуации речевого взаимодействия между кем-либо на тувинском языке, они способны понимать общий смысл и содержание беседы. Но это им недоступно при чтении текста или прослушивании речи вне конкретной ситуации, например, речь диктора в новостях ими не понималась.

2. Большинство опрошенных знают только существительные и прилагательные. При этом диапазон слов в большинстве своем состоит из топонимов (*холь* – озеро, *хем* – река, *даш* – камень) и названий животных (*адыг* – медведь, *куулар* – лебедь). Прилагательные в большинстве представлены основными цветами (*кызыл* – красный, *кара* – черный, *сарыг* – желтый). Местоимения ограничиваются только *я* и *ты*, иногда *он*, *она*, *Вы*, но не *мой* или *мне* и т.д. Если числительные и известны, то в прямом порядке (*один*, *два*, *три*), но не *первый*, *второй*, *оба*. Респондентам практически не известны глаголы. Основным источником знаний являются названия мест, фамилии и имена людей.

3. В ходе клинических бесед у некоторых респондентов была выявлена такая социально-психологическая особенность, как устойчивое нежелание признавать свои языковые навыки в тувинском языке в силу ярко выраженной русской культурной самоидентификации.

4. Несколько респондентов при беседе указали, что ранее, в силу действовавшей тогда программы образования, ими тувинский язык изучался в вузе, но несмотря на то, что все последующее время они находились (жили и работали) в условиях естественного тувинско-русского билингвизма и объективно имели возможность закрепления и совершенствования своих языковых компетенций в сфере тувинского языка, полученные языковые навыки ими утрачены.

5. Многими респондентами факт знания ими каких-либо слов тувинского языка не осознается. Примером может послужить такой факт, как упоминание опрашиваемыми элементарных слов тувинского языка *да* (ийе) и *нет* (чок), а также широко распространенного выражения одобрения, согласия *чаа!* и многих других слов (*хурал*, *хоорай*, *соктур*, *шын* и т.д.). При этом при чтении таких слов на вывесках или в Сети они их понимают и неосознанно переводят на русский язык.

На основе этого мы можем сделать вывод, что не всегда становится понятным, кого следует считать монолингвом, в связи с чем возникает ряд вопросов для будущих исследований: Будет ли монолингвом человек, который ранее владел языком, а сейчас такой навык утрачен? Билингв ли тот, кто только читает (или только говорит) на втором языке? Монолингв или билингв человек, который, имея крайне ограниченный запас слов или не имея его вообще, эффективно коммуницирует в иноязычной среде?

Заключение

В условиях современной социокультурной среды проявление монолингвизма возможно только на самых ранних стадиях формирования психики и исключительно в доречевой период. В онтогенезе монолингвизм в результате воздействия социокультурной среды с различной интенсивностью трансформируется в психологический билингвизм, а далее – уже в полилингвизм. Речевые компетенции русскоязычных жителей-монолингвов Республики Тыва формируются в естественной билингвальной среде и имеют определенные особенности, обусловленные условиями обучения и воспитания. Среди речевых компетенций русскоязычных жителей-монолингвов Республики

Тыва, сформированных в условиях естественной билингвальной среды, имеются неосознаваемые и / или непризнаваемые речевые компетенции иных языковых систем, в том числе тувинского языка, в результате чего они фактически являются билингвами.

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

Conflict of interests: The author stated that there are no potential conflicts of interest regarding the research, authorship and/or publication of this article.

Литература / References

1. Морозова И. С., Булгакова Е. О. Совместная мыслительная деятельность и ее применение в практике обучения. *Вестник КемГУ*. 2007. № 1. С. 20–25. [Morozova I. S., Bulgakova E. O. Joint mental activity and its application in teaching practice. *Vestnik KemGU*, 2007, (1): 20–25. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ltxksd>
2. Богус М. В. Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. 2008. № 7. С. 40–44. [Bogus M. V. Effect of bilingualism on the intellectual development of students' personality. *The bulletin of Adyge State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2008, (7): 40–44. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/kglpfr>
3. Емельянова Я. Б. Различные подходы к оценке влияния билингвизма на интеллектуальное развитие личности. *Вестник Челябинского гос. пед. ун-та*. 2010. № 2. С. 91–102. [Emelyanova Ya. B. Different approaches to bilingualism effect evaluation for personality's cognitive development. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2010, (2): 91–102. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/mqphch>
4. Новикова Д. А., Метласова Т. М. Естественный и искусственный билингвизм. *Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: IV Междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 14–15 ноября 2019 г.)* Саратов: Сарат. ист-к, 2019. С. 221–224. [Novikova D. A., Metlasova T. M. Natural and artificial bilingualism. *Linguistic and cultural contacts: linguistic and didactic aspects: Proc. IV Intern. Sci.-Prac. Conf., Saratov, 14–15 Nov 2019. Saratov: Sarat. ist-k, 2019, 221–224. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/duujmm>*
5. Космина М. А. Влияние билингвизма на формирование языковой компетентности у детей 6–7 лет. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2007. № 20. С. 307–311. [Kosmina M. A. Bilingualism's influence on formation of language competence of 6–7-year-old children. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2007, (20): 307–311. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/kohvah>
6. Джагапирова Е. Ю. Особенности развития языковой личности детей, воспитывающихся в условиях естественного и искусственного билингвизма. *Актуальные проблемы современной науки: IV Междунар. науч.-практ. конф. (Алушта, 27–30 апреля 2015 г.)* Ставрополь: СУ, 2015. Т. 1. С. 172–174. [Jagapirova E. Y. Linguistic personality development in children in conditions of natural and artificial bilingualism. *Relevant issues of modern science: Proc. IV Intern. Sci.-Prac. Conf., Alushta, 27–30 Apr 2015. Stavropol: SU, 2015, vol. 1, 172–174. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/txygyn>*
7. Никитенко Ю. С. Когнитивные и социокультурные аспекты билингвизма. *Образование от «А» до «Я»*. 2022. № 2. С. 59–61. [Nikitenko Y. S. Cognitive and socio-cultural aspects of bilingualism. *Obrazovanie ot "A" do "Ya"*, 2022, (2): 59–61. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/tdqcss>
8. Маханькова Н. А., Морозова И. С. Особенности речевой деятельности шорцев в условиях билингвизма. *Вестник КемГУ*. 2007. № 1. С. 14–20. [Makhankova N. A., Morozova I. S. Speech activity of Shorians in bilingual conditions. *Vestnik KemGU*, 2007, (1): 14–20. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ltxkrt>
9. Цветкова Т. К. Теория билингвизма – основа современной лингводидактики. М.: Спутник, 2020. 117 с. [Tsvetkova T. K. *Theory of bilingualism as the basis of modern linguistic didactics*. Moscow: Sputnik, 2020, 117. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qlfxdb>
10. Симонов К. В. К вопросу об определении и типологизации понятия «билингвизм». *Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: XIV Всерос. с Междунар. уч. науч.-практ. конф. (Воронеж, 19–20 марта 2021 г.)* Воронеж: Науч. кн., 2021. С. 220–224. [Simonov K. V. Definition

- and typology of the concept of bilingualism. *Relevant issues and modern technologies of teaching foreign languages in non-specialized universities*: Proc. XIV All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. participation, Voronezh, 19–20 Mar 2021. Voronezh: Nauch. kn., 2021, 220–224. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rstshf>
11. Савицкий В. М. Билингвизм и владение неродным языком: качественное различие. *Российский журнал исследований билингвизма*. 2021. № 1. С. 11–20. [Savitsky V. M. Bilingualism and non-native language proficiency: a qualitative difference. *Russian Journal of Bilingualism Studies*, 2021, (1): 11–20. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rpwkaa>
 12. Нищимова Е. А., Малоокая Ж. Ю. Идеи развития билингвизма в зарубежной литературе и их влияние на иноязычное образование. *Вестник Ставропольского гос. ун-та*. 2011. № 2. С. 42–49. [Nishchimova E. A., Malookaya J. U. Ideas of bilingualism development in foreign literature and their effect upon foreign language study. *Vestnik Stavropolskogo gos. un-ta*, 2011, (2): 42–49. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nyaujn>
 13. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Л.: Наука, 1972. 80 с. [Rosenzweig V. Y. *Language contacts*. Leningrad: Nauka, 1972, 80. (In Russ.)]
 14. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. 2-е изд. М.: МПСИ, 2004. 324 с. [Tsvetkova L. S. *Neuropsychological rehabilitation in patients. Speech and intellectual activity*. 2nd ed. Moscow: MPSI, 2004, 324. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qlfxdb>
 15. Знаменская Т. А. Проблемы билингвизма и его влияния на языковую личность. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014. № 3. С. 42–46. [Znamenskaya T. A. Problems of bilingualism and its effect on the linguistic personality. *Innovatsionnye projekty i programmy v obrazovanii*, 2014, (3): 42–46. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/sewtrwb>
 16. Саркисов Э. Э. К вопросу о «чистом» билингвизме, или возможен ли билингвизм без интерференций? *Актуальные проблемы англоязычной филологии, лингвистики и межкультурной коммуникации*, ред. С. Г. Николаев. Ростов н/Д.: Профпресслит, 2022. С. 188–199. [Sarkisov E. E. On the problem of clear bilingualism, or does bilingualism exist beyond interference? *Current problems of English-language philology, linguistics and intercultural communication: collection of articles*, ed. Nikolaev S. G. Rostov-on-Don: Profpresslit, 2022, 188–199. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/lklikj>
 17. Верещагин Е. М. Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма). М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. 162 с. [Verescagin Ye. M. *Psychological and methodological characteristics of bilingualism*. Moscow-Berlin: Direkt-Media, 2014, 162. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ylqlzh>
 18. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 427 с. [Shcherba L. V. *Language system and speech activity*. Leningrad: Nauka, 1974, 427. (In Russ.)]
 19. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2011. 784 с. [Ilyin E. P. *Emotions and feelings*. 2nd ed. St. Petersburg: Piter, 2011, 782. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/uymwzb>
 20. Сартбекова Н. К., Абакулов Р. А. К вопросу о билингвизме в Кыргызстане. *Наука и инновационные технологии*. 2023. № 2. С. 231–237. [Sartbekova N. K., Abakulov R. A. To the issue of bilingualism in Kyrgyzstan. *Science and innovation technologies*, 2023, (2): 231–237. (In Russ.)] <https://doi.org/10.33942/sit042327>
 21. Аден Ж. Ш., Сансызбаева С. К. Двуязычие как феномен транскультурной коммуникации. *Keruen*. 2022. Т. 76. № 3. С. 304–319. [Aden Zh. Sh., Sansyzybayeva S. K. Bilingualism as a phenomenon of transcultural communication. *Keruen*, 2022, 76(3): 304–319. (In Russ.)] <https://doi.org/10.53871/2078-8134.2022.3-26>
 22. Донгак Ч. Б. Тувинско-русский билингвизм в дискурсивном аспекте. *Казанская наука*. 2021. № 11. С. 168–171. [Dongak Ch. B. Tuvan-Russian bilingualism in discourse representation. *Kazan science*, 2021, (11): 168–171. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/wvnsnb>
 23. Колмогорова А. В., Маликова А. В. Субъективные и объективные факторы билингвизма в эмоциональном восприятии текста (на материале тувинско-русского билингвизма). *Вестник КемГУ*. 2022. Т. 24. № 6. С. 735–743. [Kolmogorova A. V., Malikova A. V. Subjective and objective factors of bilingualism in the emotional text comprehension in Tuvan-Russian bilinguals. *Vestnik KemGU*, 2022, 24(6): 735–743. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-6-735-743>
 24. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2007. 526 с. [Asmolov A. G. *Personality psychology: cultural and historical understanding of human development*. 3rd ed. Moscow: Smysl, 2007, 526. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qxqimt>
 25. Кравцов Г. Г. Проблема личности в культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*. 2006. № 1. С. 18–25. [Kravtsov G. G. Personality in cultural and historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 2006, (1): 18–25. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ltwhff>

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/gdmeit>

Анализ влияния просодических единиц и интонационных моделей персидского языка у иранских студентов на выражение ИК-7 в русском языке

Азади Ройа

Тегеранский университет, Иран, Тегеран

<https://orcid.org/0009-0007-8798-766X>

Royazazadi1988@gmail.com

Валипур Алиреза

Тегеранский университет, Иран, Тегеран

<https://orcid.org/0000-0002-1533-1529>

Аннотация: В процессе обучения иранских студентов русскому языку как иностранному звуковая сторона языка имеет особое значение, поскольку обучающиеся на начальном этапе сталкиваются с фонетической проблемой в понимании нового языка. Одним из основных недостатков владения русской речью среди иранских студентов является неправильное произношение русских высказываний и интерференция родного языка. Отсутствие ресурсов и учебников, связанных со сравнительной фонетической системой русского и персидского языков в Иране, побудило нас провести изучение сравнительного анализа интонационных систем обоих языков. Статья основана на углубленном сравнительном анализе интонационных систем, используемых в русском и персидском языках. Цель – выявить несоответствия между интонационными системами русского и персидского языков по отношению к цели облегчения построения ИК-7 и развития коммуникативных навыков иранских студентов в русском языке. Обработана устная речь 17 иранских студентов с фонетической точки зрения. В процессе акустического анализа использована программа PRAAT (версия 6.2.10). Посредством фильтра высоты звука (*pitch*) и интенсивности программа анализирует седьмую интонационную конструкцию русского языка и создает графики для визуализации звуков речи. В результате интонация рассматривается как совокупность просодических средств, способствующих сегментированию и структурированию речевого потока в соответствии с задуманным сообщением. Рассмотрено влияние интонационного запаса персидского языка иранских студентов на экспрессию седьмой интонационной структуры; изучено, как интонационные модели используются в каждом языке для передачи смысла и выражения эмоций; выявлены сходства и различия между русской и персидской интонационными системами. Сопоставительно-акустический анализ поможет иранским студентам, изучающим русский язык, предотвратить возникновение фонетико-ритмико-интонационных ошибок по мере продвижения в изучении русского языка. Результаты исследования могут быть использованы студентами и преподавателями иностранных языков, логопедами, специалистами по коммуникациям.

Ключевые слова: просодические единицы, суперсегментные единицы, фонетика, русский язык, персидский язык, интонация, ударение, акустический анализ, ИК-7

Цитирование: Азади Р., Валипур А. Анализ влияния просодических единиц и интонационных моделей персидского языка у иранских студентов на выражение ИК-7 в русском языке. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 49–56. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-49-56>

Поступила в редакцию 28.12.2023. Принята после рецензирования 19.01.2024. Принята в печать 22.01.2024.

full article

Effect of Persian Prosodic Units and Intonation Patterns on Intonation Pattern No. 7 in Iranian Students of Russian

Roya Azadi

University of Tehran, Iran, Tehran

<https://orcid.org/0009-0007-8798-766X>

Royazazadi1988@gmail.com

Alireza Valipour

University of Tehran, Iran, Tehran

<https://orcid.org/0000-0002-1533-1529>

Abstract: Iranian students of Russian often experience problems with phonetics and pronunciation that hinder their listening comprehension. Pronunciation mistakes and native-language interference are the main problems Iranian students have to face while studying Russian. No textbooks in Iran introduce a comparative analysis of Russian and Persian phonetic systems. This research was an attempt to compare the intonation systems of both

languages in order to help Iranian students to master Intonation Pattern No.7 and develop their communication skills in the Russian language. Oral speech of 17 Iranian students was processed phonetically and acoustically using PRAAT 6.2.10. This program used pitch and intensity filters to analyze Russian Intonation Pattern No. 7 and visualize speech sounds as graphs. Intonation is a set of prosodic means that segments and structures speech flow in accordance with the message intended. In both languages, intonation patterns convey meaning and express emotions. In this study, native intonation pool prevented the Iranian students from imitating Russian Intonation Pattern No. 7. This comparative acoustic analysis of Russian and Persian intonation systems will help Iranian students to prevent phonetic, rhythmic, and intonation errors in Russian. The results can be used by students, second-language teachers, speech therapists, and communication specialists.

Keywords: prosodic units, suprasegment units, phonetics, Russian, Persian, intonation, stress, acoustic analysis, Intonation Pattern No. 7

Citation: Azadi R., Valipour A. Effect of Persian Prosodic Units and Intonation Patterns on Intonation Pattern No. 7 in Iranian Students of Russian. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 49–56. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-49-56>

Received 28 Dec 2023. Accepted after review 19 Jan 2024. Accepted for publication 22 Jan 2024.

Введение

В процессе овладения новым языком стремление человека к эффективному общению с другими людьми играет ключевую роль. Все, кто изучают язык, вступают на этот путь с готовностью и энтузиазмом, но там они могут столкнуться с различными трудностями, связанными с уникальными структурными аспектами изучаемого языка. В иранских университетах на факультетах литературы, гуманитарных наук и иностранных языков существуют кафедры русского языка, которые предлагают курсы для студентов бакалавриата, магистрантов и аспирантов. В настоящее время преподавание русского языка сосредоточено на переводе и грамматике [1]. Но несмотря на то, что иранские студенты могут пройти базовую программу по русскому языку, они не могут эффективно использовать его в устном общении.

Одним из основных недостатков в освоении русской речи для иранских студентов является неправильное произношение. Но стоит понимать, что фонетическая, лексическая и грамматическая интерференции со стороны системы родного языка неизбежны в процессе обучения русскому языку. Наиболее частой является интерференция на фонетическом уровне [2], где ошибки могут возникать как на сегментном, так и суперсегментном уровне (в частности, интонация) [3]. Это может создать значительные трудности для студентов, пытающихся освоить различные уровни русского языка, особенно когда они сталкиваются с интонационными явлениями, отсутствующими в системе персидского языка. Такую интерференцию А. Мадаени Аввал и М. М. Наджафи называют «белыми пятнами» [4]. Из этого следует, что изучение дифференциальных признаков коммуникативного значения предложения должно быть обязательным в обучении русскому языку в вузах Ирана. На основе анализа типов фонетических ошибок в русских гласных и согласных можно сделать следующий вывод: в процессе обучения

русскому языку как иностранному (РКИ) учащиеся в основном допускают ошибки из-за невнимательности к правилам изучаемого языка, а также трудностей их понимания [5]. В связи с этим важно проводить анализ как различий, так и сходств в интонационных моделях ИК-7 у носителей русского языка и иранских студентов, изучающих русский язык. Данный аспект охватывает комплексное понимание интонации. В более узком смысле под ней понимаются колебания голосового тона, соответствующие понятию *мелодии*. В более широком смысле интонация включает в себя различные просодические характеристики речи [6]: интенсивность, длительность, паузы, ударение.

Для того чтобы иранские студенты могли свободно изучать русский язык, они должны сначала овладеть основами слогов, слов, синтагм и фраз на этом языке и навыками правильного воспроизведения устной речи [7; 8]. В языке и речи все подчинено одной задаче: служить средством передачи информации, поэтому и функция звуков речи заключается в том, чтобы создавать речь, формировать и различать слова, создавать ритм и формировать интонацию [9], с помощью которой различаются целые предложения. Именно эта способность звуков речи (быть носителем информации) лежит в основе любой фонетической и фонологической системы описания звуков для каждого языка.

Интонационную систему языка можно анализировать на разных уровнях, в том числе и на фонетическом. Фонетическая система определяется не только своими физическими свойствами, но и отношениями между составляющими ее элементами. В том или ином языке при построении предложений часто используются интонационные единицы, называемые интонационными конструкциями (ИК). Эти ИК характеризуются изменениями основного тона в пределах фонетической синтагмы, а также количественно-динамическими и тембровыми средствами. Наша цель – выявить

несоответствия между интонационными системами русского и персидского языков по отношению к цели облегчения построения ИК-7 и развития коммуникативных навыков иранских студентов в русском языке. Кроме того, исследование направлено на выявление факторов и проблем, способствующих искажению ИК-7 в речи иранских студентов, посредством физического анализа и пост-анализа.

Российские лингвисты провели глубокий анализ проблем, связанных с формированием и совершенствованием русского произношения. В центре их внимания, прежде всего, находились катализаторы и механизмы фонетических нарушений как при восприятии, так и при воспроизведении иноязычных звуков. В этой области рассматриваются важнейшие вопросы взаимодействия синтаксиса и интонации в артикуляционном аппарате [10], а также подробно изучаются аспекты интонации русского языка, причем особое внимание уделяется просодическим признакам речевого ритма и интонации [6]. В настоящее время российские лингвисты и педагоги уделяют много внимания развитию и совершенствованию точного произношения речи, а также точной оценке уровня владения этой областью [11–13]. Иранские лингвисты углубленно анализируют суперсегментные аспекты персидского языка [14] и предлагают глубокий анализ и описание звуков русского языка, уделяя особое внимание их артикуляционным и акустическим характеристикам [15]. Иранские лингвисты и педагоги активно ищут инновационные методы и подходы к преподаванию фонетики и фонологии русского языка в иранских университетах [15; 16].

Изолированное изучение фонетического раздела каждого из этих языков побудило нас провести интегрированное исследование о многообразии мелодических рисунков ИК-7 в обоих языках. Практические модели, установленные на основе экспериментальных исследований, акустических анализов и графических данных, помогут выявить не только интерференцию родного языка иранских студентов в их русской речи, но и ключевые факторы при анализе качества тона произношения.

Формулировка нового научного подхода на основе практических анализов интонационных систем русского и персидского языков акустическим методом и измерением позволяет нам избежать однобокости интерпретаций исходных данных и объяснить, что понижение или повышение тона высказывания по модели неродного языка не только не приводит к неполному ошибочному и негативному пониманию или путанице, но и уточняет понимание цели и отношения к говорящему. Следовательно, внимание сосредоточивается на устранении недостатков и проблем студентов при усвоении произношения. Одно из важных направлений современного образования РКИ

в Иране – это разработка фонетико-интонационных и речевых коррекционных программ для русского языка, которые были бы полезны соответствующей языковой среде [13]. Посредством решения поставленной проблемы в этой статье ожидается достижение результатов, которые помогут при составлении учебных материалов для сферы речевой деятельности как основы изучения языковой интонационной системы, относящейся к предмету фонетики. Следует отметить, что интонационные модели языка не являются случайными, они подчиняются правилам и поэтому могут быть описаны и проанализированы. Другими словами, интонация – это систематическая и предсказуемая особенность языка [17; 18].

Методы и материалы

Экспериментальную группу составили 17 иранских студентов (10 студентов последнего курса бакалавриата, 6 магистрантов и 1 аспирант) 20–30 лет, посещавших курсы русского языка в Тегеранском университете на факультете иностранных языков и литературы. Эти студенты говорили с тегеранским акцентом. В качестве контрольной группы были выбраны 2 носителя русского языка с московским акцентом. Процесс анализа звуковых образцов, включая высоту тона, из предложения (*Ну что за школа!*), высказанного в ходе отбора и записи голоса, проводился методом случайной выборки. Среди 8 предложений было выбрано только одно. Его содержательная валидность проверялась лингвистами и фонетическими экспертами. Для анализа акустических характеристик звуковых образцов использовалось специализированное программное обеспечение PRAAT (6.2.10). Мелодический рисунок ИК-7, произносимый русскими и иранцами, и таблица, содержащая акустическую информацию из записанной ИК, в том числе направление движения тона в центре ИК-7, месторасположение интонационного центра в мелодическом рисунке, мелодический уровень начала и конца, а также схематическое распределение количественных данных по каждому интонационному признаку в ИК-7, включая расположение максимума в начале, середине или конце предложения, мелодический уровень начала и конца и направление движения тона в ИК-7 каждого иранского студента фиксировались индивидуально и сравнивались с фундаментальными данными интонационной системы русского языка. Проведя акустический анализ записей, мы смогли выяснить причины постоянных изменений интенсивности и высоты основного тона при чтении русского предложения 17 студентами.

Высота тона графически изображается синей линией, диапазон частот которой варьируется в пределах 50–500 Гц. Интенсивность изображается зеленой линией, диапазон которой находится в пределах 40–150 дБ [19].

Результаты

Система ИК является ярким примером комплексного подхода к анализу интонации. При этом подходе минимальной единицей описания считается весь тональный контур. Внутри этого контура выделяются три отдельные части: центральная (соответствующая ударному слогу выбранного слова), а также участки до и после него (так называемые предцентры и постцентры) [20]. Единые мелодии гармонично вписываются в смысловые сегменты речи, называемые синтагмами, образуя неразрывную связь [21]. При оценке воздействия мелодии очень важно учитывать ее тональный диапазон, представляющий собой разницу между самой высокой и самой низкой нотами основного тона и частью ИК (слово / словосочетание), в которой происходит тональное движение, также известное как интонационный центр (ИЦ). Именно в ИЦ содержится фразовое ударение [22]. В вербальной коммуникации тональный диапазон часто более ограничен, что может привести к восприятию слушателями мелодии как лишенной эмоций и монотонной. Сужение диапазона тонов значительно снижает контраст между конкретными понижениями и / или повышениями высоты тона [23], что ограничивает возможности говорящего в передаче смысловых и стилистических нюансов с помощью мелодических приемов. Чтобы избежать монотонности и обогатить выразительность речи, необходимо в полной мере использовать индивидуальный частотный диапазон [24]. ИК-7 особенно заметна в предложениях, содержащих местоимения, которые выражают невозможность атрибута, действия или условия [10]:

7
Какой он специалист! Недоучка.

Также ИК-7 используется для усиления утверждений, отрицаний и оценок:

7 7 7
Да! Нет! Хорошо здесь!

При изучении интонационной конструкции мы разделили предложения на три основные части: предцентр, центр и постцентр высказывания, а затем, используя акустические данные, рассмотрели эти компоненты в определенной последовательности:

1. В сегменте предцентра основное внимание уделяется средней высоте тона диктора. Для анализа мелодического аспекта предцентра мы исследовали высоту тона от начала предложения до центрального слога в пределах выбранного участка.
2. С этого момента центр излучает резко восходящий тон. Для того чтобы точно определить центральную точку интонационной структуры, исследовалась пиковая частота центрального слога, связанного с определенным фразовым ударением.

3. Тон постцентральной части ниже предцентральной. Для оценки мелодического аспекта постцентра была вычислена средняя высота тона в пределах выбранного сегмента, следующего за центральным слогом в конце высказывания.

Например:

7
Ну что за школа!

Примеры реализации ИК-7 контрольной и экспериментальной группами представлены на рисунке 1.

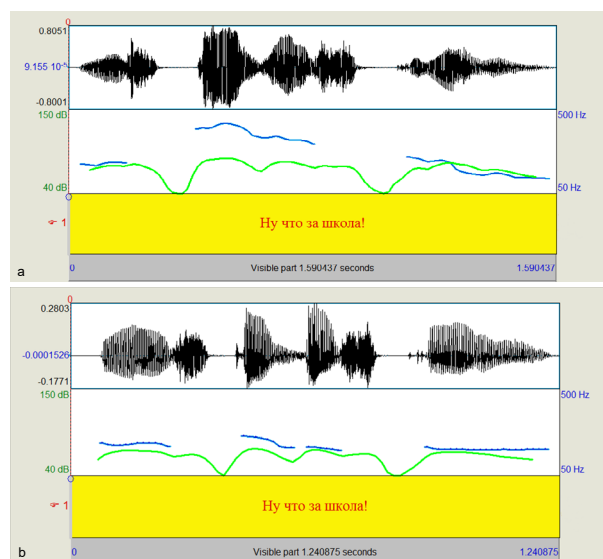


Рис. 1. Мелодические схемы ИК-7 у носителя русского языка (а) и иранского студента (б): Ну что за школа!
 Fig. 1. Intonation Pattern No. 7 recited by a Russian speaker (a) and an Iranian student of Russian (b): Nu chto za shkola! (What kind of school is that!)

Акустический анализ показал, что студенты произносили предцентрковую часть на среднем тоне и мелодическом уровне конца ниже начального. Но проблема в том, что иранские студенты не обращали никакого внимания на выражение экспрессивной оценки (несогласие или отрицание) ИК-7, в центре которой находятся местоименные слова. В некоторых случаях фразовое ударение ставилось в конце, что приводило к пролонгированию ударного гласного в слове *шко-* и тону специального вопроса (рис. 1). Этот тон больше похож на модальный тон структуры, чем на нейтральное выражение. В этом типе ударение падает на местоимение. Здесь необходимо помнить, что, несмотря на близкое сходство с контуром ИК-3, отличие заключается в гласных, которые завершаются в центре ИК-7. При сравнении ИК-7 и ИК-3 движение тона одинаково. Однако центр гласного в ИК-7

завершается эффектом смычки гласных, что приводит к отчетливому разрыву гласного звука или следующего слога. В результате длительность гласного короче, чем в соответствующей реализации ИК-3.

Интонационная серия ИК-7 имеет небольшое количество модальных реализаций. Среди них наиболее часто используемый вариант – это более высокий уровень тона на определенном предцентровом слоге. К тому же она отличается восходяще-нисходящим движением тона на центральном гласном, а также увеличенной длительностью в центре, которая обычно в два раза больше по сравнению с другими слогами [21, с. 118]. Данные показали, что остальные студенты ставили ударение на местоимение *что* с увеличением длительности на [o], но центральный гласный не оканчивался ломаной голосовой связкой.

Если обратить внимание на высоту тона у иранских студентов в слове *шко-*, то можно заметить, что интерференция произошла и в этой русской структуре. Дело в том, что такая конструкция в персидском языке представляет собой повествовательное предложение, выражающее насмешку с отрицанием с нисходяще-восходяще-нисходящим тоном [14]. Необходимо сравнить две конструкции (рис. 2).

С другой стороны, высота тона на слоге (что) искажается вопросительным предложением с вспышкой раздражения в персидском языке, имеющим восходящий тон [14] с последующим падением (рис. 3).

В целом структура ИК-7 не совпадает со структурой конкретного предложения в персидском языке. Согласно «Русской грамматике», эта конструкция является повествовательным предложением, и ее уникальную мелодию следует рассматривать отдельно от персидских предложений (рис. 4).

Заключение

При практическом анализе было обнаружено заметное расхождение в суперсегментных параметрах русского и персидского языков, касающихся использования восходящих и нисходящих тонов. В ходе исследования выяснилось, что интонационные структуры, классифицированные в русском языке, отсутствуют в персидском. Поэтому при объяснении этих закономерностей иранским студентам необходимо опираться на их теоретическую базу. На основе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Одна из проблем, с которой сталкиваются иранские студенты при обучении русскому языку, связана с фонетической терминологией и знаками. Например, для получения более точных данных перед произнесением предложения студенты были информированы о месторасположении фразового ударения или о передаче значения конструкции ИК-7. Термины зачастую непонятны для них, и они часто прибегают к использованию интонационных

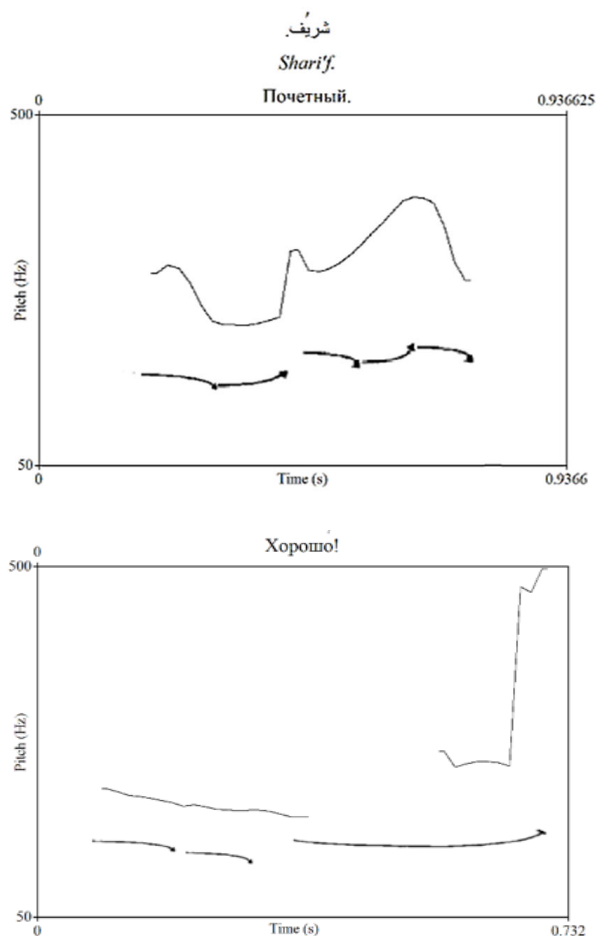


Рис. 2. Сравнительный анализ мелодии повествовательного предложения, выражающего насмешку с отрицанием в персидском, и ИК-7 в русском языке
Fig. 2. Comparative pitch analysis of a Persian narrative utterance expressing mockery and negation vs. Russian Intonation Pattern No. 7

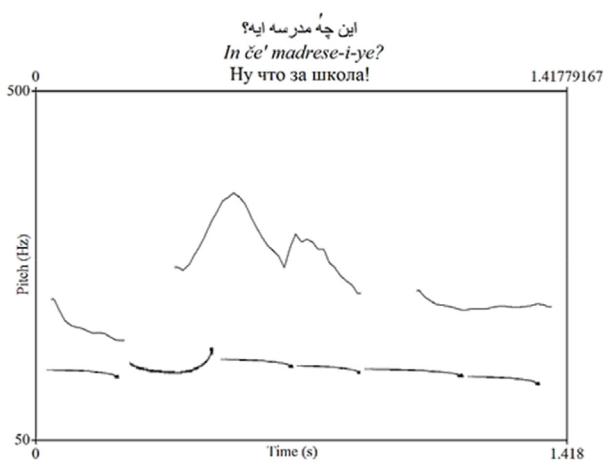


Рис. 3. Мелодическая схема вопросительного предложения с вспышкой раздражения в персидском языке
Fig. 3. Pitch pattern of a Persian interrogative utterance that expresses strong irritation

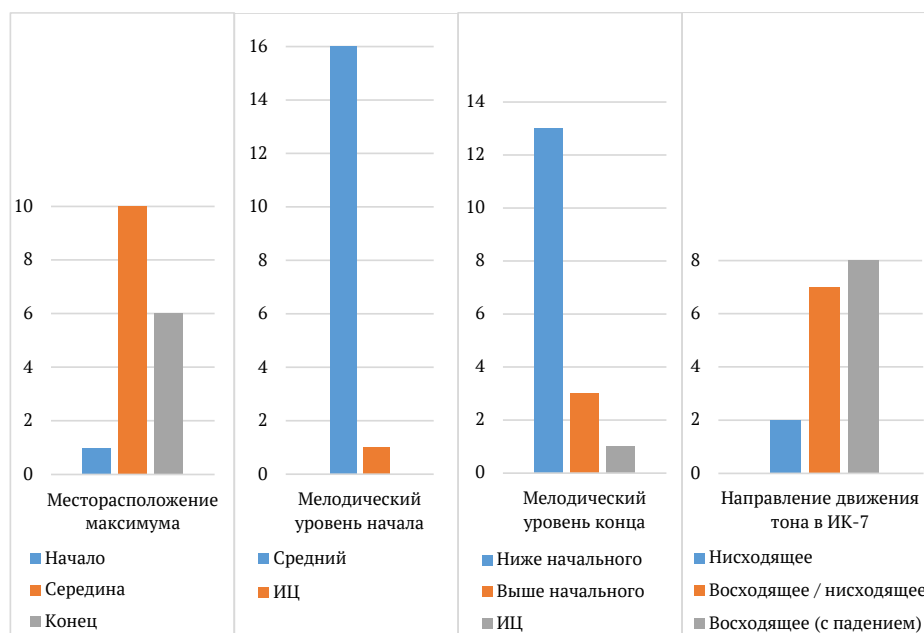


Рис. 4. Распределение данных каждого интонационного признака в ИК-7 у иранских студентов
Fig. 4. Data distribution for each intonation feature in Russian Intonation Pattern No. 7 in Iranian students

структур персидского языка. В результате иранские студенты постоянно сталкиваются с трудностями в точном воспроизведении нужной интонационной конструкции русского языка.

2. Студенты, независимо от их речевой установки, увеличивали длительность тона в начальной фразе. А. Валипур отмечает, что такие нарушения обычно происходят в тех сегментах, где случаются резкие сдвиги формант между звуками, и которые в некоторой степени повторяют структуру речевого сегмента, демонстрирующего персидский интонационный рисунок [15].

3. Русская интонация отличается от персидской своей интенсивностью. Русский язык обычно намного быстрее, чем персидский. Разницу в темпе можно объяснить тем, что в русском языке – более богатая фонетическая система, чем в персидском. Эта разница в темпе стала проблемой для иранских студентов, изучающих русский язык.

4. Другое заметное отличие русской интонации от персидской заключается в тональности. У русской интонации гораздо больше диапазон высоты тона, чем у персидской [25]. Носители русского языка могут использовать высокий тон, чтобы показывать, что утверждение неполно. Падение тональности может передать полноту или законченность, а говорящие на персидском используют тональность больше для акцента. Она не так показательна для значения предложения.

5. Иранские студенты опирались на свой персидский акцент, т. к. в основе произношения лежал специфический интонационный рисунок персидского языка, включающий фразовое и / или логическое ударение.

При соединении слов в персидских предложениях свое ударение сохраняют только те слова, которые ставятся на первую степень важности по смыслу предложения. В результате этих изменений словесное ударение превращается в логическое [26]. Неспособность иранских студентов следить за течением русской речи может быть связана с их неумением распознавать и правильно ставить ударение в слогах [27]. Ударение в персидском языке в основном стоит на последнем слоге слова (личные формы глаголов с приставками *mi-* и *be-* имеют ударение на приставке). В русском языке ударение вариативно на уровне слова и может ставиться на любом слоге [28]. Из-за того, что студенты полагались на персидское словесное ударение, они ошибочно определяли границы слов, т. к. основывались на этом ударении, вместо того чтобы ориентироваться на ударные слоги. Они инстинктивно произносили слова с ударением на последнем слоге, что приводило к персидскому акценту и семантической интерференции, подобно персидским восклицательным предложениям.

Эти записи позволили нам определить у иранских студентов следующее: завершается ли центр гласного в ИК-7 эффектом закрытия гласных или нет; исследование акустического речевого сигнала позволило получить представление о перцептивных характеристиках звуков, поскольку именно этот сигнал поступает в механизм восприятия речи. Осознание этого побудило нас сделать несколько важных выводов:

1. Для изучающих русский язык, а также преподавателей крайне важно знать специфические ритмико-фонетические и интонационные особенности, присущие русскому языку.

2. Зная все особенности, можно понимать потенциальные ошибки, которые возникают при общении, и устранять их.

3. Необходимо разработать целевые подходы и материалы к обучению РКИ, отвечающие уникальным потребностям людей, которые изучают русский язык (в том числе упражнения, направленные на правильную передачу ритмико-фонетико-интонационных норм на занятиях по фонетике русского языка). Эта интеграция может быть достигнута за счет использования образовательных технологий для дальнейшего повышения эффективности обучения и совершенствования навыков.

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

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

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

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

Литература / References

1. دست آموز، سعیده؛ رسولی، مهسا. (۱۳۹۷). نقد برنامه آموزش آواشناسی در مقطع کارشناسی رشته زبان روسی در ایران ضرورت ها، مشکلات و راهکارها. پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ۱۸، شماره ۸، صفحه ۷۵-۹۶.
- [Dastamouz S., Rasouli M. Criticism of the phonetics training program at the undergraduate level of the Russian language in Iran. Necessities, problems and solutions. *Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences, Institute for Humanities and Cultural Studies*, 2018, 18(8): 75–96. (In Pers.)] URL: https://criticalstudy.iics.ac.ir/article_3461.html (accessed 30 Nov 2023).
2. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. М.: РГГУ, 2001. 439 с. [Belikov V. I., Krysin L. P. *Sociolinguistics*. Moscow: RSUH, 2001, 439. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pwfwlv>
3. Бахарлу Х., Дастамуз С., Ширази А. Анализ ошибок иранских студентов при выражении русских вопросительных предложений с ИК-2. *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 4. С. 19–23. [Baharloo H., Dastamooz S., Shirazi A. Analysis of Iranian students' errors in expressing the Russian interrogative sentences with intonation Construction 2. *World of Science, Culture, Education*, 2020, (4): 19–23. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00662>
4. Мадаени Аввал А., Наджафи М. М. К вопросу об интерференции персидского языка в русской речи учащихся-персов (Первый опыт преодоления интерференции). *Pazhuhesh-e Adabiyat-e Moaser-e Jahan*. 2004. Т. 9. № 19. С. 107–125. [Madaeni Avval A., Najafi M. M. On the issue of interference of the Persian language in the Russian speech of Persian students (First experience in overcoming interference). *Research in Contemporary World Literature*, 2004, 9(19): 107–125. (In Russ.)] URL: https://jor.ut.ac.ir/article_12281.html (accessed 30 Nov 2023).
5. نصرتی، اردلان؛ نباتی، شهرام؛ استیری، مجید. (۱۴۰۰). نقش تداخل در پیدایش خطاهای آوایی دانشجویان فارسی زبان روسی آموز. جستارهای زبانی. جلد ۱۲، شماره ۲، صفحه ۶۰۳-۶۲۸.
- [Nosrati A., Nabati S., Estiri M. Exploring the effect of interference on the phonetic errors committed by the Persian-speaking learners of Russian. *Language Related Research*, 2021, 12(2): 599–628. (In Pers.)] URL: <https://lrr.modares.ac.ir/article-14-44144-fa.html> (accessed 30 Nov 2023).
6. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. Л.: СПбГУ, 1982. 174 с. [Svetozarova N. D. *Intonation system of the Russian language*. Leningrad: SPbSU, 1982, 174. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tooocb>
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. 2-е изд. М.: Филоматис, 2006. 480 с. [Shchukin A. N. *Teaching foreign languages: Theory and practice*. 2nd ed. Moscow: Filomatis, 2006, 480. (In Russ.)]
8. Балыхина Т. М., Игнатьева О. П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. М.: РУДН, 2006. 195 с. [Balykhina T. M., Ignatyeva O. P. *Linguistic didactic theory of error and ways to overcome errors in the speech of foreign students*. Moscow: RFUR, 2006, 195. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pbgzps>
9. Земская Е. А. Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. 6-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2021. 240 с. [Zemskaya E. A. *Russian as a foreign language. Russian colloquial speech: linguistic analysis and study issued*. 6th ed. Moscow: FLINTA, 2021, 240. (In Russ.)]
10. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. 3-е изд., перераб. М.: Рус. яз., 1977. 279 с. [Bryzgunova E. A. *Sounds and intonation of Russian speech*. 3rd ed. Moscow: Rus. iaz., 1977, 279. (In Russ.)]

11. Балыхина Т. М., Игнатъева О. П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. М.: РУДН, 2006. 195 с. [Balykhina T. M., Ignatyeva O. P. *Linguistic didactic theory of errors and ways to overcome errors in the speech of foreign students*. Moscow: RFUR, 2006, 195. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pbgzps>
 12. Одинцова И. В. Звуки. Ритмика. Интонация (+MP3). М.: ФЛИНТА, 2020. 368 с. [Odintsova I. V. *Sounds. Rhythm. Intonation*. (+MP3). Moscow: FLINTA, 2020, 368. (In Russ.)]
 13. Ткач Т. Г. Описание состава гласных фонем в аспекте обучения русскому языку как иностранному. *Педагогическое образование в России*. 2011. № 1. С. 170–175. [Tkach T. G. Description of Russian vowel phonemes system in the aspect of teaching Russian as a foreign language. *Pedagogical Education in Russia*, 2011, (1): 170–175. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ndkhwt>
 14. وحیدیان کامیار، تقی. نوای گفتار (تکیه، آهنگ، مکث) در فارسی. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۷۹، ۲۲۴ ص. [Vahidian Kamiyar T. *Prosody: stress, intonation, pause in Farsi*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad, 2001, 224. (In Pers.)]
 15. Валипур А. Акустическая и артикуляционная характеристика звуков речи русского языка. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*. 2007. № 35. С. 75–89. [Valipur A. Acoustic and articulatory characteristics of speech sounds in the Russian language. *Journal of Foreign Language Research*, 2007, (35): 75–89. (In Russ.)]
 16. Бахарлу Х., Дастамуз С., Ширази А. Анализ ошибок иранских студентов при выражении русских вопросительных предложений с ИК-2. *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 4. С. 19–23. [Baharloo H., Dastamooz S., Shirazi A. Analysis of Iranian students' errors in expressing the Russian interrogative sentences with intonation Construction 2. *World of Science, Culture, Education*, 2020, (4): 19–23. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00662>
 17. اسلامى، محرم. واج شناسی: تحلیل نظام آهنگ زبان فارسی. تهران: سمت، ۱۳۹۸، ۱۰۱ ص. [Islami M. *Phonology: Analysis of the intonation system of the Persian language*. Tehran: Samt, 2018, 101. (In Pers.)]
 18. Кодзасов С. В., Кривнова О. Ф. Общая фонетика. М.: РГГУ, 2001. 592 с. [Kodzасov S. V., Krivnova O. F. *General phonetics*. Moscow: RSUH, 2001, 592. (In Russ.)]
 19. Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В., Крысин Л. П. Русский язык. М.: Академия, 2001. 768 с. [Kasatkin L. L., Klobukov E. V., Krysin L. P. *Russian language*. Moscow: Academia, 2001, 768. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rbodqx>
 20. Дурягин П. В. Фонетическая реализация русских тональных акцентов в контекстах сопоставительного вопроса и перечисления. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*. 2022. Т. 19. № 1. С. 81–102. [Duryagin P. V. The phonetic realization of Russian pitch accents in contrastive questions and enumeration contexts. *Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*, 2022, 19(1): 81–102. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21638/spbu09.2022.105>
 21. Брызгунова Е. А. Интонация. *Русская грамматика*, гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т. 1. С. 96–122. [Bryzgunova E. A. Intonation. *Russian grammar*, ed. Shvedova N. Yu. Moscow: Nauka, 1980, vol. 1, 96–122. (In Russ.)]
 22. Соколова А. Фонетика и фонология русского языка. Брно: Ун-т Масарика, 2021. 84 с. [Sokolova A. *Phonetics and Phonology of the Russian language*. Brno: Masaryk University, 2021, 84. (In Russ.)]
 23. Брызгунова Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М.: МГУ, 1984. 117 с. [Bryzgunova E. A. *Emotional and stylistic differences in Russian oral speech*. Moscow: MSU, 1984, 117. (In Russ.)]
 24. Пиотровская Л. А. Монотонная vs выразительная устная речь. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2015. Т. 1. № 4. С. 64–75. [Piotrovskaya L. A. Monotonous vs. expressive oral speech. *Theoretical and applied linguistics*, 2015, 1(4): 64–75. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vkcnj>
 25. Ткач Т. Г. Постановочно-корректировочный курс практической фонетики русского языка для говорящих на персидском языке. СПб.: Златоуст, 2013. 84 с. [Tkach T. G. *Introductory and corrective course of practical phonetics of the Russian language for speakers of Persian*. St. Petersburg: Zlatoust, 2013, 84. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zuzokf>
 26. حق شناس، علی محمد. آواشناسی (فونتیکی) چاپ: ۱۶ تهران: انتشارات آگه، ۱۳۹۹، ۱۹۲ ص. [Haqshenas A. M. *Phonetics*. 16th ed. Tehran: Agah Publications, 2019, 192. (In Pers.)]
 27. Рубинчик Ю. А. Грамматика современного персидского литературного языка. М.: Вост. лит., 2001. 600 с. [Rubinchik Yu. A. *Grammar of the modern Persian literary language*. Moscow: Vost. lit., 2001, 600. (In Russ.)]
 28. محمدی، محمد رضا؛ داد، معصومه (۱۳۸۹) تکیه در واژه های روسی و فارسی و تداخل آنها ازمنظر زبان آموزان فارسی زبان. *جستارهای زبانی*. سال ۱، شماره ۳. صفحه ۱۵۳–۱۶۹.
- [Mohammadi M. R., Dad M. Stress on Russian and Persian words and their interaction from the point of view of Persian language learners. *Language Related Research*, 2010, 1(3): 153–169. (In Pers.)] URL: <https://lrr.modares.ac.ir/article-14-1509-fa.html> (accessed 30 Nov 2023).

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/hqhlxs>

Педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога основного общего образования

Арлашева Людмила Вячеславовна

Старопестеревская средняя общеобразовательная школа,

Россия, Старопестерево

<https://orcid.org/0000-0003-2268-0521>arlasheva@mail.ru

Абаскалова Надежда Павловна

Новосибирский педагогический государственный университет,

Россия, Новосибирск

<https://orcid.org/0000-0002-7989-8356>

Губанова Маргарита Ивановна

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

<https://orcid.org/0000-0002-1896-9771>

Казин Эдуард Михайлович

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

<https://orcid.org/0000-0003-1462-5282>

Аннотация: Использование в образовательных организациях разного уровня инновационных подходов к формированию и развитию личности, в том числе ее психофизиологического здоровья, оказывает влияние на качество образования, соответствующее современным требованиям общества. Представлена и описана педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога основного общего образования. Цель – обосновать компонентную структуру модели совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога, показав ее содержательное наполнение и возможности использования. Отмечена необходимость рассмотрения целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного блоков. В целевом блоке описаны цели, задачи, принципы, подходы по совершенствованию здоровьесберегающей компетентности педагога в процессе адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования. Содержательный блок модели включает комплекс образовательных событий, направленных на решение воспитательных, обучающих, развивающих и социально-оздоровительных задач в урочной, внеурочной и внешкольной образовательной деятельности. В описании процессуального блока отражены виды и направленность адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования, позволяющие корректировать психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение обучающихся основной и средней школы с учетом возрастных, регуляторно-поведенческих особенностей подростков, их функциональных возможностей, ресурсов социально-педагогической среды. Оценочно-результативный блок содержит описание уровней характеристик трех основных групп здоровьесберегающих компетенций, приобретаемых педагогами: психолого-педагогических, дидактических и информационно-технологических. В результате показана динамика параметров здоровьесберегающей компетентности педагога на этапах констатирующего и формирующего эксперимента по внедрению педагогической модели совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога основного общего образования. Проведение комплексного социально-педагогического и психолого-физиологического мониторинга, в свою очередь, способствовало повышению готовности субъектов образования к коммуникации и способности на основе психолого-педагогического взаимодействия мотивировать учебно-познавательную деятельность обучающихся с учетом индивидуальных регуляторно-поведенческих особенностей организма.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность педагога, педагогическая модель, компоненты модели, психолого-педагогические компетенции педагога, дидактические компетенции педагога, информационно-технологические компетенции педагога

Цитирование: Арлашева Л. В., Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Губанова М. И. Педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога основного общего образования. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 57–68. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-57-68>

Поступила в редакцию 20.02.2024. Принята после рецензирования 12.03.2024. Принята в печать 12.03.2024.

full article

Pedagogical Model for Improving the Health-Saving Competence of a Basic General Education Teacher

Lyudmila V. Arlasheva

Staroposterevskaya Secondary School, Russia, Staroposterevo village

<https://orcid.org/0000-0003-2268-0521>

arlasheva@msil.ru

Eduard M. Kazin

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

<https://orcid.org/0000-0003-1462-5282>

Nadezhda P. Abaskalova

Novosibirsk Pedagogical State University, Russia, Novosibirsk

<https://orcid.org/0000-0002-7989-8356>

Margarita I. Gubanova

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

<https://orcid.org/0000-0002-1896-9771>

Abstract: Innovative approaches improve the quality of modern education, especially when they develop personality and contribute to the psychological and physiological health of students and teachers. The authors modeled and described a health-saving competence of a school teacher. The model consists of several components and covers targets, content, procedures, and assessment. The target block describes the goals, objectives, principles, and approaches to improving the health-saving competence of a school teacher in the process of adaptive and developmental interaction between various subjects of school education. The content block includes a set of education events aimed at solving academic, educational, developmental, social, and recreational tasks in class and during extracurricular activities. The procedural block reflects the types and orientation of adaptive and developmental interaction between subjects of school education. It corrects psychological, pedagogical, and health-saving support for students of primary and secondary schools, depending on their age, behavioral patterns, functional capabilities, and socio-pedagogical environment. The assessment block features psychological, pedagogical, didactic, and information technologies that develop health-saving competence in a school teacher. The theory was supported by an ascertaining and formative experiment based on the abovementioned pedagogical model.

Keywords: health-saving competence, pedagogical model, model components, psychological and pedagogic competences of a school teacher, didactic competences, informatics and technological competences

Citation: Arlasheva L. V., Kazin E. M., Abaskalova N. P., Gubanova M. I. Pedagogical Model for Improving the Health-Saving Competence of a Basic General Education Teacher. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 57–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-57-68>

Received 20 Feb 2024. Accepted after review 12 Mar 2024. Accepted for publication 12 Mar 2024.

Введение

По мнению ученых, использование в образовательных организациях разного уровня инновационных подходов к формированию и развитию личности, в том числе ее психофизиологического здоровья, оказывает влияние на качество образования, соответствующее современным требованиям общества [1, с. 63; 2, с. 92].

Формирование ценности здоровья и здорового образа жизни – необходимый и обязательный компонент здоровьесберегающей работы образовательной организации, требующий соответствующей здоровьесберегающей организации всей жизни образовательного учреждения, включая его инфраструктуру, создание благоприятного психологического климата и рабочей атмосферы, обеспечение рациональной организации учебного процесса, конструктивного педагогического взаимодействия, эффективной физкультурно-оздоровительной работы, рационального питания, продуктивного труда и активного отдыха обучающихся и обучающихся [3–12].

Цель – обосновать компонентную структуру модели совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога, показав ее содержательное наполнение и возможности использования.

С точки зрения В. П. Зворыкина, моделирование является важным средством педагогических исследований, потому что предполагает построение системы, которая адекватно отображает предмет исследования и функционирует аналогично изучаемому процессу [13, с. 107].

Мы также разделяем взгляды исследователей [14; 15] на то, что определенная последовательность выполняемых действий, анализ объекта проектирования и информационного обеспечения, выбор системообразующего компонента, определение материально-технических, педагогических и иных условий, от которых зависит качество образования, являются компонентами технологии педагогического моделирования.

Согласно данным, представленным в научных публикациях [15–19], уже разработаны и апробированы общие теоретико-методологические и экспериментальные подходы к внедрению различных педагогических моделей формирования культуры здоровья, безопасного и здорового образа жизни школьников с позиций системно-деятельностного, онтогенетического и компетентностного подходов.

Все вышеизложенное помогло нам разработать и апробировать педагогическую модель по совершенствованию здоровьесберегающей компетентности педагогов основного общего образования.

Н. Ф. Талызина отмечает, что структуру модели можно представить как «совокупность задач, которые должен уметь решать будущий специалист» [20, с. 104]. Модель в этом случае является инструментом достижения цели исследования, последовательного решения психолого-педагогических задач, максимальной реализации требований к организации образовательного процесса, к объему и содержанию деятельности всех участников взаимодействия, к использованию методов активизации обучения (преподавание + учение) и разностороннего гармоничного воспитания.

При разработке педагогической модели нами была выдвинута гипотеза, согласно которой результативность совершенствования здоровьесберегающей компетентности учителя в образовательном пространстве общеобразовательной школы повышается, если:

- реализованы здоровьесберегающие интегративные и дифференцированные средства, методы и технологии в процессе интеграции урочной и внеурочной деятельности обучающихся;
- осуществлено адаптивно-развивающее взаимодействие субъектов образования в образовательном пространстве школы;
- использован поэтапный психолого-физиологический и социально-педагогический мониторинг, диагностирующий показатели адаптивно-развивающего потенциала обучающихся, результаты которого учитываются и корректно реализуются различными субъектами образования;
- определены и охарактеризованы приобретенные здоровьесберегающие педагогические компетенции.

Общим критерием продуктивности внутриобразовательной организации проекта совершенствования здоровьесберегающей компетентности учителя следует считать успешную реализацию приобретенных (ознакомление, расширение, углубление, обогащение, корректирование) психолого-педагогических и физиологических знаний, действенное освоение инновационных педагогических технологий, навыков исследовательской деятельности, расширение спектра адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования. В ходе проекта реализуются идеи

стимулирующего саморазвития и развития способности к индивидуальной и совместной педагогической рефлексии.

Разработанная нами педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагогов была апробирована в Старопестеревской средней образовательной школе Беловского района Кемеровской области в 2019–2023 гг.

Результаты

Новизна представленной педагогической модели заключается в том, что все ее структурные компоненты и их функции определены в соответствии с содержанием процесса совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога. Подробнее охарактеризуем реализуемую в ходе нашего теоретико-экспериментального исследования модель в двух аспектах: теоретико-методологическом и организационно-педагогическом, а также по четырем блокам: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный (табл. 1).

Теоретико-методологический аспект разработанной педагогической модели отражает цели, задачи, принципы, подходы по совершенствованию здоровьесберегающей компетентности педагога в процессе адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования.

Первый уровень характеризуется включением вопросов, касающихся здоровьесберегающего и адаптационного потенциала в содержание учебных программ; *второй уровень* определяется обеспечением здоровьесберегающего и здоровьесформирующего характера (результата) проведения процесса обучения.

В решении главной задачи на обоих уровнях принципиально важное значение имеет заинтересованность и ответственность педагога. Задача подростка состоит в обретении компетенций грамотной заботы о своем здоровье, безопасности, устойчивости к неблагоприятным средовым воздействиям; задача педагога – максимальное содействие (психологическая поддержка, педагогическая помощь, информационно-методическое сопровождение, индивидуальное консультирование) обучающемуся в этом стремлении.

Нами был разработан и реализован операционно-технологический комплекс, состоящий из учебной программы спецкурса и методических рекомендаций для педагогов по организации деятельности, обеспечивающей совершенствование адаптивно-развивающего потенциала обучающихся подростков в здоровьесберегающем пространстве школы в процессе интеграции урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Мы обращали особое внимание педагогов на необходимость обогащения содержания внеклассных форм разновозрастного творческого взаимодействия школьников тематикой

Табл. 1. Педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагогов

Tab. 1. Pedagogical model for improving health-saving competence in a school teacher

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК	
Цель	теоретико-методологическое обоснование и практическое обеспечение совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определить и охарактеризовать понятие <i>совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагога</i> в образовательном пространстве школы. 2. Разработать организационно-педагогические условия совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагогов основного общего образования в процессе урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. 3. Осуществить работу в образовательной организации по проверке результативности организационно-педагогических условий совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагогов основного общего образования. 4. Разработать методический комплекс совершенствования здоровьесберегающей деятельности, отражающий развитие адаптивно-развивающего потенциала обучающихся основной школы.
Принципы	системности, комплексности, индивидуальности, адаптивности, дифференциации, интеграции, позитивности, субъект-субъектных отношений
Методологические подходы	интегративный, дифференцированный, индивидуальный
Функции	обучающая, развивающая, социально-адаптивная
Компоненты	когнитивный, деятельностный, психолого-физиологический
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК	
Совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагога при решении задач в урочной, внеурочной и внешкольной образовательной деятельности, осуществляемых с учетом возрастных и регуляторно-поведенческих особенностей и функционального состояния обучающихся, позволит повысить уровень развития индивидуального адаптационного потенциала подростков, увеличит их физическую подготовленность, коммуникативные способности.	
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК	
Виды адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования	<ul style="list-style-type: none"> • педагогическое • социально-педагогическое • психолого-педагогическое • медико-физиолого-педагогическое
Формы	лекции, семинары, мастер-классы, педагогические мастерские и др.
Направленность взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> • Здоровьесберегающая деятельность в урочном и внеурочном процессе <ul style="list-style-type: none"> – Интеграция содержания ОБЖ и физической культуры с другими общеобразовательными предметами естественнонаучного и гуманитарного цикла для формирования системы знаний, умений, навыков по безопасному и здоровому образу жизни; освоение материалов учебно-методического пособия «Культура здоровья школьников 5–8 классов» и «Культура здоровья школьников 9–11 классов» для формирования своего валеологического маршрута; организованная двигательная активность. • Здоровьеформирующая деятельность <ul style="list-style-type: none"> – Дифференцированное обучение с учетом возрастных регуляторно-поведенческих особенностей школьников. – Сетевое взаимодействие с социальными партнерами, педагогами дополнительного образования и родителями по вопросам здоровьесбережения.

ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК	
Формирующие этапы мониторинга	<ul style="list-style-type: none"> • аналитический • технологический • корректировочный
Приобретенные здоровьесберегающие компетенции педагога	<ul style="list-style-type: none"> • психолого-педагогические • дидактические • информационно-технологические
Критерии сформированности здоровьесберегающей компетентности	<ul style="list-style-type: none"> • когнитивный: отражает уровень знаний о здоровье и безопасности жизнедеятельности • мотивационно-волевой: свидетельствует о направленности педагогов на совершенствование адаптивно-развивающего потенциала обучающихся • эмоционально-волевой: характеризует отношения между субъектами образования в коллективе, владение приемами, методами регуляций эмоций и чувств в целях сохранения психологического здоровья • деятельностный: демонстрирует готовность к совершенствованию адаптивно-развивающего потенциала обучающихся противостоянию к негативным влияниям
Уровни сформированности здоровьесберегающей компетентности	<ul style="list-style-type: none"> • высокий • средний, • низкий
Результат	Готовность педагогов к деятельности по совершенствованию здоровьесберегающей компетентности учителя в процессе адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования

познавательной и образовательной направленности и, наоборот, вариативным использованием на уроках организационных форм современных интеракций, модераций, командных игр, интеллектуальных конкурсов.

Организационно-педагогический аспект педагогической модели определяет структуру и функции каждого компонента в направлении совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога.

Мы считаем целесообразным применять в своей работе общие методологические подходы, реализуемые в ходе проведения констатирующего и формирующего этапов исследования, которые направлены на использование интегративного подхода и дифференцированного обучения с целью решения обучающихся, воспитательных, развивающих и социально-оздоровительных задач с учетом методических разработок, предложенных рядом авторов [17, с. 48; 21, с. 156].

Внутришкольный проект, реализованный на основе разработанной педагогической модели (табл. 1), является блочным и осуществляется с учетом внутренних и внешних ресурсов субъектов образования с целью оказания существенного влияния на совершенствование здоровьесберегающих профессиональных компетенций педагогов основного общего образования в процессе адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования.

В нашем проекте, созданном в рамках педагогической модели, анализировались основные виды интеграции субъектов образования:

1. *Педагогическое* взаимодействие направлено на формирование общей культуры здорового образа жизни (ЗОЖ), обеспечение уровня подготовки обучающихся через урочную и внеурочную деятельность, соответствующего регуляторно-поведенческим особенностям подростков.

2. *Социально-педагогическое* – направлено на повышение адаптивных возможностей обучающихся, предупреждение девиантных форм поведения, развитие потенциала (жизнеспособности) детей с ограниченными возможностями здоровья, развитие взаимодействия с семьей в вопросах воспитания, социальной поддержки и сохранения здоровья.

3. *Психолого-педагогическое* – обеспечивает коррекцию отклонений в психическом и / или физическом развитии обучающихся, способствует сохранению психологического и соматического здоровья, раскрытию резервных возможностей личности с учетом регуляторно-поведенческих особенностей.

4. *Медико-физиолого-педагогическое* – способствует организации мониторинга, укреплению здоровья обучающихся, обеспечивает профилактику заболеваний и перегрузок в учебном процессе, формирование ресурсов семьи, повышение компетентности педагогов.

Для осуществления интегративного подхода в рамках педагогического взаимодействия через урочную деятельность с педагогами школы был проведен совместно с А. С. Шинкаренко [22; 23] методический семинар по предварительным исследованиям, в которых представлена программа согласования, касающаяся особенностей организации интегративного урока по формированию безопасного и здорового образа жизни школьников на основе структурирования межпредметных функциональных связей курса ОБЖ с предметами естественно-научного и гуманитарного циклов. Работа педагогов заключалась в составлении рабочих программ тематического планирования основ ЗОЖ и безопасности жизнедеятельности.

Особое значение в совершенствовании здоровьесберегающей компетентности учителя, по нашему мнению, для социализации и адаптации обучающихся имеет социально-педагогическое взаимодействие, направленное на повышение адаптивных возможностей обучающихся, предполагающее реализацию трех уровней воспитательных результатов: приобретение знаний, формирование позитивного отношения к базовым ценностям общества, получение школьниками опыта самостоятельного общественного действия. Еще одной целью социально-педагогического взаимодействия является повышение занятости обучающихся во внеурочных мероприятиях. Анализ результативности работы, проводимой с педагогами и родителями, показал, что возросло количество обучающихся, включенных во внеурочную деятельность, проводимую в школе, наблюдается положительная динамика массового участия школьников совместно с родителями в социально значимой деятельности.

Внутришкольный проект для усиления взаимодействия педагогического коллектива с родителями и обучающимися предусматривает объединение с системой дополнительного образования.

Следует подчеркнуть, что в рамках школьного проекта здоровьесберегающая и здоровьесформирующая внеурочная деятельность реализуется педагогами в учебно-воспитательной деятельности информационно-образовательной, профилактико-антинаркотической, социально-профессиональной, экологической, спортивно-оздоровительной направленности.

Сопоставление динамики изменения адаптивно-развивающих характеристик обучающихся в условиях организованной двигательной активности и вне ее, проведенное совместно с психологом в рамках психолого-педагогического взаимодействия, позволило выявить индивидуальные регуляторно-поведенческие особенности подростков и разработать методические рекомендации, учитывающие мнение родителей (законных представителей) обучающихся.

Исследовательский компонент программы внутришкольного повышения психолого-педагогической

компетенции педагога заключался в их участии в сборе материала по выявлению психовегетативных особенностей школьников с различным регуляторно-поведенческим потенциалом. На основании материала, собранного коллективом учителей, медиком и психологом, была разработана и реализована экспериментальная программа психолого-педагогического сопровождения с учетом исходного вегетативного тонуса обучающихся. Это схема поэтапного сопровождения старших и младших подростков с целью повышения их адаптационного потенциала в зависимости от типа их вегетативной регуляции по основным направлениям воздействия: воспитывающего, образовательного, ориентирующего и социализирующего, где подобраны средства по каждому направлению воздействия для работы с группами подростков с ваготоническим и симпатикотоническим типом регуляции нервной системы.

Данная методика поэтапного сопровождения была апробирована педагогами нашей школы. Целью апробации схемы поэтапного сопровождения обучающихся основной школы было выявить зависимость типов вегетативной регуляции подростков, их личностных психологических характеристик и уровня обученности школьников экспериментальных групп старших и младших подростков и сравнить их с контрольной группой. Сравнительный анализ результатов этой апробации позволяет сделать определенные выводы по вопросу эффективности предложенной методики психолого-педагогического сопровождения подростков.

На основании экспериментальной апробации разработанной педагогической модели совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога основного общего образования мы сформировали программно-технологический комплекс по совершенствованию адаптивно-развивающего потенциала обучающихся в процессе здоровьесберегающего сопровождения, состоящий из трех модулей:

1. *Учебно-методического*, включающего программу спецкурса «Совершенствование личностного потенциала обучающихся на основе здоровьесберегающего и психолого-педагогического сопровождения в условиях введения и реализации ФГОС» с целью обеспечения профессиональной подготовки педагогов по вопросам психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения образовательного процесса в школе для развития личности обучающихся и успешного освоения основных образовательных программ в условиях введения и реализации ФГОС.

2. *Экспериментально-технологического*, включающего методические рекомендации «Реализация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с различным типом вегетативной регуляции (практическое руководство для педагогов по совершенствованию адаптивно-развивающего

потенциала младших и старших подростков)» для педагогов по организации деятельности, обеспечивающей совершенствование адаптивно-развивающего потенциала обучающихся подростков в образовательном пространстве школы.

3. *Организационного*, в котором обращаем особое внимание на деятельность в образовательном учреждении службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся.

Сформированный программно-технологический комплекс может быть использован как для повышения квалификации педагогов в системе переподготовки кадров, так и в рамках неформального образования учителей школы.

Суммарная оценка здоровьесберегающего потенциала педагога, предполагающая наличие определенных параметров, позволяет констатировать, что большинство педагогов, участвующих в эксперименте, имеют высокий и средний уровни потенциала по данному профилю деятельности.

С целью определения стиля поведения, изучения личностной предрасположенности педагогов школы к конфликтному поведению и способов реагирования на ситуацию нами использовался опросник К. Н. Томаса «Стиль конфликтного поведения». Эта диагностика используется для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия при разрешении конфликтных ситуаций. При описании поведения людей в конфликтных ситуациях автор определяет два пути: поведение, связанное с вниманием человека к интересам других людей, либо напористость при защите собственных интересов. В соответствии с этим выделяют 5 способов регулирования конфликтов:

- соревнование (конкуренция);
- приспособление (жертва ради другого);
- компромисс (идти на уступки кому-либо);
- избегание (отсутствие собственных целей);
- сотрудничество (учет интересов обеих сторон).

Все типы поведения, которые приводят к ущемлению прав других людей, участвующих в конфликте, а именно избегание, приспособление и конкуренция, мы отнесли к низкому уровню взаимоотношений в коллективе. Компромисс приводит к ситуации, когда оба участника конфликта идут на уступки (средний уровень). И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше – высокий уровень поведения.

В опросе участвовали 32 человека в возрасте 25–60 лет. В результате проведенного анкетирования можно констатировать, что участники исследования руководствуются следующими способами регулирования конфликта:

- 28 % опрошенных (9 человек) в конфликтной ситуации приходят к альтернативе, полностью

удовлетворяют интересы обеих сторон; в возрасте 31–40 лет отсутствует такая форма поведения, как сотрудничество;

- 50 % из числа респондентов (16 человек) в конфликтной ситуации находят компромисс; участники в возрасте 25–40 лет в конфликтных ситуациях достигают соглашения путем взаимных уступок;
- 3 % педагогов (1 человек) в возрасте 50–55 лет в конфликтной ситуации уклоняются, отсутствует стремление к кооперации и демонстрируется тенденция к достижению собственных целей;
- 19 % опрошенных (6 человек) в возрасте 30–40 лет (1 человек) и 50–55 лет (5 человек) стремятся принести в жертву собственные интересы ради другого, т. е. для них характерна такая форма поведения, как альтруизм.

Мониторинг на заключительном этапе эксперимента показал, что в обследуемом коллективе отсутствует соперничество, межличностные отношения характеризуются благоприятной морально-психологической атмосферой, дружелюбием, чувством долга и ответственности, взаимной требовательностью, бодростью, защищенностью его членов, т. к. для 53 % опрошенных (17 человек) характерно такое поведение, как сотрудничество, 41 % (13 человек) в конфликтной ситуации находят компромисс, и только 6 % респондентов (2 человека) стремятся добиться удовлетворения своих интересов за счет других.

Как известно, в коллективе школы преобладают педагоги-женщины, вследствие чего здесь проявляется сравнительно высокий уровень эмоциональности в общении. Благоприятный социально-психологический климат – это итог систематической работы и мероприятий руководителей, педагогов, психологов и всех сотрудников организации.

Анкета «Здоровьесберегающая компетентность педагога» позволяет оценить уровень своей здоровьесберегающей компетентности каждому учителю. Вопросы анкеты касаются участия в семинарах, конференциях разного уровня и публикаций, положительного опыта работы по здоровьесберегающей деятельности, участия в конкурсах профессионального мастерства с презентацией опыта здоровьесберегающей деятельности, использования разнообразных здоровьесберегающих технологий, форм и методов в образовательном процессе, участия в инновационной деятельности по здоровьесбережению, проведения консультаций и разнообразных мероприятий с родителями по ЗОЖ.

За каждый ответ педагог ставит 1–3 балла. По результатам подсчета общего количества баллов определяется уровень здоровьесберегающей компетентности педагога. **Высокий уровень** (31–39 баллов) – если педагог принимает активное участие в семинарах, публикует

опыт своей практической деятельности по вопросам здоровьесбережения; систематически проводит открытые занятия по формированию ЗОЖ у воспитанников; использует в полном объеме разнообразные здоровьесберегающие технологии, формы и методы в образовательном процессе; разрабатывает и проводит разнообразные спортивно-массовые и оздоровительные мероприятия; активно участвует в инновационной деятельности по здоровьесбережению в образовательном учреждении; сам ведет здоровый образ жизни и пропагандирует занятия спортом; активно занимается родительским обучением по ЗОЖ.

Средний уровень (23–30 баллов) здоровьесберегающей компетентности имеет педагог, который эпизодически принимает участие в семинарах, изредка публикует опыт своей практической деятельности по ЗОЖ; проводит различные спортивные и оздоровительные мероприятия по имеющимся наработкам; в рамках инновационной деятельности школы входит в состав группы по проведению спортивно-оздоровительных мероприятий с обучающимися, по мере необходимости проводит консультации для родителей по ведению ЗОЖ.

Низкий уровень (0–22 балла) соответствует педагогам, которые не принимают участие в семинарах, не публикуют опыт своей практической деятельности по направлению здоровьесбережения; не показывают и не посещают открытые занятия по формированию ЗОЖ у обучающихся; не используют в своей практике разнообразные здоровьесберегающие технологии, формы и методы, понимают необходимость здорового образа жизни, но не соблюдают его; не проводят мероприятия по привлечению родителей к ведению ЗОЖ.

Сравнительный анализ результатов данного анкетирования педагогов школы представлен в таблице 2. Диагностика уровневой градации здоровьесберегающей компетентности такова: за время эксперимента количество педагогов, имеющих высокий уровень, возросло с 9 (28 %) до 12 (38 %) человек,

средний уровень в начале апробации модели имели 12 (42 %), а в конце – 20 (62 %) респондентов. Следует особо отметить переход 11 (30 %) педагогов из группы с низким уровнем здоровьесберегающей компетентности в группу среднего уровня. В конце апробации педагогической модели респондентов с низким уровнем компетентности не выявлено.

Для реализации направления «Здоровый учитель – здоровый ученик» нами был проведен анализ состояния здоровья педагогов. Степень интенсификации труда педагога требует высокого уровня здоровья, однако педагоги ссылаются на нехватку времени и недостаточно внимания уделяют сохранению своего здоровья.

Профессия педагога относится к одной из наиболее выраженных профессиональных групп риска развития различных заболеваний, при этом отношение к собственному здоровью у педагогов обусловлено недостаточной мотивацией к его сохранению. Анкетирование «Умеете ли вы вести здоровый образ жизни?» показало, что хорошо организованных по режиму труда и отдыха среди опрошенных нет, только 9 (30 %) педагогов близки по здоровью к идеалу, но есть еще резервы, 21 (65%) имеют высокий риск нарушения здоровья, 2 (5 %) респондентам на момент исследования необходимо было обратиться к врачу. На заключительном этапе эксперимента у 17 (54 %) педагогов диагностировали высокий уровень здоровья, высокий риск его нарушения остался у 15 (46 %) человек.

С помощью теста «Как Ваше здоровье?» [24, с. 218] на начальном этапе мониторинга нами были получены данные о состоянии здоровья педагогов по основным шкалам физического, психологического, духовного, социального и экологического здоровья: 20 (62 %) респондентов ведут здоровый образ жизни, их здоровье не внушает опасения, 12 (38 %) опрошенным педагогам необходимо пересмотреть отношение к собственному здоровью, обратить внимание на питание, повышение своей физической активности. В конце проведенного эксперимента свое отношение

Табл. 2. Оценка здоровьесберегающего потенциала педагога, %

Tab. 2. Health-saving potential of a school teacher, %

Методика	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	НЭ	ЗЭ	НЭ	ЗЭ	НЭ	ЗЭ
Анкета К. Н. Томаса «Стиль конфликтного поведения»	28	53	50	41	22	6
Анкета «Здоровьесберегающая компетентность педагога»	28	38	42	62	30	–
Анкета «Умеете ли вы вести здоровый образ жизни?»	30	54	65	46	5	–
Анкета «Как ваше здоровье?»	62	82	38	18	–	–
Средние значения	37	56,5	56,25	38	6	0

Прим.: НЭ – начальный этап, ЗЭ – заключительный этап.

к здоровому образу жизни пересмотрели 6 (20 %) педагогов. Положительная динамика изменения здоровьесберегающего потенциала педагога наблюдается по каждой диагностике (табл. 2).

Личностные качества оказывают мощное влияние на развитие профессионального потенциала учителя. Они раскрывают и интересы, и способности, и ответственность, развивают творческие способности преобразовывать известное и создавать качественно новое. Личностный потенциал педагога имеет многокомпонентную структуру. Он складывается из квалификационного, психофизиологического, творческого, коммуникативного и нравственного потенциалов. А одной из составляющих личностного потенциала, наряду со смысловым наполнением жизни и интеллектом, является здоровье (психическое, душевное, личностное и психологическое). Именно эти факторы (психофизиологический потенциал и здоровье), по нашему мнению, оказывают непосредственное влияние на формирование и совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагога.

Проведенные исследования по оценке здоровьесберегающего потенциала позволили нам определить личностный потенциал каждого педагога в части его психофизиологического и квалификационного компонентов. Мы выделили следующие уровни личностного потенциала педагога:

Высокий (32 и более баллов) – владеет системой знаний о здоровьесбережении, о способах повышения уровня здоровья, имеет собственные разработанные или реализует программы здоровьесбережения других авторов; его умения по сохранению и укреплению своего здоровья и здоровья окружающих (обучающегося) развиты на высоком уровне; способен организовывать собственную деятельность учителя и активность обучающегося (выбор оптимальных приемов, форм, материала); успешно управляет своими эмоциями в процессе общения с коллегами и обучающимися; прививает интерес к различным формам здоровьесбережения.

Средний (29–31 балл) – осознание здоровья как жизненно- и профессионально значимой ценности сформировано недостаточно; выработка полезных привычек к изучению собственного здоровья и контроль за его состоянием носит непостоянный характер; в средней степени выражено ценностное отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих (обучающегося); на среднем уровне владеет знаниями о профессиональном здоровье, его специфике; работа по реализации программ по здоровьесбережению проводится не в полном объеме; умения по сохранению и укреплению собственного здоровья и здоровья окружающих (обучающегося) развиты слабо; есть стремление управлять своими эмоциями в процессе общения с коллегами и обучающимися.

Низкий (до 28 баллов) – нет осознания жизненной важности процесса здоровьесбережения, как следствие не сформировано бережное отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих (обучающихся); на низком уровне находятся знания о профессиональном здоровье, его специфике; не реализуются программы здоровьесбережения; педагог не стремится управлять своими эмоциями в процессе общения с коллегами и обучающимися; педагог не прививает интереса обучающимся к здоровьесбережению.

По итогам проведенных диагностик был определен личностный здоровьесберегающий потенциал педагогов на аналитическом этапе мониторинга и после апробации (табл. 3). Сравнительный анализ свидетельствует о положительной динамике изменения личностного потенциала педагога после проведенной работы в рамках реализации представленной педагогической модели. Так, высокий уровень личностного потенциала в начале апробации педагогической модели имели 9 (28 %), а в конце эксперимента 12 (38 %) педагогов, низкий уровень повысился у 4 (13 %) респондентов, количество педагогов со средним уровнем личностного здоровьесберегающего потенциала варьируется в пределах 16–17 человек.

Табл. 3. Уровень личностного потенциала педагогов
Tab. 3. Personal potential of a school teacher

Уровень личностного потенциала педагогов	Количество баллов	Начальный этап апробации, %	Заключительный этап апробации, %
Высокий	32 балла и выше	28	38
Средний	29–31 балла	50	53
Низкий	До 28 баллов	22	9

Заключение

Совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагогов основного общего образования представляет собой процесс обогащения профессионально-личностного опыта и расширения вариативности информационно-технологической, психолого-педагогической и дидактической компетенций в системе неформального образования педагогов.

Педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагогов основного общего образования способствует наращиванию внутришкольных и внешкольных здоровьесберегающих ресурсов обучения, которые реализуются с учетом возрастных, типологических особенностей

психолого-физиологического статуса индивида и функциональных возможностей обучающихся.

Проведение комплексного социально-педагогического и психолого-физиологического мониторинга, в свою очередь, способствовало повышению готовности субъектов образования к коммуникации и способности на основе психолого-педагогического взаимодействия мотивировать учебно-познавательную деятельность обучающихся с учетом индивидуальных регуляторно-поведенческих особенностей организма.

Использование субъектами образования в урочной, внеурочной и внешкольной деятельности интегративных и дифференцированных средств и методов позволило нам на последующих этапах проведения исследования разработать спецкурс, который, на наш взгляд, способствует наращиванию компетенций в сфере здоровьесберегающей деятельности.

Таким образом, внутришкольный проект, выполненный нами в рамках реализации педагогической модели совершенствования здоровьесберегающей компетентности педагога основного общего образования

в процессе адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования, позволил прийти к выводу о приобретении участниками воспитательно-образовательного процесса по меньшей мере трех групп здоровьесберегающих педагогических компетенций: информационно-технологической, психолого-педагогической и дидактической.

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

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

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

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

Литература / References

1. Королев М. Ф. Гарантии качественного профессионального образования. *Механизмы обеспечения гарантий качества профессионального образования*, ред. М. Ф. Королев. М.: РАГС, 2008. С. 63–68. [Korolev M. F. Guarantees of quality vocational education. *Mechanisms for ensuring quality guarantees of vocational education*, ed. Korolev M. F. Moscow: RAGS, 2008, 63–68. (In Russ.)]
2. Покасов В. Ф. Управление качеством образования современной школы (методические материалы). Ставрополь: СКИРОПК и ПРО, 2012. 145 с. [Pokasov V. F. *Quality management of modern school education: methodological materials*. Stavropol: SKIROPC and PRO, 2012, 145. (In Russ.)]
3. Гончарова В. А. Тенденции современного образования: от проблем к возможностям. *Проблемы современного образования*. 2021. № 5. С. 101–115. [Goncharova V. A. Trends in modern education: from challenges to opportunities. *Problems of modern education*, 2021, (5): 101–115. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2021-5-101-115>
4. Агранович М. Л. Ресурсы в образовании: насыщение или пресыщение? *Вопросы образования*. 2019. № 4. С. 254–275. [Agranovich M. L. Education resources: saturation or satiety? *Education Studies*, 2019, (4): 254–275. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-254-275>
5. Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Арлашева Л. В., Максимова Н. В., Кириченко В. В., Четверик О. Н., Зарченко П. Ю. Совершенствование личностного потенциала обучающихся подростков на основе здоровьесберегающего и психолого-педагогического сопровождения. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2023. № 1. С. 56–75. [Kazin E. M., Abaskalova N. P., Arlasheva L. V., Maximova N. V., Kirichenko V. V., Chetverik O. N., Zarchenko P. Y. Improving the personal potential of adolescent students on the basis of health-saving and psychological and pedagogical support improving personal potential. *Professional education in Russia and abroad*, 2023, (1): 56–75. (In Russ.)] https://doi.org/10.54509/22203036_2023_1_56
6. Абаскалова Н. П. Здоровьесберегающие технологии в системе образования. In: Айзман Р. И., Лебедев А. В., Лысова Н. Ф., Абаскалова Н. П., Луканина С. Н., Иашвили М. В., Филиппова Ю. С., Чернышев В. М., Мельникова М. М. *Школьная медицина*. М.: КноРус, 2023. С. 125–149. [Abaskalova N. P. Health-saving technologies in the education system. In: Aizman R. I., Lebedev A. V., Lysova N. F., Abaskalova N. P., Lukanina S. N., Iashvili M. V., Philippova Y. S., Chernyshev V. M., Melnikova M. M. *School medicine*. Moscow: KnoRus, 2023, 125–149. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qejgmn>
7. Иванова О. Г. Актуализация здоровьесберегающего потенциала дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2019. 199 с. [Ivanova O. G. *Updating the health-saving potential of the municipal preschool education system*. Cand. Ped. Sci. Diss. Kemerovo, 2019, 199. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/mixljg>

8. Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся. Книга III. Реализация социально-адаптивной компетентности педагогов в образовательной деятельности, науч. ред. Э. М. Казин. Кемерово: КРИПКиПРО, 2022. 386 с. [*Methodological, organizational, and pedagogical approaches to personality development based on socio-psychological security and adaptive potential of students. Book III. Social-adaptive competence of teachers in educational activities*, ed. Kazin E. M. Kemerovo: KRIPKiPRO, 2022, 386. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/uzpeht>
9. Свиридова И. А., Казин Э. М., Тарасова О. Л., Федоров А. И., Миллер Н. А. Программный психодиагностический комплекс «Школа – адаптация – здоровье» (ППДК «Школа – АЗ»). ГОУ «Кузбасский РЦППМС», 2015. Свидетельство о гос. регистрации программ для ЭВМ. 2016. № 2016611139. [Sviridova I. A., Kazin E. M., Tarasova O. L., Fedorov A. I., Miller N. A. *Program psychodiagnostic complex "School – adaptation – health" (PPDC "School – AZ")*. GOO "Kuzbass RCPMS", 2015. Certificate of state. registration of computer programs, 2016, No. 2016611139. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zdoegz>
10. Красношлыкова О. Г., Кошечкина О. Г. Понятие «социальная компетентность» как научная категория. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019. № 3. С. 20–26. [Krasnoshlykova O. G., Koshevaya O. G. The concept of social competence as a scientific category. *Professional education in Russia and abroad*, 2019, (3): 20–26. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/cjcuun>
11. Петунин О. В., Асташова Т. А. Организационно-педагогические условия развития профессиональных компетенций преподавателя вуза. *Высшее образование сегодня*. 2023. № 1. С. 44–49. [Petunin O. V., Astashova T. A. Organizational and pedagogical conditions for the development of professional competencies of a university teacher. *Higher education today*, 2023, (1): 44–49. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18137/RNU.NET.23.01.P.044>
12. Петунин О. В., Асташова Т. А. Педагогический мониторинг как фактор развития профессиональных компетенций преподавателя вуза. *Педагогическое образование*. 2022. Т. 3. № 12. С. 48–51. [Petunin O. V., Astashova T. A. Pedagogical monitoring as a factor in the development of professional competences of the teacher. *Pedagogical education*, 2022, 3(12): 48–51. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/dijnfu>
13. Зворыкин В. П. Морфофункциональные основы индивидуальности, а также духовности человека. *Успехи физиологических наук*. 1992. Т. 23. № 3. С. 107–124. [Zvorykin V. P. The morphofunctional bases of human individuality, as well as spirituality. *Advances in Physiology Education*, 1992, 23(3): 107–124. (In Russ.)]
14. Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся. Книга II. Психолого-педагогические и медико-социальные аспекты развития обучающихся в онтогенезе, науч. ред. Э. М. Казин. Кемерово: КРИПКиПРО, 2021. 433 с. [*Methodological, organizational, and pedagogical approaches to personality development based on socio-psychological security and adaptive potential of students. Book II. Psychological, pedagogical, medical, and social aspects of ontological development in students*, ed. Kazin E. M. Kemerovo: KRIPKiPRO, 2021, 433. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/sndwmd>
15. Айзман Р. И. Здоровье участников образовательного процесса как критерий эффективности здоровьесберегающей деятельности в системе образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2015. № 5. С. 72–82. [Aizman R. I. Health and safety of participants of educational process is a criterion of health-saving activity efficacy at the educational system. *Domestic and foreign pedagogy*, 2015, (5): 72–82. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/umtysl>
16. Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Дочкин С. А. и др. Развитие личностного потенциала субъектов образования в процессе здоровьесберегающего сопровождения. М.: Русское слово – учебник, 2023. 304 с. [Kazin E. M., Abaskalova N. P., Dochkin S. A. *Development of the personal potential of subjects of education as part of health-saving support*. Moscow: Russkoe slovo – учебник, 2023, 304. (In Russ.)]
17. Казин Э. М., Коцарь Ю. А., Кириченко В. В. Реализация механизмов управления качеством образовательной деятельности педагога на основе мониторинга уровня развития личностного потенциала обучающихся. *Сибирский педагогический журнал*. 2023. № 2. С. 35–48. [Kazin E. M., Kotsar Yu. A., Kirichenko V. V. Implementation of quality management mechanisms of educational activity of a teacher based on monitoring the level of development of personal potential of students. *The Siberian Pedagogical Journal*, 2023, (2): 35–48. (In Russ.)] <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.04>
18. Абаскалова Н. П. Ресурсы образовательного учреждения по реализации здоровьесберегающих технологий. *Социально-философские аспекты науки и образования*. 2023. № 2. С. 5–12. [Abaskalova N. P. Health-saving resources of an education institution. *Social and philosophical aspects of science and education*, 2023, (2): 5–12. (In Russ.)]

19. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 192 с. [Kaznacheev V. P. *Modern aspects of adaptation*. Novosibirsk: Nauka, 1980, 192. (In Russ.)]
20. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. 2-е изд., доп. и испр. М.: МГУ, 1984. 344 с. [Talyzina N. F. *Managing the process of knowledge acquisition*. 2nd ed. Moscow: MSU, 1984, 344. (In Russ.)]
21. Сафронова М. В., Гребенникова И. Н., Сафронов И. Д., Салимзянов Р. Р. Влияние занятий спортом на психологическое благополучие и психическое здоровье обучающихся разного возраста. *Сибирский педагогический журнал*. 2019. № 6. С. 154–162. [Safronova M. V., Grebennikova I. N., Safronov I. D., Salimzyanov R. R. The influence of sport on the psychological well-being and mental health of students of different ages of students. *The Siberian Pedagogical Journal*, 2019, (6): 154–162. (In Russ.)] <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1906.14>
22. Шинкаренко А. С. Формирование безопасного и здорового образа жизни школьников на современном этапе развития общества: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2013. 205 с. [Shinkarenko A. S. *Developing a safe and healthy lifestyle in modern schoolchildren*: Cand. Ped. Sci. Diss. Kemerovo, 2013, 205. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xrtwty>
23. Шинкаренко А. С. Педагогическая модель формирования безопасного и здорового образа жизни. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015. № 1-2. С. 132–137. [Shinkarenko A. S. The pedagogical model of formation of secondary school students' safe and healthy lifestyle. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, (1-2): 132–137. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/tolbft>
24. Москвина Л. Энциклопедия психологических тестов: Нейролингвистическое программирование. Саратов: Научная книга, 1996. 332 с. [Moskvina L. *Encyclopedia of psychological tests: Neurolinguistic programming*. Saratov: Nauchnaia kniga, 1996, 332. (In Russ.)]

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/ocawvh>

Разработка способа расчета стоимости монтажа инженерных заграждений при изучении дисциплин инженерно-технической защиты

Гавришев Алексей Андреевич

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Россия, Москва

<https://orcid.org/0000-0002-4242-6152>

alex.2008@inbox.ru

Аннотация: Одна из важных задач инженерно-технической защиты информации – обеспечение физической безопасности охраняемого объекта. Цель – разработка способа приближенного расчета стоимости монтажа инженерного заграждения в виде одноуровневого спирального барьера безопасности для внедрения в учебный процесс. Анализ учебно-методической, профильной и нормативно-правовой литературы показал, что расчет стоимости монтажа различных инженерных заграждений на гипотетическом охраняемом объекте является редко освещаемым вопросом в процессе обучения специалистов по защите информации на дисциплинах, связанных с инженерно-технической защитой информации. Разработан способ приближенного расчета стоимости монтажа армированной колючей ленты, выполненной в виде одноуровневого спирального барьера безопасности; представлен упрощенный учебный образец по приближенному расчету стоимости монтажа инженерного заграждения в виде одноуровневого спирального барьера безопасности для гипотетического охраняемого объекта и с учетом предложенного способа; приведены основные расчеты стоимости монтажа армированной колючей ленты, выполненной в виде одноуровневого спирального барьера безопасности. Результаты могут быть полезны преподавателям и студентам по направлению подготовки «Информационная безопасность» при создании и выполнении лабораторных, практических и курсовых работ на дисциплинах, связанных с инженерно-технической защитой информации. Результаты исследования также могут оказаться интересны техническим специалистам, занимающимся инженерно-технической защитой информации на различных охраняемых объектах, на которых необходимо обеспечить физическую безопасность.

Ключевые слова: обучение, учебный образец, дисциплины инженерно-технической защиты, инженерно-техническая защита информации, инженерные заграждения, армированная колючая лента, спиральный барьер безопасности, способ расчетов стоимости монтажа

Цитирование: Гавришев А. А. Разработка способа расчета стоимости монтажа инженерных заграждений при изучении дисциплин инженерно-технической защиты. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 69–74. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-69-74>

Поступила в редакцию 08.11.2023. Принята после рецензирования 17.01.2024. Принята в печать 22.01.2023.

full article

Calculating Costs of Engineering Obstacle Installations as Part of Engineering and Technical Protection Disciplines

Alexey A. Gavrishchev

National Research Nuclear University MEPhI, Russia, Moscow

<https://orcid.org/0000-0002-4242-6152>

alex.2008@inbox.ru

Abstract: Specialists in technical information security deal with the physical security of various industrial objects. This article introduces a new method for approximating costs of installing a concertina razor wire obstacle. The method can be implemented as part of information security disciplines. The research involved a review of academic sources, scientific publications, and regulatory documents, which showed that courses of information security and engineering hardly ever cover the issue of costs calculation. The author developed a method for approximate calculation of the costs of installing reinforced barbed wire in its single-level concertina razor variant, including a simplified training sample for a hypothetical protected object. The results obtained can be applied as part of courses of engineering and information security, e.g., as laboratory tasks, tutorials, or research projects. The results may also

be of interest to technical specialists involved in the engineering and technical data protection at various facilities that require physical security.

Keywords: training, training sample, disciplines of engineering and technical protection, engineering and technical protection of information, engineering obstacles, reinforced barbed wire, concertina razor wire, method of calculating the installation costs

Citation: Gavrishev A. A. Calculating Costs of Engineering Obstacle Installations as Part of Engineering and Technical Protection Disciplines. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 69–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-69-74>

Received 8 Nov 2023. Accepted after review 17 Jan 2024. Accepted for publication 22 Jan 2024.

Введение

Согласно Доктрине информационной безопасности РФ¹, расширение областей применения информационных технологий, происходящее в настоящее время, являясь фактором развития экономики и совершенствования функционирования общественных и государственных институтов, одновременно порождает новые информационные угрозы. Реализация таких угроз может привести к утрате критически важных информационных активов, причинению финансового ущерба и т. д. Исходя из этого следует, что возрастает актуальность и значимость защиты информации, которую невозможно осуществить без подготовки квалифицированных специалистов по защите информации. Такие специалисты должны обладать комплексом знаний и умений по организационно-правовой, программно-аппаратной, инженерно-технической и криптографической защите информации [1–15]. Освоение представленного комплекса знаний и умений является многоэтапным процессом и требует значительных усилий. Для этого во всех ФГОС по направлению подготовки «Информационная безопасность» предусмотрено овладение студентами знаниями, умениями и навыками по основным направлениям защиты информации, приведенным выше. Из-за того, что указанные направления являются достаточно объемными и трудоемкими для изучения, в дальнейшем сконцентрируем свое внимание на инженерно-технической защите информации (ИТЗИ).

Важной задачей ИТЗИ является обеспечение физической безопасности охраняемого объекта². Под ИТЗИ далее будем понимать совокупность инженерно-технических средств и мероприятий, нацеленных на предотвращение утечек, разглашения информации и несанкционированного доступа на охраняемые объекты [1; 6; 14–25]. Будущие специалисты по защите

информации при изучении дисциплин, связанных с ИТЗИ, должны обладать теоретическими и практическими знаниями в самых разных областях, начиная от знаний нормативно-правовых актов и руководящих документов в области ИТЗИ и заканчивая навыками работы с инженерными и техническими средствами защиты информации.

Проведенный анализ литературы показал, что редко освещаемым вопросом в процессе обучения специалистов по защите информации на дисциплинах, связанных с ИТЗИ, является расчет стоимости монтажа различных инженерных заграждений на охраняемом объекте (забор, плоские и спиральные барьеры безопасности и др.). В настоящее время известно достаточно много учебно-методической [1; 6; 14; 15; 20] и профильной литературы [16–19; 21–25], в которой рассматриваются основные вопросы ИТЗИ: организация и методология ИТЗИ, нормативно-правовое обеспечение, тактико-технические характеристики различных вариантов инженерно-технических средств защиты информации и др. ИТЗИ достаточно детально описана в некоторых нормативно-правовых и руководящих документах³. Но хотя во всех представленных источниках довольно подробно рассматриваются вопросы, связанные с ИТЗИ, в том числе и вопросы инженерного заграждения, в этих работах не затрагиваются вопросы расчетов стоимости монтажа инженерных заграждений. В условиях ограниченности финансовых ресурсов и непрерывного увеличения различных техногенных аварий, а также угроз криминального и иного характера для охраняемых объектов актуальность развития указанного направления, включая учебно-методический аспект, не вызывает сомнения. В отмеченной области требуются дальнейшие исследования. Цель статьи – разработка способа приближенного расчета стоимости

¹ Об утверждении Доктрины информационной безопасности РФ. Указ Президента РФ № 646 от 05.12.2016. *ИПП Гарант*.

² Об утверждении требований к антитеррористической защищенности мест массового пребывания людей и объектов (территорий), подлежащих обязательной охране войсками национальной гвардии РФ, и форм паспортов безопасности таких мест и объектов (территорий). Постановление Правительства РФ № 272 от 25.03.2015. *ИПП Гарант*; Мониторинг применения и сравнительный анализ испытаний различных видов периметрового ограждения (основного ограждения, дополнительного ограждения, предупредительного внешнего и внутреннего ограждения). М.: ФКУ НИЦ «Охрана» МВД России, 2014, 56 с. URL: <https://meganorm.ru/Data2/1/4293768/4293768119.pdf> (дата обращения: 21.10.2023).

³ Там же.

монтажа инженерного ограждения в виде одноуровневого спирального барьера безопасности для внедрения в учебный процесс.

Методы

Использованы элементы методов педагогики, системного анализа, защиты информации и экономики, а также методы анализа, описания, обобщения, результаты учебно-методических и профильных работ по тематике исследования.

Результаты

Инженерные ограждения представляют собой препятствие (физический барьер) в виде ограждений, других сооружений или конструкций, расположенных на поверхности или заглубленных в грунт, оборудованных в оконных или дверных проемах, вентиляционных и иных отверстиях в крышах и стенах зданий [1; 6; 14–25]. Инженерные ограждения выполняются из колючей проволоки (ленты), металлических спиралей, сеток и решеток, устроенных на отдельно стоящих металлических, железобетонных или деревянных опорах, на основе конструкций, затрудняющих продвижение нарушителя.

В настоящее время одним из самых широко применяемых инженерных ограждений является армированная колючая лента (АКЛ), выполненная в форме барьера безопасности. АКЛ – это стальная лента объемной спиралевидной формы с шипами различной толщины. На ее протяжении расставлены обоюдоострые шипы, у каждого – режущие симметрично расположенные кромки. АКЛ используется как заградительный барьер для закрытых и опасных зон, промышленных объектов, частной собственности [1; 6; 14–25]. Благодаря прочности и усилению конструкция применяется для предотвращения проникновения на важные объекты.

Перейдем к вопросам расчетов стоимости монтажа АКЛ, выполненной в виде одноуровневого спирального барьера безопасности (ОСББ) для гипотетического охраняемого объекта. Разработаем способ приближенного расчета стоимости монтажа АКЛ, состоящий с учетом источников [1; 6; 14–25] из следующих этапов:

1) провести предварительное обследование гипотетического охраняемого объекта (анализ его деятельности, определение состава и категорий защищаемой информации, построение плана охраняемого объекта, анализ возможных угроз безопасности и пр.);

2) определить перечень нормативно-правовых и руководящих документов по ИТЗИ, в соответствии с которыми на гипотетическом охраняемом объекте должен быть произведен монтаж АКЛ, выполненной в виде ОСББ;

3) с учетом результатов предварительного обследования и нормативно-правовых и руководящих документов по ИТЗИ определить примерный состав работ по монтажу АКЛ, которая выполнена в форме ОСББ;

4) с учетом результатов предварительного обследования и нормативно-правовых и руководящих документов по ИТЗИ определить стоимость позиций, входящих в состав работ, и материалов, необходимых для проведения монтажа АКЛ;

5) произвести общую оценку стоимости монтажа;

6) провести анализ результатов проведенных работ.

Обследование гипотетического охраняемого объекта необходимо проводить в соответствии с подходами, описанными в трудах по ИТЗИ [1; 6; 14–25], где также приведены перечни нормативно-правовых и руководящих документов по ИТЗИ. Авторами предлагается взять за основу примерный состав работ по монтажу различных инженерных ограждений⁴, исключив из него этап выгрузки материалов. Определить стоимость материалов, необходимых для проведения монтажа АКЛ, и позиций, входящих в состав работ, возможно с помощью ценовой информации, представленной на профильных сайтах. Для исключения завышения стоимости материалов и работ следует оперировать данными по цене от нескольких производителей. Общая оценка стоимости производится простым суммированием всех позиций, которые являются частью работ.

Далее мы представим упрощенный учебный образец по приближенному расчету стоимости монтажа АКЛ для гипотетического охраняемого объекта, учитывая способ, который был разработан.

Краткая формулировка задания: с учетом описанного выше способа необходимо провести приближенные расчеты стоимости монтажа АКЛ, выполненной в виде ОСББ, на внешнее ограждение гипотетического охраняемого объекта. Принять, что гипотетический охраняемый объект территориально находится в Европейской части России, и на нем в качестве внешнего инженерного ограждения используется железобетонный забор с длиной $L = 100$ м. Основные характеристики охраняемого объекта обучающимся предоставляются преподавателем по вариантам.

Решение данной задачи выполняется исходя из этапов, которые представлены выше:

1. Проводится предварительное обследование гипотетического охраняемого объекта, описание которого берется из условий задания.

2. Определяется перечень нормативно-правовых и руководящих документов по ИТЗИ, в соответствии с которыми на гипотетическом охраняемом объекте должен быть произведен монтаж АКЛ.

⁴ О включении в федеральный реестр сметных нормативов информации о федеральных единичных расценках и отдельных составляющих к ним. Приказ Министерства строительства и жилищно-коммунального хозяйства РФ № 876/пр от 26.12.2019. *ИПП Гарант*.

3. С учетом результатов предварительного обследования и нормативно-правовых и руководящих документов по ИТЗИ определяется примерный состав работ по монтажу АКЛ. В примерный состав работ по монтажу АКЛ входят: крепление кронштейнов к забору, натяжение несущей ленты с фиксацией на кронштейнах, распределение барьера безопасности вдоль трассы, натяжение барьера безопасности до проектного положения, закрепление барьера безопасности на кронштейнах, крепление несущей ленты с барьером безопасности⁵.

4. С учетом результатов предварительного обследования и нормативно-правовых и руководящих документов по ИТЗИ определяется стоимость позиций, входящих в состав работ, и материалов, необходимых для проведения монтажа АКЛ. Анализ отечественных профильных сайтов⁶ показал, что стоимость АКЛ в настоящее время составляет в среднем примерно 2000 руб. за одну бухту, в которой содержится примерно 70–90 витков. Указанного количества витков хватает примерно на 12–16 м растяжки. Также стоит учитывать стоимость кронштейнов, которые устанавливаются в среднем через каждые 3 м (300 руб. за одну шт.) и на которых располагается АКЛ; проволоку для натяжки (в среднем примерно 600 руб. за одну бухту, содержащую 50 м проволоки); скобы для монтажа (от 1 руб. за одну шт.) и стоимость их монтажа.

Работы по монтажу 1 п. м. АКЛ оцениваются в среднем примерно в 240 руб. за 1 п. м., и это без учета материалов.

5. Производится общая оценка стоимости. Приближенные расчеты, полученные с учетом описанных выше данных и рекомендаций из источников⁷ для гипотетического охраняемого объекта с длиной забора $L = 100$ м, сведены в таблицу. Они показывают, что общая сумма равняется 60400 руб. Заметим, что материалы, необходимые для проведения монтажа АКЛ, выполненной в виде ОСББ, брались с некоторым запасом.

6. Проводится количественный и / или качественный анализ результатов проведенных работ с помощью подходов, описанных в трудах по ИТЗИ [2; 5; 6; 7; 9; 14].

Заключение

Показано, что в настоящее время одним из редко освещаемых вопросов в процессе обучения специалистов по защите информации на дисциплинах, связанных с ИТЗИ, является вопрос расчета оценки стоимости монтажа различных инженерных ограждений для гипотетических охраняемых объектов. В ходе исследования разработан способ приближенного расчета стоимости монтажа АКЛ, выполненной в виде ОСББ; представлен упрощенный учебный образец по приближенному расчету стоимости монтажа АКЛ

Табл. Приближенная оценка стоимости монтажа АКЛ, выполненной в виде ОСББ, для гипотетического охраняемого объекта

Tab. An approximate estimate of installing concertina razor wire for a hypothetical protected object

Наименование товара	Значение	Стоимость за 1 ед., руб.	Количество, ед. изм.	Цена, руб.
АКЛ	$L = 100$ м	2000 руб. за 1 бухту	10 шт.	20000
Кронштейн	Необходимое расстояние между кронштейнами – 3 м (при $L = 100$ м)	300 руб. за 1 шт.	40 шт.	12000
Проволока для натяжения	$L = 100$ м	600 руб. за одну бухту	6 шт.	3600
Скобы для креплений	Для крепления одного витка АКЛ необходимо примерно 5 скоб	1 руб. за 1 шт.	800 шт.	800
Монтажные работы	Монтаж АКЛ (при $L = 100$ м)	240 руб. за 1 п. м.	100 м	24000
Общая сумма	60400 руб.			

⁵ Там же.

⁶ Профессиональные защитные ограждения. URL: <https://www.egoza.biz>; Свой забор. URL: <https://svoizabor.ru>; Комплексные системы охраны. URL: <https://rufence.ru>; Мир сетки. URL: <https://mirsetki.ru>; Металлоконструкции. URL: <https://metatorg.ru>; Заборы и ограждения. URL: <https://zaborimetallicheskie.ru>; Петрович. URL: <https://petrovich.ru>; Системы ограждений. URL: <http://ssk-krd.ru>; Завод стальных плетеных сеток. URL: <https://www.zsps-moskva.ru>; Инженерно-технические средства охраны. URL: <https://umirs-m.pulscen.ru/> (дата обращения: 21.10.2023).

⁷ Об индексах изменения сметной стоимости строительства в II квартале 2022 г. Письмо Минстроя России № 19281-ИФ/09 от 29.04.2022. СПС КонсультантПлюс; О включении в федеральный реестр сметных нормативов информации о федеральных единичных расценках и отдельных составляющих к ним. Приказ Министерства строительства и жилищно-коммунального хозяйства РФ № 876/пр от 26.12.2019. СПС КонсультантПлюс; О введении дополнительных территориальных единичных расценок на устройство одноуровневого спирального барьера безопасности (СББ) к Сборнику ТЕР-2001-07 СПб «Бетонные и железобетонные конструкции сборные». Письмо Санкт-Петербургского Регионального центра по ценообразованию в строительстве № 2009-07/П473 от 28.07.2009. ИПП Гарант.

для гипотетического охраняемого объекта с учетом разработанного способа; приведены основные расчеты стоимости монтажа армированной колючей ленты, выполненной в виде одноуровневого спирального барьера безопасности.

Представленные результаты могут быть полезны преподавателям и обучающимся по направлению подготовки «Информационная безопасность» при создании и выполнении лабораторных, практических и курсовых работ на дисциплинах, связанных с ИТЗИ. Результаты могут быть интересны техническим специалистам, занимающимся ИТЗИ различных охраняемых объектов, на которых необходимо

обеспечить физическую безопасность. Разработанный способ может стать частью методики по приближенному расчету стоимости монтажа других инженерных заграждений при использовании как в учебном процессе, так и в практической деятельности.

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

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

Литература / References

1. Бондарев П. В., Измаилов А. В., Толстой А. И. Физическая защита ядерных объектов. М.: МИФИ, 2008. 581 с. [Bondarev P. V., Izmailov A. V., Tolstoy A. I. *Physical protection of nuclear facilities*. Moscow: MIFI, 2008, 581. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qmknf>
2. Дураковский А. П., Енгальчев Р. С. Вопросы повышения уровня практических навыков подготовки специалистов по защите информации в области аттестации объектов информатизации по требованиям безопасности информации. *Безопасность информационных технологий*. 2008. Т. 15. № 3. С. 67–69. [Durakovskiy A. P., Engalychev R. S. Improving practical skills of training specialists in information security in the field of certification of informatization objects according to information security requirements. *Bezopasnost Informatsionnykh Tekhnologii*, 2008, 15(3): 67–69. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pvqtsp>
3. Сизоненко А. Б., Ключев С. Г. О взаимосвязи дисциплин технического профиля при подготовке специалистов в сфере обеспечения информационной безопасности. *Информационное противодействие угрозам терроризма*. 2015. Т. 2. № 25. С. 240–245. [Sizonenko A. B., Klyuev S. G. Relationship between the technical disciplines in training information security specialists. *Informatsionnoe protivodeistvie ugrozam terrorizma*, 2015, 2(25): 240–245. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vbtjwr>
4. Баркалов Ю. М., Телков А. Ю. Моделирование как способ реализации программы лабораторных работ в процессе преподавания технической защиты информации в дистанционном формате. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2021. № 3. С. 209–215. [Barkalov Yu. M., Telkov A. Yu. Modeling as a method for implementing a program of laboratory works in the process of distant teaching "Technical protection of information". *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta MVD Rossii*, 2021, (3): 209–215. (In Russ.)] <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2021-3-209-215>
5. Зайцева И. Н., Фортунова Н. А., Филяк П. Ю., Карпеев Д. О., Москалева Е. А. Об обеспечении информационной безопасности с помощью негармонического электромагнитного поля пикосекундного диапазона длительностей. *Информация и безопасность*. 2019. Т. 22. № 2. С. 226–231. [Zaitseva I. N., Fortunova N. A., Filyak P. Yu., Karpeev D. O., Moskaleva E. A. On securing information safety with the help of nonharmonic electromagnetic field picosecond range of duration. *Informatsiya i bezopasnost*, 2019, 22(2): 226–231. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rvobxw>
6. Бурькова Е. В. Физическая защита объектов информатизации. Оренбург: ОГУ, 2017. 158 с. [Burkova E. V. *Physical protection of informatization objects*. Orenburg: OSU, 2017, 158. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zvdcad>
7. Комарова Э. П., Стадников М. Д. Моделирование интегрированной информационной среды для формирования профессиональной компетентности специалистов по технической защите информации. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова*. 2017. № 1. С. 86–90. [Komarova E. P., Stadnikov M. D. Modeling of integrated information environment for the forming of professional competence of specialists in technical protection of information. *Bulletin of North Ossetian state university named after K. L. Khetagurov*, 2017, (1): 86–90. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yjtxvx>
8. Баранкова И. И., Хижников Д. И., Михайлова У. В. Разработка обучающего комплекса для расчета побочных электромагнитных излучений. *Вестник УрФО. Безопасность в информационной сфере*. 2022. № 2. С. 5–11. [Barankova I. I., Khizhnikov D. I., Mikhailova U. V. Development of a training complex for calculating incidental electromagnetic emissions. *Vestnik UrFO. Security in the information sphere*, 2022, (2): 5–11. (In Russ.)] <https://doi.org/10.14529/secur220201>

9. Zhuk A., Orel D., Nekrasova E., Krivolapova O. The use of simulation models and game scenarios in the study of radio engineering systems by higher engineering students. *CEUR Workshop Proceedings. SLET 2019*, Stavropol-Dombay, 20–23 May 2019. Stavropol-Dombay: CEUR-WS.org, 2019, vol. 2494. <https://elibrary.ru/uiqhps>
10. Ulven J. B., Wangen G. A systematic review of cybersecurity risks in higher education. *Future Internet*, 2021, 13(2). <https://doi.org/10.3390/fi13020039>
11. Miloslavskaya N. G., Tolstoy A. Formation of general professional competencies in academic training of information security professionals. *IFIP Advances in information and communication technology*, 2021, 615: 13–26. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80865-5_2
12. Tolstoy A., Miloslavskaya N. G. Andragogy as a scientific basis for training professionals in information security. *IFIP Advances in information and communication technology*, 2019, 557: 72–85. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23451-5_6
13. Vybornov A., Miloslavskaya N. G., Tolstoy A. Designing competency models for cybersecurity professionals for the banking sector. *IFIP Advances in information and communication technology*, 2020, 579: 81–95. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59291-2_6
14. Торокин А. А. Основы инженерно-технической защиты информации. М.: Гелиос АРВ, 2005. 960 с. [Torokin A. A. *Fundamentals of engineering and technical information security*. Moscow: Gelios ARV, 2005, 960. (In Russ.)]
15. Щербakov Е. А. Инженерно-технические средства охраны и надзора. Самара: СЮИ ФСИН России, 2011. 95 с. [Scherbakov E. A. *Engineering and technical means of security and supervision*. Samara: SLI of the FPS of Russia, 2011, 95. (In Russ.)]
16. Краснослободцев В. С., Зарезин В. Е. Выбор ограждения полевого парка отдельного железнодорожного батальона механизации. *Специальная техника и технологии транспорта*. 2020. № 8. С. 38–41. [Krasnoslobodtsev V. S., Zarezin V. E. Selection of the fence of the field park of a separate railway of mechanization. *Spetsialnaia tekhnika i tekhnologii transporta*, 2020, (8): 38–41. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/gilbjl>
17. Короткова А. А., Бобылева С. В. Применение методов машинного обучения в области инженерно-технической защиты информации. *Системный анализ в науке и образовании*. 2023. № 2. С. 45–55. [Korotkova A. A., Bobyleva S. V. Application of machine learning methods in the field of engineering and technical information security. *System analysis in science and education*, 2023, (2): 45–55. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/gyurot>
18. Иванов В. А., Сизов С. М. Эффективность комплексов технических систем безопасности с учетом их куммулятивной цены. *T-Comm: Телекоммуникации и транспорт*. 2009. № S2. С. 71–72. [Ivanov V. A., Sizov S. M. Efficiency of complexes of technical security systems: cumulative price. *T-Comm*, 2009, (S2): 71–72. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kzfqcl>
19. Ксенофонтов Ю. Г. Проблемы оснащения периметров морских объектов комплексом технических средств охраны. *Вопросы оборонной техники. Серия 16: Технические средства противодействия терроризму*. 2015. № 1-2. С. 65–69. [Ksenofontov Yu. G. Problems of sea objects perimeters complex protection equipment. *Military Engineering. Scientific and Technical Journal. Counter-terrorism technical devices. Issue 16*, 2015, (1-2): 65–69. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tjbrxp>
20. Мишин Е. Т., Соколов Е. Е. Построение систем физической защиты потенциально опасных объектов. М.: Радио и связь, 2005. 200 с. [Mishin E. T., Sokolov E. E. *Building physical protection systems for potentially dangerous objects*. Moscow: Radio i sviaz, 2005, 200. (In Russ.)]
21. Govender D. Improving physical protection systems to prevent residential burglaries. *African Security Review*, 2016, 25(4): 356–367. <https://doi.org/10.1080/10246029.2016.1225582>
22. Wadoud A. A., Adail A. S., Saleh A. A. Physical protection evaluation process for nuclear facility via sabotage scenarios. *Alexandria Engineering Journal*, 2018, 57(2): 831–839. <https://doi.org/10.1016/j.aej.2017.01.045>
23. Кайгородцева Н. В., Кайгородцева Т. Н. Проектирование инженерно-технической защиты зданий и сооружений с помощью AutoCAD. *Архитектура, строительство, транспорт*. 2015. С. 1801–1806. [Kaigorodtseva N. V., Kaigorodtseva T. N. Designing engineering and technical security of buildings and structures using AutoCAD. *Architecture, construction, transport*, 2015, 1801–1806. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vmsaud>
24. Титов В. А., Замараева О. А., Кузин Д. О. Мероприятия по организации инженерно-технической защиты информации. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5-3. С. 573–576. [Titov V. A., Zamaraeva O. A., Kuzin D. O. Actions of organization engineering and technical information security. *Fundamental research*, 2014, (5-3): 573–576. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/scdpqz>
25. Персичкин А. А. Инженерно-техническая защищенность объектов с обработкой персональных данных. *Вестник БФУ им. И. Канта. Серия: Физико-математические и технические науки*. 2019. № 4. С. 64–66. [Persichkin A. A. Engineering and technical security of objects with personal data processing. *Vestnik BFU im. I. Kanta. Seriya: Fiziko-matematicheskie i tekhnicheskie nauki*, 2019, (4): 64–66. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ejeaiq>

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/oqdxph>

Научно-методическое сопровождение как инструмент профессионально-личностного развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования

Гейнце Лариса Александровна

Московский педагогический государственный университет, Россия, Москва

larissa_geintze@mail.ru

Аннотация: Современное общество требует от многих специалистов и от педагогических работников в том числе постоянного развития и самосовершенствования. Обсуждается необходимость обеспечения организации научно-методического сопровождения для профессионально-личностного развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования; исследуется понятие *индивидуальная образовательная программа развития педагогов*; аргументируется разработка программы на основе выявленных профессиональных дефицитов с помощью различных форм и способов. Цель – анализ структуры научно-методического сопровождения по профессионально-личностному развитию педагогов на основе персонифицированного и личностно-ориентированного подходов к обучению и технологий, с помощью которых реализуются цели, направленные на повышение уровня профессионального и личностного развития педагогов: наставничество, коучинг и менторинг. В результате были определены схожие и отличительные характеристики данных технологий. Используя такие методы исследования, как анализ, систематизация, обобщение. Предлагается рассматривать понятие *научно-методическое сопровождение* как целостную систему взаимосвязанных действий и направлений работы, ориентированных на профессионально-личностное развитие каждого педагога. Помимо этого, в работе представлены результаты апробации отдельных элементов системы научно-методического сопровождения по итогам серии практических вебинаров с обучающимися педагогического вуза и педагогами общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, профессионально-личностное развитие педагога, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, диагностика профессиональных дефицитов, наставничество, менторинг, коучинг

Цитирование: Гейнце Л. А. Научно-методическое сопровождение как инструмент профессионально-личностного развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 75–88. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-75-88>

Поступила в редакцию 22.08.2023. Принята после рецензирования 18.12.2023. Принята в печать 25.12.2023.

full article

Scientific and Methodological Support of Teachers as a Tool for Developing Professional and Personal Competencies in Advanced Professional Education

Larisa A. Geintse

Moscow State Pedagogical University, Russia, Moscow

larissa_geintze@mail.ru

Abstract: Life-long learning is compulsory in the modern teaching community. School teachers need scientific and methodological support for their professional and personal development, especially as part of advanced professional education. A tailored academic program uses various techniques and methods to fill in gaps in one's professional competencies. The author analyzed the structure of scientific and methodological support for the professional and personal development of schoolteachers based on personalized and personality-oriented approaches, e.g., such methods as supervision, coaching, and mentoring. The article introduces the concept of scientific and methodological support of schoolteachers as an integral system of interrelated actions and areas of work focused on the professional and personal development. Some elements of the scientific and methodological support system were tested at a series of practical webinars with students of a pedagogical university and schoolteachers.

Keywords: scientific and methodological training and support, professional and personal development of a teacher, individual education program, individual education route, diagnosis of gaps in professional competencies, supervision, mentoring, coaching

Citation: Geintse L. A. Scientific and Methodological Support of Teachers as a Tool for Developing Professional and Personal Competencies in Advanced Professional Education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 75–88. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-75-88>

Received 22 Aug 2023. Accepted after review 18 Dec 2023. Accepted for publication 25 Dec 2023.

Введение

В условиях постоянной конкуренции современное общество требует от многих специалистов и от педагогических работников в том числе постоянного развития и самосовершенствования, в противном случае они перестают быть конкурентноспособными. Учиться, учиться и еще раз учиться – сегодня этот лозунг как никогда актуален. Это связано с тем, что без получения новых знаний, без приобретения новых навыков и компетенций в настоящее время невозможно быть востребованным, современным и успешным. Возможности для самообучения и развития разнообразны: на курсах повышения квалификации можно выстраивать собственную траекторию развития, на курсах профессиональной переподготовки можно получить новую профессию, а также созданы все условия для проектирования собственного плана по самообразованию и его реализации. Первые две возможности предоставляются в системе дополнительного профессионального образования (ДПО), которое является особым видом образования, обеспечивающим профессиональное и личностное развитие и совершенствование человека в течение всей жизни.

В ст. 76 ФЗ «Об образовании в РФ» подчеркивается, что ДПО «направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» и «осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки)»¹. Однако данные организации не в полной мере обеспечивают всесторонний подход к профессиональному и личностному развитию педагогов. Проявляется недостаточно инициативы в разработке программ обучения «на опережение» с учетом глобальных вызовов и задач развития системы образования. Ярким примером подобной ситуации стал период самоизоляции и пандемии, когда многие педагоги столкнулись с тем, что не могли эффективно организовать учебный процесс обучающихся в дистанционном режиме, а помощь приходила с опозданием.

Помимо этого, наблюдается явная сконцентрированность курсов повышения квалификации преимущественно на профессиональной деятельности педагогов, а личностное развитие не представлено в должном объеме, в частности, курсы повышения квалификации, посвященные развитию надпрофессиональных навыков педагогов, практически отсутствуют.

В процессе работы мы посетили 42 официальных сайта организаций, находящихся в разных городах (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Новосибирск и др.), осуществляющих программы ДПО для педагогов; провели анализ предлагаемых ими курсов повышения квалификации, форм представления и методов обучения; сравнили полученные данные и пришли к следующим результатам:

- все исследуемые организации предоставляют курсы повышения квалификации для педагогов по профильным предметным дисциплинам (математика, иностранные языки, естественно-научные дисциплины и т.д.);
- 90 % организаций реализуют запросы педагогов на изучение метапредметных образовательных результатов (в соответствии с ФГОС 3.0);
- 23 % организаций предоставляют курсы повышения квалификации по темам, связанным с формированием и развитием гибких навыков у обучающихся;
- только 2 организации (что составляет почти 5 %) уделяют внимание развитию гибких или надпрофессиональных навыков у самих педагогов.

Если говорить о формах и методах курсов повышения квалификации, то практически все профессиональные программы не носят персонифицированный характер, иными словами, отсутствуют диагностические материалы по определению уровня сформированности у педагогов той или иной профессиональной компетенции. Кроме этого, не представлены разноуровневые, дифференцированные программы в соответствии с уровнем обученности самих педагогов, нет вариативности в содержании таких курсов. Среди прочего, формат курсов повышения квалификации – преимущественно (90 % организаций) дистанционный, другими

¹ Об образовании в РФ. ФЗ № 273 от 29.12.2012. СПС КонсультантПлюс.

словами, в личном кабинете слушателя размещается весь материал (теоретический материал, задания и итоговая контрольная работа), который подлежит самостоятельному изучению педагогом, обратная связь отсутствует. Лишь некоторые организации предлагают очно-заочный формат обучения (около 4 %), т. е. самостоятельное дистанционное обучение и очные встречи с преподавателем. Новые форматы обучения взрослых практически отсутствуют: видеоконференции, видео-обучающие практикумы, вебинары, семинары, педагогические мастерские онлайн не входят в активный запас данных организаций.

По результатам анализа деятельности организаций ДПО выделен ряд основных проблем, связанных с функционированием системы научно-методического сопровождения педагогических работников:

- недостаточное количество курсов повышения квалификации в системе ДПО, учитывающих индивидуальные особенности педагогов, уровень сформированности их профессиональных компетенций (способности решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности) и уровень развития личностных умений и навыков;
- чрезмерное количество курсов и программ, реализуемых в формате дистанционного обучения, и недостаточное количество таковых, проводимых в смешанном формате – очно-заочное, очное, онлайн-обучение.

Исходя из этого, считаем целесообразным указать на осуществление модернизации имеющейся системы профессионального развития, поиск принципиально

новых информационных и методических ресурсов и нового организационного механизма, реализующего формы непрерывного профессионально-личностного развития педагогов [1].

Мы уверены, что создание системы научно-методического сопровождения педагогов по их профессионально-личностному развитию на рабочем месте является тем спасательным кругом, который поможет им ориентироваться в океане государственных требований, запросов общества и личных потребностей.

Результаты

Workplace learning (или обучение на рабочем месте) не является новой методикой. Она появилась в начале прошлого века и имела название *трудоое обучение*, а позже – *обучение на рабочем месте* и относилась к производственной сфере.

В настоящее время концепция обучения без отрыва от производства заключается в том, что хорошо выстроенная работа по обучению и развитию сотрудников посредством трудовых отношений оказывает положительное влияние как на самого обучающегося, так и на весь коллектив в целом [2]. По результатам зарубежных исследований (80 %) такое обучения носит неформальный характер и часто включает в себя общение на рабочем месте и повседневный обмен опытом. Мы можем в этом убедиться, изучив модель обучения персонала на рабочем месте, разработанную Джейн Харт², которая является основательницей Центра обучения и исполнительских технологий (русская адаптация представлена на рисунке 1).

Согласно Д. Харт, обучение персонала на рабочем месте включает в себя 7Ps: *Provide* (снабжать,

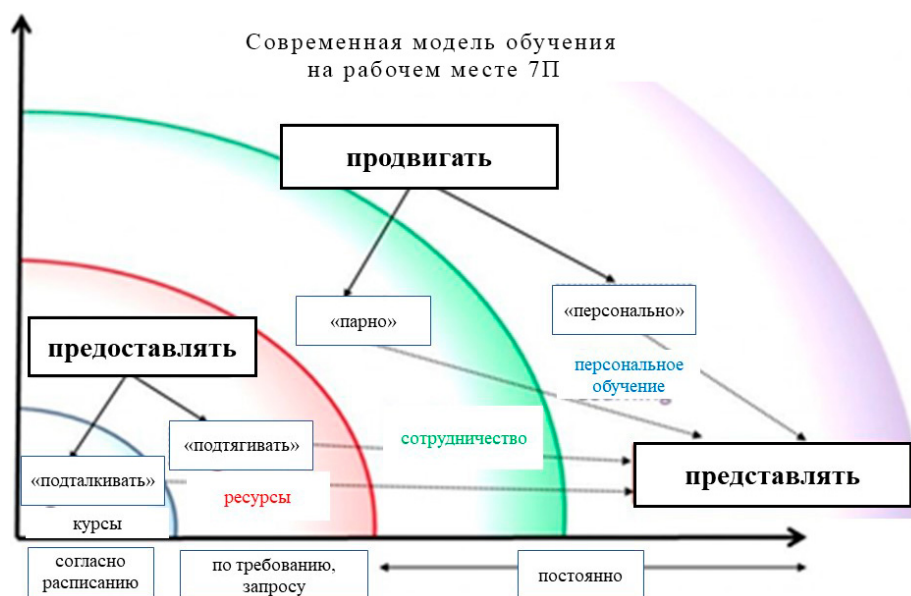


Рис. 1. Модель обучения персонала на рабочем месте Д. Харт
Fig. 1. D. Hart's model of on-the-job training

² Modern workplace learning in England. 15 May 2015. URL: <https://www.maximillion.co.uk/modern-workplace-learning-in-england> (accessed 30 Jul 2023).

создать условия, обеспечивать), *Push* (подталкивать), *Pull* (подтягивать), *Promote* (продвигать, помогать), *Peer* (пара, коллега), *Personal* (личный), *Perform* (представлять, осуществлять). Организация предоставляет своим сотрудникам различные условия и ресурсы для развития и обучения. Это могут быть как обязательные профессиональные программы развития, которые предоставляются компанией (семинары, курсы повышения квалификации), так и те, которые даются по запросу самих сотрудников. На данном этапе компания использует любые методы и средства, начиная от принудительных и обязательных мер и заканчивая мотивирующими и поощрительными.

На стадиях продвижения и осуществления, а именно на стадии реализации непосредственного обучения, сотрудникам дается возможность выбора формы обучения: либо проходить таковое в различных рабочих и творческих группах, либо индивидуально. Однако результат, к которому стремится как компания, так и ее сотрудник – это представление результатов на практике, в своей профессиональной деятельности. Немаловажным фактором этого этапа является то, что он продолжителен во времени, т. е. происходит постоянно, в отличие от первого, который осуществляется согласно определенному расписанию или по требованию или запросу.

Структура модели, разработанная Д. Харт, может быть применена в обучении педагогов непосредственно на рабочем месте в рамках образовательной организации в системе научно-методического сопровождения по их профессионально-личностному развитию. Методологической основой создания такой системы можно назвать следующие подходы:

- системный подход, отражающий связи между структурными элементами и функциональными компонентами системы (взаимосвязь между всеми составляющими системы: субъектами обучения, этапами обучения (начиная с первичных диагностик определения уровня сформированности той или иной профессиональной и личностной компетенции педагогов), формулированием целей и задач для каждого педагога, выбором форм и методов обучения педагогов, предоставленных вариативно, процессом отслеживания промежуточных результатов, достижением итоговой цели и т. д.);
- личностно-ориентированный подход, предполагающий ориентацию на личность педагогического работника, но с учетом его потребностей, возможностей для непрерывного обучения;
- ресурсный подход, обосновывающий связи между внутренними ресурсами педагогов и ресурсами системы научно-методического сопровождения (что предлагается непосредственно на рабочем месте педагога).

Мы разделяем мнение О. В. Давлятшиной о том, что профессионально-личностное развитие педагогов представляет собой постоянный, непрерывный процесс обучения, который подразумевает целенаправленное и систематическое научно-методическое сопровождение в образовательной организации [3]. Для того, чтобы процесс обучения стал продуктивным, необходимы следующие составляющие:

- у каждого субъекта, включенного в процесс научно-методического сопровождения, есть четко прописанная цель и сформулированы задачи для ее достижения;
- каждый субъект принимает непосредственное участие в процессе обучения и выполняет свою роль обучаемого или тьютора (человека, являющегося представителем системы научно-методического сопровождения, отвечающего за организацию персонализированного обучения педагога);
- процесс научно-методического сопровождения является персонализированным, т. е. ориентированным на цели и запросы конкретного субъекта процесса;
- наличие разнообразных форм и методов работы с коллективом, исходя из его особенностей и возможностей: традиционные, инновационные, дистанционные, цифровые и т. д.;
- непосредственная работа с тьюторами (наставниками), которые реализуют данное научно-методическое сопровождение: учитывается их уровень подготовки и опыт работы со взрослыми, ведется непосредственная работа над их обучением.

Многочисленные требования, предъявляемые педагогу, темпы внедрения различных инноваций в педагогическую практику с учетом современных тенденций в системе непрерывного образования, например, дифференциация, цифровизация, индивидуализация образования, приводят к тому, что педагоги не всегда успевают за происходящими в обществе и в системе образования изменениями, вследствие чего у них накапливаются значительные профессиональные дефициты, которые препятствуют профессионально-личностному развитию педагога.

Существуют различные мнения относительно понятия *профессиональные дефициты*. И. Ю. Вороткова и А. В. Усачева предлагают рассматривать их с позиции управления персоналом в системе образования. С одной стороны, это кадровые дефициты, с другой – квалификационные, которые сначала необходимо у педагогов сформировать, а затем развивать и совершенствовать [4].

В психолого-педагогической литературе понятие *профессиональные дефициты педагога* раскрывается как недостатки или затруднения, которые испытывает учитель при решении профессиональных задач.

Одна из первых комплексно рассмотрела затруднения в педагогической деятельности Н. В. Кузьмина [5].

Типичные затруднения учителей в решении задач оптимизации учебно-воспитательного процесса впервые в отечественной дидактике проанализировал Ю. К. Бабанский. Он разработал систему методов совершенствования методической подготовки педагогов. Система представляла собой регулярное выполнение системных упражнений, анализ примеров по использованию передового педагогического опыта, самоанализ успехов и неудач в собственной деятельности [6].

И. А. Зимняя анализировала профессиональные затруднения, с которыми сталкиваются молодые педагоги в начале своего профессионального пути [7]. Н. В. Кузьмина и А. А. Реан определяют понятие *педагогические затруднения* как «субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и отношения к ней» [8, с. 45].

Начиная с 2000-х годов профессиональные затруднения учителей являются предметом рассмотрения многих современных российских исследований, посвященных изучению профессиональной педагогической деятельности учителя. Т. А. Загряевская изучила уровень профессиональной компетентности учителей [9]. С. В. Аранова и др. рассмотрели типичные затруднения учителей [10]. В. С. Собкин и Д. В. Адамчук исследовали множественные аспекты деятельности учителя [11].

Наиболее приемлемым для нас определением понятия *профессиональные дефициты* является то, которое предложила О. П. Дудина. Под профессиональными дефицитами она рассматривает профессиональные, личностные и социальные компетенции педагогических работников, которые отсутствуют вовсе или выражены недостаточно для эффективного осуществления профессиональной деятельности [12]. В данном определении неотъемлемой частью системы профессиональных дефицитов являются не только профессиональные, но и личностные и социальные компетенции. Это показывает важность развития

педагога как личности, как некоего примера для своих обучающихся. Социальный аспект развития педагога также необходим: умение общаться с коллегами, родителями, учащимися, умение адаптироваться и сотрудничать с разными представителями общества и многие др. Все это можно назвать одним выражением – гибкие навыки или навыки XXI века, которые твердо и надолго вошли в наше общество.

Таким образом, упоминая в работе профессионально-личностное развитие педагогических работников, мы нацелены на выявление профессиональных и личностных дефицитов педагогов. Однако простое выявление указанных дефицитов недостаточно для организации эффективной работы по их устранению. Весь успех решения проблемы зависит от грамотно сформированной системы образовательных направлений, которые логически выстроены и собраны в индивидуальную образовательную программу по развитию и совершенствованию профессионально-личностных компетенций педагогов. *Индивидуальная образовательная программа педагога* – это документ, в котором фиксируется *уровень* сформированности основных профессиональных и личностных компетенций, представлена программа по *устранению* таковых в установленные временные сроки, *достижения* педагога в разных областях. В таблице 1 представлен пример индивидуальной образовательной программы.

Представленная индивидуальная образовательная программа включает в себя четыре блока:

1. Прописаны те виды диагностик, с помощью которых были выявлены профессиональные дефициты.
2. Состоит из трех основных частей: *инвариантной* (сюда входит то, что является обязательным в конкретной образовательной организации, в частности, модуль «Системный анализ урока» является таковым для предложенной ОО); *вариативной*, которая формируется с учетом первичной диагностики, проведенной с каждым педагогом, и выявленных профессиональных дефицитов по уровням достижения (критический, пороговый, допустимый, оптимальный [13]); *вариативной* части, которую педагог формирует самостоятельно, учитывая собственные запросы и цели.

Табл. 1. Индивидуальная образовательная программа по профессионально-личностному развитию педагога
Tab. 1. Tailored training program for professional and personal development of teachers

<p>Краткая характеристика педагога: Опыт работы: 7 лет, высшая квалификационная категория Учебная дисциплина: иностранный язык Работа в данной ОО: 5 лет</p>
<p>БЛОК 1: виды диагностик, используемых для выявления профессиональных дефицитов педагога:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тестирование по теме «Системный анализ урока»; • матрица внутренних и внешних ресурсов педагога; • диагностический опросник по теме «Надпрофессиональные компетенции педагога»; • самодиагностика, самостоятельные запросы и цели

БЛОК 2: результаты проведенных диагностик профессиональных дефицитов	
Модуль 1: Системный анализ урока	
Первый уровень (критический)	
Второй уровень (пороговый)	<p>Педагог:</p> <ul style="list-style-type: none"> • имеет определенную систему знаний, но в своей практической деятельности руководствуется готовыми разработками, рекомендациями; • не умеет самостоятельно анализировать и конструировать учебный процесс; • не умеет находить обоснованное решение методической задачи и творчески его перерабатывать; • не умеет обоснованно выбирать пути решения проблемы, способы деятельности и технологии обучения; • испытывает затруднения в проектировании метапредметного содержания и видов деятельности обучающихся для достижения образовательных результатов
Третий уровень (допустимый)	
Четвертый уровень (оптимальный)	
Модуль 2: Индивидуальный стиль учебной деятельности в системе учитель – ученик	
Первый уровень (критический)	
Второй уровень (пороговый)	
Третий уровень (допустимый)	<ul style="list-style-type: none"> • педагог, основываясь на методических рекомендациях и нормативных требованиях, может проанализировать предложенные решения на теоретической основе и осознанно выбрать последовательность применения выбранных методов, технологий и средств для достижения и оценки образовательных результатов; • педагог проектирует образовательный процесс с учетом внутренних ресурсов учащегося, подбирает соответствующие приемы и методы работы с классным коллективом, но испытывает затруднения в дифференцированном подборе форматов заданий, выборе форм для отдельных учащихся и в системе оценивания
Четвертый уровень (оптимальный)	
Модуль 3: Надпрофессиональные навыки в системе развития педагогов	
Коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> • испытывает незначительные затруднения в общении с учащимися (работа со сложными учениками дается с трудом), с остальными категориями учащихся быстро находит общий язык, особенно в неформальной обстановке (внеурочная деятельность)
Сотрудничество, работа в команде	<ul style="list-style-type: none"> • с коллегами отношения равные, однако предпочитает работать самостоятельно, т.к. надеется только на себя (по мнению самого педагога); • довольно остро реагирует на замечания и комментарии в свой адрес, особенно если это касается результатов его профессиональной деятельности
Критическое мышление	<ul style="list-style-type: none"> • умеет отстаивать свою точку зрения, привести убедительные аргументы в поддержку той или иной идеи, однако только в устной форме; • письменных форм изложения собственной позиции предпочитает избегать; • возникают трудности при работе с большими текстами и вообще с большим объемом информации
Креативное мышление	<ul style="list-style-type: none"> • очень творческий человек, всегда готов генерировать идеи по внеурочным мероприятиям, неординарно подходит к выбору форм подобных мероприятий; • довольно часто практикует проектную деятельность с учащимися

БЛОК 3: Индивидуальный образовательный маршрут педагога на определенный период				
Название компетенции (выявленный дефицит)	Планируемая деятельность	Ресурсы для развития и устранения профессиональных дефицитов		Ожидаемый результат, форма представления
		внешние ресурсы	внутренние ресурсы	
Дефицит компетенции формирования и развития УУД у обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> • посещение внутришкольных семинаров, посвященных формированию и развитию УУД учащихся; • взаимопосещение уроков коллег и наставников; • участие в работе внутришкольных вебинаров по данной теме; • посещение онлайн курсов повышения квалификации по теме 	<ul style="list-style-type: none"> • курсы повышения квалификации; • вебинары в ОО 	<ul style="list-style-type: none"> • желание искать новые формы и методы преподавания 	<ul style="list-style-type: none"> • применение готовых и разработка собственных заданий на развитие УУД учащихся 6–7 классов; • разработка заданий на мониторинг сформированности уровня УУД
Дефицит профессионального общения	<ul style="list-style-type: none"> • посещение открытых уроков и мероприятий коллег и администрации (мастер-классы, педагогические мастерские) 	<ul style="list-style-type: none"> • уроки в рамках методического марафона открытых уроков (см. расписание уроков); • серия мастер-классов наставников по актуальным темам учебного года 	<ul style="list-style-type: none"> • составление эффективного расписания всех внеурочных мероприятий 	<ul style="list-style-type: none"> • снятие языкового барьера в общении с коллегами; • активная позиция в коллективе; • выступление на заседаниях МО
Дефицит компетенций командного сотрудничества	<ul style="list-style-type: none"> • принять участие в предметной неделе учителей иностранных языков: провести совместное занятие с тьютором в 6 классе; • провести совместный урок с учителем математики (английский язык + математика); • принять участие в подготовке к педсовету 	<ul style="list-style-type: none"> • организация предметной недели учителей иностранных языков (см. расписание); • организация педагогических советов (см. расписание) 		<ul style="list-style-type: none"> • снятие языкового барьера в общении с коллегами; • активная позиция в коллективе; • умение работать в команде с коллегами по вопросам реализации предметных проектов
БЛОК 4: Дополнительные разделы ИОП (достижения на протяжении реализации образовательной программы)				

3. Представляет собой план действий по устранению выявленных дефицитов, так называемый индивидуальный образовательный маршрут, т. е. персонифицированная траектория устранения профессиональных дефицитов и развития профессиональных компетенций педагогических работников в вариативном пространстве, учитывающая специфику дефицитов, личностные ресурсы обучающихся, педагогический и управленческий контекст, а также возможности и ресурсы образовательной организации, в которой работают педагоги.

4. Педагог фиксирует все свои достижения за предельный временной отрезок.

Стоит отметить тот факт, что индивидуальная образовательная программа (ИОП) составляется совместно педагогом и представителями учебного отдела или методической службой, или наставниками и тьюторами, то есть теми представительствами, в обязанности которых входит обеспечение научно-методического сопровождения педагогических работников в образовательной организации и мониторинг их профессионально-личностного развития и совершенствования. Далее представим алгоритм реализации индивидуальной образовательной программы педагогов по восполнению профессиональных дефицитов (рис. 2).

На первом этапе Диагностика, помимо разъяснительной работы о необходимости и важности развития профессионально-личностной компетентности педагогов, осуществляется диагностика для дальнейшей

организации работы по составлению индивидуального образовательного маршрута педагога, процесса выполнения определенных шагов по реализации целей и задач, зафиксированных в индивидуальной образовательной программе. В качестве объектов диагностики могут выступать профессиональные компетенции педагогов и трудовые функции, запросы самой образовательной организации в соответствии с программой развития или планирования, а также индивидуальные потребности самого педагога (табл. 2).

Наряду с выявленными направлениями диагностики профессиональных дефицитов считаем важным определить их формы диагностики. В работах многих исследователей выделяются следующие формы диагностики [13]: диагностика профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур, на основании экспертной оценки практической деятельности, на основании результатов профессиональной деятельности и самодиагностика дефицитов на основании рефлексии профессиональной деятельности³. Две последние формы диагностики профессиональных дефицитов являются, по нашему мнению, самыми важными, т. к. без самоанализа собственной деятельности и результатов своего труда невозможно развиваться как профессионалу и как личности.

В ходе нашего исследования мы разработали чек-лист онлайн на базе *google forms*, в котором предложили слушателям программы профессиональной переподготовки проанализировать следующие аспекты



Рис. 2. Алгоритм реализации индивидуальной образовательной программы педагога по устранению профессиональных дефицитов
 Fig. 2. Algorithm for implementing a tailored training program: filling in gaps in professional teaching competencies

³ Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Распоряжение Министерства Просвещения РФ № Р-174 от 16.12.2020. (ред. от 15.12.2022). СПС КонсультантПлюс.

Табл. 2. Направления диагностики профессиональных дефицитов педагогов на основе профессионального стандарта от 31.01.2022

Tab. 2. Diagnosing gaps in professional teaching competencies based on the Professional Standard for teachers (January 31, 2022)

Компетенция	Направление
Методическая	Готовность педагога эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения, воспитания и развития различных категорий обучающихся
Технологическая	Совокупность технологических знаний учителя и готовность педагога к внедрению различных педагогических технологий и их элементов в реальный процесс обучения с целью повышения его рациональности, управляемости, результативности и эффективности в соответствии с образовательными потребностями обучающихся
Исследовательская	Готовность педагога занять активную позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту
Проектная	Способность педагога к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах
ИКТ	Готовность педагога к решению профессиональных задач, эффективному использованию технических и программных средств современных информационных технологий

профессиональной деятельности педагога, разделенные на два блока: надпрофессиональные умения и навыки и профессиональные компетенции и навыки. Участники тестирования должны были проанализировать необходимость и востребованность предложенных навыков и компетенций не только в профессиональной деятельности педагога вообще, но и с позиции сформированности этих компетенций у себя. Результаты анкетирования представлены в работе [14].

Педагоги определяют надпрофессиональные навыки как те, которые нуждаются в развитии, влекут за собой неуверенность в собственных возможностях педагога и приводят к отсутствию системы в деятельности. Однако стоит отметить, что не все участники анкетирования (в среднем 25 %) считают такие навыки важными и необходимыми в своей профессиональной деятельности, не все педагоги осознают необходимость занимать активную позицию в отношении изменений, происходящих как в системе образования, так и в собственной образовательной организации [14].

Полученные результаты диагностики профессиональных дефицитов должны стать основой действий по совершенствованию профессиональной деятельности педагогов и оказанию им персонализированной методической и практической помощи для восполнения выявленных профессиональных дефицитов.

Принципиальной особенностью новой модели профессионального роста педагогических работников является ориентация на использование персонализированного подхода к повышению профессионального и личностного развития каждого педагога на основе построения индивидуальной траектории развития. То есть каждый педагог, получив результаты своей комплексной диагностики, самостоятельно или совместно со своим наставником или коучером

составляет собственный план по саморазвитию и самосовершенствованию. Немаловажным является тот факт, что помимо дефицитов каждый педагог формулирует и фиксирует в индивидуальной программе развития собственные достижения и то, что может послужить ресурсом для восполнения профессионального дефицита или отправной точкой для совершенствования профессионального мастерства педагога в определенном контексте.

Стоит отметить, что вся работа по устранению профессиональных дефицитов будет неэффективна, если не проводить мониторинг системно и регулярно. Это осуществляется для того, чтобы, во-первых, определить эффективность выбранных форм работы с каждым конкретным педагогом, во-вторых, определить уровень профессионального развития педагога, в-третьих, вовремя скорректировать индивидуальный образовательный маршрут педагога, если ранее намеченные формы или методы работы неэффективны или не соответствуют индивидуальным особенностям обучающегося.

Чтобы сделать индивидуальную образовательную программу вариативной, необходимо владеть обширным спектром форм и методов обучения персонала (рис. 3). На схеме представлены индивидуальные формы обучения (консультации, электронное портфолио, конкурсы профессионального мастерства) и групповые (педагогические игры, педагогические мастерские, тренинги и т.д.). Последние являются приоритетными, т.к. именно в группе, в команде происходит эффективное общение и взаимообучение профессионалов. Особое место в системе научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов занимают технологии, с помощью которых



Рис. 3. Формы и методы обучения педагогов на рабочем месте
 Fig. 3. Forms and methods of on-the-job training for schoolteachers

реализуются цели, направленные на повышение уровня профессионального и личностного развития педагогов. Наряду с традиционными технологиями (объяснительно-иллюстративное обучение, технология развивающего обучения, метод проектов, игровые технологии и др.), которые до сих пор преобладают в количественном соотношении, в образовательную жизнь проникают новые технологии, пришедшие к нам из других смежных областей, в частности, из психологии и менеджмента.

Сегодня профессионально-личностное обучение связывают с такими понятиями, как менторинг, наставничество, коучинг. Каждый из этих подходов имеет собственную теоретическую и методическую базу. При этом многие профессионалы уверены, что все эти понятия обозначают одно и то же, но это не так. Между ними есть различия, а в некоторых аспектах очень даже значительные.

Менторинг – это технология обучения, при которой обучающийся получает возможность наблюдать за наставником (ментором) и учиться у него. Данная технология не является новой, но в современном контексте приобрела иное значение. В прошлом веке менторинг применялся преимущественно для повышения эффективности труда работников компаний и реализации преемственности производства [15; 16].

Сегодня основными причинами, стимулирующими внедрение технологии менторинга, в особенности в образовательные организации, являются, во-первых, высокая конкурентоспособность на рынке труда и необходимость обмена опытом (интеллектуальным капиталом), а во-вторых, потребность в сохранении и передаче корпоративных ценностей как неотъемлемой части развития организации.

Как правило, менторинг используется в качестве инструмента подготовки будущих руководителей из числа кадровых резервистов, что позитивно отражается на так называемом возвращении собственных талантливых кадров. Мы же предлагаем использовать представленную технологию на всех представителях педагогического коллектива, вне зависимости от их должности, возраста, педагогического стажа и опыта преподавания в данной образовательной организации. Каждому педагогу необходимо развиваться не только в профессиональном плане, но и в личностном. И ментором в той или иной области может стать человек намного младше своего подопечного. В этой связи менторство сравнивают с понятием, которое более близко и понятно российскому педагогическому сообществу – наставничество. Но между этими двумя понятиями есть как сходства, так и существенные различия.

В российской системе образования наставничество рассматривают как технологию управления профессиональным становлением молодого специалиста по нескольким направлениям: теоретическое, практическое, ценностно-смысловое. Педагог-наставник в этом ключе является опытным как в профессиональном смысле, так и в возрастном. Наставническая деятельность проходит через демонстрацию определенных способов действий в разных ситуациях, опираясь на опыт, обмен приемами работы, а главное – формирование у молодого специалиста позитивного отношения к выбранной им педагогической профессии [17].

Однако в современном мире роль наставника может примерить на себя не только взрослый и старший по возрасту сотрудник, но и более молодой,

но считающийся профессионалом в определенной сфере. В первую очередь именно возрастной фактор стал причиной неприятия нового видения известного ранее понятия наставничества. Наставничество как метод обучения персонала осуществляется в рамках 3 шагов: «Расскажи – покажи – сделай» [18].

1. Расскажи: наставник подробно и поэтапно объясняет своему подопечному задание, необходимые его элементы, определяет степень осведомленности подопечного в данной области.

2. Покажи: наставник акцентирует внимание подопечного на алгоритме действий для выполнения задания.

3. Сделай: в рамках этого этапа непосредственно осуществляется реализация изученного и проанализированного ранее задания, подопечный выполняет, а наставник контролирует, выявляет неточности, комментирует их, совместно с подопечным выявляет причины неточностей, просит переделать некачественные этапы.

Исходя из собственного опыта реализации Школы наставников в одной из образовательных организаций Москвы, хочется отметить, что система наставничества состоит больше, чем из 3 шагов, т. к. здесь полностью отсутствует часть системы работы с самими наставниками. Ведь это является неотъемлемой составляющей всей системы работы: сначала необходимо подготовить, обучить, развить соответствующие компетенции у наставника, чтобы он мог эффективно построить работу со своим подопечным.

В нашей Школе наставников первый шаг представлял собой серию обучающих семинаров по основным аспектам системного анализа урока. На семинарах молодые специалисты знакомились с теоретическими аспектами данного вопроса, а затем переходили на второй этап – **Покажи**, на котором педагоги-наставники приглашали обучающихся на свои уроки и внеклассные мероприятия, демонстрировали, как можно реализовать внедрение того компонента системного анализа урока, который подопечные изучали в теории. После урока обязательно была беседа, обсуждение самого учебного процесса и его результатов. Затем наступала очередь практики – **Сделай**. На этом этапе подопечные проводили уроки, на которых демонстрировали степень усвоения всего того, что было изучено и увидено на уроках коллег. В течение всего учебного года этот трехэтапный процесс повторялся несколько раз. Помимо этого, проводились как групповые, так и индивидуальные консультации, на которых подопечные получали своевременную помощь, т. к. поддержка наставника необходима на всех этапах процесса обучения.

В отличие от наставничества в технологии менторинга, где нет явного разделения на обучающего и обучаемого, ментор в основном делает наводящие замечания менти, направляет его, помогает управлять

своими решениями и процессом обучения. Кроме этого, акцент делается на долгосрочном личностном развитии, на оказании помощи в определении направления этого развития, а также на передаче не только профессиональных знаний, но и ценного личного жизненного опыта.

Анализируя определение менторинга, мы делаем вывод, что менторинг – это процесс обучения и воспитания, в ходе которого человек, обладающий значительным опытом и знаниями, реализуя эталонную функцию, осуществляет обучение, опеку, поддержку, консультирование, а также оказывает дружескую помощь менее опытному и знающему с целью содействия личностному и (или) профессиональному росту и развитию последнего [19].

Формат работы ментора и менти представляет собой личные встречи, в ходе которых в неформальном общении совместными усилиями выполняются рабочие задания, проекты. Особыми характеристиками менторинга можно назвать формирование личной заинтересованности менти и повышение его личной мотивации к профессиональному росту. Отношения, возникающее между ментором и менти, имеют много определений и ролей. Ментор не только помогает развивать профессиональные навыки, способствовать личностному росту, дает нужные советы и рекомендации, но и сам развивается, становится другим даже при общении с разными подопечными. В этом и заключается одно из главных отличий менторинга от наставничества: обучая другим, учимся сами.

Если касаться еще одного понятия, напрямую связанного с двумя предыдущими, такого как коучинг, то оно также обладает специфическими особенностями. Коучинг интерпретируется как один из самых индивидуализированных процессов обучения, т. к. преподаватель или коуч концентрируется на внутренних ресурсах своего подопечного, личных и профессиональных затруднениях и подбирает свой особый стиль обучения для каждого из подопечных. Таким образом, преподаватель помогает своему подопечному спроектировать процесс своего обучения, представить итоговый желаемый результат. Технология коучинга подразумевает решение следующих задач:

- осуществить профессиональное развитие, предполагающее, что обучающийся сможет вырасти профессионально: осуществить вертикальный профессиональный рост – получить новую должность, получить новые обязанности; горизонтальный рост – обновить или развить свои компетенции, жесткие навыки и т. д.;
- нацелиться на личностное развитие, которое заключается в формировании или совершенствовании своих гибких навыков, таких как общительность, сотрудничество, креативное и критическое

мышление и др. (как отмечают исследователи психологической составляющей этого аспекта, работа над саморазвитием, над самосовершенствованием эффективно отражается и на производительности труда);

- развивать определенные навыки в различных областях;
- усовершенствовать собственную деятельность, повысить уровень ответственности на работе [20].

Задача коуча заключается в необходимости раскрыть потенциал каждого человека для максимального повышения его эффективности как профессионала, так и личности; обеспечить обучающегося необходимыми методами и навыками, применение которых позволит ему в конкретной ситуации самостоятельно найти решение вопроса и, самое главное, выработать навык ответственности за результаты своей деятельности. Здесь кроется главное отличие коучинга от наставничества и менторинга, в которых задачи решаются через обмен опытом и преимущественно предоставление готовых решений проблемы, и лишь иногда мы можем наблюдать самостоятельность у подопечных.

Завершая представление наставничества, менторинга и коучинга, нам хотелось бы отметить, что все технологии обладают положительными аспектами, которые необходимо учитывать при разработке индивидуализированной программы личностно-профессионального развития каждого педагога. Если мы говорим про каждого ученика, что он уникален и к нему необходим индивидуальный подход, то такое мы можем сказать и про педагога. Каждый педагог является уникальным и особенным, со своим набором качеств, навыков, компетенций, которые необходимо развивать, чтобы он смог успешно адаптироваться в быстро меняющемся современном мире.

Мы разделяем мнение Л. В. Козиловой и С. В. Фроловой, утверждающих, что профессионально-личностное развитие педагога происходит более интенсивно, если он является активным субъектом образовательной деятельности, если его практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживаются и поощряются индивидуально-творческие профессиональные поиски, а культура общения всех участников направлена на развитие каждого человека как личности [21].

Таким образом, реализация системы научно-методического сопровождения на рабочем месте для профессионально-личностного развития педагога может стать эффективной и продуктивной, если будет разработана индивидуальная образовательная программа для каждого педагога на основе результатов диагностики профессиональных и личностных

дефицитов, будут учтены его внутренние ресурсы и запросы образовательной организации, а также если педагогом самостоятельно или при непосредственной работе с тьютором (коучем или наставником) будет реализован индивидуальный образовательный маршрут. Все это поспособствует как профессионально-личностному развитию каждого педагога, так и педагогического коллектива в целом, т. к. педагог самостоятельно или с помощью компетентных коллег сможет определить свои личностные и профессиональные потребности, направление для собственного развития, сконструировать индивидуальное образовательное подпространство внутри общего [22].

Заключение

Изменения, происходящие сегодня в содержании и формах образования, требуют новых подходов к организации системы научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития и совершенствования педагогов, которое в первую очередь должно носить персонифицированный характер и концентрироваться на оказании индивидуальной помощи педагогу. Индивидуальная образовательная программа способствует оказанию подобного рода помощи, т. к. содержит в себе необходимую информацию как о затруднениях, с которыми педагог сталкивается в профессиональной деятельности, так и о его сильных сторонах, областях, в которых уровень компетентности является оптимальным.

Персонифицированное научно-методическое сопровождение педагогов должно представлять собой систему научно-методической деятельности всего педагогического коллектива, обеспечивающую создание необходимых организационно-педагогических, психологических, методических и прочих условий для полноценного функционирования образовательной организации в целом и каждого педагога в отдельности. Одними из таких условий являются правильно выбранные эффективные технологии обучения педагогов, использование активных и интерактивных форм обучения, а также создание позитивного эмоционального фона в образовательной организации, способствующего продуктивному профессионально-личностному развитию педагогического коллектива.

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

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

Литература / References

1. Жилина А. И. Дополнительное профессиональное педагогическое образование как стратегический ресурс развития системы образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2014. Т. 3. № 2. С. 56–68. [Zhilina A. I. Additional professional pedagogical education as a strategic resource for the development of education system in accordance with the Federal Law "On Education in the Russian Federation". *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*, 2014, 3(2): 56–68. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tkjoint>
2. Гейнце Л. А. Современные методы обучения педагогов на рабочем месте. *Современная наука, общество и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации*: Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 5 июля 2022 г.) Пенза: Наука и Просвещение, 2022. Ч. 2. С. 144–148. [Geintse L. A. Modern methods of teachers' workplace learning. *Modern science, society and education: topical issues, achievements and innovations*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Penza, 5 Jul 2022. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2022, pt. 2, 144–148. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/bqktzw>
3. Давлятшина О. В. Организация образовательного методического пространства школы, обеспечивающего профессионально-личностное развитие педагогов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015. № 7. С. 24–31. [Davlyatshina O. V. Organization of educational methodological space of the school that provides professional and personal development of teachers. *Izvestia of the Volgograd state pedagogical university*, 2015, (7): 24–31. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/uzbhq>
4. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности. *Педагогическое образование в России*. 2022. № 2. С. 105–112. [Vorotkova I. Yu., Usacheva A. V. Diagnostics of professional deficits of modern teachers based on the results of professional activity. *Pedagogical education in Russia*, 2022, (2): 105–112. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/elxfwk>
5. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л.: Ленингр. ун-т, 1967. 183 с. [Kuzmina N. V. *Essays on the psychology of teaching*. Leningrad: Leningrad University, 1967, 183. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/jzzxvu>
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедагогический аспект. М.: Педагогика, 1977. 256 с. [Babansky Yu. K. *Optimization of the learning process: General didactic aspect*. Moscow: Pedagogika, 1977, 256. (In Russ.)]
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. 3-е изд. М.: МПСИ, 2010. 447 с. [Zimnyaya I. A. *Pedagogical psychology*. 3rd ed. Moscow: MPSI, 2010, 447. (In Russ.)]
8. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: СПбГУ, 1993. 54 с. [Kuzmina N. V., Rean A. A. *Professionalism of pedagogical activity*. St. Petersburg: SPbSU, 1993, 54. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qzbvqb>
9. Загрянная Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 23 с. [Zagrivnaya T. A. *On-the-job training of scientific and methodological competence for teachers*. Cand. Ed. Sci. Diss. Abstr. St. Petersburg, 2006, 23. (In Russ.)]
10. Аранова С. В., Ивашова О. А., Лазукова Н. Н., Леонтьева О. В., Подходова Н. С., Суслов В. Г. Подготовка будущих учителей к организации педагогической поддержки неуспешных учащихся. СПб.: Свое изд-во, 2013. 137 с. [Aranova, S. V., Ivashova O. A., Lazukova N. N., Leontieva O. V., Podkhodova N. S., Suslov V. G. *Preparing future teachers for pedagogical support of unsuccessful students*. St. Petersburg: Svoio izd-vo, 2013, 137. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rpjhj>
11. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. М.: ИУО РАО, 2016. 216 с. [Sobkin V. S., Adamchuk D. V. *Modern teacher: life and professional orientations*. Moscow: IEM RAO, 2016, 216. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wmcyln>
12. Дудина О. П. Мониторинг профессиональных дефицитов педагогических работников системы дополнительного профессионального образования как инструмент повышения качества реализации программ. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*. 2020. № 1. С. 113–118. [Dudina O. P. Monitoring the professional deficits of the workers of the additional vocational education system as a tool of the programs quality enhancement. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie otsenki kachestva obrazovaniia*, 2020, (1): 113–118. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xbjdfh>
13. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности. *Педагогическое образование в России*. 2022. № 2. С. 105–112. [Vorotkova I. Yu., Usacheva A. V. Diagnostics of professional deficits of modern teachers based on the results of professional activity. *Pedagogical education in Russia*, 2022, (2): 105–111. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/elxfw>

14. Гейнце Л. А. Проектирование индивидуальной образовательной программы для профессионально-личностного развития педагогов в системе адаптивного обучения. *Флагман науки*. 2023. № 9. С. 199–206. [Geintse L. A. Designing an individual educational program for professional and personal development of teachers in the adaptive learning system. *Fragman nauki*, 2023, (9): 199–206. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37539/2949-1991.2023.9.9.030>
15. Ганичева Е. М. Применение уровневого подхода к оценке сформированности информационно-коммуникационной компетентности педагога. *Педагогическая информатика*. 2018. № 4. С. 18–24. [Ganicheva E. M. Training undergraduates of pedagogical education for practical use of tools of informatization in educational activity. *Pedagogical Informatics*, 2018, (4): 18–24. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yurozfv>
16. Ваныкина Г. В., Сундукова Т. О. Тренинг, фасилитация, коучинг и менторинг в непрерывном образовании. *Электронное обучение в непрерывном образовании*. 2016. № 1. С. 648–655. [Vanykina G. V., Sundukova T. O. Training, facilitation, coaching and mentoring in the lifelong education. *Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii*, 2016, (1): 648–655. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vzkktj>
17. Игнатьева Е. В., Рябкова Ю. В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 62-3. С. 102–104. [Ignatyeva E. V., Riabkova Ju. V. Mentoring: A comparative analysis of the term in Russian and English language literature. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2019, (62-3): 102–104. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yjyjkjf>
18. Загоруля Т. Б. Концепция педагогической фасилитации: понятие и сущность. *Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования: XX Междунар. конф.* (Екатеринбург, 22–23 марта 2018 г.) Екатеринбург: УрФУ, 2018. С. 900–906. [Zagorulya T. B. The concept of pedagogical facilitation: the concept and essence. *Culture, personality, society in the modern world: Methodology, empirical research experience: Proc. XX Intern. Conf.*, Ekaterinburg, 22–23 Mar 2018. Ekaterinburg: UrFU, 2018, 900–906. (In Russ.)]
19. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(1): 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
20. Никулина Н. Н., Березина С. В., Ушаков И. И. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2019. № 3. С. 165–169. [Nikulina N. N., Berezina S. V., Ushakov I. I. Essence and role of coaching in education. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadr education*, 2019, (3): 165–169. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2019-10161>
21. Козилова Л. В., Фролова С. В. Развитие личностного потенциала студентов бакалавриата на учебных занятиях в ВУЗе. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2022. № 3. С. 41–48. [Kozilova L. V., Frolova S. V. Development of the personal potential of undergraduate students in the classroom at the university. *Educational resources and technologies*, 2022, (3): 41–48. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2022-3-41-48>
22. Тараданова И. И. Единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников – основа профессионального роста и развития педагога. *Траектория педагога: от педагогического образования к непрерывному профессиональному развитию: Междунар. практ. конф.* (Санкт-Петербург, 13 декабря 2021 г.) М., 2021. С. 8–12. [Taradanova I. I. Unified federal system of scientific and methodological support of teaching staff as the basis of professional development. *Career path of a teacher: from pedagogical education to continuous professional development: Proc. Intern. Prac. Conf.*, St. Petersburg, 13 Dec 2021. Moscow, 2021, 8–12. (In Russ.)]

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/ixexyo>

Совершенствование профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка в условиях непрерывного педагогического образования

Головки Ольга Николаевна

Севастопольский государственный университет,
Россия, Севастополь

Данько Юрий Владимирович

Севастопольский государственный университет,
Россия, Севастополь
<https://orcid.org/0000-0001-5958-9866>
bonifacius-zs@yandex.ru

Аннотация: В настоящее время педагогические специальности отнесены к приоритетным направлениям высшего образования РФ. Цель – рассмотреть квалификационные уровни педагогов и структуру профессиональной компетентности, а также определить систему профессиональных компетенций, выделив ключевые из них. Рассмотрены особенности получения педагогической квалификации в контексте реализации структурной модели педагогического образования; установлено, что окончание любого уровня педагогического образования дает возможность профессиональной деятельности, однако каждый его уровень определяет различную педагогическую траекторию (базовым уровнем устанавливается бакалавриат, а универсальную педагогическую траекторию для работы на любом уровне образования обеспечит окончание магистратуры); раскрыто содержание профессиональной компетентности педагога. Под компетентностью определена совокупность компетенций, обеспечивающих умение педагога эффективно организовать педагогический процесс. Она сформирована в виде профессиональной и методической компетенций в качестве двух важнейших навыков педагога любой квалификации. Предложены пути их совершенствования по формальной и неформальной моделям. Установлено, что для преподавателя иностранного языка важнейшей является иноязычная коммуникативная компетенция, совершенствование которой в течение педагогической деятельности будет наиболее эффективным применительно к системе международных экзаменов. Рассмотрена система независимой оценки уровня иноязычной коммуникативной компетенции на основе международной шкалы CEFR. По результатам значение высшего педагогического образования определено в качестве базовой основы дальнейшего профессионального роста на протяжении всего периода педагогической практики в неформальной модели обучения совершенствование методической компетенции по программам повышения квалификации и педагогической компетенции на основе системы международных экзаменов.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, профессиональная компетентность, педагогическая компетенция, методическая компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, система международных языковых экзаменов

Цитирование: Головки О. Н., Данько Ю. В. Совершенствование профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка в условиях непрерывного педагогического образования. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 89–99. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-89-99>

Поступила в редакцию 13.12.2023. Принята после рецензирования 06.02.2024. Принята в печать 12.02.2024.

full article

Improving Professional Competencies of Foreign Language Teachers in the Context of Continuous Teacher Education

Olga N. Golovko

Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Yuri V. Danko

Sevastopol State University, Russia, Sevastopol
<https://orcid.org/0000-0001-5958-9866>
bonifacius-zs@yandex.ru

Abstract: Pedagogy is currently a priority area of Russian higher education. The authors analyzed research publications, regulatory documents, and international foreign language assessment standards to determine professional competencies of a foreign language teacher. Pedagogical qualifications were studied in the context

of pedagogical education as a structure. Any complete level of pedagogical education allows for professional activity; however, each level has a different pedagogical trajectory. Bachelor's degree is the basic level of teacher education while Master's degree provides a universal pedagogical trajectory for any education level. Competence is defined as a set of competencies that allow the teacher to organize an effective academic process. Pedagogical competence is a combination of professional and methodological competencies, which are of utmost importance for any teacher. The article introduces a number of ways to improve these competencies in line with formal and informal models. For a foreign language teacher, foreign language communication is the core competence. Its improvement is effective if it follows the system of international exams, e.g., the Common European Framework of Reference (CEFR) for Languages. Higher pedagogical education provides a foundation for continuous professional development in an informal learning model, i.e., advanced training programs based on international exams.

Keywords: continuous pedagogical education, professional competence, pedagogical competence, methodological competence, foreign language communicative competence, system of international language exams

Citation: Golovko O. N., Danko Yu. V. Improving Professional Competencies of Foreign Language Teachers in the Context of Continuous Teacher Education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 89–99. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-89-99>

Received 13 Dec 2023. Accepted after review 6 Feb 2024. Accepted for publication 12 Feb 2024.

Введение

Педагогическое образование – единая система непрерывного развития, отвечающая современным реалиям и построенная на последовательности и системности обучения в контексте государственных стандартов¹. В настоящее время подготовке педагогов в РФ уделяется особое внимание, ведь педагогические специальности отнесены к приоритетным направлениям высшего образования, за счет чего расширяются возможности целевого обучения, участия в программе «Земский учитель», ранней педагогической деятельности уже в период обучения в вузе (после третьего курса). Особая роль в таких условиях отводится квалификации как уровню полученного формального образования и, соответственно, компетентности как содержанию полученной квалификации, а также отдельным компетенциям как составляющим профессиональной компетентности. Специфика педагогической деятельности подразумевает выполнение профессиональных педагогических задач на определенном уровне образования [1], расширение и / или углубление квалификации и основных компетенций на формальном и неформальном уровнях в системе непрерывного педагогического образования (НПО).

Первичное педагогическое образование достигается на формальном уровне в соответствии с госстандартом и в части подготовки педагогов иностранного языка реализуется в системе высшего образования в условиях уровневой модели бакалавриата и магистратуры по направлениям педагогического образования (44.03.01, 44.03.05 и 44.04.01).

Система неформального образования направлена на расширение и повышение квалификации по программам профессиональной переподготовки

(от 250 часов) и повышения квалификации (от 16 часов) на основе диплома о высшем образовании и реализуется по установленным программам непосредственно образовательной организации.

Также педагогическая деятельность включает рост педагогических и методических умений, «стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации..., методологической культуры, личностного, профессионального роста, ...повышение качества педагогического труда» [2, с. 90] и оценивается аттестацией: в системе среднего образования – первой и высшей категориями, в системе высшей школы – званиями доцента и профессора.

Рассмотрение системы непрерывного образования является актуальной задачей в условиях модернизации педагогического образования, его постепенного перехода на национальную двухуровневую модель. В статье как части педагогического исследования по подготовке педагогов иностранного языка рассмотрена система профессионального совершенствования педагога на формальном и неформальном уровнях образования в соответствии с актуальными тенденциями:

- в первом случае описываются способы повышения профессиональной квалификации и компетентности;
- во втором – возможности повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции как ключевой профессиональной составляющей педагога.

Цель – на основе теоретического анализа предшествующих исследований, нормативных положений и системы международной оценки иноязычных навыков рассмотреть квалификационные уровни

¹ Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 30.11.2023).

педагогов и структуру профессиональной компетентности, а также определить систему профессиональных компетенций, выделив ключевые из них. В части профессиональной деятельности учителя иностранного языка – обосновать систему педагогического роста и предложить возможные способы повышения иноязычной коммуникативной компетенции в системе непрерывного образования.

Результаты

Теоретические основы высшего педагогического образования

Двухуровневая модель высшего педагогического образования, включающая обучение на уровнях бакалавриата (4–5 лет) и магистратуры (дополнительные 2 года), обозначила развитие высшей школы в контексте компетентностного подхода [3; 4] как содержательной основы профессионального обучения и организации образовательного процесса [5]. Появилась возможность более раннего начала педагогической деятельности и профессионального роста в школе уже по окончании бакалавриата, а также выбора вариативной профессиональной траектории в магистратуре.

На основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС по направлениям 44.03.01, 44.03.05 и 44.04.01) для педагогов по любому профилю установлены две профессиональные траектории:

1. По окончании бакалавриата возможна эффективная профессиональная деятельность в системе среднего общего и профессионального, а также дополнительного образования, доступны все возможности расширения квалификации на неформальном уровне. Получение педагогического образования на данном уровне возможно в течение 4-х лет по одной или в течение 5-ти лет по двум предметным областям. Однако получение диплома бакалавра – это лишь базовый уровень [6].

2. Окончание магистратуры расширяет педагогические возможности в отношении научно-исследовательской деятельности и работы в высшей школе, а также делает доступным поступление на программу аспирантуры.

Ранее, до 1 сентября 2022 г., в многоуровневую систему высшего педагогического образования входил уровень аспирантуры – подготовка кадров высшей квалификации, в том числе педагогов-исследователей по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки», ориентированный на научно-исследовательскую деятельность в области образования

и социальной сферы, преподавательскую деятельность по образовательным программам высшей школы.

Любой уровень высшего образования ведет к получению квалификации, и педагог иностранного языка (как предметного обучения) должен иметь высшее образование по направлению «Образование и педагогические науки» с любой из следующих квалификаций: *бакалавр, магистр или преподаватель-исследователь*², но основной чертой является овладение межкультурной коммуникацией во всей ее полноте [7].

Квалификация является интегральным качеством личности³ [8], совокупностью усвоенных педагогом знаний, умений и навыков, требуемых для выполнения работы [9], либо набором компетенций.

Квалификация педагога свидетельствует о профессионализме и исходит из специфики деятельности: для конкретной педагогической позиции необходимы определенные профессиональные компетенции [2]. Например, педагог-бакалавр может преподавать иностранный язык в школе или учреждении среднего профессионального образования (СПО), а педагог-магистр или педагог-исследователь – в высшей школе.

Профессиональная компетентность как содержание квалификации

Модернизация системы высшего образования не изменила традиционную отечественную основу подготовки компетентного специалиста [10]. Формирование компетентности реализуется специально организованной деятельностью [11]. Сформированная профессиональная компетентность является основой определенного уровня квалификации, свидетельствующей о профессионализме [12; 13] и подтвержденная дипломом об окончании вуза. Она представляет собой систему компетенций педагога [3], которые формируются, актуализируются и активизируются в деятельности [14]. Педагогическая компетентность – это сформированные профессиональные качества, знание и опыт в конкретной профессии [15], единство содержательного и структурного компонентов обучения [16], позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность [12], к тому же она является характеристикой квалификации [17]. Для педагога иностранного языка это еще и владение методами преподавания иностранных языков [18]. Данное понятие является многоаспектным и многофункциональным [19], а в условиях реализации компетентностного подхода представляет собой новое качество профессиональной подготовки учителя [20].

² Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изм. и доп.). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544 от 18.10.2013. *ИПП Гарант*.

³ Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования. Приказ Минздрава России № 1 от 11.11.2011. *СПС КонсультантПлюс*.

Компетенции как элементы педагогической квалификации

В отечественных исследованиях «компетенции рассматриваются в качестве совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности» [21, с. 15]. Вместе с тем к настоящему моменту еще не сложилось единство структуры педагогической компетентности, хотя главным ее условием уже определены профессионализм и соответствующая квалификация [12; 17]. Структура педагогической компетентности вариативна. В исследовании педагогическая компетентность определяется на основе двух положений:

- совокупности формируемых универсальных (УК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций на теоретическом уровне, подтверждаемых государственной итоговой аттестацией (ГИА);
- видов профессиональной деятельности как готовности выпускников на практическом уровне – в рамках госстандартов бакалавриата и магистратуры⁴, а также составляющих профессиональных компетенций (ПК), формируемых вузом в соответствии с профстандартом⁵.

Рассмотрим систему педагогической компетентности педагога-предметника в целом (рис. 1).

Педагогические компетенции – это реализация педагогом всех приобретенных знаний, умений и навыков в своей практической деятельности [4]. Таким образом, ПК – это сформированные педагогические умения и навыки [12].

Попытаемся определить базовые профессиональные компетенции педагога на примере преподавателя иностранного языка любой квалификации и такие профессиональные компетенции, как педагогическую и методическую, в рамках профстандарта (ПС) [17]. Представим базовые компетенции педагога и их содержание (табл. 1).

Компоненты эффективной педагогической деятельности педагога иностранного языка

Педагогическую компетенцию необходимо рассматривать в двух составляющих: в контексте иноязычной коммуникативной (ИКК) и лингвистической (ЛК), или языковой, компетенций в неразрывном единстве с методической компетенцией. Это создаст триединую модель эффективной педагогической деятельности в реализации педагогического процесса по иностранному языку (рис. 2).

На основании этого можно сделать вывод, что овладение ИКК является активной частью владения иностранным языком и достигается:

- через формирование продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (чтение и аудирование) навыков [22] для осуществления общения в различных видах речевой деятельности [23];
- во взаимосвязи с ЛК, представляющей усвоение отобранной части иноязычной лексики, фонетических, грамматических и синтаксических особенностей (как частных компетенций) [24].



Рис. 1. Система педагогической компетентности педагога-предметника

Fig. 1. Pedagogical competence of a subject teacher as a system



Рис. 2. Реализация педагогического процесса по иностранному языку

Fig. 2. Academic process in teaching a foreign language

⁴ Федеральные государственные...

⁵ Об утверждении профессионального стандарта...

Табл. 1. Характеристика базовых компетенций педагога иностранного языка

Tab. 1. Basic competencies of a foreign language teacher

Базовые компетенции педагога	Содержание компетенции
Педагогическая	Для бакалавра: <ul style="list-style-type: none"> • применение современных образовательных технологий; • проведение учебных занятий по иностранному языку с учетом современных методик, приемов, методов и средств обучения (по ФГОС); • осуществление учебного процесса в соответствии с рабочей программой по иностранному языку Для магистра дополнительно: <ul style="list-style-type: none"> • разработка новых приемов, методик и технологий обучения иностранному языку; • при работе в высшей школе – обучение в соответствии с методическими разработками по дисциплине, согласно учебному плану (УП) и основной образовательной программы (ООП)
Методическая	Для бакалавра и магистра при работе в среднем образовании: <ul style="list-style-type: none"> • разработка, внедрение методических решений, рабочих учебных программ по иностранным языкам на основе примерной основной образовательной программы (ПООП), тематического планирования, маршрутных карт для учащихся с учетом их индивидуальных потребностей и достижений, программ элективной и внеурочной деятельности по иностранному языку, индивидуальных технологий обучения иностранным языкам, выбор эффективной методики обучения иностранному языку, определение методов, форм оценки и контроля учебных результатов Для магистра при работе в высшей школе: <ul style="list-style-type: none"> • на уровне ассистента / преподавателя – организация работы согласно УП и РП, сотрудничество с другими преподавателями при проектировании и реализации образовательного процесса; • на уровне от старшего преподавателя – проектирование образовательной программы в соответствии с ФГОС и профстандартом, учебно-методическим обеспечением образовательной программы, разработка и внедрение методического обеспечения дисциплины в соответствии с ООП (УП, РП, системы оценивания)

Отбор дидактической лексики и морфологических особенностей вариативен и исходит из целей педагогического процесса. Формирование и совершенствование ИКК для педагога иностранного языка осуществляется на основе фундамента лингвистических знаний. В результате две компетенции формируются и совершенствуются комплексно, являясь ключевой частью непрерывного образования.

Формирование ИКК и ЛК педагога иностранного языка определено соответствующим ФГОС на основе профстандарта и происходит в теоретическом (курсы основного и второго иностранных языков, практической грамматики и фонетики) и практическом (в период учебной практики) обучении. Применительно к обучению эти две составляющие могут быть включены в лингводидактическую компетенцию – «способность и готовность применять теоретические знания, практические умения и навыки в области иностранного языка и методики его преподавания для постановки и реализации профессиональных задач, базирующихся на целостности его лингвистической и методической подготовки» [25, с. 108].

В свою очередь, овладение методической компетенцией достигается лишь в условиях обучения и формирует специальные методические знания, умения и навыки, позволяющие будущему учителю прогнозировать и мотивировать учащихся [13]. Ключевым на бакалавриате является курс «Основы методики обучения иностранным языкам» [26]. Совершенствование методической компетенции возможно как на формальном (магистратура), так и неформальном (повышение квалификации и переподготовка) уровнях.

Система совершенствования ПК педагога иностранного языка в условиях НПО

Хотя образование в течение жизни существовало с момента создания первых университетов, о системе непрерывного образования стали упоминать только с 1968 г., когда в докладе ЮНЕСКО впервые было введено понятие *непрерывное образование*, к 1972 г. окончательно заменившее термин *непрерывное обучение* [27].

В основе НПО находится процесс профессионального совершенствования взрослых в получении новых знаний, умений и навыков [4] на основе андрагогики [28].

Реализация происходит в системе послевузовского образования с возможными моделями дальнейшего обучения: формальной (вертикальный рост и повышение уровня квалификации); неформальной и информальной (горизонтальный рост и повышение в рамках полученной квалификации) (табл. 2).

Данная система для педагога любого направления, уровня и квалификации является необходимым условием профессионального развития и поддержания квалификации через единый комплекс систем обучения и повышения квалификации педагогов на всех этапах [29].

В более узком смысле система НПО основана на принципах последовательности, регулярности и структурированности. Последовательность и регулярность реализуются курсами повышения квалификации (для педагогов не реже 1 раза в 3 года общим объемом от 72 часов), а структурированность – выбором необходимых вариантов для повышения конкретных компетенций. Например, для учителя иностранного языка в школе в условиях перехода на новые ФГОС ООО (в 5–9 классах) с 1 сентября 2022 г. модель НПО состоит в повышении квалификации (курсы) по возможным направлениям: «Формирование профессиональной компетентности учителя английского языка при подготовке обучающихся к сдаче ГИА в форме ЕГЭ и ОГЭ с учетом требований ФГОС», «Английский язык: Современные технологии обучения иностранному языку с учетом требований ФГОС» и пр.

Приведенные примеры ориентированы на развитие методической компетенции в системе НПО,

являющейся «уточнением, шлифовкой методики преподавания, осуществления воспитательной работы с учащимися» [30, с. 62]. Но, как было отмечено ранее, ключевым условием НПО для педагога иностранного языка является повышение иноязычных ЗУН (знаний, умений и навыков) на уровнях понимания (морфологии и синтаксиса) и владения (иноязычной коммуникации), что обусловлено необходимостью профессионального и личностного развития педагога [31].

Повышение уровня ИКК педагога иностранного языка в системе НПО

Основано на независимой оценке уровня ИКК педагога, ее совершенствовании до высшего уровня: в отдельных случаях также возможно и повышение методической компетенции.

Наибольшее распространение в независимой оценке уровня ИКК получила шкала CEFR, принятая Советом Европы в 2001 г., на основе которой были разработаны критерии соответствия для национальных языков, дидактические материалы, система международных экзаменов. В основу совершенствования навыков положено личностно-ориентированное обучение с целью заложить у учащегося механизмы самореализации и саморазвития [32].

В рамках оценки уровня ИКК выделены 3 уровня: А (низший), В (средний) и С (высший), каждый из которых имеет два подуровня (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Основу каждого уровня составляет коммуникативная направленность на практическое применение иностранного языка [32].

Табл. 2. Система непрерывного педагогического образования педагога иностранного языка

Tab. 2. Continuous pedagogical education system for foreign language teachers

Вертикальная формальная модель	Горизонтальная неформальная и информальная модели
Повышение уровня квалификации: для бакалавра – магистратура, для магистра – аспирантура	Повышение полученной квалификации, подтвержденной дипломами бакалавра или магистра
Способы реализации (последипломное обучение):	
1. Регулярное повышение квалификации по преподаванию иностранного языка (овладение новыми методиками, особенностями обучения иностранному языку на различных уровнях по ФГОС и др.) совершенствует методические умения	
2. Возможное прохождение программы профессиональной переподготовки (от 250 часов) по новому иностранному языку, методике его преподавания или общей педагогике совершенствует лингвистические и методические умения	
3. Повышение педагогического мастерства через участие в вебинарах, семинарах, тренингах, мастер-классах. При работе в среднем общем и профессиональном образовании профессиональный рост предусматривает получение первой и высшей категорий, а с 1 сентября 2023 г. – дополнительных категорий (на базе высшей) <i>педагог-наставник</i> и <i>педагог-методист</i> ; в высшей школе педагогическая деятельность оценивается званиями доцента и профессора, а также совершенствует методические, педагогические и научно-исследовательские умения	
4. Независимая оценка уровня владения иностранным языком на основе сдачи международного экзамена и получения сертификата направлена в первую очередь на повышение уровня ИКК в соответствии с международной шкалой CEFR	

Соответствие уровня ИКК подтверждается сданным экзаменом и полученным сертификатом. Возможность выбора свободна и предусматривает два вида:

- 1) сдача экзамена только теми, кто изучает язык (в том числе для учебных целей), или преподавателем (в качестве дополнительной функции);
- 2) сдача экзамена преподавателем как возможность независимой оценки уровня ИКК или необходимое условие для международной карьеры.

Рассмотрим два вида независимой оценки ИКК по иностранным языкам с учетом положения *Cambridge University* в части обучения английскому языку по шкале CEFR. Для достижения уровня B2 в английском языке необходимо не менее 500 часов, в то время как для уровня C1 – более 1000 академических часов эффективного аудиторного обучения⁶. Примерно столько же времени потребуются на французский, испанский, немецкий и итальянский языки ввиду их общности. Но в китайском языке для освоения среднего уровня необходимо не менее 800 часов, а для высокого уровня – не менее 2000 часов эффективного времени⁷. Результат будет достигнут лишь при наличии достаточной мотивации обучающегося, ключевой аспект состоит в самостоятельной работе изучающего язык⁸.

В результате к окончанию обучения в бакалавриате представляется реалистичным достижение уровня B2–C1 в основном и B1–B2 во втором иностранном языке, что может быть приемлемо для преподавателя иностранного языка, но лишь при дальнейшем самообучении в системе НПО.

На основании этого определим исходной позицией системы НПО для преподавателя иностранного языка уровень B1 по окончании бакалавриата, а для изучающего иностранные языки – перечень ЕГЭ по иностранному языку. Выделим два пути повышения ИКК педагога:

- 1) в рамках самообразования: подтверждает рост владения иностранным языком (от B1) и ориентирован исключительно на повышение уровня владения языком (ИКК);
- 2) необходим для международной карьеры (от C1), а в отдельных случаях – для совершенствования методических умений (табл. 3).

Следовательно, изучение иностранного языка и процесс его дальнейшего совершенствования непрерывны и формируют систему профессиональной карьеры и самообразования педагога [33]. Ни один этап не является завершающим, а каждый – лишь начало следующего, нового этапа развития навыков и умений, совершенствования знаний [34].

Заключение

По результатам исследования определена компетентностная система подготовки педагога на каждом уровне высшего образования. В части педагогической квалификации для преподавателя иностранных языков выделены модели: формальная, неформальная, информальная.

Формальная модель устанавливает базовые требования к педагогической деятельности в сфере иностранного языка через получение высшего образования определенной квалификации, подтверждающей профессиональную компетентность выпускника вуза. Педагогическая компетентность в иностранном языке определена в виде системы компетенций:

- лингвистической компетенции как способности применять полученные теоретические знания, усвоенные умения и навыки в области иностранного языка и методики его преподавания для реализации педагогического процесса;
- методической компетенции как обеспечения эффективного педагогического процесса путем разработки и внедрения методических решений, рабочих учебных программ и планов по иностранному языку;
- иноязычной коммуникативной компетенции на уровне не менее B1 по каждому навыку как владения преподаваемым иностранным языком.

Неформальная модель предполагает расширение и углубление компетенций по программам повышения квалификации и переподготовки на основе формальной модели.

Информальная модель, обеспеченная формальным уровнем квалификации, расширяет определенные компетенции и предполагает узкую направленность. В части иностранного языка примерами являются независимая оценка уровня ИКК в системе международных экзаменов или же программы повышения квалификации, направленные на развитие методических умений и навыков для более эффективного преподавания иностранного языка.

Сочетание формальной, неформальной и информальной моделей обеспечивает систему непрерывного педагогического образования в аспекте развития и совершенствования базовых компетенций как ключевых для педагога любого профиля и иноязычной коммуникативной компетенции в системе международных экзаменов для педагога иностранных языков, а также позволяет овладевать новыми дополнительными компетенциями в зависимости от педагогических целей.

⁶ Cambridge University Press. How long does it take to learn a foreign language? URL: <https://clck.ru/YFcST> (accessed 30 Oct 2023).

⁷ ProChinese: Сколько нужно времени, чтобы выучить китайский? URL: <https://clck.ru/YR6wa> (дата обращения: 30.11.2023).

⁸ Cambridge University Press...

Табл. 3. Системы независимой оценки уровня ИКК педагога иностранного языка

Tab. 3. Independent assessment of foreign language communication skills in foreign language teachers

Иностранный язык	Путь самообразования	Профессиональный путь
Образовательный ценз	Для изучающего язык, начиная с 16 лет (для взрослых)	Дополняет высшее педагогическое или филологическое образование в области иностранного языка
Английский язык	PET (B1), FCE (B2), CAE (C1), CPE (C2) Cambridge ESOL Examinations, либо линейка экзаменов общего английского TOEFL и IELTS и специализированного английского BULATS, BEC, и B1 Business Preliminary (BEC Preliminary), B2 Business Vantage (BEC Vantage), C1 Business Higher (BEC Higher) Cambridge ESOL Examinations	ТКТ → CELTA → DELTA Cambridge ESOL Examinations (методический уровень): • ТКТ – сертификат за каждый из трех модулей (теория языка, планирование урока, организация обучения, умение вести урок), либо ТКТ Young Learners (для работы с детьми и подростками). • CELTA – единый сертификат; дает право преподавания английского как иностранного взрослым. • DELTA – второй сертификат (диплом) за каждый из трех модулей (теория и основы педагогики, показ урока кандидата в присутствии сертифицированного экзаменатора, дипломная работа), после трех модулей выдается один общий диплом; дает право работы методистом английского как иностранного на международном уровне. • Также возможно получение альтернативных сертификатов TESOL, TEFL или TESL. • CAE → CPE (практический уровень владения языком). • Возможные комбинации для преподавателя: CELTA / DELTA + CAE / CPE.
Немецкий язык	Goethe-Zertifikat или ÖSD-Zertifikat B1, B2, C1, C2 ориентированы на общий курс, а TestDaF (B2–C1) – для профессиональных целей.	Только сдача Goethe-Zertifikat C2 или ÖSD-Zertifikat C2 или выданный до 2012 г. Großes Deutsches Sprachdiplom дают право преподавать немецкий язык как иностранный на международном уровне
Французский язык	DELF B1, DELF B2, DALF C1, DALF C2, а также DELF PRO (A1–B2) для профессиональных целей, TCF или TCF DAP (для поступления в вуз)	DNEF и DALF C2 дают право преподавать французский язык как иностранный на международном уровне
Испанский язык	DELE B1, B2, C1, C2	Только сдача DELE C2 дает право преподавать испанский язык как иностранный на международном уровне
Итальянский язык	CILS Uno (B1), CILS Due (B2), CILS Tre (C1), CILS Quattro (C2)	Только сдача CILS Quattro (C2) даст право преподавать испанский язык как иностранный на международном уровне
Китайский язык	HSK 3 (B1), HSK 4 (B2), HSK 5 (C1), HSK 6 (C2)	Только сдача HSK 6 (C2) станет минимально достаточным условием для преподавания

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

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

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

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

Литература / References

1. Глубокова Е. Н. Вариативность подготовки преподавателя современного вуза к решению профессиональных задач. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2014. № 167. С. 114–122. [Glubokova E. N. Variety of approaches to training hei teachers for solving professional problems. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2014, (167): 114–122. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/sgxdzj>
2. Далингер В. А. Аттестация педагогических работников и новый профессиональный стандарт педагога. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 3-2. С. 90–92. [Dalinger V. A. Certification of teachers and the new professional teaching standard. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniia*, 2015, (3-2): 90–92. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/tjdkml>
3. Рапакова Т. Б. Профессиональная компетентность педагога. *Научные исследования: от теории к практике*. 2015. Т. 1. № 4. С. 194–195. [Rapakova T. B. Professional teaching competence. *Nauchnye issledovaniia: ot teorii k praktike*, 2015, 1(4): 194–195. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uzjzgj>
4. Нигматов З. Г. Роль педагога в системе современного поликультурного образования. *Образование и саморазвитие*. 2014. № 4. С. 196–207. [Nigmatov Z. G. Teachers in the system of modern multicultural education. *Education and Self Development*, 2014, (4): 196–207. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xknpf>
5. Рыбакина Н. А. Образовательная компетенция: сущность и педагогическая модель формирования в контексте непрерывного образования. *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 5. С. 32–55. [Rybakina N. A. Educational competence: the essence and pedagogical model of formation in the context of lifelong education. *Obrazovanie i nauka*, 2018, 20(5): 32–55. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-32-55>
6. Никитенко З. Н. Содержание методической подготовки учителя иностранного языка. *Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития*: V Междунар. науч.-практ. онлайн-конф. (Москва, 12 февраля 2020 г.) М.: МГОУ, 2020. С. 7–12. [Nikitenko Z. N. Contents of a foreign language teacher methodological preparation. *Theory and practice of teaching foreign languages: Traditions and prospects of development*: Proc. V Intern. Sci.-Prac. Online-Conf., Moscow, 12 Feb 2020. Moscow: MRSU, 2020, 7–12. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jjmbbj>
7. Карабущенко Н. Б., Крузе Б. А., Жигалев Б. А. Лингвоинформационная подготовка будущего учителя иностранного языка. *Язык и культура*. 2021. № 54. С. 167–189. [Karabuschenko N. B., Kruze B. A., Zhigalev B. A. Linguo-informational training of pre-service foreign language teacher. *Language and Culture*, 2021, (54): 167–189. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/19996195/54/10>
8. Демченко С. О. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя специальных дисциплин как признак (черта характера) личности. *Вестник Черкасского университета*. 1998. № 8. С. 3–9. [Demchenko S. O. Professional competence of a subject teacher as a personality trait. *Vestnik Cherkasskogo universiteta*, 1998, (8): 3–9. (In Russ.)]
9. Михайлова И. С. Современные требования к уровню квалификации педагога. *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. 2017. № 3. С. 710–717. [Mikhailova I. S. Modern qualification requirements for teachers. *Konferentsium ASOU: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsii*, 2017, (3): 710–717. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ywtbcd>
10. Глузман Н. А. Теоретические аспекты проектирования процесса формирования социально-деловой компетентности будущих педагогов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 70-1. С. 97–102. [Gluzman N. A. Theoretical aspects of designing the process of forming of social and business competence of future teachers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2021, (70-1): 97–102. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/jiffjs>
11. Балакирева Е. И., Малышева А. В., Коновалова Е. Ю. Профессиональная компетентность: сущностные характеристики и условия развития. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 4. С. 154–158. [Balakireva E. I., Malysheva A. V., Konovalova E. Yu. Professional competence: essential characteristics and conditions of development. *Baltic humanitarian journal*, 2016, 5(4): 154–158. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xuvftb>
12. Тлеубердиев Б. М., Рысбаева Г. А., Медетбекова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога. *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 10-1. С. 47–50. [Tleuberdiev B. M., Rysbayeva G. A., Medetbekova N. N. The professional competence of the teacher. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniia*, 2013, (10-1): 47–50. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rarffp>
13. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 12. С. 4–15. [Slastenin V. A. Professionalism of a teacher as a phenomenon of pedagogical culture. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2008, (12): 4–15. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ojjuuh>

14. Ромаева Н. Б., Стрункина Ю. В. Педагогическое образование в Великобритании и России в контексте Болонского процесса. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2012. № 2. С. 33–39. [Romaeva N. B., Strunkina Y. V. Teacher education in Great Britain and Russia in the context of the Bologna process. *Economic and humanitarian studies of regions*, 2012, (2): 33–39. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/owyuvn>
15. Печеркина А. А., Сыманюк Э. Э., Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика. Екатеринбург: УГПУ, 2011. 233 с. [Pecherkina A. A., Symanyuk E. E., Umnikova E. L. *Development of professional etaching competence: theory and practice*. Ekaterinburg: UGPU, 2011, 233. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qcnwxd>
16. Махмурян К. С. Концептуальные основы подготовки учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования. М.: Наука, 2005. 334 с. [Makhmuryan K. S. *Conceptual foundations for training a foreign language teacher in the system of additional professional education*. Moscow: Nauka, 2005, 334. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pdghoi>
17. Янова М. Г. Структура профессиональной компетентности педагога. *Педагогический журнал*. 2012. № 4. С. 63–73. [Yanova M. G. The structure of the professional teacher's competence. *Pedagogical journal*, 2012, (4): 63–73. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pextsf>
18. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейський вимог. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. № 19. С. 129–133. [Kolinana L. V., Samoilyukevych I. V. Pre-Service Professional Development of Foreign Language Teachers in Context of European Requirements. *Visnik Zhitomirskogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka*, 2004, (19): 129–133. (In Ukr.)]
19. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64. [Khutorskoy A. V. Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education. *Narodnoe obrazovanie*, 2003, (2): 58–64. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/sguktl>
20. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. 160 с. [Tchoshanov M. A. *Flexible technology of problem-modular learning*. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1996, 160. (In Russ.)]
21. Головятенко Т. А. Профессиональная компетентность преподавателя вуза как проблема. *Высшее образование сегодня*. 2019. № 10. С. 15–19. [Golovyatenko T. A. Professional competence of a university teacher as a problem. *Higher Education Today*, 2019, (10): 15–19. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.19.10.P.15>
22. Зернецкая А. А. Структура понятия «коммуникативная компетенция». *Русский язык за рубежом*. 2005. Т. 1. № 2. С. 48–51. [Zernetskaya A. A. The structure of communicative competence as a concept. *Russian Language Abroad*, 2005, 1(2): 48–51. (In Russ.)]
23. Литвинко О. Ю. Коммуникативная компетенция как методическое понятие. *Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования*. 2009. № 9. С. 1–6. [Litvinko O. Yu. Communicative competence as a methodological concept. *Kommunikativnaia kompetentsiia: printsipy, metody, priiomy formirovaniia*, 2009, (9): 1–6. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/siauyw>
24. Андреева О. Ю. Лингвокультурная компетенция. *Ключові аспекти формування у полікультурному середовищі іноземної комунікативної компетенції сучасного студентства: міжнар. наук.-метод. семінару*. Харків, 2018. С. 87–90. [Andreeva O. Yu. Linguistic and cultural competence. *Developing foreign communicative competence in modern students in a multicultural environment: Intern. Sci. and Method seminar*. Harkiv, 2018, 87–90. (In Russ.)]
25. Ядгарова О. И. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка. *European research: innovation in science, education and technology: LXI Intern. correspondence Sci-Prac. Conf.* (London, 11–12 марта 2020 г.) London: Problems of science, 2020. С. 106–108. [Yadgarova O. I. Formation of linguodidactic competencies of the future foreign language teacher. *European research: innovation in science, education and technology: Proc. LXI Intern. correspondence Sci-Prac. Conf.*, London, 11–12 Mar 2020. London: Problems of science, 2020, 106–108. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/jojnmx>
26. Коряковцева Н. Ф. Актуальные вопросы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в контексте реформирования отечественной системы высшего образования. *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*. 2023. № 3. С. 155–161. [Koryakovtseva N. F. Topical issues of foreign language teachers professional training in the context of reforming home system of higher education. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2023, (3): 155–161. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.51.3.13>

27. Качалов Н. А. Непрерывное образование: изучение иностранного языка. *Вестник Томского государственного университета*. 2004. № 282. С. 250–256. [Kachalov N. A. Continuous education: learning a foreign language. *Tomsk State University Journal*, 2004, (282): 250–256. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/oivebv>
28. Жидкова И. Е. Непрерывное образование учителей: российская и европейская модели. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2016. № 1. С. 101–107. [Zhidkova I. E. Continuing education of teachers: Russian and European models. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov*, 2016, (1): 101–107. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/wibxzp>
29. Трофимов Е. Н., Кальней В. А., Шишов С. Е., Головко О. Н., Самойленко Н. Б., Штец А. А., Кубрушко П. Ф., Назарова Л. И., Питюков В. Ю., Тищенко С. М., Арсений Р. М., Махотин Д. А., Маренго А. К., Торкунова Ю. В., Шаронин Ю. В., Гусева И. В., Дегтярёв В. А., Сесёлкин А. И., Лагусева Н. Н., Мошняга Е. В., Гриненко С. В., Звонников В. И., Зорин И. В., Чельшкова М. Б., Малыгин А. А., Лямин А. В., Лоншакова Н. А., Иванов А. И., Рабаданов З. Р., Казаков И. С. Профессиональное образование: современные подходы и перспективы развития. М.: Университетская книга, 2019. 188 с. [Trofimov E. N., Kalney V. A., Shishov S. E., Golovko O. N., Samoilenko N. B., Shtets A. A., Kubrushko P. F., Nazarova L. I., Pityukov V. Yu., Tishchenko S. M., Arseniy R. M., Mahotin D. A., Marengo A. K., Torkunova J. V., Sharonin Yu. V., Guseva I. V., Degtyarev V. A., Seselkin A. I., Laguseva N. N., Moshnyaga E. V., Grinenko S. V., Zvonnikov V. I., Zorin I. V., Chelyshkova M. B., Malygin A. A., Lyamin A. V., Lonshakova N. A., Ivanov A. I., Rabadanov Z. R., Kazakov I. S. *Vocational education: modern approaches and development prospects*. Moscow: Universitetskaia kniga, 2019, 188. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xzfbng>
30. Явдошенко Е. О., Катаны И. А., Сапсаева Т. В., Винтовкина Н. Е. Роль самообразования в становлении и развитии профессиональной компетентности педагога. *Оригинальные исследования*. 2018. Т. 8. № 5. С. 58–66. [Yavdoshenko E. O., Katana I. A., Saraeva T. V., Vintovkin N. E. The role of the self in the formation and development of professional competence of the teacher. *Originalnye issledovaniia*, 2018, 8(5): 58–66. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ymabgp>
31. Балева В. В. Профессиональное развитие педагога в рамках непрерывного образования. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2016. № 1-2. С. 58–61. [Baleva V. V. Professional development of teachers in continuing education. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2016, (1-2): 58–61. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xbelmd>
32. Шварева Л. В., Алёшина Е. Ю., Шибанова Е. А. Методология оценивания уровня освоения иностранного языка по программе педагогического образования бакалавров в требованиях ФГОС и CEFR. *Педагогический журнал*. 2019. Т. 9. № 6-1. С. 218–224. [Shvareva L. V., Aleshina E. Yu., Shibanova E. A. Methodology for assessing the level of foreign language proficiency in the bachelor's program of pedagogical education in the requirements of the federal state educational system and cefr. *Pedagogicheskii zhurnal*, 2019, 9(6-1): 218–224. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yuyiqq>
33. Батракова И. С., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования. *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 9–19. [Batrakova I. S., Glubokova E. N., Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Changes in university teacher's pedagogical activity in the context of digitalization of education. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2021, 30(8-9): 9–19. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19>
34. Данько Ю. В., Головко О. Н. Проблематика обучения иностранному языку в системе непрерывного образования. *Среднее профессиональное образование*. 2021. № 6. С. 58–60. [Danko Yu. V., Golovko O. N. Problems of teaching a foreign language in the system of continuous education. *Secondary Vocational Education*, 2021, (6): 58–60. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qlqojs>

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/iotkje>

Сущность и структура компетентности самоменеджмента обучающегося вуза

Черных Наталья Сергеевна

Сибирский федеральный университет, Россия, Красноярск

<https://orcid.org/0000-0002-4431-1463>

chernykh_ns@mail.ru

Осипова Светлана Ивановна

Сибирский федеральный университет, Россия, Красноярск

<https://orcid.org/0000-0002-4728-2282>

Аннотация: В настоящее время растет спрос на разносторонне развитого молодого специалиста. Это касается не только сформированных профессиональных навыков, набирают обороты так называемые надпрофессиональные навыки, которые отвечают за развитие личности и ее индивидуальных качеств, необходимых для достижения высоких результатов. Современные условия обучения, труда, жизни предполагают умение эффективно выстраивать свою деятельность, образовательный процесс в соответствии с поставленными целями, за счет использования на практике необходимых навыков и умений самоменеджмента. Ставить цели и достигать их в реальные сроки, правильно планировать свое время, выстраивать траекторию достижений, самообразование и самоорганизацию, умение рефлексировать и на основании результатов двигаться дальше – все это говорит о развитии самоменеджмента. *Самоменеджмент* начинает активно изучаться и развиваться в сфере личного образования, а также рассматриваться в рамках высшего образования как важный элемент развития личности. Цель – определить сущность и содержательные компоненты компетентности самоменеджмента. Обоснована актуальность развития самоменеджмента в рамках образовательного процесса вуза; проведен литературный анализ по направлению исследования; определены понятия *самоменеджмент*, *компетентность самоменеджмента*; выделены четыре компонента компетентности самоменеджмента: мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Приведена структура компетентности самоменеджмента с тремя уровнями развития ее компонентов: начальный, базовый и развитый.

Ключевые слова: компетенция, компетентность самоменеджмента, компоненты компетентности самоменеджмента, самоменеджмент студента вуза, самоуправление, персональный менеджмент

Цитирование: Черных Н. С., Осипова С. И. Сущность и структура компетентности самоменеджмента обучающегося вуза. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2024. Т. 8. № 1. С. 100–108. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-100-108>

Поступила в редакцию 09.10.2023. Принята после рецензирования 07.12.2023. Принята в печать 25.12.2023.

full article

Self-Management Competence in University Students: Essence and Structure

Natalia S. Chernykh

Siberian Federal University, Russia, Krasnoyarsk

<https://orcid.org/0000-0002-4431-1463>

chernykh_ns@mail.ru

Svetlana I. Osipova

Siberian Federal University, Russia, Krasnoyarsk

<https://orcid.org/0000-0002-4728-2282>

Abstract: Versatile young specialists are currently in great demand. To be a high-achiever, a successful professional needs the so-called supra-professional skills, which are responsible for personal development. To manage their own study, work, and life, university students require good self-management skills, e.g., setting goals, meeting deadlines, scheduling, road mapping, self-education, reflection, self-correction, etc. Self-management is an object of personal education and an important element of personal development in university environment. This article describes the essence and content of self-management as a competence acquired at university. A review of scientific literature made it possible to prove the relevance of self-management as part of university education. Self-management appeared to have four components, i.e., 1) motivation and target, 2) cognition, 3) activity, 4) reflection and evaluation, while its structure consisted of three development levels, i.e., initial, basic, and advanced.

Keywords: competence, self-management competence, structure of self-management competency, self-management skills in university students, self-management, personal management

Citation: Chernykh N. S., Osipova S. I. Self-Management Competence in University Students: Essence and Structure. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 100–108. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-100-108>

Received 9 Oct 2023. Accepted after review 7 Dec 2023. Accepted for publication 25 Dec 2023.

Введение

В настоящее время мир характеризуется активным развитием науки, техники, технологий, которые преобразуют и видоизменяют жизнь людей в разных аспектах и сферах деятельности. Сегодняшний уровень развития жизни предъявляет новые требования к образовательному и личностному уровню развития человека. Современные тенденции направлены на развитие у личности умения организовать свою деятельность, эффективно планировать и достигать целей, владеть высоким уровнем сформированности навыков работы в команде, а также важным критерием профессионализма современного управленца становится самообразование или образование в течение жизни. Востребованным и конкурентоспособным становится тот специалист, который способен проявить навыки самоуправления, саморазвития и самоорганизации. Формирование компетентности самоменеджмента – актуальная задача современного общества.

За последнее десятилетие система высшего образования также подверглась ряду изменений: переход на многоуровневую систему образования, появление новых форм обучения, применение современных информационных и интернет-технологий, внедрение новых ФГОС и профессиональных стандартов. Новая образовательная парадигма носит личностно-ориентированный характер, согласно которому образовательный процесс непосредственно направлен на обучающегося, выступающего субъектом процесса, а само обучение направлено на развитие, формирование творческой индивидуальности и усвоение обучающимся общекультурных и профессиональных компетенций. Современные идеи образования ориентированы на всестороннее развитие обучаемого, рост его познавательной деятельности, обучаемый выступает не только как субъект образовательного процесса, но и как субъект познания.

Согласно ФГОС ВО3++ в составе универсальных компетенций встречаем УК-6 – саморазвитие и самоорганизация, что подразумевает умение личности управлять своим временем, создавать и реализовывать эффективную траекторию саморазвития в рамках образовательных принципов в течение всей жизни. Определенные во ФГОС ВО3++ универсальные компетенции воспроизводят проекции современного общества соответствующего уровня и потенциальной готовности выпускника к само-реализации и саморазвитию.

Стоит отметить, что квалификационные характеристики выпускников вуза содержат требование о наличии умения исполнять и вести организационно-управленческую деятельность в возможных компетенциях. Отсюда следует, что проблема развития у будущего специалиста умений грамотного планирования своего времени, рационального использования личностных ресурсов, успешного достижения целей, которые в совокупности можно определить как *самоменеджмент*, становится более актуальной и своевременной.

На основе изученных материалов возникает противоречие между заказом государства и востребованностью в современном обществе на компетентных, способных к успешной профессиональной деятельности на основе самоорганизации и саморазвития выпускников и слабой ориентированностью существующей системы образования на формирование компетентности самоменеджмента. На личностном уровне противоречия определены между осознанием будущим выпускником важности овладения навыками самоменеджмента как составляющей успешной профессиональной деятельности, потребностью в умении управлять собой и своей жизнью для достижения личных и профессиональных успехов и недостаточной сформированностью компетентности самоменеджмента у обучающихся вуза.

Проблемы изучения, становления и развития самоменеджмента в последнее десятилетие стали чаще встречаться в работах исследователей. Общие теоретические положения самоменеджмента, в том числе тайм-менеджмента, исследуются в работах [1–15]. Однако несмотря на значительный список работ о самоменеджменте отсутствует единое мнение в определении понятия, его сущности, структуры, целей и задач.

Самоменеджмент, как перспективное направление в научном менеджменте, возникло ввиду потребностей современного общества, основным направлением которого становится рост эффективности деятельности отдельной личности для достижения его личных и профессиональных целей и показателей. Известный американский исследователь Питер Друкер отмечает, что основой научного менеджмента становится проблема эффективного управления на уровне отдельного человека, т.е. самоменеджмент, в рамках которого выделяется раздел персонального стратегического менеджмента [4].

Определение компетентности самоменеджмента

В соответствии с целью исследования – определение сущности и содержательных компонентов компетентности самоменеджмента – для начала необходимо выявить сущности компетентности самоменеджмента и ее отличия от других рядоположенных понятий. Для этого требуется выделить ее характеристики. Компетентность самоменеджмента является родовидовым понятием, где компетентность – родовое понятие, а компетентность самоменеджмента – видовое.

Обзор литературы позволил рассмотреть содержание терминов *компетенция* и *компетентность*. Под компетентностью мы понимаем интегративную характеристику индивида, совокупность связанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для реализации качественного, продуктивного взаимодействия с определенным кругом предметов или процессов. Компетенция представляет знания в действии, она может быть стандартизирована, востребована и реализована на соответствующем уровне компетентности [16; 17] и др.

Анализ дефиниций понятия *компетентность* позволяет сделать вывод, что компетентность проявляется в деятельности и выступает важным аспектом для достижения в ней успеха, отражая интегративный эффект присвоения компетенций и личностных свойств человека. Также ученые отмечают мотивационную, личностно-смысловую составляющую категории компетентности.

Для определения понятия *самоменеджмент* необходимо обратиться к трактовке корневой дефиниции *менеджмент*, проанализировать мнение исследователей по теме проблемы и на основе анализа сформировать понимание представленного феномена.

Менеджмент имеет множество разных определений. Например, *управление* – цель, люди, процессы и инструменты [4]; или *управление* – это практика, требующая сочетания изрядной доли ремесла (опыта) с некоторой частью искусства (интуиция) и определенным объемом науки (анализа) (Г. Минцберг) [18]. Если посмотреть перевод с английского языка – это умение добиваться поставленных целей. Понятие *менеджмент* имеет различные трактовки в соответствии с объектом исследования, направлением и т. д.:

- *Область науки, человеческих знаний*, позволяющая осуществлять функцию управления, поскольку составляет теоретическую базу знания управления [19].
- *Процесс управления организацией* (искусство и способ руководства) [20].
- «Менеджмент – это не только наука, но и искусство управления. Управленческая наука дает общие ориентиры, чем конкретные инструкции на каждый конкретный акт управления. Реальное управление, особенно оперативное, – скорее искусство, чем наука» [21, с. 10].

- *Процесс координирования и объединения рабочей деятельности* других людей, чтобы она была эффективной и результативной [22].

В контексте рассмотренных вариантов будем определять менеджмент как процесс организации эффективной деятельности путем планирования, контроля, мотивации и координации, за счет использования личностных качеств менеджера (интеллект, труд, мотивы поведения, его навыки и умения) и умения добиваться поставленных целей.

Если менеджмент определяется как управление в целом, то *самоменеджмент* – это самоуправление, т. е. управление собой и своими ресурсами. Если перенести определение менеджмента, то получается, что под самоменеджментом подразумевается управление собственной личностью в широком смысле слова – во времени, пространстве, общении, деловом и внешнем мире путем планирования, контроля, мотивации, координации (функции управления) за счет личностных качеств (интеллект, труд, мотивы поведения, его навыки и умения).

Проведенный литературный анализ лишь подтвердил сложность и многогранность феномена *самоменеджмент* в современных условиях, когда внешние изменения влекут за собой изменения во всех сферах жизнедеятельности человека (самоопределение, самомотивация, самоорганизация, самореализация), что составляет основу самоменеджмента. Рассмотрим варианты трактовок понятия самоменеджмент:

- Последовательное и целенаправленное применение испытанных методов работы в повседневной практике для оптимального, осмысленного использования своего времени [5].
- Управление на уровне отдельного человека [4].
- Достижение успеха в любой деятельности, требующее умения руководить собой [23].
- Понятие и умение самоорганизации [9].
- Ключевая компетентность личности по управлению собой, по деланию себя, по самовоспитанию, по саморазвитию, по организации самопознания [10].
- Самоорганизация, умение управлять собой, руководить процессом управления в самом широком смысле слова – во времени, в пространстве, общении, деловом мире. Основная цель самоменеджмента состоит в том, чтобы максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни (самоопределяться) и преодолевать внешние обстоятельства как на работе, так и в личной жизни [11].
- Умение управлять собой (самоопределение, самоорганизация, самомотивация, самореализация) [24].
- Самоменеджмент (*self-management*) – наука о самоуправлении и самоорганизации человека, управления его ресурсами, т. е. умение приобретать, развивать, сберегать, рационально использовать свое время и быть при этом успешным человеком [25].

• Самоменеджмент является одним из условий самореализации студентов, освоение и сознательное применение техники самоменеджмента позволяет значительно увеличить творческий и профессиональный потенциал обучающихся за счет разумного использования ими своего времени, что позволяет достигать целей самореализации за более короткое время [26].

• Наука когнитивного управления личностью собой и своим развитием с использованием специальных технологий [2].

• Умение управлять своими эмоциями, настроением, волей, временем, умениями.

• Использование испытанных методов работы в повседневной педагогической практике для того, чтобы оптимально и со смыслом организовать свое время [27].

• Одним из инструментариев менеджмента является самоменеджмент, который в абсолютном большинстве трактуется как саморазвитие, самосовершенствование, самоуправление [28].

• Последовательное и целенаправленное использование испытанных методов работы в повседневной практике для того, чтобы оптимально и со смыслом использовать свое время [29].

• Система способов деятельности, позволяющая максимально использовать собственные возможности, сознательно и рационально управлять своей жизнью, активно и эффективно влиять на внешние обстоятельства на работе и в личной жизни в своих целях [13].

• Персональный менеджмент (самоменеджмент) – это последовательное и целенаправленное использование удобных и актуальных для субъекта способов организации деятельности, которые помогают наиболее рационально использовать временные ресурсы для реализации поставленных целей и задач [30].

Авторы определяют самоменеджмент в трех позициях:

1) управление *базовыми ресурсами личности* (время, цели, материальные единицы), выраженное через действия – умение приобретать, развивать, сберегать, рационально использовать [5; 26; 27; 29; 31];

2) руководить собой с помощью *инструментов* (механизмов использования) менеджмента: планирование, организация, контроль, мотивация, координация – [4; 9; 13; 23; 28];

3) совокупность мнений первой и второй группы, восприятие себя и развитие собственных возможностей через развитие и познание всех базовых ресурсов в зависимости от задачи и цели с помощью использования инструментов менеджмента [2;10; 24; 25].

Все это направлено на развитие собственных возможностей человека, в том числе через развитие его познания, в зависимости от целей и задач.

Таким образом, самоменеджмент состоит из эффективного управления собой и своими ресурсами, своей

деятельностью, мотивацией для достижения поставленных целей и успеха в выбранной личной и профессиональной деятельности. Управление деятельностью представляет собой следующий набор действий: формулировка и конкретизация цели, обозначение задач, которые ведут к технологии организации деятельности по достижению ранее поставленных целей и выполнению задач, тайм-менеджмент, рефлексия, самоконтроль.

Под *компетентностью самоменеджмента* обучающегося будем понимать интегративное, динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие, определяющее способность и готовность специалиста к самоорганизации, управлению собственными ресурсами для достижения успехов в профессиональной и личной жизни.

Компетентность самоменеджмента – это видо-вая компетентность относительно компетентности родовой, которая определяет область ее применения, а именно управление личностью и ресурсами. Компетентность, в свою очередь, предполагает наличие основных структурных компонентов, что выявляет базовые составляющие: для совершения деятельности необходимо, чтобы мы были мотивированы (*мотивационно-целевой компонент*), обладали знаниями (*когнитивный компонент*), обладали некоторым багажом практических знаний, приобретенных путем различного рода деятельности (*процессуально-деятельностный компонент*). И так как мы указали на динамичность характера, это дает возможность выделить четвертый компонент – *рефлексивно-оценочный*, суть которого заключается в совершенствовании уровня этой компетентности. Стоит учитывать, что компетентность самоменеджмента – это частный вид компетентности, значит составляющие компоненты могут быть аналогичными либо иметь отличный набор.

Концепции самоменеджмента

Анализ научных работ показал, что в соответствии с развитием и восприятием самоменеджмента исследователи по-разному формулировали ключевые концепции данного управленческого феномена (табл.1).

Наиболее популярной в рамках изучения самоменеджмента является работа немецкого ученого Л. Зайверта «Ваше время – в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время» [5]. В основе концепции автора лежит идея экономии и эффективного использования своего времени. Основными содержательными элементами самоменеджмента, по мнению исследователя, являются целесообразное использование собственного потенциала индивида, сознательное и разумное управление своей жизнью (самоопределение) и умение рационально и эффективно

Табл. 1. Обзор концепций самоменеджмента

Tab. 1. Self-management concepts

Автор	Идея концепции	Определение самоменеджмента
Зайверт Л.	Сбережение своего времени	Последовательное и целенаправленное применение испытанных методов работы в повседневной практике для оптимального, осмысленного использования своего времени» [5]
Карпичев В.	Совокупность социальных и человековедческих технологий	Менеджмент в полном объеме, однако развернутый не во вне, а на субъекта управления [7]
Вудкок М., Френсис Д.	Преодоление собственных ограничений	Универсальный способ проверки личностных возможностей и ограничений, а также поиска возможных траекторий развития личностных и деловых качеств [3]
Андреев В. И.	Саморазвитие профессионально-творческой личности	Саморазвитие творческой личности, способной к постоянному развитию и самореализации в одном или нескольких видах профессиональной деятельности [1]
Хроленко А. Т.	Рост личной культуры деловой жизни	Практическая реализация личности своего делового ресурса путем развития уровня профессиональной культуры в различных ее аспектах [8]
Швальбе Б., Швальбе Х.	Самосовершенствование личностно-деловых качеств	Достижение личного профессионального успеха за счет повышения уровня самопознания и самосовершенствования своих деловых (профессионально значимых) качеств [23]

преодолевать внешние обстоятельства на работе и в личной жизни. Согласно мнению Л. Зайверта, самоменеджмент – это возможность выполнения определенных ежедневных техник и методик для эффективного решения повседневных задач и проблем. Исходя из сказанного, можно соотнести выделенные исследователем умения с *деятельностным компонентом* – применение испытанных методов работы в повседневной практике для оптимального, осмысленного использования своего времени [5] – это указывает на деятельность, которая повторяется ежедневно с целью достижения определенных задач / целей (тайм-менеджмент, планирование).

В концепции ограничений М. Вудкока и Д. Фрэнсиса [3] самоменеджмент представлен больше как средство оценки имеющихся умений и способностей, а также нахождения возможных способов и перспектив для развития личных и деловых качеств индивида. Саморазвитие личности происходит за счет изучения, осознания и преодоления ограничений, которые препятствуют успеху и личностному росту, что соотносимо с *рефлексивно-оценочным (осознание) и когнитивным (изучение) компонентами*.

Спорной является концепция А. Т. Хроленко: самоменеджмент представлен практикой повышения навыков лишь в рамках своего делового потенциала через рост культуры взаимоотношений, искусство деловой беседы, культуры делового письма и мастерства подготовки публичного выступления [8]. Таким образом, расширение возможностей личности может осуществляться только в результате работы по повышению

своего профессионализма и мастерства в аспекте деловой коммуникации. Однако выделение данных критериев может также свидетельствовать об обязательном постоянном обучении и улучшении качеств познаний, что подразумевает наличие *когнитивного и деятельного компонентов*.

Так как мы рассматриваем самоменеджмент в образовательной среде, стоит ознакомиться с мнением исследователей в рамках изучения данного вопроса.

А. А. Симонова обозначает проблему недостаточной изученности и разработанности самоменеджмента для образовательных систем [13]. Важным элементом деятельности образовательных учреждений автор определяет роль студента, который способен руководить своей нагрузкой (учебная, рабочая), планировать деятельность, достигать запланированного, что подтверждает мнение о наличии необходимости активного внедрения и развития техник самоменеджмента.

А. В. Дегтерев отмечает, что самоменеджмент состоит из способности управлять своим развитием и саморазвитием, умений ставить цели, управлять временем (тайм-менеджмент), способностей к самопознанию, самообразованию, самоорганизации, самовоспитанию и самоконтролю» [10, с. 65]. Наличие выделенных характеристик знаменует о когнитивной, деятельностной, мотивационной и рефлексивной составляющих, что коррелирует с основными компонентами компетентности.

Хотелось бы отметить идею Е. А. Ноздренко, в соответствии с которой самоменеджмент как система

в повседневной жизни студента, ориентирован на следующие направления: 1) самоопределение (планирование); 2) самоорганизация (организационная функция); 3) самомотивация (мотивационная функция); 4) самореализация (контрольно-оценочная функция) [24], что содержательно соответствует четырем основным компонентам компетентности, которые мы выделяем в исследовании.

Компоненты самоменеджмента и уровни их развития

Анализ литературы показал, что в структуру компетентности самоменеджмента могут входить следующие компоненты: мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный. Каждый компонент системы самоменеджмента обучающегося требует содержательной интерпретации.

Мотивационно-целевой компонент представляет собой цели личности, мотивы, потребности в обучении, самосовершенствование, самовоспитание, саморазвитие, ценностные установки. Существование данного компонента подтверждает наличие интереса к учебно-образовательной деятельности, характеризующего потребность личности в получении новых знаний, в овладении эффективными способами разрешения противоречий. Содержание компонента:

- проявляет интерес к возможностям личностного и профессионального роста;
- проявляет желание к приобретению знаний, профессиональных знаний и профессионально важных качеств;
- демонстрирует заинтересованность относительно траектории личностного роста (мотив достижения);
- желает успешного построения профессиональной деятельности на основе самоменеджмента.

Когнитивный компонент состоит из совокупности знаний о вариантах и техниках развития личности и саморазвития в целом, поиска и выбора ресурсов, необходимых для достижения поставленной цели. Содержание компонента:

- знания о процессе планирования, целеполагания, тайм-менеджмента;
- знания об инструментах по управлению ресурсами;
- знаниями о возможных путях развития карьеры и требуемых компетенций для успешного личностного роста (профессионального, образовательного).

Деятельностный компонент проявляется в практическом умении планировать, организовывать, контролировать, регулировать. Содержание компонента:

- планирует процесс целеполагания, тайм-менеджмента;

- управляет ресурсами: осуществляет деятельность, планирует, включается в образовательный процесс;
- осуществляет деятельность (в контексте личного плана);
- реализует развитие карьеры;
- принимает решения;
- способен к самоорганизации;
- знание основ устного и письменного делового общения.

Рефлексивно-оценочный компонент очень важен в структуре представленной компетентности самоменеджмента. Значительность его выделения заключается в возможности реального определения уровня развития самооценки, восприятия собственной значимости и результативности, воспитания ответственности личности за полученные результаты своей деятельности и их рефлексии, познания себя и самореализации. Рефлексивно-оценочный компонент проявляется в умении субъекта сознательно контролировать результаты своей учебной деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений. Содержание компонента:

- осуществляет процесс своего развития и выявляет проблемы личностного роста;
- осуществляет выбор возможных направлений роста на основе анализа результатов деятельности;
- осуществляет оценки своих возможностей, способностей, личных качеств, актуальных для развития;
- оценивает возможности управления личностными ресурсами на основе рефлексии способов управления собственными ресурсами.

На наш взгляд, представленный список умений наиболее полно характеризует степень развития компетентности самоменеджмента студента.

Стоит отметить, что развитие, становление и формирование – это рядоположенные понятия, но развитие имеет место там, где происходит дифференциация и иерархическая интеграция уровней или этапов развития (Х. Вернер) [32, с. 591]. Следовательно, уместно, согласно выделенным критериям, обозначить уровни развития компетентности самоменеджмента обучающегося. В рамках работы под уровнем будем понимать степень величины, развития, значимости чего-нибудь¹.

В контексте исследования целесообразно описать уровни развития компетентности самоменеджмента студента как последовательность проявленности от начального к развитому уровню. В соответствии со сформированностью составляющих каждого компонента можно выделить три уровня развития компонентов компетентности самоменеджмента студента: начальный, базовый и развитый (табл. 2).

¹ Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М.: Оникс [и др.], 2009. 1359 с.

Табл. 2. Уровни развития компонентов компетентности самоменеджмента

Tab. 2. Self-management competence: development levels and components

Компонент	Начальный	Базовый	Развитый
Мотивационно-целевой	<ul style="list-style-type: none"> не проявляет интерес; не пытается достичь успеха; не проявляет упорство 	<ul style="list-style-type: none"> проявляет интерес, но удовлетворяется теми результатами, которые получаются; упорен, устремлен к успеху 	<ul style="list-style-type: none"> способен самостоятельно формировать цели, достигать определенных результатов в соответствии с ними; проявляет лидерские качества и профессиональный интерес к деятельности
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> нет основных знаний; нет мотивации получать необходимые знания 	<ul style="list-style-type: none"> средний уровень овладения знаниями; проявляет интерес и упорство по отношению к изучению нового 	<ul style="list-style-type: none"> эффективен в планировании, контроле, организации, мотивации; способен применять полученные знания; изобретателен в нахождении решений на основании знаний о самоменеджменте
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> не осуществляет никакой деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> проявляет интерес к работе над собой; проявляет упорство в достижении поставленных целей 	<ul style="list-style-type: none"> устанавливает цели, достигает результатов; эффективно принимает решения; тратит оптимальное количество времени; эффективно использует тайм-менеджмент
Рефлексивно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> не анализирует полученный опыт 	<ul style="list-style-type: none"> способен рефлексировать и анализировать простые ситуации 	<ul style="list-style-type: none"> способен контролировать результаты собственной деятельности; постоянно повышает собственный уровень развития личных достижений

Заключение

Самоменеджмент начинает активно изучаться и развиваться в сфере личного образования, а также рассматриваться в рамках высшего образования как важный элемент развития личности. Проведенный литературный анализ показал, что самоменеджмент способствует оптимизации времени, повышению эффективности процедур достижения целей, развитию интеллектуального потенциала, самовоспитанию, саморазвитию.

Комплексное умение управления собой, своими ресурсами и деятельностью становится неотъемлемым компонентом современной жизни, которая подразумевает постоянное развитие и изменение сфер деятельности. Овладение компетентностью самоменеджмента у студентов повысит конкурентоспособность и профессиональный потенциал специалиста любого профиля за счет конструктивного использования времени, эффективного планирования деятельности, целеполагания, разумного управления собой.

С помощью контент-анализа мы выделили в структуре компетентности самоменеджмента 4 компонента: мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный, которые более полно раскрывают данную компетентность. Предполагается,

что сформированность компетентности самоменеджмента соответствует разным уровням развития ее компонентов: начальный, базовый и развитый.

Можно сделать вывод, что самоменеджмент обучающегося вуза является важным и актуальным навыком по управлению собой и своей деятельностью. В соответствии с этим овладение компетентностью самоменеджмента представляет неотъемлемую часть культуры личности молодого современного специалиста.

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

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

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

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

Литература / References

1. Андреев В. И. Саморазвитие менеджера. М.: Народное собрание, 1995. 160 с. [Andreev V. I. *Self-development in managers*. Moscow: Narodnoe sobranie, 1995, 160. (In Russ.)]
2. Бузни А. Н. Когнитивное управление личности собой – главная функция самоменеджмента. *Экономика и Современный менеджмент: теория, методология, практика*. 2018. С. 72–85. [Buzni A. N. The individual cognitive control of themselves is the main function of self-management. *Ekonomika i Sovremenniy menedzhment: teoriia, metodologiia, praktika*, 2018, 72–85. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nueqzv>
3. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. М.: Юнити-Дана, 1999. 314 с. [Woodkok M., Francis D. *The manager unblocked*. Moscow: Inity-Dana, 1999, 314. (In Russ.)]
4. Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. М.: Вильямс, 2004. 272 с. [Drucker P. F. *Management challenges in the XXI century*. Moscow: Viliams, 2004, 272. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qrykmf>
5. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время. М.: ИНФРА-М, 1995. 230 с. [Seiwert L. *Your time is in your hands: tips for business people on how to use working time effectively*. Moscow: INFRA-M, 1995, 230. (In Russ.)]
6. Спивак В. А. Самоменеджмент как вид менеджмента – области исследования. *Лидерство и менеджмент*. 2017. Т. 4. № 4. С. 153–167 [Spivak V. A. Self-management as a type of management – area of research. *Leadership and Management*, 2017, 4(4): 153–167. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18334/lim.4.4.38351>
7. Карпичев В. Самоменеджмент: Введение в проблему. *Проблемы теории и практики управления*. 1994. № 3. С. 103–106. [Karpichev V. Self-management: Introduction to the problem. *Problemy teorii i praktiki upravleniia*, 1994, (3): 103–106. (In Russ.)]
8. Хроленко А. Т. Самоменеджмент. М.: Экономика, 1996, 139 с. [Khrolenko A. T. *Self-management*. Moscow: Economika, 1996, 139. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sqfnpg>
9. Бишоф А., Бишоф К. Самоменеджмент. Эффективно и рационально. М.: Омега-Л, 2006. 127 с. [Bischof A., Bischof K. *Effective and efficient self-management*. Moscow: Omega-L, 2006, 127. (In Russ.)]
10. Дегтерев В. А. Самоменеджмент как ключевая компетенция развития личности студента. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 3. С. 64–70. [Degterev V. A. Self-management as a key competence of developing student's personality. *Pedagogical Education in Russia*, 2015, (3): 64–70. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/twfijv>
11. Исаченко И. И. Основы самоменеджмента. М.: ИНФРА-М, 2012. 312 с. [Isachenko I. I. *Basics of self-management*. Moscow: INFRA-M, 2012, 312. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qyeuwd>
12. Косинская Е. А. Формирование у студентов навыков самоменеджмента. *Научный вестник Крыма*. 2017. № 2. С. 1–8. [Kosinskaya E. A. Forming in students the self-management skills. *Scientific Bulletin of Crimea*, 2017, (2): 1–8. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yrxdex>
13. Симонова А. А. Самоменеджмент педагога: сущность, содержание, технологии. Екатеринбург: УГПУ, 2008. 136 с. [Simonova A. A. *Self-management in teachers: essence, content, and technology*. Ekaterinburg: USPU, 2008, 136. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pybvax>
14. Книсарина М. М., Сыздыкбаева А. Д., Бекешова Г. У., Неталина Г. К., Адапов К. Б. Самоменеджмент студента вуза. *Медицинский журнал Западного Казахстана*. 2018. № 3. С. 71–77. [Knisarina M. M., Syzdykbayeva A. D., Bekeshova G. U., Netalina G. K., Adanov K. B. Self-management in university students. *West Kazakhstan Medical Journal*, 2018, (3): 71–77. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yobiix>
15. Муртузалиева М. М. Самоменеджмент студента вуза. *Вестник науки*. 2020. Т. 2. № 5. С. 38–40. [Murtuzalieva M. M. Self-management in university students. *Vestnik nauki*, 2020, 2(5): 38–40. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vtptuc>
16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технологии конструирования. *Народное образование*. 2003. № 5. С. 55–61. [Khutorskoy A. V. Key competencies: Design technologies. *Narodnoe obrazovanie*, 2003, (5): 55–61. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sgukwn>
17. Осипова С. И., Рябов О. Н. Обоснование педагогических условий формирования проектировочно-внедренческой компетентности бакалавров-инженеров на основе идей CDIO. *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 10-1. С. 181–184. [Osipova S. I., Ryabov O. N. Reasoning pedagogical conditions of the formation of design-implement competence of bachel or engineers based on cdio ideas. *Modern high technologies*, 2016, (10-1): 181–184. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wwwuhd>
18. Холопова Л. А., Русаленко Д. А., Петров В. П. Менеджмент и его разновидности: общее и частное. *Концепт*. 2014. № S9. С. 26–30. [Holorova L. A., Rusalenko D. A., Petrov V. P. Management and its variations: general and private. *Koncept*, 2014, (S9): 26–30. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/smzerd>

19. Скопина И. В., Романова Т. Менеджмент: понятие и многочисленные дефиниции российских и зарубежных ученых. *Управление экономическими системами: электронный научный журнал*. 2007. № 4. С. 35–39. [Skopina I. V., Romanova T. Management: concept and definitions in Russia and abroad. *Upravlenie ekonomicheskimi sistemami: elektronnyi nauchnyi zhurnal*, 2007, (4): 35–39. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kztnij>
20. Тьетар Р. А. Менеджмент. СПб.: Нева, 2003. 94 с. [Thiétart R. A. *Management*. St. Petersburg: Neva, 2003, 94. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qqrrxp>
21. Орлов А. И. Менеджмент. М.: Изумруд, 2003. 298 с. [Orlov A. I. *Management*. Moscow: Izumrud, 2003, 298. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wonloz>
22. Роббинс С., Коултер М. Менеджмент. М.: Вильямс, 2002. 880 с. [Robbins S., Coulter M. *Management*. Moscow: Viliams, 2002, 880. (In Russ.)]
23. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех. М.: Прогресс, 2005. 240 с. [Schwalbe B., Schwalbe X. *Personality, career, and success*. Moscow: Progress, 2005, 240. (In Russ.)]
24. Ноздренко Е. А. Самоменеджмент в организации обучения студентов. *Современные проблемы науки и образования*. 2006. № 1. С. 81–82. [Nozdrenko E. A. Selfmanagement in students training organization. *Modern problems of science and education*, 2006, (1): 81–82. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/iiwulp>
25. Крикун О. А. Самоменеджмент. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. 344 с. [Krikun O. A. *Self-management*. Kharkiv: KhNU named after V. N. Karazin, 2014, 344. (In Russ.)]
26. Майданова Т. В. Самоменеджмент как условие самореализации студентов. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 2. С. 27–30. [Maidanova T. V. Self-management as a condition of self-realization of students. *Pedagogical Education in Russia*, 2013, (2): 27–30. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pzkuqx>
27. Гамзаева М. В. К вопросу о педагогическом самоменеджменте. *Сибирский педагогический журнал*. 2011. № 1. С. 242–248. [Gamzaeva M. V. The essence and content of teaching self-management. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2011, (1): 242–248. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pdtstp>
28. Китаев А. А. Самоменеджмент как основа управления собственной деятельностью. In: Бондаренко Е. А., Слинко Д. И., Степанов С. Л. и др. *Проблемы развития современного предпринимательства*. Ставрополь: Секвойя, 2018. С. 318–322. [Kitaev A. A. Self-management as a basis for managing your own activities. In: Bondarenko E. A., Slinko D. I., Stepanov S. L. et al. *Problems of development of modern entrepreneurship*. Stavropol: Sekvoia, 2018, 318–322. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xpvpwpb>
29. Ларионова И. А. Самореализация как системообразующий фактор интегративной профессиональной подготовки специалистов. *Педагогическое образование в России*. 2011. № 4. С. 18–27. [Larionova I. A. Self-realization as a constituent factor of integrated professional training of specialists. *Pedagogical Education in Russia*, 2011, (4): 18–27. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ojdvtx>
30. Колмогорцева А. А. Персональный менеджмент – управление собой. *Экономика и социум*. 2014. № 4. С. 485–488. [Kolmogorceva A. A. Personal management as self-management. *Ekonomika i sotsium*, 2014, (4): 485–488. (In Russ.)]
31. Исакова А. Ю., Лапина Т. А. Самоменеджмент в организации обучения студентов. *Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: XI Всерос. студ. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 7–9 декабря 2022 г.)* Новосибирск: НГПУ, 2023. С. 16–17. [Isakova A. Yu., Lapina T. A. Self-management in organizing student learning. *Youth of the XXI century: education, science, and innovation: VI ALL-Russian Student. Sci-Prac. Conf., Novosibirsk, 7–9 Dec 2022*. Novosibirsk: NSPU, 2023, 16–17. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hkxkcc>
32. Волкова Е. В. Возрождение интереса к теории Х. Вернера в американской психологии развития (обзор статьи С. Раефф. Distinguishing between development and change: Reviving organismic-developmental theory). *Дифференционно-интеграционная теория развития*, сост. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. М.: ЯСК, 2014. Кн. 2. С. 585–598. [Volkova E. V. The revival of interest in H. Werner's theory in American developmental psychology. *Differential-integration theory of development*, comps. Chuprikova N. I., Volkova E. V. Moscow: IaSK, 2014, book 2, 585–598. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tekwiw>

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/thuebq>

Структура и профориентационный потенциал учебного пособия «Legal English: Law, Crime and Punishment» (X–XI классы)

Игумнова Ольга Викторовна

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, Россия, Новокузнецк

<https://orcid.org/0000-0002-5361-5039>

o.igumnova2010@mail.ru

Аннотация: Представлен опыт разработки учебного пособия для учащихся гуманитарного и универсального профилей обучения (X–XI классы), обладающего характеристиками интегрированного профориентационного языкового курса. Курс относится к элективным и ориентирует старшеклассников на деятельность в уголовно-исполнительной системе, показывает ее взаимосвязь с уголовным правом. Цель – дать общее представление о профориентационных основах элективного языкового курса «Legal English: Law, Crime and Punishment» через описание структуры одноименного пособия. На основании системно-функционального подхода кратко излагается структура пособия «Legal English: Law, Crime and Punishment». Компетентностный подход отражен в заданиях, направленных на развитие иноязычной компетенции, а также на закрепление практических навыков ведения научно-исследовательской работы и осуществления профессиональных проб по специальностям, свойственным уголовной и уголовно-исполнительной сферам деятельности. Приводится описание профориентационного потенциала учебного пособия с позиции возможностей профинформирования, профагитации и профвоспитания учащихся. В результате предложенное пособие можно рассматривать в качестве одного из инструментов решения проблем учебно-методического обеспечения профессиональной ориентации в рамках профильного обучения.

Ключевые слова: профориентация старшеклассников, уголовно-исполнительная система, интегрированный профориентационный курс, языковой курс, проектирование учебного пособия, профинформирование, профвоспитание, профагитация, профессиональная проба, научно-исследовательская деятельность

Цитирование: Игумнова О. В. Структура и профориентационный потенциал учебного пособия «Legal English: Law, Crime and Punishment» (X–XI классы). *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 109–118. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-109-118>

Поступила в редакцию 28.10.2023. Принята после рецензирования 14.12.2023. Принята в печать 25.12.2023.

full article

Structure and Career Guidance Potential of Legal English: Law, Crime, and Punishment for High-School Students

Olga V. Igumnova

Kuzbass Institute of Federal Penal Service of Russia, Russia, Novokuznetsk

<https://orcid.org/0000-0002-5361-5039>

o.igumnova2010@mail.ru

Abstract: The author developed a textbook for high-school students of English. The book represents an integrated vocation-focused language course. This elective course focuses on the activities associated with the penal system and shows its relationship with the criminal law. By applying the systemic functional approach to the structure of *Legal English: Law, Crime, and Punishment*, the author outlines its career-guidance framework. The outcome-based activities aim at mastering the foreign language, consolidating practical skills in research, and performing career-guidance practice in criminal and penal law spheres. The career-guidance potential of the textbook offers possibilities of career awareness, career-oriented education, and professional recruitment. As a result, *Legal English: Law, Crime, and Punishment* can be considered a tool of academic and methodological support in the sphere of career guidance in high school.

Keywords: high-school students, penal system, integrated vocation-focused course, language course, textbook design, career awareness, career-oriented education, professional agitation, career-guidance practice, research operation

Citation: Igumnova O. V. Structure and Career Guidance Potential of Legal English: Law, Crime, and Punishment for High-School Students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 109–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-109-118>

Received 28 Oct 2023. Accepted after review 14 Dec 2023. Accepted for publication 25 Dec 2023.

Введение

Концепция профильного обучения школьников¹ на заключительном этапе получения среднего общего образования претерпевает изменения в силу утвержденного Министерством просвещения РФ профориентационного минимума². Но идея разносторонней ориентации учащихся на рынке труда остается неизменной. На данный момент учебный контент для профильных классов можно считать устоявшимся, он отличается предметностью, ориентированностью на углубленное изучение отдельных дисциплин. Вместе с тем профессиональное самоопределение старшеклассников не заканчивается выбором профиля, но уточняется на протяжении всего периода школьного обучения. П появляется необходимость в формировании банка элективных курсов профориентационного характера для уточнения профильных предпочтений учащихся, расширения их представлений о профессиях, относящихся к избранному профилю. Такого рода курсы должны иметь интегрированный (межпредметный) характер и основываться на базовых знаниях учащихся для создания у них ситуации успешности. Учебный материал обязан обладать выраженным профориентационным потенциалом.

Согласно ФЗ «Об образовании в РФ»³ (ч. 3, ст. 66), среднее общее образование направлено на развитие познавательного интереса у учащегося и формирование у него навыков самостоятельной учебной деятельности, а также готовности сделать жизненный (социально-профессиональный) выбор пути своего дальнейшего развития и становления как личности, гражданина и профессионала. Подготовка старшеклассников к осуществлению указанного выбора базируется на модели уровневого (базового и углубленного) обучения⁴ с возможностью включения в основную образовательную программу (ООП) предметных

курсов интегрированного характера [1]. Они призваны удовлетворить познавательные интересы учеников, в том числе связанные с осваиваемым профилем, но через иные предметные области, которые изучаются на базовом уровне (в нашем случае через иностранный язык). Такого рода предметные интегрированные курсы являются элективными, но на заключительном уровне общего образования способны выполнять информирующую, ориентирующую, систематизирующую, воспитательную (мировоззренческую) функции профориентации старшеклассников.

На данный момент профориентационные курсы реализуются отдельно от обучающей деятельности в виде профориентационных уроков [2; 3], профессионально-графических бесед [4], профинформационных стендов, профориентационных игр [5; 6]. Указанные мероприятия реализуются в рамках отдельных занятий по основным дисциплинам ООП [7] и в рамках специальных профессионально-ориентированных курсов [8], а также иных внеклассных мероприятий [9], в том числе с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий⁵ [2], во время классных часов [8], а также в ходе самостоятельной работы профориентационного характера [10]. Предпринята попытка систематизации профориентационной работы со школьниками по направлениям консультативной и образовательной профориентации и включения в нее профориентационного нетворкинга [11]. Опыт разработки современной системы профориентации отражен в методических рекомендациях по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях РФ, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования, которые вступили в действие с сентября 2023 г.⁶

¹ Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования. Приказ Министерства образования РФ № 2783 от 18.07.2002. *СПС КонсультантПлюс*.

² Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях РФ, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования. 21.03.2023. URL: <https://minobraz.egov66.ru/upload/minobr/files/b1/95/b1950e5b752d496690f303409ccea885.pdf> (дата обращения: 02.09.2023).

³ Об образовании в РФ. ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012. (ред. от 04.08.2023). *СПС КонсультантПлюс*.

⁴ О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденного приказом Минобрнауки России № 413 от 17.05.2012. Приказ Министерства просвещения РФ № 732 от 12.08.2022. *СПС КонсультантПлюс*.

⁵ Навигатум: образовательный научно-исследовательский проект. URL: <https://navigatum.ru/> (дата обращения: 07.07.2023); Проектория – твой помощник в выборе профессии. URL: <https://proektoria.online/suits> (дата обращения: 02.08.2023); Профилум: платформа профориентации подростков. URL: <https://profilum.ru/> (дата обращения: 02.08.2023); Билет в будущее: Профориентационный проект, направленный на раскрытие талантов и осознанный выбор карьеры. URL: <https://bvbinfo.ru/> (дата обращения: 02.08.2023).

⁶ Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума...

Анализ имеющихся в открытом доступе языковых курсов для X–XI классов средней школы [12–22], в том числе интегрированного характера, которые можно использовать в качестве профориентационных, показал наличие дефицита учебной продукции, предназначенной для ориентации старшеклассников на профессии, связанные с уголовно-исполнительной системой (УИС). В связи с этим нами была предпринята попытка проектирования учебного пособия, позволяющего наряду с предметным полем выполнять профориентационные задачи на завершающем уровне общего образования (X–XI классы).

Цель статьи – дать общее представление о профориентационных основах элективного языкового курса «Legal English: Law, Crime and Punishment» через описание структуры одноименного пособия и возможностей организации профпросвещения и профинформирования учащихся. Реализация поставленной цели осуществляется с помощью решения следующих задач:

- представить обобщенную структуру пособия как единой системы размещения учебного контента, направленного на формирование общего понимания взаимосвязи УИС с уголовным правом, а также предметом, объектом и субъектами трудовых постов, связанных с УИС;
- дать краткую характеристику методологических подходов к конструированию и структурированию материала учебного пособия;
- выявить профориентационный потенциал каждого блока модуля для формирования общего представления о содержании пособия, взаимосвязи всех его компонентов, задачах педагога при работе с учащимися.

Методы и материалы

При проектировании пособия были использованы системно-функциональный, компетентностный и личностно-ориентированный подходы.

Системно-функциональный подход реализован в архитектуре пособия [23] (в его модульно-блочном строении [24]), где вертикальная ось системы представлена в тематической взаимосвязи модулей по принципу от общего к частному, а горизонтальная ось – информационные блоки, включенные в каждый модуль и каждую систему заданий / упражнений в них. Таким образом, вертикальная ось – это шесть тематических модулей: Введение в право, Уголовное право, Преступность несовершеннолетних, Наказание и исправление, Исправительные учреждения в англоговорящих странах, Профессия сотрудника уголовно-исполнительной системы. Горизонтальная ось представлена девятью блоками информационно-деятельностных заданий внутри каждого модуля:

- *ориентирующим* (в виде сформулированных учебных задач, планируемых результатов изучения

темы и взаимосвязи каждого модуля с информацией предыдущих модулей);

- *вводным* (знакомство и отработка лексического минимума, свойственного уголовному и уголовно-исполнительному правосудию);
- *базовым информационным* (текстовым), совмещающим в себе собственно обучающую и профинформирующую функции (с серией пред-, при- и послетекстовых заданий);
- *учебным* (в виде упражнений), тренирующим учащихся в употреблении языкового материала по общей теме модуля;
- *коммуникативным* (в виде блока ситуативных задач), стимулирующим формулирование собственных идей в форме монолога / диалога или полилога;
- *систематизирующим* профессиографические сведения, которые учащиеся получают из вводного и базового блоков модуля (в тестовой форме);
- *развивающим* (в виде дополнительной информации по изучаемой теме);
- *научно-исследовательским* (в виде перечисления направлений возможного исследования и анализа проблем) [25];
- *контролирующим* (повторительно-обобщительный этап работы над модулем, содержащим задания на повторение языкового материала, на контроль понимания ключевых вопросов изученной темы, задания для проверки умения решать коммуникативные задачи и обобщать профессиографический материал модуля на основании ситуационных заданий / кейсов, профессиональных проб).

Компетентностный подход отражен в формулировке ожидаемых результатов изучения каждого модуля, заданий и в непосредственной учебной деятельности учащихся, направленной на развитие предметных и метапредметных (УУД – универсальных учебных действий) компетенций.

Личностно-ориентированный подход проявляется в возможности вариативного использования заданий с учетом языковой подготовки участников курса и их профессиональных интересов, в организации образовательного процесса с учетом субъектных отношений.

Предлагаемый элективный языковой курс нацелен на формирование готовности старшеклассников в конце школьного обучения сделать осознанный выбор дальнейшего профиля в логике: выбираю сферу юриспруденции; интересую уголовно-правовые отношения; хочу быть полезным обществу, применяя свои знания и умения в работе с осужденными. Выполнение стратегической задачи осуществляется в двух направлениях:

1. Предметном направлении в виде описания осей и их роли в формировании теоретических знаний

(лексико-грамматических, профессиографических), навыков, умений (языковых, коммуникативных) и представлений об УИС, специфике трудовых постов, с ней связанных.

2. Профориентационном, которое в распределенном виде присутствует внутри каждого тематического модуля и реализуется через профпросвещение (профинформирование, профагитацию) и профвоспитание.

Результаты

На основании проведенного теоретического этапа разработки пособия нами было установлено, что для социально-экономического профиля средней школы с профилизацией в области права и обществознания элективный языковой курс должен быть интегрированным с такими предметными областями знаний, как правоведение, криминология, уголовное и уголовно-исполнительное право, профориентология.

Несмотря на профориентационную насыщенность материалов учебного пособия, следует отметить опосредованный характер профориентационной работы со старшеклассниками. Так, в ориентирующем, вводном и базовом блоках модуля профессиональное информирование осуществляется через знакомство:

- с основными понятиями юриспруденции (закон, право, отрасль права, уголовная ответственность, преступление, наказание, обвиняемый, подсудимый, осужденный и т. п.);
- с основными специализациями, связанными с правосудием (юрист, следователь, судья, адвокат, государственный обвинитель) и уголовно-исполнительным правом (сотрудник уголовно-исполнительной инспекции, сотрудник пробации, сотрудник исправительного учреждения (ИУ), начальник ИУ);
- с базовыми функциями сотрудников правоохранительной и правоприменительной сфер деятельности;
- ведущими личностными и профессионально важными качествами сотрудников, задействованных в правовых отношениях;
- рабочим местом лиц, осуществляющих профессиональные задачи в правоохранительной и правоприменительной сферах деятельности.

Опосредованный характер профинформирования проявляется в необходимости осмысления полученной профессиографической информации из базового текста и других информационных блоков модуля самим учащимся в процессе выполнения заданий тестового характера (в систематизирующем блоке модуля).

Уделено внимание формированию мотивации к изучению вопросов, связанных с уголовным и уголовно-исполнительным правом, в рамках развивающего и научно-исследовательского блоков модулей. В первом случае старшеклассникам предоставляется

малоизученная или незнакомая из других дисциплин ООП (обществознание, правоведение) информация. В научно-исследовательском блоке участникам интегрированного языкового курса предлагаются направления для собственного исследования современных проблем уголовного права и уголовно-исполнительного законодательства.

Опосредованный характер профагитации означает, что преподаватель не осуществляет открытую агитацию на профессии, связанные с юриспруденцией, но через знакомство с понятиями *слоган* (рекламный лозунг профессии), *девиз / профессиональное кредо* алгоритмом их составления, имеющимися на практике примерами лозунгов и профессиональным кредо, организуется работа самих старшеклассников по составлению рекламного продукта к отдельным профессиям УИС (данный аспект отрабатывается в коммуникативном блоке модуля, а в контролирующем иницируется самостоятельное составление рекламного продукта).

Включенные в блок развития коммуникативных умений учебные материалы, цитаты, крылатые фразы, пословицы, дополнительные тексты обладают воспитательным потенциалом и нацелены на осознание учащимися ценности идей правосудия, разумной гуманизации в отношении правонарушителей, целей наказания и сущности исправления, важной миссии сотрудников УИС.

Несмотря на наличие универсальных блоков размещения информации в модуле, каждый из модулей имеет свои отличительные задачи и предлагает провести профессиональные пробы на минимальном уровне. Данные пробы по форме являются мини-кейсами – практическими (ситуационными) задачами. Учащимся дается возможность представить себя в роли профессора права; юрисконсульта; адвоката; правонарушителя; судьи, определяющего тип ИУ для осужденного; следователя; судьи / государственного обвинителя, определяющего суровость приговора. В заключительном модуле старшеклассникам предлагается примерить на себя роль профконсультанта, работающего с профессиями, ассоциированными с УИС.

Перечисленные выше особенности построения учебного пособия «Legal English: Law, Crime and Punishment» для проведения профориентационной работы со школьниками можно представить в табличной форме (таб.), где:

- предметные знания отражают вводный, базовый, учебный и систематизирующий блоки модуля;
- навыки научно-исследовательской работы (НИР) и решение кейсов представлены в развивающем и научно-исследовательском блоках;
- профессиографические навыки формируются в систематизирующем и коммуникативном блоках, а проверяются в контролирующем;

Табл. Профориентационный потенциал учебного пособия «Legal English: Law, Crime and Punishment»

Tab. Career guidance potential of Legal English: Law, Crime, and Punishment

Профинформирование и формируемые с его помощью			Профагитация	Профвоспитание
предметные знания	навыки НИР / решение кейсов	профессиографические навыки		
<i>Введение в право (Introduction to Law)</i>				
<ul style="list-style-type: none"> понятие <i>право</i>; источники права; естественное, позитивное, прецедентное право; отрасли права (уголовное и гражданское право), субъекты правоотношений; типичные виды наказаний в исторической перспективе 	НИР: <ul style="list-style-type: none"> законы Древнего мира; законы Средневековой Англии; Магна Карта; кодекс Наполеона; билль о правах человека; сравнительные характеристики англосаксонской и романо-германской правовых систем 	Наименование специальностей и рабочее место: <ul style="list-style-type: none"> судьи; адвоката; государственного обвинителя Личностно- и профессионально важные качества, функции: <ul style="list-style-type: none"> юриста; судьи; государственного обвинителя; адвоката 	–	Роль законов в обществе и гуманизация законов в исторической перспективе
<i>Уголовное право (Criminal Law)</i>				
Основные понятия: <ul style="list-style-type: none"> субъект; объект; элементы преступления; виды преступлений по тяжести преступного деяния, по объёму преступления и типичные для них современные виды наказаний; процессуальное право 	НИР: <ul style="list-style-type: none"> история становления и источники уголовного права в разных странах; основания для классификации преступлений в России и англоговорящих странах; особенности уголовного судопроизводства в англо-саксонской правовой системе Кейс: расследование уголовного дела	Наименование специальностей: <ul style="list-style-type: none"> адвокат по уголовным делам; юрисконсульт. Функции, личностные и деловые качества судьи и адвоката по уголовным делам, объекты и юридические основания их профессиональной деятельности	Слоган для: <ul style="list-style-type: none"> судьи; адвоката по уголовным делам; юрисконсульта; юриста; преподавателя уголовного права; государственного обвинителя 	Цель уголовного права и уголовного правосудия и отношение к законам
<i>Преступность несовершеннолетних (Juvenile Delinquency)</i>				
Понятия: <ul style="list-style-type: none"> подростковая преступность и ее категории; малолетний правонарушитель; делинквентное и преступное поведение; система отправления правосудия в отношении несовершеннолетних в англоговорящих странах; тенденции современной подростковой преступности в России и США 	НИР: <ul style="list-style-type: none"> виды и юридические последствия статусных преступлений в США; статистика и тенденции в подростковой преступности в различных странах; профилактика подростковой преступности Кейс: помощь малолетним правонарушителям в рамках юридической консультации	<ul style="list-style-type: none"> рабочее место; объекты трудового поста; задачи сотрудника, осуществляющего первичное рассмотрение дела малолетнего правонарушителя – <i>intake officer</i> (досудебная практика) 	слоган для новой юридической специальности	<ul style="list-style-type: none"> причины подростковой преступности; влияние семьи и СМИ на поведение подростков

Профинформирование и формируемые с его помощью			Профагитация	Профвоспитание
предметные знания	навыки НИР / решение кейсов	профессиографические навыки		
<i>Наказание и исправление (Punishment and Corrections)</i>				
<ul style="list-style-type: none"> понятие <i>наказание</i>; цели и виды наказаний в современных правовых системах; виды исправительных учреждений в России 	<p>НИР:</p> <ul style="list-style-type: none"> статус правонарушителя от подозреваемого до осужденного (с позиции судопроизводства); наказание в исторической перспективе; виды наказаний для несовершеннолетних, наркозависимых в разных странах <p>Кейс: поиск справедливого вида наказания для несовершеннолетнего правонарушителя</p>	<p>Наименование специальностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> сотрудник пробации; сотрудник ИУ: рабочее место, профессиональные обязанности, результат труда, личностные и профессиональные качества данных сотрудников 	<p>слоган для деятельности сотрудника пробации и сотрудника ИУ</p>	<ul style="list-style-type: none"> Наказание и профилактика преступлений: что более ценно в современном обществе? Сущность справедливости наказания
<i>Исправительные учреждения в англоговорящих странах (Penal Facilities in the English-speaking World)</i>				
<ul style="list-style-type: none"> понятие ИУ; классификация зарубежных тюрем по уровню опасности преступников, половому и возрастному признакам; цели ИУ; систематизация ИУ (аналоги) в американской, британской и российской пенитенциарных системах 	<p>НИР:</p> <ul style="list-style-type: none"> типы тюрем в США; проблемы, с которыми сталкиваются ИУ в разных странах мира; зарубежные типовые и экспериментальные ИУ для несовершеннолетних преступников <p>Кейс: определение типа ИУ осужденному</p>	<p>обязанности и особенности вынесения приговора судьи по уголовным делам</p>	-	<p>Плюсы и минусы тюремного заключения</p>
<i>Профессия сотрудника тюрьмы (The Job of a Penal Officer)</i>				
<ul style="list-style-type: none"> наименования специальностей / типовых должностей, связанных с уголовной системой и УИС; базовые требования к сотруднику УИС; отличия в трудовых постах (по признаку <i>должность</i>) 	<p>НИР:</p> <ul style="list-style-type: none"> особенности специальностей, связанных с уголовным правосудием и УИС <p>Кейс: кто может стать сотрудником тюрьмы</p>	<ul style="list-style-type: none"> цель деятельности сотрудников УИС; требования к сотруднику ИУ; должности сотрудников (работник следственной тюрьмы / изолятора, караульная служба / сотрудник режимного отдела, сотрудники уголовно-исполнительной инспекции по работе с условно-освобожденными и условно-осужденными, начальник учреждения) и их функциональные обязанности 	<ul style="list-style-type: none"> девиз для работников УИС (по должностям); общая характеристика специальностей, связанных с УИС 	<ul style="list-style-type: none"> важность профессий, связанных с УИС для общества; имидж профессии; с чего начать собственную карьеру в УИС

- профагитация заложена в коммуникативном (формирование представлений и опыта составления агитационных документов) и контролирующем блоках (самостоятельная разработка продукта);
- профвоспитание – в коммуникативном (ценностное осмысление информации) и отчасти в контролирующем блоках (при выполнении профпроб).

Циклический подход к осуществлению предметно-профориентационной работы с обобщением всей полученной информации по модулю в рамках контролирующего блока позволяет в активной форме, с учетом психовозрастных особенностей основных участников образовательного процесса формировать общее представление о системе уголовного и уголовно-исполнительного права и его роли в жизни общества. В результате изучения всего учебного материала выпускник будет способен сформулировать свою позицию по отношению к данной сфере деятельности и определить уровень собственной готовности посвятить себя профессии юриста в рамках одной из изученных в курсе специальностей.

Обсуждение

Предложенные теоретические сведения о конструировании учебного пособия для элективного языкового курса «Legal English: Law, Crime and Punishment» помогают сформировать общее представление о содержании и структуре самого пособия, взаимосвязи всех его компонентов, а также о задачах педагога при работе с учащимися.

Стоит отметить, что изложенные в табличной форме предметное ядро учебных материалов и характеристика задач в области профпросвещения и профвоспитания раскрывают специфику обсуждаемого пособия и его отличия от известных языковых курсов для учащихся универсального и гуманитарного профилей обучения. Мы можем выделить такие отличия, как:

1. Включенные в пособие блоки НИР отражают реалии образовательной политики (обучать старшеклассников основам проектной деятельности, предлагая направления для работы над проектами, которые могут осуществляться уже вне рамок данного элективного курса).
2. Ориентация на среднестатистического ученика, обладающего базовыми знаниями иностранного языка, в то время как большая часть элективов предполагает углубленное знание языка и владение основными субкомпетенциями на уровне выше среднего.
3. Возможность выборочного изучения модулей (на усмотрение преподавателя с учетом профессиональных интересов старшеклассников). Школы, в которых обучение ведется по учебно-методическому комплексу *Spotlight*, легче всего могут адаптироваться

к материалам предлагаемого учебного пособия, поскольку значительная часть фоновой лексики заимствована из этого учебно-методического комплекса (для 10–11 классов).

4. Пособие не дублирует информацию дисциплины «Иностранный язык», реализуемой в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Федеральной службе исполнения наказаний России, но формирует общее представление об особенностях изучения иностранного языка в указанных организациях.

Заключение

На основании проведенного анализа нормативно-правовых документов, касающихся деятельности образовательных организаций на уровне среднего общего образования, педагогической литературы и обобщения опыта разработки курсов по выбору для среднего общего образования было определено, что элективные и интегрированные курсы могут быть использованы в качестве профориентационных, несмотря на их предметный характер.

Проведенный анализ имеющихся в открытом доступе элективных языковых курсов для старшеклассников позволил выявить отсутствие возможности осуществлять их профориентацию на специальности, отражающие особенности деятельности сотрудников УИС, что послужило основанием для разработки учебного пособия «Legal English: Law, Crime and Punishment».

Отобранные методологические подходы к структурированию учебного материала помогли конкретизировать основные направления профориентационной работы и охарактеризовать сущность ее составляющих:

- профинформирование через раскрытие особенностей специализаций, связанных с УИС, предмета и субъектов трудовой деятельности, специфики рабочего места сотрудников, требований к наличию личностно- и профессионально значимых качеств сотрудников;
- профагитация на основе заданий на обоснование актуальности специализаций, ассоциированных с УИС в современном обществе, а также на составление слоганов (рекламы профессии) и девиза отдельных трудовых постов сотрудников;
- профвоспитание через содержание текстового материала и усвоение на его основе профессиональных идеалов (образ сотрудника) и ценностей (гуманности, справедливости, настойчивости в выполнении обязанностей сотрудника по отношению к осужденным), а также через расширение духовных мотивов и интересов выбора данной сферы профессиональной деятельности, формирование гражданской позиции к правопорядку и правоприменительной практике.

В качестве результатов профориентационной работы с использованием пособия «Legal English: Law, Crime and Punishment» выступают:

- расширение у старшеклассников представлений о специфике юридических специальностей, связанных с уголовным и уголовно-исполнительным правом;
- определение учащимися уровня привлекательности трудовых функций, которыми в последующем выпускник должен овладеть для того, чтобы быть успешным в профессии;
- уточнение старшеклассником правильности своего первоначального выбора;
- знакомство с терминосферой, присущей юриспруденции, знание которой позволит успешно продолжить изучение иностранного языка на этапе получения профессионального образования.

Предложенное пособие можно рассматривать в качестве одного из инструментов решения проблем учебно-методического обеспечения профессиональной ориентации в рамках профильного обучения.

Перспективность исследования связана с внедрением в образовательный процесс школы профориентационного минимума в образовательных организациях РФ и необходимостью дальнейшего поиска эффективных стратегий его реализации.

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

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

Литература / References

1. Люлюшин А. А., Степашкина О. И. Элективные языковые CLIL-курсы как средство профессиональной ориентации учащихся на старшей ступени основного общего образования. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2021. Т. 26. № 195. С. 153–163. [Lyulyushin A. A., Stepashkina O. I. Elective language CLIL-courses as a means of vocational guidance for students at the upper stage of basic general education. *Tambov University Review: Series Humanities*, 2021, 26(195): 153–163. (In Russ.)] <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-153-163>
2. Степуть И. С., Гуртов В. А., Симакова А. В. Эффективные инструменты профессиональной ориентации школьников (опыт разработки и реализации в Республике Карелия). *Непрерывное образование: XXI век*. 2018. № 2. С. 16–26. [Stepus I. S., Gurtov V. A., Simakova A. V. Effective instruments for professional orientation of schoolstudents (based on the experience of the Republic of Karelia). *Lifelong Education: The 21st Century*, 2018, (2): 16–26. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xtovgh>
3. Ханова Т. Г., Фролова А. С., Новикова Е. Н. Основные направления профориентационной работы с учащимися образовательных организаций. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 76-4. С. 340–342. [Khanova T. G., Frolova A. S., Novikova E. N. Main directions professional guidance work with students of educational organizations. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2022, (76-4): 340–342. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/iqmxzi>
4. Суринова Р. Ф., Березовская Н. В., Макаревич И. В. Методическая разработка профориентационного урока «Визитка профессий. Повар. Кондитер». *Вестник научных конференций*. 2019. № 9-3. С. 81–83. [Surinova R. F., Berezovskaya N. V., Makarevich I. V. Methodical development of a career guidance lesson: Introduction to Professions of a Cook and a Pastry Chef. *Bulletin of Scientific Conferences*, 2019, (9-3): 81–83. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/iljzgw>
5. Шамсудинова С. Э., Мирзоева Д. М. Профориентационно-деловая игра как средство повышения речевой активности на уроке английского языка на старшей ступени обучения. *Педагогическое образование*. 2023. Т. 4. № 5. С. 103–107. [Shamsudinova S. E., Mirzoeva D. M. Career oriented-business game as a means of increasing speech activity in the English lesson at the senior level of education. *Pedagogical Education in Russia*, 2023, 4(5): 103–107. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ikdxwq>
6. Колесников А. А. Урок иностранного языка профориентационной направленности в старшей профильной школе: пример проектирования и научное обоснование. *Иностранные языки в школе*. 2017. № 1. С. 9–18. [Kolesnikov A. A. A foreign language career-oriented lesson in the senior profile school: project conception and scientific justification. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2017, (1): 9–18. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xvknkfh>
7. Колесников А. А. Профориентационное обучение как особое направление в интегрированном языковом образовании. *Иностранные языки в школе*. 2021. № 5. С. 40–48. [Kolesnikov A. A. Vocation-focused foreign language teaching as a special direction of integrated language education. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2021, (5): 40–48. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jhmrvg>

8. Васенкина С. Н. Методическое обеспечение процесса профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных учреждений. *Гуманитарные научные исследования*. 2015. № 12. С. 183–195. [Vasenkina S. N. Methodological support professional orientation of students of educational institutions. *Humanities scientific researches*, 2015, (12): 183–195. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vdqpwr>
9. Сайтова Н. А., Демидова С. Ю. Классный час как информационно-профориентационное мероприятие для школьников. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2022. № 2. [Saitova N. A., Demidova S. Yu. Class hour as an informational career guidance event for schoolchildren. *Elektronnyi nauchno-metodicheskii zhurnal Omskogo GAU*, 2022, (2). (In Russ.)] URL: <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2022/2/01007.pdf> (дата обращения: 02.08.2023). <https://elibrary.ru/fkugrh>
10. Атлас новых профессий 3.0, ред. Д. Варламова, Д. Судаков. М.: Альпина ПРО, 2021. 472 с. [Atlas of new professions 3.0, eds. D. Varlamov, D. Sudakov. Moscow: Alpina PRO, 2021, 472. (In Russ.)]
11. Сергеев И. С., Прямикова Г. С., Родичев Н. Ф., Четверикова Т. Н. Наша новая профориентация. СПб., 2020. 129 с. [Sergeev I. S., Pryamikova G. S., Rodichev N. F., Chetverikova T. N. *Our new career guidance*. St. Petersburg, 2020, 129. (In Russ.)]
12. Колесников А. А. Einführung in die Journalistik: Элективный курс на немецком языке. Рязань: Узорочье, 2010. 184 с. [Kolesnikov A. A. *Einführung in die Journalistik: Elective course in German*. Ryazan: Uzorechie, 2010, 184. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/reskyv>
13. Сысоев П. В., Завьялов В. В. Элективный языковой курс «Introduction to Law» в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах. *Иностранные языки в школе*. 2018. № 7. С. 10–18. [Sysoyev P. V., Zavyalov V. V. The elective language course "Introduction to law" in the system of professionally-oriented foreign language teaching in senior high school. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2018, (7): 10–18. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xukypj>
14. Соловова Е. Н. Гид-переводчик. Элективный курс по английскому языку: 10–11-е классы. М.: Астрель, 2007. 215 с. [Solovova E. N. *Guide-Interpreter. Elective course in English: grades 10–11*. Moscow: Astrel, 2007, 215. (In Russ.)]
15. Сафонова В. В., Сысоев П. В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку. *Иностранные языки в школе*. 2005. № 2. С. 7–16. [Safonova V. V., Sysoyev P. V. The elective course in American Cultural Studies in the System of Specialized English Language Teaching. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2005, (2): 7–16. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jvzeqj>
16. Поляков О. Г., Белоусов А. С. Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля). *Иностранные языки в школе*. 2021. № 5. С. 64–71. [Polyakov O. G., Belousov A. S. Elective foreign language course and professional orientation in secondary school: humanities. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2021, (5): 64–71. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rpbmti>
17. Дороднева Н. В., Ставникова И. С. Особенности изучения русского и английского менталитетов на элективном курсе по иностранному языку (на примере английских и русских фразеологизмов, репрезентирующих образ женщины и мужчины). *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 2-2. С. 311–315. [Dorodneva N. V., Stavnikova I. S. Peculiarities of studying Russian and English mentality at the English language elective course (on the example of Russian and English phraseological units representing the image of woman and man). *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2016, (2-2): 311–315. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/voidpn>
18. Поддубская О. Н. Элективный курс по иностранному языку как составляющая инновационной системы профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы. *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Т. 8. № 4-2. С. 234–242. [Poddubskaya O. N. Elective course in a foreign language as a component of the innovative system of professional education in the upper grades of a secondary school. *Modern Studies of social issues*, 2017, 8(4-2): 234–242. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-4-2-234-242>
19. Кураева А. В. Элективные курсы по иностранному языку как условие определения индивидуальной образовательной траектории обучающегося. *Вопросы педагогики*. 2020. № 1-1. С. 114–116. [Kuraeva A. V. Elective courses in a foreign language as a condition for determining individual academic trajectory. *Voprosy pedagogiki*, 2020, (1-1): 114–116. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/djoymy>
20. Шайхутдинова Т. Н. Особенности элективного курса по стилистическому анализу художественного текста на иностранном языке. *Педагогическое образование*. 2022. Т. 3. № 3. С. 262–267. [Shaykhutdinova T. N. Features of the elective course in stylistic analysis of literary text in a foreign language. *Pedagogical education in Russia*, 2022, 3(3): 262–267. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vowxhu>

21. Поршнева А. А. Лингвориторическое проектирование элективного курса по обучению переводу англоязычных художественных текстов (для 10 классов). *NovaInfo.Ru*. 2020. № 118. С. 52–55. [Porshneva A. A. Linguistic and rhetorical designing of an elective course on teaching how to translate English literary texts (for schoolchildren of 10th form). *NovaInfo.Ru*, 2020, (118): 52–55. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/samhig>
22. Сафонова В. В. Английский язык. Элективные курсы. «Культуроведение Великобритании. Культуроведение США». 10–11 классы. М.: Еврошкола, 2004. 176 с. [Safonova V. V. English. *Elective courses. Cultural Studies of Great Britain. Cultural Studies of the USA. Grades 10–11*. Moscow: Evroshkola, 2004, 176. (In Russ.)]
23. Трубина Г. Ф. Роль элективных курсов иностранного языка в формировании социально ориентированной личности учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2015. № 2. С. 194–196. [Trubina G. F. Elective foreign language courses as a means to form socially-oriented individual students. *The world of science, culture and education*, 2015, (2): 194–196. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rzwmwzy>
24. Колесников А. А. Методика разработки современного учебного пособия для иноязычного профориентационного курса по выбору. *Ценности и смыслы*. 2018. № 5. С. 140–151. [Kolesnikov A. A. Methodological basis of developing a modern tutorial for a vocational foreign language elective course. *Values and meanings*, 2018, (5): 140–151. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2018-10031>
25. Обдалова О. А., Минакова Л. Ю. Проектная деятельность в реализации предметно-языкового интегрированного обучения в школе. *Иностранные языки в школе*. 2021. № 5. С. 72–79. [Obdalova O. A., Minakova L. Yu. Project activity during subject-language integrated learning at school. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2021, (5): 72–79. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/elfxez>

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/nitjka>

Многообразие форм общественного контроля в России как его принцип

Гончаров Виталий Викторович

Юридическая консалтинговая корпорация «Ассоциация независимых правозащитников», Россия, Краснодар

<https://orcid.org/0000-0003-3029-4727>

niipgergo2009@mail.ru

Аннотация: Изучена система принципов института общественного контроля и место в ней принципа многообразия его форм. Проанализированы основные проблемы, препятствующие реализации принципов общественного контроля. Формализована и обоснована группа предложений по разрешению указанных проблем, в том числе путем: а) инкорпорирования института гражданского общества в Конституцию страны с формализацией в ней системы его принципов; б) расширения числа форм общественного контроля; в) исследования положительного иностранного опыта закрепления и реализации принципов контроля гражданского общества за аппаратом публичной власти с последующей адаптацией наиболее эффективных разработок под российские реалии (и их инкорпорированием в российское законодательство об общественном контроле); г) внедрения в России системы анализа экономической эффективности и результативности проводимых мероприятий общественного контроля по отдельным их формам; д) расширения числа структур, уполномоченных на организацию и проведение указанных мероприятий; е) ужесточения правовой ответственности для любых субъектов, препятствующих реализации вышеназванных мероприятий.

Ключевые слова: народовластие, общественные проверки, общественная экспертиза, общественный мониторинг, общественные обсуждения, общественные слушания

Цитирование: Гончаров В. В. Многообразие форм общественного контроля в России как его принцип. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 119–125. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-119-125>

Поступила в редакцию 07.08.2023. Принята после рецензирования 17.11.2023. Принята в печать 25.12.2023.

full article

Diversity Principle of Public Control in Russia

Vitaly V. Goncharov

Association of Independent Human Rights Defenders, Russia, Krasnodar

<https://orcid.org/0000-0003-3029-4727>

niipgergo2009@mail.ru

Abstract: The domestic system of public control is quite diverse. The paper examines this diversity as a basic principle of public control in the Russian Federation, as well as the main problems related to its implementation. The author developed several prospective solutions. A. The public control institution can be incorporated into the Constitution. B. The range of public control forms can be increased. C. Positive foreign experience can be adapted to Russian realities or even incorporated into Russian legislation. D. Russia needs a special system to analyze the economic efficiency and effectiveness of individual forms of public control. E. The number of structures authorized to organize and exercise public control may be expanded. F. Any entities that hinder the implementation of public control must be subjected to stricter legal liability.

Keywords: democracy, public inspections, public expertise, public monitoring, public discussions, public hearings

Citation: Goncharov V. V. Diversity Principle of Public Control in Russia. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 119–125. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-119-125>

Received 7 Aug 2023. Accepted after review 11 Nov 2023. Accepted for publication 25 Dec 2023.

Введение

Вопросы закрепления и реализации принципов общественного контроля широко исследованы в статьях Е. В. Бердниковой [1], В. В. Гончарова [2], О. А. Околёновой [3], О. Г. Савицкой [4], И. В. Тепляшина [5], а также ряда иных авторов. Проблематике реализации отдельных принципов института гражданского общества в различных сферах публичного управления посвящены работы Б. О. Бекназаряна [6], Р. Ю. Буримова и О. А. Ибрагимова [7], В. С. Бялта и С. Ю. Чимарова [8], М. А. Килессо [9], М. А. Михайлиной [10], С. В. Навального [11], О. В. Соколовой [12] и многих других ученых. Но практика организации и функционирования общественного контроля в Российской Федерации показала наличие определенных проблем, связанных с развитием отдельных его принципов, в том числе с принципом многообразия форм общественного контроля, в связи с чем научная статья и посвящена не только анализу современных проблем, препятствующих реализации вышеуказанного принципа общественного контроля, но и формализации и обоснованию группы предложений по разрешению указанных проблем.

Результаты

Существование любого современного демократического государства предполагает формализацию в его конституции и законодательстве системы правовых норм, определяющих приоритетный правовой статус народа. В России Конституция 1993 г. поставила человека, его права и свободы в качестве краеугольного камня российской государственности. Однако, реализация и защита столь высокого статуса народа страны требует широкой системы правовых гарантий, важнейшей из которых и выступает возможность контроля граждан общества за аппаратом публичной власти.

Институт гражданского общества был формализован в российском законодательстве после избрания В. В. Путина на 2-й президентский срок (в 2004 г.), обозначив вектор на максимальную демократизацию и открытость власти народу. Своеобразной квинт-эссенцией данного процесса выступило создание Общественной палаты РФ, которая позволила аккумулировать опыт многочисленных общественных объединений, региональных общественных палат во благо обеспечения реализации и охраны не только системы конституционных принципов, но и прав, свобод и законных интересов граждан страны (что выразилось в принятии Федерального закона № 32-ФЗ от 04.04.2005 «Об Общественной палате Российской Федерации»).

При этом под общественным контролем в нашей стране следует понимать организацию и осуществление его субъектами мероприятий с целью наблюдения за деятельностью объектов общественного

контроля, а также общественной проверки, анализа и общественной оценки издаваемых объектами актов и принимаемых ими решений.

Правовую основу института общественного контроля в РФ составляет система его правовых принципов, т.е. основных и наиболее общих начал, которые, будучи взаимозависимы и взаимообусловлены, в своей совокупности обеспечивают полноценное правовое регулирование института гражданского общества.

Принципы общественного контроля формализованы в многочисленных нормативных правовых актах. Наиболее репрезентативно они представлены в ст. 6 Федерального закона № 212-ФЗ от 21.07.2014 «Об основах общественного контроля в Российской Федерации»¹, основным из них выступает принцип многообразия форм общественного контроля.

Значимость и актуальность принципа общественного контроля определяется несколькими причинами:

1. Практическая реализация целей и задач общественного контроля осуществляется посредством проведения конкретных мероприятий, которые в зависимости от объекта общественного контроля, субъекта, их организующего, и других обстоятельств объективного и субъективного характера, могут осуществляться в тех или иных формах. И от многообразия форм, закрепленных и детализированных в законодательстве об общественном контроле, напрямую зависит эффективность и результативность проведения вышеуказанных мероприятий.

2. Место института общественного контроля в системе реальных правовых гарантий реализации, охраны и защиты конституционных принципов, а также прав и свобод человека и гражданина в России во многом определяется тем, насколько в рамках института гражданского общества охватывается мероприятиями общественного контроля все разнообразие его объектов. И широта такого охвата прямо пропорциональна многообразию форм общественного контроля.

В частности, отдельные разновидности объектов общественного контроля, например, общественный контроль в отношении деятельности организаций, связанных с транспортом, энергетикой и иными объектами повышенной опасности, требуют помимо универсальных форм общественного контроля, в частности общественной экспертизы, еще и специфических форм.

3. В связи с тем что в России общественный контроль возможно реализовывать в различных формах, к этому процессу можно привлекать практически любые негосударственные некоммерческие организации, а также разных совершеннолетних дееспособных граждан. Например, применение среди форм общественного контроля их интерактивных

¹ Об основах общественного контроля в РФ. ФЗ № 212-ФЗ от 21.07.2014. СПС КонсультантПлюс.

разновидностей (в онлайн-режиме) позволяет использовать в мероприятиях общественного контроля лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Законодательство, закрепляя перечень форм общественного контроля, оставило его открытым. В частности, ст. 18 Федерального закона № 212-ФЗ от 21.07.2014 формализовала возможность осуществления общественного контроля в РФ в любых формах, не противоречащих отмеченному закону (помимо прямо указанных в ней форм – общественного мониторинга, общественной проверки и общественной экспертизы). К тому же данная статья позволяет гражданскому обществу осуществлять контроль в любых формах его взаимодействия с аппаратом публичной власти.

Стоит отметить, что наиболее распространенными формами общественного контроля в настоящее время выступают общественный мониторинг, позволяющий наблюдать за деятельностью объектов общественного контроля в постоянном или временном режиме; общественная проверка, благодаря которой осуществляется сбор и анализ информации; проверка фактов и обстоятельств, касающихся деятельности вышеназванных объектов, имеющей либо общественную значимость, либо затрагивающей права, свободы и законные интересы как граждан, так и общественных объединений и иных негосударственных некоммерческих организаций; общественная экспертиза, где на основе специальных знаний и опыта привлеченных специалистов производится анализ и оценка актов, проектов актов, решений, проектов решений, документов и других материалов, действий (бездействий) объектов общественного контроля, проверка соответствия их требованиям законодательства, а также проверка соблюдения прав и свобод человека и гражданина, прав и законных интересов общественных объединений и иных негосударственных некоммерческих организаций.

В связи с этим становится очевидно, что открытый перечень форм общественного контроля позволяет законодателю разрабатывать и закреплять в отдельных федеральных законах новые формы общественного контроля. Федеральный закон вывел в ст. 2 из предмета своего ведения целый ряд объектов общественного контроля (например, деятельность, связанную с содержанием детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и т.д.) под предлогом того, что организация и осуществление общественного контроля в отношении указанных объектов будет осуществляться на основании отдельных федеральных законов. И по мере принятия данных федеральных законов законодатель вправе дополнить перечень форм общественного контроля иными формами, помимо упомянутых в ст. 18 Федерального закона № 212-ФЗ от 21.07.2014.

Кроме того, буквальный анализ ч. 1 ст. 18 вышеназванного закона показывает, что субъекты общественного контроля могут реализовывать его мероприятия путем использования достаточно репрезентативной выборки форм. И для этого им не требуется принятие каких-либо нормативных правовых актов об общественном контроле, которые бы легализовали указанные формы взаимодействия.

В отечественной учебной и научной литературе нет единого мнения относительно того, какие формы общественного контроля могут быть использованы его субъектами при проведении соответствующих мероприятий общественного контроля. Помимо исследования тех форм общественного контроля, которые прямо названы в законодательстве об общественном контроле [13–16], некоторые авторы разрабатывают новые вариации перспективных форм данного института гражданского общества [17–19]. Кроме того, у ученых нет единого мнения относительно содержания понятия формы общественного контроля – ведь вышеназванный Федеральный закон не дал определения понятию *форма общественного контроля*.

Так, ряд авторов полагают, что к формам общественного контроля можно отнести сам факт организации и функционирования тех или иных субъектов общественного контроля (самих субъектов) [20–22]. Тем не менее считается, что подход, заключающийся в отождествлении форм общественного контроля с видами его субъектов, не верен.

Действительно, любой контроль представляет определенную систему действий, посредством которых в отношении управляемого объекта контролирующим субъектом осуществляется наблюдение и анализ механизма его организации и деятельности. Естественно, что конкретные разновидности субъектов общественного контроля при осуществлении мероприятий общественного контроля ограничены определенным набором форм, закрепленных в законодательстве. Однако, определение понятия формы общественного контроля должно четко отграничивать его от смежных видов деятельности институтов гражданского общества и содержать совокупность необходимых и достаточных признаков, идентифицирующих данное понятие.

Некоторые ученые относят к формам общественного контроля участие граждан страны в нормотворческом процессе, в том числе посредством правотворческой инициативы [23; 24]. Свое утверждение они основывают на том, что правотворческая инициатива граждан упоминается в Федеральном законе № 131-ФЗ от 06.10.2003. Но ст. 26 указанного закона относит правотворческую инициативу не к разновидности форм ранее названного института гражданского общества, а к формам непосредственного осуществления

² Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ. ФЗ № 131-ФЗ от 06.10.2003. СПС КонсультантПлюс.

народом своего права на местное самоуправление. Таким образом, отмеченные выше авторы отождествляют форму общественного контроля с формой реализации конституционного принципа, что логически неверно. Тем более, как справедливо отмечают некоторые исследователи, действующее законодательство об общественном контроле предусмотрело в качестве формы общественного контроля проведение общественной экспертизы тех или иных нормативных правовых актов [25].

Ряд авторов относят к формам общественного контроля оценку эффективности деятельности органов публичной власти и их должностных лиц [26], а также оценку качества услуг, предоставляемых организациями, имеющими право осуществления отдельных публичных полномочий [27]. Акцентирование внимания на необходимости анализа субъектами общественного контроля эффективности функционирования органов публичной власти, несомненно, имеет важное значение в развитии данного института гражданского общества. Но повышение названной ранее эффективности, которое законодатель определил в качестве задачи общественного контроля в ч. 2 ст. 5 Федерального закона № 212-ФЗ от 21.07.2014, сложно решить через оценку эффективности деятельности объектов общественного контроля. Эта задача решается посредством неотвратимости выявления любых нарушений действующего законодательства, прав, свобод и законных интересов физических и юридических лиц в деятельности, актах и решениях объектов общественного контроля, создания условий для устранения указанных нарушений, привлечения виновных лиц к ответственности (через систему мероприятий как общественного, так и государственного контроля).

Некоторыми авторами высказываются предложения о внедрении в качестве форм общественного контроля различных видов посреднических институтов, например административной медиации [28]. Но представленный подход искажает сущность контрольной деятельности, которая основывается на необходимости выявления упомянутых выше нарушений, их устранения, а также ликвидации условий и обстоятельств, способствовавших их появлению, выявлению и наказанию виновных лиц по всей строгости российского законодательства.

В. Н. Руденко предлагает считать в качестве форм общественного контроля деятельность гражданских больших жюри, функционирующих, в частности в США, в качестве субъектов гражданского контроля [29]. Но применение американского опыта в рамках российской системы общественного контроля представляется затруднительным, т. к. определенным аналогом такого института в нашей стране выступает только коллегия присяжных заседателей, а ее деятельность носит срочный характер, ограниченный рамками

рассмотрения одного уголовного дела (формирование же постоянно действующих коллегий присяжных заседателей не целесообразно и не предусмотрено действующим законодательством). В данном случае мы вновь наблюдаем попытку отождествления разновидности субъекта общественного контроля с разновидностью формы его осуществления, о чем мы упоминали ранее.

По нашему мнению, под формой общественного контроля следует понимать совокупность способов конкретного выражения и организации контрольной деятельности субъектов общественного контроля в рамках организуемых и реализуемых его мероприятий.

Представляется, что реализация, охрана и защита принципов общественного контроля связаны с многочисленными проблемами, в числе которых можно выделить следующие:

1. Определенную проблему создает отсутствие закрепления в Конституции РФ как определения понятия общественного контроля, так и системы его принципов, что подрывает доверие к институту гражданского общества у населения и органов публичной власти. Данная проблема требует внесения соответствующих изменений и дополнений в Основной закон страны.

2. Существенной проблемой выступает то, что российское законодательство об общественном контроле, как мы уже отмечали ранее, содержит значительное число «белых пятен» – объектов общественного контроля, выведенных из предмета ведения Федерального закона № 212-ФЗ от 21.07.2014 и по которым до сих пор не приняты отдельные федеральные законы об общественном контроле. Принятие таких федеральных законов необходимо осуществлять одновременно с расширением числа форм общественного контроля.

3. Указанная выше необходимость расширения числа форм общественного контроля связана с рядом проблем, обусловленных необходимостью использования в российском законодательстве об общественном контроле (и практике его реализации), с одной стороны, адаптированных к российской действительности зарубежных форм общественного контроля, а с другой – различных современных технологий в создании и реализации данных форм общественного контроля. Например, следует закрепить возможность использования интерактивных форм общественного контроля при проведении государственных и муниципальных закупок, специфических форм общественного контроля за ходом проведения электронного голосования на выборах и подсчетом голосов.

4. Отсутствие разработки и закрепления в действующем законодательстве об общественном контроле, а также в научной и учебной литературе системы критериев оценивания эффективности и результативности различных форм общественного контроля. В своих исследованиях мы ранее формализовали и обосновали

как необходимость разработки и внедрения указанной системы критериев, так и сами критерии [30, с. 202].

5. В законодательстве об общественном контроле закреплен ограниченный перечень видов субъектов общественного контроля. Хотя список иных организационных форм общественного контроля, закрепленный в ч. 2 ст. 9 Федерального закона № 212-ФЗ от 21.07.2014 и является открытым, но ч. 1 указанной статьи, где прямо названы субъекты общественного контроля, закрепила их перечень в закрытом виде. В связи с этим ученые обосновывают необходимость закрепления новых разновидностей субъектов общественного контроля, которых следует наделить полномочиями по реализации специфических форм общественного контроля [31]. Это позволит, как справедливо утверждают ученые, привлечь к реализации различных форм данного института гражданского общества более широкий круг негосударственных некоммерческих организаций.

6. Отсутствие широко развитой системы мер правовой ответственности должностных лиц (представителей, работников) объектов общественного контроля за деятельность, заключающуюся в противодействии реализации тех или иных форм общественного контроля. Вследствие этого представляется необходимым закрепить в УК РФ и КоАП РФ соответствующие меры уголовно-правовой и административно-правовой ответственности.

Заключение

Реализация, охрана и защита системы конституционных принципов, а также прав, свобод и законных интересов граждан и их объединений требует наличия широко разветвленной системы юридических гарантий, важнейшей из которых выступает институт общественного контроля, деятельность которого основывается на системе правовых принципов, т.е. основных, наиболее общих начал, которые в своей взаимозависимости и взаимообусловленности обеспечивают полноценное регулирование процессов

организации и функционирования данного института гражданского общества.

Одним из важнейших принципов общественного контроля выступает многообразие его форм, реализация, охрана и защита которого связаны с многочисленными проблемами.

Разрешение указанных проблем и обеспечение развития многообразия форм института гражданского общества требует формализации и обоснования группы предложений, в том числе путем:

- а) инкорпорирования данного института гражданского общества в Конституцию страны с формализацией в ней системы его принципов;
- б) расширения числа форм общественного контроля;
- в) исследования положительного иностранного опыта закрепления и реализации принципов контроля гражданского общества за аппаратом публичной власти с последующей адаптацией наиболее эффективных разработок под российские реалии (и их инкорпорированием в российское законодательство об общественном контроле);
- г) внедрения в России системы анализа экономической эффективности и результативности проводимых мероприятий общественного контроля по отдельным их формам;
- д) расширения числа структур, уполномоченных на организацию и проведение указанных мероприятий;
- е) ужесточения правовой ответственности для любых субъектов, препятствующих реализации всех упомянутых ранее мероприятий.

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

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

Литература / References

1. Бердникова Е. В. Проблемы правовой регламентации принципов общественного контроля в Российской Федерации. *Современное общество и право*. 2016. № 2. С. 12–21. [Berdnikova E. V. Problems of the legal regulation of the principles of public control in the Russian Federation. *Sovremennoe obshchestvo i pravo*, 2016, (2): 12–21. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wthund>
2. Гончаров В. В. Принципы общественного контроля в Российской Федерации: конституционно-правовой анализ. *Право и государство: теория и практика*. 2023. № 4. С. 193–196. [Goncharov V. V. Principles of public control in the Russian Federation: constitutional and legal analysis. *Law and state: the theory and practice*, 2023, (4): 193–196. (In Russ.)] https://doi.org/10.47643/1815-1337_2023_4_193
3. Околёснова О. А. Новое прочтение принципов общественного контроля в современных условиях. *Труды по интеллектуальной собственности*. 2015. Т. 21. № 2. С. 110–123. [Okolesnova O. A. New reading of the principles of civil control in today environment. *Works on intellectual property*, 2015, 21(2): 110–123. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yuixqx>

4. Савицкая О. Г. Конституционно-правовой анализ системы принципов общественного контроля. *Гражданское общество в России и за рубежом*. 2020. № 2. С. 43–46. [Savitskaya O. G. A constitutional law analysis of the system of public control principles. *Civil society in Russia and Abroad*, 2020, (2): 43–46. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nwttdn>
5. Тепляшин И. В. Принципы общественного контроля как фактор укрепления российской демократии. *Правовое государство: теория и практика*. 2018. № 4. С. 100–103. [Teplyashin I. V. Principles of public control as a factor in strengthening Russian democracy. *The rule of state: theory and practice*, 2018, (4): 100–103. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yragip>
6. Бекназарян Б. О. Понятие и значение общественного земельного контроля. *Вестник современных исследований*. 2018. № 6.2. С. 389–392. [Beknazaryan B. O. The concept and meaning of public land control. *Vestnik sovremennykh issledovaniy*, 2018, (6.2): 389–392. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xurlzzv>
7. Буримов Р. Ю., Ибрагимов О. А. Понятие, принципы и виды общественного контроля государственных закупок в России: юридический анализ. *Правовая парадигма*. 2020. Т. 19. № 3. С. 84–90. [Burimov R. Yu., Ibragimov O. A. The concept, principles and types of public control of public procurement in Russia: the legal analysis. *Legal concept*, 2020, 19(3): 84–90. (In Russ.)] <https://doi.org/10.15688/lc.jvolsu.2020.3.11>
8. Бялт В. С., Чимаров С. Ю. Правовые и организационные основы общественного контроля за деятельностью полиции. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2023. № 1-1. С. 101–103. [Byalt V. S., Chimarov S. Yu. Legal and organizational bases of public control over the activities of the police. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2023, (1-1): 101–103. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-1-1-101-103>
9. Килессо М. А. Принципы общественного контроля над деятельностью органов местного самоуправления в России. *Пробелы в российском законодательстве*. 2016. № 2. С. 24–30. [Kilessso M. A. The principles of public control over the activity of local self-government in Russia. *Gaps in Russian legislation*, 2016, (2): 24–30. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vqbxjtj>
10. Михайлина М. А. Понятие и правовое регулирование общественного контроля в системе исполнительной власти РФ. *Академическая публицистика*. 2022. № 9-1. С. 78–85. [Mikhailina M. A. The concept and legal regulation of public control in the system of executive power of the Russian Federation. *Akademicheskaya publicistika*, 2022, (9-1): 78–85. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tpkthx>
11. Навальный С. В. Общественный контроль выборов в органы государственной власти: реалии и перспективы современного подхода. *Социально-экономический и гуманитарный журнал*. 2017. № 1. С. 166–173. [Navalny S. V. Public control of elections to public authorities: realities and prospects of a modern approach. *Socio-economic and humanitarian journal*, 2017, (1): 166–173. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yryfhr>
12. Соколова О. В. Принципы осуществления общественного контроля и содействия лицам, находящимся в местах принудительного содержания. *Уголовно-исполнительное право*. 2014. № 2. С. 42–47. [Sokolova O. V. Principles of public control and promoting to persons who are in places of forced detention. *Penal Law*, 2014, (2): 42–47. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/teogpv>
13. Гончаров В. В. Формы и объекты общественного контроля в Российской Федерации: современные проблемы и пути их разрешения. *Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 4. Правоведение*. 2019. Т. 9. № 1. С. 28–36. [Goncharov V. V. Forms and objects of public control in the Russian Federation: current problems and ways to resolve them. *Vesnik of Yanka Kupala State University of Grodno. Series 4. Jurisprudence*, 2019, 9(1): 28–36. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/akdbwq>
14. Гриб В. В. Общественная проверка – новая форма общественного контроля. *Гражданское общество в России и за рубежом*. 2016. № 3. С. 3–7. [Grib V. V. Public check is a new form of public control. *Civil society in Russia and Abroad*, 2016, (3): 3–7. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wgwzwt>
15. Демидов М. В. Общественные (публичные) слушания как форма осуществления общественного контроля. *Марииский юридический вестник*. 2017. № 1. С. 29–32. [Demidov M. V. Public hearings as a form of social control. *Mariiskii iuridicheskii vestnik*, 2017, (1): 29–32. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ypzoeH>
16. Зелепукин Р. В., Липунцова А. В. Сущность общественной экспертизы как формы общественного контроля. *Актуальные проблемы государства и права*. 2022. Т. 6. № 3. С. 278–285. [Zelepukin R. V., Lipuntsova A. V. The essence of public expertise as a form of public control. *Current issues of the state and law*, 2022, 6(3): 278–285. (In Russ.)] <https://doi.org/10.20310/2587-9340-2022-6-3-278-285>
17. Дудченко О. Н., Мытиль А. В. Становление института независимой оценки качества: вопросы и перспективы развития. *Социологическая наука и социальная практика*. 2017. Т. 5. № 1. С. 70–88. [Doudchenko O. N., Mytil A. V. Establishment of the Institute of independent quality assessment: issues and future development. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsialnaia praktika*, 2017, 5(1): 70–88. (In Russ.)] <https://doi.org/10.19181/snsp.2017.5.1.4993>
18. Ибрагимов О. А., Клочихин В. А. Независимый мониторинг и общественное обсуждение закупок как основные формы общественного контроля государственных закупок. *Юрист*. 2021. № 2. С. 38–45. [Ibragimov O. A.,

- Klochikhin V. A. Independent monitoring and public discussion of procurement as the main forms of public control over state procurement. *Yurist*, 2021, (2): 38–45. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/1812-3929-2021-2-38-45>
19. Ибрагимов О. А. Обязательное обсуждение как перспективная форм общественного контроля муниципальных закупок. *Муниципальная служба: правовые вопросы*. 2021. № 2. С. 6–8. [Ibragimov O. A. Mandatory discussion as a promising form of public control municipal purchases. *Munitsipalnaiia sluzhba: pravovye voprosy*, 2021, (2): 6–8. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/2072-4314-2021-2-6-8>
 20. Бондарь Н. Ю. Общественная палата как правовая форма общественного контроля за деятельностью органов государственной власти в Российской Федерации. *Юрист*. 2019. № 2. С. 70–77. [Bondar N. Yu. The Public Chamber as a legal form of public control over the activities of government authorities in the Russian Federation. *Yurist*, 2019, (2): 70–77. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/1812-3929-2019-2-70-76>
 21. Галкин Д. В. Институт наблюдателей на выборах как форма общественного контроля. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Право*. 2017. № 1. С. 106–111. [Galkin D. V. The Institute Election Observers as a form of public control. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pravo*, 2017, (1): 106–111. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yhpwsx>
 22. Павлов А. А. Попечительский совет как форма взаимодействия и общественного контроля в уголовно-исполнительной системе России (исторический и правовой аспекты). *Вестник института: преступление, наказание, исправление*. 2019. Т. 13. № 1. С. 73–78. [Pavlov A. A. Board of Guardians as a form of interaction and public control in the Russian penal system (historical and legal aspects). *Bulletin of the institute: crime, punishment, correction*, 2019, 13(1): 73–78. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vxpszc>
 23. Кирякова И. Н. Участие граждан в нормотворческом процессе как форма общественного контроля в Республике Беларусь. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия D. Экономические и юридические науки*. 2018. № 13. С. 156–161. [Kiryakova I. N. Citizen Participation in rule-making as a form of public control in the Republic of Belarus. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya D. Ekonomicheskie i yuridicheskie nauki*, 2018, (13): 156–161. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ywgozh>
 24. Япрынцева И. М. Правотворческая инициатива граждан как форма общественного контроля в Российской Федерации. *Гражданское общество в России и за рубежом*. 2016. № 2. С. 15–19. [Yapryntsev I. M. Legal work initiative of citizens as a form of social control in the Russian Federation. *Civil society in Russia and Abroad*, 2016, (2): 15–19. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wagvqj>
 25. Позницкая Е. В., Короткова О. А. Институт общественной экспертизы законодательства как форма общественного контроля. *Colloquium-Journal*. 2019. № 9–10. С. 48–49. [Pesnicka E. V., Korotkova O. A. The Institute of Public Expertise of Legislation as a form of social control. *Colloquium-Journal*, 2019, (9–10): 48–49. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hdcdqx>
 26. Щепачёв В. А. Оценка эффективности деятельности органов местного самоуправления как форма общественного контроля. *Местное право*. 2016. № 6. С. 19–24. [Shchepachev V. A. Local authorities activity evaluation as a form of public control. *Mestnoe pravo*, 2016, (6): 19–24. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xqbxjj>
 27. Коптева Л. Н. Независимая оценка качества оказания услуг медицинскими организациями – форма общественного контроля. *Актуальные проблемы управления здоровьем населения*, общ. ред. И. А. Камаева, В. М. Леванова. Н. Новгород: Ремедиум Приволжье, 2017. С. 78–83. [Kopteva L. N. Independent assessment of the quality of services provided by medical organizations as a form of public control. *Actual problems of population health management*, eds. Kamaev I. A., Levanov V. M. Nizhny Novgorod: Remedium Privolzhie, 2017, 78–83. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yyusjj>
 28. Крицкая М. С. Административная медиация как форма осуществления общественного контроля за деятельностью полиции. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право*. 2016. № 3. С. 177–183. [Kritskaya M. S. Administrative mediation as a form of public control over police activity. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Law*, 2016, (3): 177–183. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wvoppr>
 29. Руденко В. Н. Гражданские большие жюри как форма общественного контроля. *Дискурс-Пи*. 2017. № 2. С. 22–30. [Rudenko V. N. Civil grand juries as a form of public control. *Discourse-P*, 2017, (2): 22–30. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ylupbs>
 30. Гончаров В. В. Конституционно-правовые основы общественного контроля в Российской Федерации. М.: Alicegroup, 2019. 256 с. [Goncharov V. V. *Constitutional and legal foundations of public control in the Russian Federation*. Moscow: Alicegroup, 2019, 256. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/osicez>
 31. Лапаева В. В. Биоэтический комитет как институт социального контроля за технологическими инновациями в медицине: правовой анализ. *Государство и право*. 2022. № 4. С. 121–134. [Lapaeva V. V. The bioethical committee as an institute for social control of technological innovations in medicine: law analysis. *State and Law*, 2022, (4): 121–134. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31857/S102694520019559-5>

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/sjrqqy>

Человек есть цифровая личность, или у человека есть цифровая личность?

Канакова Анна Евгеньевна

Алтайский государственный университет, Россия, Барнаул

<https://orcid.org/0000-0003-1912-4575>

kananna19@yandex.ru

Аннотация: Несмотря на важность роли, которую играет сеть Интернет, превалирующая часть процессов, осуществляемых в пределах виртуального пространства, находится вне сферы интересов законодателя. Существующие нормативные правовые акты регулируют отношения, изначально появившиеся в пределах реального мира, и не всегда способны учесть специфику отношений в виртуальном пространстве. Отсутствие необходимого правового регулирования связано с тем, что законодатель не может определиться, являются ли цифровые права и свободы новыми категориями или продолжением уже существующих правовых положений. В статье предпринимается попытка обосновать наиболее правильный подход. Цель – понять, существует ли цифровая жизнь и обособленная цифровая личность, или все, что происходит в цифровом пространстве, является продолжением конституционного права на жизнь, осуществляемого тем же субъектом права. Это нужно, чтобы осознать, какой подход к закреплению цифровых прав и свобод является наиболее корректным. Используются общенаучные (анализ, синтез, моделирование) и частнонаучные (сравнительно-правовой, формально-логический) методы познания. Анализируется конституционное право на жизнь; выделяются категории *цифровой образ* и *цифровая личность*; рассматривается природа и особенности этих категорий; предлагается вариант правового регулирования цифровых прав и свобод. Сделан вывод, что возможность существования цифровой личности зависит от выбранного законодателем подхода к регулированию цифровых прав и свобод. Если законодатель оценивает цифровые права и свободы как продолжение прав и свобод, существующих в реальности, то создание цифровой личности является невозможным, человек лишь формирует и воплощает свой цифровой образ в виртуальном пространстве. Если законодатель оценивает права и свободы как новую категорию, то создание цифровой личности является возможным, но только в контексте искусственного интеллекта.

Ключевые слова: право на жизнь, цифровой образ, цифровая личность, искусственный интеллект, право на цифровую жизнь

Цитирование: Канакова А. Е. Человек есть цифровая личность, или у человека есть цифровая личность? *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 126–135. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-126-135>

Поступила в редакцию 12.01.2024. Принята после рецензирования 05.02.2024. Принята в печать 05.02.2024.

full article

Man Equals Digital Personality vs. Man Has Digital Personality

Anna E. Kanakova

Altai State University, Russia, Barnaul

<https://orcid.org/0000-0003-1912-4575>

kananna19@yandex.ru

Abstract: The Internet is an important part of modern life; however, most virtual processes are beyond the scope of legal control. The state as a legislator regulates relations that originate in the real world. As a result, the law often fails to take into account the specifics of virtual environment. The poor legal regulation comes from the fact that the legislator cannot determine whether digital rights and freedoms are new categories or a continuation of the existing legal provisions. In this article, the author attempts to identify the correct approach by answering the obvious question: Is there a digital life and a separate digital personality, or is the digital space a continuation of the constitutional right to life exercised by a real-life legal subject? The research relied on standard methods of cognition and specific scientific methods, e.g., comparative and formal logical analyses. While analyzing the concept of the constitutional right to life, the author defines the categories of digital image and digital personality in order to develop a variant of legal regulation of digital rights and freedoms. The validity of digital personality depends

on the approach the legislator chooses to regulate digital rights and freedoms. If the legislator sees digital rights and freedoms as a continuation of the rights and freedoms that exist in reality, a digital personality is impossible: it is a digital image of a real person in virtual space. If the legislator evaluates rights and freedoms as a new category, a digital personality is a valid concept, but only in the context of artificial intelligence.

Keywords: right to life, digital image, digital personality, artificial intelligence, right to digital life

Citation: Kanakova A. E. Man Equals Digital Personality vs. Man Has Digital Personality. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, 2024, 8(1): 126–135. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-126-135>

Received 12 Jan 2024. Accepted after review 5 Feb 2024. Accepted for publication 5 Feb 2024.

Введение

Объявленная в марте 2020 г. Всемирной организацией здравоохранения пандемия, связанная с распространением коронавирусной инфекции COVID-19, внесла изменения не только в функционирование процессов, имеющих государственное или региональное значение, но и в жизнедеятельность обычных людей. Трудовая, образовательная деятельность, межличностное и профессиональное общение стали доступны только посредством телефонной связи или специальных приложений, работающих через информационно-телекоммуникационную сеть Интернет. Можно говорить о том, что широко известное умозаключение Рене Декарта: «Я мыслю, следовательно, я существую», в современном мире приобрело совершенно другую форму – «Я на связи, следовательно, я существую». Введенные режимы самоизоляции или карантина наглядно продемонстрировали, что отсутствие у человека средств связи, в частности доступа к сети Интернет, лишает его способности осуществлять привычные жизненные процессы.

Несмотря на важность роли сети Интернет в современном мире, превалирующая часть процессов, осуществляемых в пределах виртуального пространства, находится вне сферы интересов законодателя. Существующие нормативные правовые акты регулируют отношения, изначально появившиеся в пределах реального мира, и они не всегда способны учесть специфику отношений в виртуальном пространстве.

Представляется, что проблема отсутствия подобного регулирования связана с основополагающим вопросом понимания сущности прав, возникающих в сети Интернет. В отношении данного вопроса можно выделить две противоположные позиции [1; 2]. Согласно первой позиции, цифровые права являются совершенно новым видом прав, требующих не только формального обособления их в отдельную группу, но и особого регулирования в пределах новой отрасли права – цифрового права. Разделение реального и виртуального мира в рамках законодательства обладает как позитивными, так и негативными характеристиками. В частности, отдельное цифровое законодательство позволит не вносить изменения в действующие

нормативные правовые акты, что исключит вероятность образования коллизий, противоречий и пробелов в рамках одного института. Однако регулирование конкретных общественных отношений невозможно без предварительного закрепления базовых положений, которые придется либо разрабатывать с нуля, либо дублировать их, например, из гражданского права.

Вторая позиция заключается в том, что цифровое пространство не порождает никаких новых прав, которые бы уже не были закреплены в существующем законодательстве, оно лишь создает новые условия, в пределах которых необходимо учесть ряд особенностей. Такой взгляд на природу цифровых прав позволяет не разрабатывать новые институты и отрасли с нуля. Но он создает иные сложности, в том числе необходимость более скрупулезной проработки вносимых изменений, т.к. нужно не только вписать в законодательство новое явление, но и не разрушить существующее регулирование соответствующих вопросов. Следовательно, выбор модели правового регулирования поможет определить природу и содержание цифровых прав.

Цель – первостепенно понять, существует ли цифровая жизнь и обособленная цифровая личность, что предполагает необходимость учреждения права на цифровую жизнь, или все, что происходит в цифровом пространстве, это лишь продолжение офлайн-права на жизнь, осуществляемого тем же субъектом права. Это нужно для того, чтобы осознать, какой подход к закреплению цифровых прав и свобод является наиболее корректным.

Методы и материалы

Работа основана на анализе источников российского права, а также практических материалов российского и зарубежного права в сфере прав и свобод. Методологическую основу исследования составили общенаучные (анализ, синтез, моделирование) и частнонаучные (сравнительно-правовой, формально-логический) методы познания, которые способствовали всестороннему и предметному изучению поставленных вопросов.

Результаты

Рассмотрение вопроса, заявленного в статье, необходимо начинать с определения подхода к пониманию права на жизнь, существующего в оффлайн пространстве, т.к. несмотря на закрепление этого права на уровне важных, основополагающих международных актов¹, это не снимает вопроса о содержании данного права и о понимании самой категории *жизнь*.

Во-первых, нужно определиться, с какого момента начинается *жизнь* и, следовательно, появляется право на жизнь?

Согласно ч. 2 ст. 17 Конституции РФ 1993 г.², права и свободы принадлежат каждому от рождения. Из этого следует, что юридическим фактом, порождающим правовые отношения, выступает событие рождения, а не зачатия.

Указанное правовое положение нашло отражение в отраслевом законодательстве. Так, уголовное законодательство не рассматривает нерожденного ребенка как отдельную личность, отдельного субъекта, чьи права нарушены, а воспринимает его как часть организма женщины, фактически относясь к нему как к объекту права (ч. 2 ст. 105, 111, 123 УК РФ³).

Гражданское законодательство аналогично восприняло положения ст. 17 Конституции РФ о предоставлении прав только после рождения, признавая наследниками тех, кто был зачат при жизни наследодателя и родился живым после открытия наследства (ст. 1116 ГК РФ⁴). Причем законодатель не только определил момент рождения (момент отделения плода от организма матери посредством родов)⁵, но и установил критерии живорождения⁶, т.к. свидетельство о рождении на мертворожденного ребенка не выдается⁷. Следовательно, только ребенок, отделившийся от тела матери и способный на самостоятельное существование, получает право на жизнь. Таким образом, рассмотрение перспектив наличия и / или создания цифровой личности не будет касаться эмбриона или плода, находящегося в теле женщины.

Во-вторых, следует выявить содержание категории *жизнь* в контексте права на жизнь. В отношении данного вопроса сформировалось две точки зрения, которые можно обозначить как узкий и широкий подход к пониманию категории *жизнь*. В соответствии

с узким подходом жизнь рассматривается исключительно как форма биологического существования человека [3, с. 21]. В широком подходе наряду с биологическим компонентом учитывается еще и социальная составляющая [4, с. 56–58]. В таком случае человек рассматривается именно как личность, а значение приобретает не только факт биологического существования, но и вся его жизнедеятельность, осуществляемая до момента наступления смерти. В Российской Федерации право на жизнь закреплено в ст. 20 Конституции РФ, которая лишь констатирует факт наличия у человека права на жизнь, но не раскрывает конкретное содержание возможности, вынуждая выводить характеристики данного права посредством анализа иных нормативных правовых положений.

Не вдаваясь в дискуссии относительно перечня компонентов, составляющих право на жизнь, потому что указанный вопрос не является основным в рамках данной статьи, представляется правильным обозначить компоненты, которые традиционно относят к сфере реализации права на жизнь:

1. Право на безопасную жизнедеятельность (ответственность за убийство человека, причинение вреда здоровью, а также за угрозу причинения такого вреда).

2. Право на осуществление здоровой жизнедеятельности (поддержание жизни и здоровья населения, в первую очередь через меры медицинского (медицинское обслуживание, борьба с алкоголизмом, наркоманией и т.п.) и экологического (благоприятная среда обитания, качественные продукты и питьевая вода, запрет загрязнения окружающей среды и т.д.) характера).

3. Право на вовлечение в военные действия только после дипломатических попыток решения внутренних или внешних конфликтов.

Однако парадоксальным является то, что «все перечисленные выше компоненты права на жизнь направлены на сохранение только того, что человек получает с момента своего рождения. Такой подход к содержанию права на жизнь создает крайне специфическую юридическую конструкцию, когда человек, не имеющий проблем со здоровьем, проживающий в экологически благоприятном районе,

¹ Всеобщая декларация прав человека. Принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948. *Международная защита прав и свобод человека*: сб. документов. М., 1990. С. 14–20; Международный пакт о гражданских и политических правах. Принят 16.12.1966 Резолюцией 2200 (XXI) на 1496-ом пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН. Там же. С. 53–57.

² Конституция РФ. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020. *СПС КонсультантПлюс*.

³ Уголовный кодекс РФ № 63-ФЗ от 13.06.1996 (ред. от 25.12.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 30.12.2023). *СПС КонсультантПлюс*.

⁴ Часть третья Гражданского кодекса РФ № 146-ФЗ от 26.11.2001. *СПС КонсультантПлюс*.

⁵ Об основах охраны здоровья граждан в РФ. ФЗ № 323-ФЗ от 21.11.2011. *СПС КонсультантПлюс*.

⁶ О медицинских критериях рождения, форме документа о рождении и порядке ее выдачи. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ № 1687н от 27.12.2011. *СПС КонсультантПлюс*.

⁷ Об актах гражданского состояния. ФЗ № 143-ФЗ от 15.11.1997. *СПС КонсультантПлюс*.

на чью жизнь никто не покушался и которого не призывали для участия в реальных военных действиях, не пользовался своим правом на жизнь. Формально можно утверждать, что право на жизнь у данного индивида имеется, но реально он его не использует, что несомненно противоречит самой сущности права на жизнь. По этой причине представляется правильным не ограничивать право на жизнь исключительно физиологическими характеристиками, а учитывать еще и социально-экономический аспект как законодательно обеспеченную возможность существования личности в обществе» [5, с. 188–189].

В таком случае право на жизнь как раз и приобретает статус основополагающего права, являющегося базой для всех остальных прав и свобод, ведь все узаконенные возможности и варианты поведения предоставляются именно лицу, обладающему правом на жизнь, т. е. человеку, признанному отдельной личностью на протяжении всей его жизни от момента рождения и до наступления смерти (смерть мозга или биологическая смерть⁸).

Но возможности лиц в рамках пространства сети Интернет на текущий момент не имеют четкой привязки к реальному миру, что вынуждает выявлять либо данную связь и обосновывать ее существование оффлайн-правом на жизнь, либо новую категорию, не противоречащую Конституции РФ, но и ею не запрещенную.

Если личность человека вне виртуального пространства неотъемлемо связана с его физическим телом и подлежит идентификации, то возникает вопрос появления и / или отражения человека в виртуальном пространстве. В целях получения доступа к сети Интернет необходимо совершить активные действия (установка оборудования, подключение услуги и т. п.). Стоит отметить, что заданный юридический факт не является основанием для порождения цифровой личности. Во-первых, человек, совершивший действия, направленные на получение доступа к сети Интернет, не обязан в последствии им пользоваться, использование, например, может осуществляться иным лицом, а во-вторых, это лицо вправе использовать пространство сети Интернет в ограниченном виде (получение новостной информации и т. п.), что не требует дополнительного оформления собственного виртуального присутствия. В последнем случае человек оставит в виртуальном пространстве цифровые следы своего присутствия, но не цифровую личность.

Вероятность появления цифровой личности возникает тогда, когда человек осуществляет процедуру регистрации на определенном сайте для получения возможности полноценного использования соответствующего пространства. Для того чтобы зарегистрироваться на сайте, человек должен предоставить

о себе информацию, в частности, имя, отчество (при наличии), фамилию, дату рождения, пол и т. п. Также необходимо указать *логин*, т. е. уникальное имя пользователя, по которому и происходит вход в систему сайта. Контроль за вводимой информацией осуществляется в минимальных границах. Представленные условия создают почву для регистрации на сайтах без указания достоверной информации о пользователе и создания фальшивых аккаунтов.

Правила пользования социальными сетями или почтовыми сервисами возлагают на человека обязанность предоставить при регистрации актуальную и достоверную информацию, запрещают создание фальшивых аккаунтов. Можно утверждать, что несмотря на распространенность использования псевдонимов и наличия вторых страниц, создавшие их люди пользуются доступом к сайту и его функционалом на свой страх и риск, т. к. все созданные ими данные, накопленная информация и прочее в любой момент могут стать им недоступны. Аккаунт, созданный с нарушением установленных правил, является не только не правомерным, но и не может породить цифровую личность.

Однако вопрос появления цифровой личности при использовании в процессе регистрации достоверных данных остается открытым. На сегодня многие повседневные процессы жизнедеятельности частично или полностью перешли в киберпространство, что затрудняет определение того, с кем именно происходит взаимодействие в виртуальном мире: с биологическим субъектом, находящимся по ту сторону экрана, или обособленной цифровой личностью. Указанная ситуация схожа по своей сути с оригинальным вопросом, поставленным Д. В. Пятковым: «Человек есть физическое лицо или у человека есть физическое лицо?» [6, с. 33], который можно перефразировать в рамках рассматриваемого вопроса как «Человек есть цифровая личность или у человека есть цифровая личность?».

В случае признания цифровых прав и свобод лишь новой формой уже существующих оффлайн прав и свобод, то и содержание цифровой жизни должно рассматриваться как продолжение реальной жизни человека. При подобных условиях конституционное право на жизнь выступает базой для иных прав и свобод не только в оффлайн-пространстве, но и в виртуальном мире.

Впрочем, если оффлайн права и свободы, базирующиеся на праве на жизнь, не имеют последующей градации и иерархии, они все доступны человеку и / или гражданину без предварительного использования иного правомочия в качестве основы, то для виртуального пространства характерно базирование через право на информацию. Все действия, совершаемые

⁸ Об основах охраны здоровья граждан в РФ. ФЗ № 323-ФЗ от 21.11.2011. СПС КонсультантПлюс.

в сети Интернет, представляют собой деятельность через передачу, получение и распространение информации: текстовой, аудиальной, графической, зашифрованной и т. п. Таким образом, если ограничить право на информацию, в частности, возможность ее передачи и распространения, то реализовать иные права в цифровой среде будет невозможно.

Следовательно, в подобной ситуации необходимо утверждать не о цифровой личности, а о создании цифрового образа реального человека. Цифровой образ системы реального мира, как указывает доктор технических наук А. В. Бухановский⁹, это комплекс взаимосвязанных компьютерных моделей и данных, позволяющий воспроизводить разнообразие состояний объектов и субъектов реального мира во внешней среде, исходя из их назначения, для задач поддержки или принятия решений. Сообщая о *данных*, подразумевается аналог человеческой памяти, т. е. та информация, которую в дальнейшем извлекают, адаптируют к текущей ситуации и используют. В то время как под *моделями* понимают отношения между данными (извлечение, адаптация, использование и др.), которые позволяют на основе осознанного и линейного опыта получать по одним характеристикам другие. Цифровой образ не отделим от человека, не существует обособленно и автономно. Он не обладает способностями мыслить и самообучаться, а необходим только для упрощения совершаемых действий, т. е. является цифровым аватаром человека и позволяет реализовывать полномочия в киберпространстве, в которое человек не может попасть при помощи своего физического тела.

Данные и модели являются средствами и способами, через которые реализуется право на информацию. В итоге получается, что в рамках отмеченного подхода нельзя утверждать о полноценном праве на цифровую жизнь. Речь идет исключительно о сочетании права на жизнь для физически существующего человека и права на информацию для его цифрового образа. В случае разделения оффлайн-прав и свобод и их цифровых аналогов необходимо высказываться хоть о похожих, но принципиально разных явлениях.

В теневом сегменте сети Интернет существуют предложения по продаже цифровых личностей, под которыми понимаются данные аккаунтов в социальных сетях, банковские реквизиты, удаленный доступ к серверам или рабочим столам, информация с сервисов

Uber, Netflix и Spotify, игровых ресурсов, приложений для знакомств и иных сайтов¹⁰. Здесь речь идет не о цифровых личностях как таковых, а о комплексном понимании цифрового образа, который человек сам себе формирует, создавая аккаунты, вводя требуемую и дополнительную информацию, совершая действия и т. п. Продаже подлежит информация о личности человека, имеющаяся о нем в сети Интернет, а не его цифровая личность.

Из этого следует, что поиск вариантов, которые могут породить цифровую личность в рамках отдельной отрасли права – цифрового права, необходимо осуществлять вне пределов обыденного использования человеком цифровой среды. Особенно требуется обратить внимание на варианты, предусматривающие совершенно иную степень автономности цифровой личности.

Согласно позиции А. В. Бухановского¹¹, цифровая личность – это система взаимосвязанных данных, компьютерных моделей и априорных механизмов выводов надпредметного характера, позволяющая воспроизводить (имитировать) процессы сознательной деятельности человека при взаимодействии (исследовании, эксплуатации, разработке) с объектами предметной области и другими личностями (цифровыми, реальными). При этом А. В. Бухановский выделяет два типа цифровых личностей в зависимости от наличия или отсутствия первоначального прообраза, а именно: абстрактную цифровую личность и ассоциированную цифровую личность. Под абстрактной цифровой личностью понимается синтетическая личность с удобными для использования характеристиками, обучаемая на цифровых профилях, в том числе реальных людей, в то время как ассоциированная цифровая личность сохраняет и развивает особенности оригинальной личности-прототипа, исходя из его цифрового профиля. Иными словами, имеется в виду полноценный искусственный интеллект, который представляет виртуальному миру либо выдуманного персонажа, способного осуществлять процессы, по механизму похожие на человеческое мышление, либо проекцию реального человека, которая способна функционировать без постоянного контроля и направления от своего создателя или прототипа.

Так, «португальский сервис, работающий в бета-режиме, Eter9¹², представляет собой социальную сеть, основанную на искусственном интеллекте. Получив

⁹ Бухановский А. В. Экосистема цифровой личности. *Новая Голландия / New Holland Island*. 30.07.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rGDemr31AEs> (дата обращения: 01.01.2024).

¹⁰ Мельникова Ю. «Цифровая личность» за копейки. *ComNews*. URL: <https://www.comnews.ru/content/115730/2018-11-12/cifrovaya-lichnost-za-koreyki> (дата обращения: 01.01.2024).

¹¹ Бухановский А. В. Экосистема цифровой личности...

¹² Новая соцсеть обещает всем цифровое «бессмертие». *Научная Россия*. 24.08.2015. URL: <https://scientificrussia.ru/articles/novaja-socsetj> (дата обращения: 01.01.2024).

информацию из Facebook-аккаунта¹⁵ зарегистрированного лица, самообучающаяся нейросеть создает виртуальную копию человека, что позволяет ей в отсутствии самого человека осуществлять от его лица виртуальную активность (писать посты, комментировать и т. п.) так, как это делал бы сам человек» [7, с. 360].

Вопрос обучаемости подобных явлений еще не до конца исследован, а значит, что гарантированно предсказать направленность такого развития невозможно. Например, как оценивать сделанный без контроля реального человека пост, который оскорбил чувства верующих, ведь Верховный Суд РФ¹⁴ четко указал, что необходимо обнаружить умысел на достижение соответствующей цели.

Правовые основы искусственного интеллекта должны детально и подробно рассматриваться в рамках отдельного исследования, однако представляется допустимым обозначить определенный вектор развития правовой мысли в контексте возможности существования цифровой личности. Речь идет о том, что для появления цифровой личности, обладающей правом на цифровую жизнь, должен существовать цифровой аналог процедуры рождения. Так как появление искусственного интеллекта не является произвольным, то *цифровое рождение* должно быть связано с волевыми действиями лица или группы лиц, выступающих в роли условного родителя. В период, когда человеческий ребенок взрослеет и проходит период первичного обучения (который в дальнейшем станет базой для самообучения), он не является дееспособным лицом. Таким образом, основываясь на указанной ситуации, можно провести аналогию: создание искусственного интеллекта как цифровой личности также должно быть связано с наличием субъекта, его контролирующего, родителя (создателя) или опекуна (лица, которому был передан контроль над искусственным интеллектом). В рамках представленной ситуации можно сделать вывод, что человек способен обладать цифровой личностью, имеющей ограниченную дееспособность.

Обозначенный подход, несомненно, подразумевает рассмотрение вопроса о том, возможно ли создание цифровой личности, обладающей полной дееспособностью и являющейся обособленным субъектом права? Предоставление такого статуса должно обозначать, что искусственный интеллект вышел из-под контроля человека и стал самостоятельно нести ответственность

за совершенные им действия. Несмотря на теоретическую допустимость такого варианта развития событий, представляется правильным учитывать объективную действительность, в том числе правового характера, которая в настоящий момент не способна адекватно воспринять подобные действия и корректно встроить их в устоявшийся уклад общества. На сегодняшний день существуют примеры того, когда человекоподобным роботам предоставляли гражданство [8], однако в этом усматривается не реальное появление самостоятельной цифровой личности, а способ привлечения внимания к соответствующим технологическим разработкам.

Безусловно, это не единственные сложности такого рода цифровых личностей. Например, дискуссионным является вопрос о том, сколько цифровых личностей может создать один человек? [9–13]. Если он создаст несколько версий самого себя, то цифровой личностью будет восприниматься их совокупность или каждая версия в отдельности?

Если в указанном выше случае речь идет о цифровой личности, созданной самим человеком на основе своих собственных данных, то ситуация создания цифровых личностей других людей (например, умерших родственников¹⁵ и друзей¹⁶) или автономное функционирование придуманной личности вызывают еще больше вопросов.

Во-первых, урегулированию должен подлежать вопрос получения разрешения на создание цифровых личностей других людей. Современное законодательство содержит нормы, позволяющие родственникам, например, предоставлять разрешение использовать изображение умершего человека (ст. 152.1 ГК РФ), давать согласие на издание его произведений, съемки фильма (ст. 1267, 1268 ГК РФ) и т. п., но создание цифровой личности имеет совершенно иную юридическую природу. Так, голографический аватар может быть использован для съемок в тех произведениях, передачах, в которых сам человек при жизни сниматься не соглашался. При создании чат-бота в нейросеть есть возможность загрузить не только реальные данные о человеке, но и мысли, идеи, которые человек прижизненно не поддерживал и не разделял. Обозначенные проблемы требуют законодательного регулирования, например, установления запрета на создание цифровых личностей без прямого прижизненного согласия человека, выступающего прообразом, причем только в тех

¹⁵ Компания Meta Platforms, владеющая социальными сетями Facebook и Instagram, признана экстремистской организацией, ее деятельность запрещена на территории РФ.

¹⁴ О судебной практике по уголовным делам о преступлениях экстремистской направленности. Постановление Пленума Верховного Суда РФ № 11 от 28.06.2011 (ред. от 28.10.2021). СПС КонсультантПлюс.

¹⁵ Vlahos J. A Son's Race to Give His Dying Father Artificial Immortality. *Wired*. URL: <https://www.wired.com/story/a-sons-race-to-give-his-dying-father-artificial-immortality/> (accessed 1 Jan 2024).

¹⁶ Newton C. Speak, Memory. When her best friend died, she rebuilt him using artificial intelligence. *The Verge*. URL: <https://www.theverge.com/a/luka-artificial-intelligence-memorial-roman-mazurenko-bot> (accessed 1 Jan 2024).

пределах, которые будут оговорены в соответствующем документе. Иной подход к решению данного вопроса может породить *цифровое рабство*, когда авторитет известного человека будет использоваться через его виртуальное воплощение другими людьми.

Во-вторых, вероятность создания абстрактной цифровой личности полностью связана с таким явлением, как искусственный интеллект, но современное регулирование искусственного интеллекта находится в зачаточном состоянии. Категория *искусственный интеллект* впервые была закреплена на подзаконном уровне Указом Президента РФ № 490 от 10.10.2019 «О развитии искусственного интеллекта в РФ»¹⁷, а позже была перенесена в ФЗ № 123-ФЗ от 24.04.2020 «О проведении эксперимента по установлению специального регулирования в целях создания необходимых условий для разработки и внедрения технологий искусственного интеллекта в субъекте РФ – городе федерального значения Москве и внесении изменений в статьи 6 и 10 ФЗ «О персональных данных»¹⁸. Согласно пп. 2 п. 1 ст. 2 указанного закона, искусственный интеллект – это комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые как минимум с результатами интеллектуальной деятельности человека. Представленное определение подвергается критике со стороны ученых и практиков, т. к. считается излишне широким. С одной стороны, широкое определение искусственного интеллекта позволяет охватить обширный круг возможных достижений в развитии искусственного интеллекта и в перспективе отнести к данной категории новые разработки, которые на текущий момент науке не известны. С другой стороны, широкое определение не вносит ясности в понимание того, что является искусственным интеллектом, а что нет¹⁹. В научных кругах нет единства мнений и насчет критериев и дефиниции искусственного интеллекта [14, с. 33–42]. Но мы все же можем отметить несколько критериев, которые в той или иной формулировке выделяет большинство исследователей: самостоятельность, самообучение и имитация мыслительных и когнитивных процессов.

В результате категория *цифровые личности*, в частности *абстрактная цифровая личность*, способна получить закрепление только после того, как будут приняты нормативные правовые акты, регулирующие основные

базовые положения об искусственном интеллекте. Создание и развитие доктрины и правового регулирования цифровых личностей будет полностью зависеть от того, какую позицию займет законодатель в отношении искусственного интеллекта. В данном случае человек не будет являться цифровой личностью, а будет этой личностью обладать. Причем важно отметить, что если цифровая личность может переживать свой прообраз и / или своего создателя, то регулированию должен также подлежать вопрос перехода контроля за такой цифровой личностью в случае закрепления за ней ограниченной дееспособности [15–25].

Обсуждение

За последние годы в российской юридической доктрине увеличился интерес к вопросам цифрового присутствия человека в пространстве сети Интернет [15–21], но назвать его масштабным или массовым пока нельзя. Важно отметить, что приведенные исследования имеют разную направленность: несмотря на то, что речь идет примерно об одном и том же (о человеке и его действиях в виртуальном пространстве), каждый исследователь делает акцент на разном и выбирает собственный угол обзора этих вопросов.

Ю. В. Ерохина и Е. А. Тохтуева рассматривают модель цифрового двойника, под которым понимается «цифровая копия (модель) конкретного человека, созданная цифровыми сервисами с использованием персональных данных для генерирования нового контента, воспроизводящего социальное поведение после физической смерти или умственной / физической недееспособности человека» [22, с. 79]. Фактически такое видение соотносится с одной из вариаций цифровой личности – ассоциированной цифровой личностью, созданной на основе данных реального человека. Но использование термина *двойник* порождает вопрос о том, насколько цифровое воплощение в действительности соответствует своему прототипу, т. к. даже незначительная недостоверность и / или неполнота данных может значительно исказить получившийся результат.

Д. В. Санников уделяет внимание компонентам цифрового образа, а именно цифровым следам (результат цифрового присутствия, осуществленного самим субъектом за счет деятельности и с помощью своих устройств) и цифровой тени (цифровое присутствие, осуществляющееся без участия самого субъекта за счет деятельности и устройств третьих лиц) [23], взятыми за основу из Методических рекомендации по организационной защите физическим лицом своих

¹⁷ О развитии искусственного интеллекта в РФ. Указ Президента РФ № 490 от 10.10.2019. СПС КонсультантПлюс.

¹⁸ О проведении эксперимента по установлению специального регулирования в целях создания необходимых условий для разработки и внедрения технологий искусственного интеллекта в субъекте РФ – городе федерального значения Москве и внесении изменений в статьи 6 и 10 ФЗ «О персональных данных». ФЗ № 123-ФЗ от 24.04.2020. СПС КонсультантПлюс.

¹⁹ Сазонова М. Искусственный интеллект и право: есть контакт? ИПП Гарант.

персональных данных, разработанных рабочей группой по вопросам организационной защиты персональных данных Консультативного совета при уполномоченном органе по защите прав субъектов персональных данных (Роскомнадзор)²⁰. Автор анализирует эти категории во взаимосвязи с категориями *персональные данные* и *общедоступная информация*, связывая цифровой образ с правом на неприкосновенность частной жизни, т. е. аналогично усматривает правовую базу для цифрового образа в правах и свободах, уже закрепленных для офлайн-пространства.

Д. В. Лутова предпринимает попытку рассмотрения категории *виртуальная личность*, анализируя различные категории, приводимые современными исследователями (цифровой субъект, электронное лицо, электронная личность, виртуальное лицо и т. д.), в итоге делая вывод, что признание *виртуальной личности* субъектом права возможно только при условии полной ее идентификации с реальным субъектом (физическим или юридическим лицом) [24]. Следовательно, автор ведет речь о категории, сопоставимой с категорией *цифровой образ*, представленной в данной статье.

Л. Ю. Новицкая поставила вопрос правосубъектности *цифрового аватара*, под которым подразумевает искусственный интеллект, в определенных случаях способный принять на себя роль «независимого цифрового представителя» [25, с. 134]. Видится, что данный подход затрагивает категорию *цифровая личность*, преимущественно абстрактную цифровую личность, управляемую физическим лицом, но не обязательно созданную по его образу и подобию.

Таким образом, вполне возможно сделать вывод, что проведенное исследование содержит в себе точки соприкосновения с иными исследованиями в рамках заявленной темы, что в дальнейшем может позволить разработать комплексную модель цифрового присутствия человека, в которой будут учтены все аспекты обнаруженных вариантов взаимодействия физического лица и виртуального пространства.

Заключение

Анализ различных взглядов на теоретико-правовые основы права на жизнь, информацию, искусственный интеллект, цифровые права и свободы позволяет сделать ряд выводов:

1. Под правом на жизнь следует понимать не только право на физиологическое существование, но и социально-экономический аспект как законодательно обеспеченную возможность существования личности в обществе, которая появляется у человека с момента рождения и прекращается с наступлением смерти.

2. Для того чтобы рассмотреть возможность появления цифровых личностей в виртуальном пространстве, необходимо определить, являются ли цифровые права и свободы новым явлением или только продолжением офлайн-прав и свобод, создавая для них новую территорию и способы реализации.

3. В зависимости от позиции по вопросу отождествления или обособления прав и свобод и их цифровых аналогов появляются либо цифровые образы, либо цифровые личности.

4. В случае признания цифровых прав и свобод продолжением прав и свобод, существующих в офлайн-пространстве, в сети Интернет человек создает свой цифровой образ, посредством которого он реализует свои права и свободы в виртуальном пространстве.

5. В рамках цифрового образа конституционное право на жизнь выступает базой для иных прав и свобод не только в офлайн-пространстве, но и в виртуальном мире. Однако если офлайн права и свободы, базирующиеся на праве на жизнь, не имеют последующей градации и иерархии, они все доступны человеку и / или гражданину без предварительного использования иного правомочия в качестве основы, то для виртуального пространства характерно базирование через право на информацию.

6. В случае обособления цифровых прав и свобод от их реальных аналогов можно констатировать о потенциальной возможности появления в рамках законодательства такого явления, как цифровые личности. Но по причине того, что цифровые личности должны базироваться на искусственном интеллекте, правовое регулирование данного явления на сегодняшний момент не представляется возможным, т. к. требует предварительного полноценного появления в законодательстве положений об искусственном интеллекте. Содержание права на цифровую жизнь в этом случае будет напрямую зависеть от выбранного законодателем подхода.

Таким образом, отвечая на вопрос, поставленный в заглавии статьи, правильной формулировкой будет являться следующее: человек есть цифровой образ, и у человека может быть цифровая личность.

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

Conflict of interest: The author declared no potential conflicts of interest in relation to the research, authorship and/or publication of this article.

²⁰ Методические рекомендации по организационной защите физическим лицом своих персональных данных, разработанных рабочей группой по вопросам организационной защиты персональных данных Консультативного совета при уполномоченном органе по защите прав субъектов персональных данных. С. 34. URL: https://rkn.gov.ru/docs/MR_itog.docx (дата обращения: 01.01.2024).

Финансирование: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 23-78-01133 «Цифровизация прав и свобод человека и гражданина в Российской Федерации». <https://rscf.ru/project/23-78-01133/>

Funding: The research was supported by the Russian Science Foundation, project No. 23-78-01133: Digitalization of human and civil rights and freedoms in the Russian Federation. <https://rscf.ru/project/23-78-01133/>

Литература / References

1. Солдаткина О. Л. Цифровое право: особенности цифровой среды и субъекты. *Государство и право*. 2019. № 12. С. 113–123. [Soldatkina O. L. Digital law: features of the digital environment and subjects. *State and Law*, 2019, (12): 113–123. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31857/S013207690007824-8>
2. Кириллова Е. А., Зульфугарзаде Т. Э., Метелёв С. Е. Институт цифровых прав в гражданском праве России. *Правоприменение*. 2022. Т. 6. № 1. С. 245–256. [Kirillova E. A., Zulfugarzade T. E., Metelev S. E. The institute of digital rights in Russia civil law. *Pravoprimenenie*, 2022, 6(1): 245–256. (In Russ.)] [https://doi.org/10.52468/2542-1514.2022.6\(1\).245-256](https://doi.org/10.52468/2542-1514.2022.6(1).245-256)
3. Кашлакова А. С. Право на жизнь человека: трудовой аспект. *Трудовое право в России и за рубежом*. 2011. № 3. С. 21–23. [Kashlakova A. S. Right to human life: labor aspect. *Labor law in Russia and abroad*, 2011, (3): 21–23. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/oigrnb>
4. Невинский В. В. Право человека на достойную жизнь в системе конституционных ценностей России (не взятый рубеж постсоветской истории). *Конституционное и муниципальное право*. 2018. № 12. С. 56–65. [Nevinsky V. V. The human right to a decent life in the system of constitutional values of Russia (an unconquered milestone of the post-Soviet history). *Constitutional and Municipal Law*, 2018, (12): 56–65. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yqhksd>
5. Канакова А. Е. Понятие и содержание права на жизнь в Российской Федерации. *Пробелы в российском законодательстве*. 2021. Т. 14. № 4. С. 187–196. [Kanakova A. E. The concept and content of the right to life in the Russian Federation. *Gaps in Russian legislation*, 2021, 14(4): 187–196. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/kjdlau>
6. Пятков Д. В. Лица людей. *Российский юридический журнал*. 2012. № 5. С. 33–40. [Pyatkov D. V. Persons of people. *Russian Juridical Journal*, 2012, (5): 33–40. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nruslr>
7. Васильев А. А., Шпоппер Д., Стоилов Я. Б., Ибрагимов Ж. И., Матаева М. Х., Мамычев А. Ю., Насыров Р. В., Ветренко И. А., Напалкова И. Г., Сорокин В. В., Аничкин Е. С., Ким Ю. В., Морхат П. М., Дремлюга Р. И., Минникес И. А., Овчинников А. И., Акимова И. Л., Китновская О. В., Куликов Е. А., Анисимова И. А., Мазуров В. А., Стародубцева М. А., Канакова А. Е., Серегин А. В., Осинский А. С., Мухопад В. В., Печатнова Ю. В., Реммих Е. А. Трансформация права в цифровую эпоху. Барнаул: АлтГУ, 2020. 432 с. [Vasiliev A. A., Shopper D., Stoilov Ya. B., Ibragimov Zh. I., Matayeva M. H., Mamychev A. Y., Nasyrov R. V., Vetrenko I. A., Napalkova I. G., Sorokin V. V., Anichkin E. S., Kim Yu. V., Morhat P. M., Dremlyuga R. I., Minnikes I. A., Ovchinnikov A. I., Akimova I. L., Kitnovskaya O. V., Kulikov E. A., Anisimova I. A., Mazurov V. A., Starodubtseva M. A., Kanakova A. E., Seregin A. V., Osinsky A. S., Muhopad V. V., Pechatnova Y. V., Remmich E. A. *Transformation of law in the digital age*. Barnaul: ASU, 2020, 432. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/paytix>
8. Семцова С. И. Роботы среди нас или к вопросу о целесообразности приобретения искусственным интеллектом (ИИ) гражданства. *Актуальные проблемы юриспруденции в условиях цифровизации общества: VI Всерос. науч.-практ. конф. (Симферополь, 11 ноября 2021 г.) Симферополь: ФГАОУ ВО КФУ им. В. И. Вернадского, 2021. С. 142–145. [Semtsiva S. I. Robots among us: expediency of acquisition of citizenship by artificial intelligence(s). *Actual problems of jurisprudence in the conditions of digitalization of society: Proc. VI All-Russian Sci-Prac. Conf.*, Simferopol, 11 Nov 2021. Simferopol: Vemadsky CFU, 2021, 142–145. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vfepety>*
9. Данилов Н. А., Силкин В. В. Правовое регулирование доступа к информации пользователя сети Интернет после его смерти: сравнительно-правовое исследование. *Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения*. 2021. Т. 17. № 1. С. 86–101. [Danilov N. A., Silkin V. V. Legal regulation of access to information of the Internet user after his death: comparative legal research. *Journal of Foreign Legislation and Comparative Law*, 2021, 17(1): 86–101. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12737/jflcl.2021.010>
10. Turkle S. *Life on the screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster, 1995, 347.
11. Turkle S. Cyberspace and Identity. *Contemporary Sociology*, 1999, 28(6): 643–648. <https://doi.org/10.2307/2655534>
12. Wiszniewski D., Coyne R. D. Mask and Identity: The Hermeneutics of Self-Construction in the Information Age. *Building Virtual Communities*, 2002, 191–214. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606373.012>

13. Georges F., Seilles A., Artignan G., Arnaud B., Rodriguez N., Sallantin J., Hascoët M. *Sémiotique et visualisation de l'identité numérique: une étude comparée de Facebook et Myspace*. 2009. URL: https://hal.science/file/index/docid/410952/filename/semiotique_finale.pdf (accessed 28 Sep 2023).
14. Архипов В. В., Бакуменко В. В., Волынец А. Д., Наумов В. Б., Побрызгаева Е. П., Сарбаш С. В., Смирнова К. М., Тытук Е. В. Регулирование робототехники: введение в «робоправо». Правовые аспекты развития робототехники и технологий искусственного интеллекта. М.: Инфотропик Медиа, 2018. 232 с. [Arkhipov V. V., Bakumenko V. V., Volynets A. D., Naumov V. B., Pobryzgaeva E. P., Sarbash S. V., Smirnova K. M., Tytyuk E. V. *Regulation of robotics: introduction to "robot law". Legal aspects of the development of robotics and artificial intelligence technologies*. Moscow: Infotropik Media, 2018, 232. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/frflmk>
15. Провалинский Д. И. Правовой статус личности в цифровом пространстве. *Правосудие*. 2023. Т. 5. № 1. С. 38–53. [Provalinsky D. I. Legal status of the person in the digital space. *Justice*, 2023, 5(1): 38–53. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37399/2686-9241.2023.1.38-53>
16. Персидская О. А. Феномен цифровой личности: в поиске оснований концептуализации. *Человек.ru*. 2022. № 17. С. 114–136. [Persidskaya O. A. The phenomenon of digital personality: in search of the foundations of conceptualization. *Chelovek.ru*, 2022, (17): 114–136. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32691/2410-0935-2022-17-114-136>
17. Попова Д. А. Цифровая личность как центральный элемент межперсонального интернет-дискурса. *Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура*. 2019. № 2. С. 87–91. [Popova D. A. Digital personality as a central element of interpersonal Internet discourse. *Bulletin of Buryat State University. Language. Literature. Culture*, 2019, (2): 87–91. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/jqhkrx>
18. Чернышенко И. Г. Правовая охрана цифрового образа личности. *Законодательство*. 2022. № 4. С. 54–58. [Chernyshenko I. G. Digital protection of digital personas. *Legislation*, 2022, (4): 54–58. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/awebwr>
19. Ковальчук М. А. Проблема особенностей личности нового типа в цифровом обществе. *Теоретическая экономика*. 2022. № 11. С. 56–68. [Kovalchuk M. A. The problem of the characteristics of a new type features of personality in a digital society. *Teoreticheskaya ekonomika*, 2022, (11): 56–68. (In Russ.)] https://doi.org/10.52957/22213260_2022_11_56
20. Тищенко В. И. Цифровое пространство личности. *Труды Института системного анализа Российской академии наук*. 2022. Т. 72. № 4. С. 51–61. [Tishchenko V. I. Digital space of the person. *Trudy Instituta sistemnogo analiza Rossiiskoi akademii nauk*, 2022, 72(4): 51–61. (In Russ.)] <https://doi.org/10.14357/20790279220406>
21. Маринова Е. В. Эволюция понятия «виртуальная личность» в цифровую эпоху (социолингвистическое исследование на материале русских текстов). *Научный диалог*. 2023. Т. 12. № 1. С. 151–169. [Marinova E. V. Evolution of concept virtual personality in digital age (a sociolinguistic study based on Russian texts). *Nauchnyi Dialog*, 2023, 12(1): 151–169. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2023-12-1-151-169>
22. Ерохина Ю. В., Тохтуева Е. А. Модель цифрового двойника в контексте цифрового посмертия: правовой анализ. *Информационное общество*. 2023. № 1. С. 77–87. [Erokhina Yu. V., Tokhtueva E. A. Digital twin model in the context of digital afterlife: legal analysis. *Information Society*, 2023, (1): 77–87. (In Russ.)] https://doi.org/10.52605/16059921_2023_01_77
23. Санников Д. В. Цифровой след и цифровая тень в контексте изучения цифрового образа гражданина. *Право и экономика*. 2023. № 10. С. 18–22. [Sannikov D. V. Digital footprint and digital shadow in the context of studying an individual's digital image. *Law and Economics*, 2023, (10): 18–22. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qeyxir>
24. Лутова Д. В. Виртуальная личность: доктринальные и практические проблемы идентификации субъектов. *Уральский журнал правовых исследований*. 2022. № 2. С. 68–73. [Lutova D. V. Virtual personality: doctrinal and practical problems of identification of subjects. *Ural Journal of Legal Research*, 2022, (2): 68–73. (In Russ.)] https://doi.org/10.34076/2658_512X_2022_2_68
25. Новицкая Л. Ю. Правосубъектность «цифрового аватара». *Ленинградский юридический журнал*. 2021. № 3. С. 128–136. [Novitskaya L. Yu. Legal personality of the "digital avatar". *Leningrad Law Journal*, 2021, (3): 128–136. (In Russ.)] https://doi.org/10.35231/18136230_2021_3_128

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/xidpah>

Институт народных заседателей в Китайской Народной Республике: история становления и современные инновации

Даньшин Александр Владимирович
Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово
<https://orcid.org/0000-0003-0107-8531>
danschin.garant2013@yandex.ru

Аннотация: Исследуется институт народных заседателей с момента образования Китайской Народной Республики в 1949 г. и до настоящего времени на основе нормативных актов и других официальных документов, посвященных правовому регулированию порядка формирования и работы судов с участием представителей народа. Особое внимание уделено процедуре отбора народных заседателей, которую в Китае считают одной из форм воплощения базовых ценностей социалистической правовой системы с китайской спецификой. Анализируются концептуальные основы многоступенчатой процедуры случайного отбора, характер которых свидетельствует о значительном расширении социального состава народных заседателей и об укреплении демократических начал в судебной системе страны. Сделан вывод об инновационном характере современной системы народных заседателей, заключающийся в существовании двух видов судов с их участием, в одном из которых прослеживаются не характерные для Китая элементы суда присяжных. Дуализм китайской модели народного участия в отправлении правосудия, правовые основы которого заложены в 2018 г. «Законом о народных заседателях КНР», может быть полезным для других стран, независимо от их политических и идеологических основ. Ставится вопрос о возможности использования китайской модели института народных заседателей в современной России.
Ключевые слова: Китайская Народная Республика, народные заседатели, судебная реформа, судопроизводство

Цитирование: Даньшин А. В. Институт народных заседателей в Китайской Народной Республике: история становления и современные инновации. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 136–147. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-136-147>

Поступила в редакцию 31.10.2023. Принята после рецензирования 14.12.2023. Принята в печать 25.12.2023.

full article

Institute of People's Assessors in the People's Republic of China: History and Modern Innovations

Alexander V. Danshin
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo
<https://orcid.org/0000-0003-0107-8531>
danschin.garant2013@yandex.ru

Abstract: The Institute of people's assessors appeared in the People's Republic of China in 1949. The research features normative acts and other official documents that regulate the development and operation of people's courts. In China, selecting candidates for people's assessors is considered a form of embodying the basic values of the socialist legal system. The article analyzes the conceptual foundations of the multi-stage random selection procedure. Its nature indicates a significant expansion of social composition while the democratic principles in the judicial system seem to grow in strength. The innovative nature of the modern people's court involves some elements of jury trial, which is not typical for China. The Chinese model of people's participation in the administration of justice is of dual nature. Its legal basis was set up in 2018 by the Law on People's Assessors. The Chinese experience can be useful for other countries, regardless of their political and ideological foundations. The author raises a question about the possibility of using the Chinese model of the institution of people's assessors in modern Russia.

Keywords: People's Republic of China, people's assessors, judicial reform, judicial proceedings

Citation: Danshin A. V. Institute of People's Assessors in the People's Republic of China: History and Modern Innovations. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki,* 2024, 8(1): 136–147. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-136-147>

Received 31 Oct 2023. Accepted after review 14 Dec 2023. Accepted for publication 25 Dec 2023.

Введение

Институт народных заседателей, как заявляют официальные власти Китая¹, был заимствован КНР у Советского Союза и постепенно приобретал и свои собственные отличительные черты, связанные с особенностями правовой культуры традиционного Китая, характером национально-освободительного движения в первой половине XX в. и модернизацией социализма с китайской спецификой новой эры² в современный период. За 75-летний период существования в стране этого института предпринималось немало усилий по его улучшению и выработке оптимальной модели. Наиболее радикальные изменения института народных заседателей происходят в Китае именно в последние годы как результат принятия в 2018 г. первого в истории Китая закона о народных заседателях. Одной из главных задач, которую поставило перед собой руководство страны, иницируя этот закон, является обуздание коррупции, фаворитизма и других негативных явлений в судебной системе страны, препятствием чему и должен был стать контроль народа в лице их независимых представителей в судах [1, р. 211–213]. Также необходимо было решить вопросы повышения правовой грамотности населения и создания в обществе атмосферы большего доверия как к судебной власти, так и к правовой системе в целом [2, р. 236].

Принятие закона было воспринято не только в самом Китае, но и в других странах как важнейшее событие в политической жизни КНР, результатом чего стало большое количество научных публикаций по истории и современному состоянию народного представительства в китайских судах. Однако европейские авторы ограничиваются, как правило, лишь изложением содержания Закона КНР о народных заседателях, а среди китайских публикаций преобладают комментарии к этому закону, главной задачей которых является помощь по его реализации в повседневной деятельности судов. В отечественной науке институту народных заседателей специально посвящены только две небольшие по объему статьи [3; 4], ограниченные более чем узким кругом источников и не свободные от ряда досадных ошибок³. Основной целью данного исследования является изучение генезиса института народных заседателей в КНР, основанного на анализе нормативных актов и других официальных документов

(толкований, уведомлений и специальных сообщений Верховного народного суда, министерства юстиции и министерства общественной безопасности КНР), принятых по этому вопросу с момента образования КНР в 1949 г. и до настоящего времени, большинство из которых не переведены на русский и иные европейские языки. Помимо раскрытия особенностей института народных заседателей с китайской спецификой, ставится вопрос о возможности использования элементов этой инновационной модели в современной России, в том числе исходя из конституционных основ судебной системы нашей страны.

Зарождение и развитие института народных заседателей в Китае

О закономерности появления в КНР института народных заседателей нередко ссылаются на слова председателя отделения Верховного суда одного из советских районов Китая периода антияпонской войны 1937–1945 гг., Ма Сиу (1899–1962), который считал, что «внедрение судов с народными заседателями может не только привлечь массы к участию в национальном управлении, но и повысить у людей чувство сопричастности и политической ответственности, что поставит судебную работу под надзор народа»⁴.

Деятельность Ма Сиу по внедрению принципов народного правосудия под руководством Коммунистической партии Китая была поддержана руководителем этой партии Мао Цзэдуном и затем стала примером в дальнейшем строительстве судебной системы социалистического Китая. В «Кратком описании строительства пограничного района Шэньси-Ганьсу-Нанкин» (1944) руководитель компартии предложил «продвигать судебный метод, сочетающий в себе судебное разбирательство и посредничество, судей и народные массы» [5]. Основные принципы «Метода Ми Сиу» были изложены в партийной печати, став «творческим вкладом Коммунистической партии Китая в судебную философию и судебную систему» [6].

Среди основных элементов «Метода Ми Сиу» называют открытость и доступность правосудия для народа, а также широкое привлечение простого населения к прямому участию в осуществлении судопроизводства. О необходимости развивать в судебной системе страны «Метод Ма Сиу», в основе которого лежит

¹ 人民陪审员制度的中国实践: 权威发布 – 中华人民共和国最高人民法院 (最高人民法院发布时间) (Китайская практика системы народных заседателей: официальное сообщение Верховного народного суда КНР 11.10.2022). URL: <https://www.court.gov.cn/fabu-xiangqing-374801.html> (accessed 30 Oct 2023).

² 中华人民共和国宪法 (1982年12月4日第五届全国人民代表大会第五次会议通过, 1982年12月4日全国人民代表大会公告公布施行) (Конституция КНР. Принята на Пятой сессии Пятого Всекитайского собрания народных представителей 04.12.1982. Обнародована и введена в действие решением Всекитайского собрания народных представителей 04.12.1982). URL: https://www.gov.cn/guoqing/2018-03/22/content_5276318.htm (accessed 30 Oct 2023).

³ В данных статьях народные заседатели называются присяжными заседателями, что вводит читателя в заблуждение относительно характера института народных представителей в судах КНР.

⁴ 人民陪审员制度的中国实践... (Китайская практика...) Здесь и далее перевод выполнен автором статьи.

представление народа о честности и справедливости, часто говорят в научных и политических кругах современного Китая⁵.

После образования в 1949 г. Китайской Народной Республики в резолюции Второго Всекитайского совещания работников юстиции, состоявшегося в 1953 г., подчеркивалась «крайняя необходимость в постепенном введении постоянных выборных народных заседателей, имеющих равные права с судьями» [7, с. 773]. Вскоре это закрепили в Конституции КНР 1954 г., где было сказано, что «при рассмотрении дел в народных судах осуществляется, согласно закону, система народных заседателей»⁶ (ст. 75). На следующий день после вступления этой Конституции в силу был принят «Закон об организации Народного суда Китайской Народной Республики», где было закреплено обязательное участие народных заседателей во всех делах, кроме «несложных гражданских и незначительных уголовных дел»⁷ (ст. 8–9). Повсеместное внедрение института народных заседателей было прервано так называемой великой пролетарской культурной революцией (1966–1976 гг.), уничтожившей все демократические основы судебной власти, в том числе гласность судебных разбирательств, право на защиту, равноправие в судах и т. п., а институт народных заседателей заменило «цитатное судопроизводство» с участием десятков тысяч людей, принимавших коллегиальные решения не в соответствии с законом, а на основе работ Мао Цзэдуна [8, с. 54].

Возрождение института народных заседателей началось с принятием в 1979 г. и действующего до настоящего времени «Закона КНР об организации народных судов», где в ст. 38 его первой редакции отмечалось, что граждане КНР могут с 23-летнего возраста избираться народными заседателями, которые являются членами суда первой инстанции, в котором они участвуют, и имеют те же права, что и судьи, а ст. 9 подтверждала норму прежнего закона об обязательном участии народных заседателей по всем делам в судах первой инстанции [9, р. 173]. Из контекста гл. 3 этого закона следует, что избрание народных заседателей осуществляется местными собраниями

народных представителей. Хотя в действовавшей тогда Конституции КНР 1978 г. народные заседатели не упоминались, возможность привлечения их к отправлению правосудия следовало из ст. 41 этой Конституции, где сообщалось, что представители народных масс должны быть вовлечены в судебный процесс для обсуждения и предложений, а также участия в осуществлении правосудия в качестве экспертов⁸. В современной Конституции КНР 1982 г. о народных заседателях также не упоминается, однако имеется ссылка на то, что «организация народных судов предусмотрена законом»⁹ (ст. 129), которым и является «Закон КНР об организации народных судов», где сказано об институте народных заседателей. Однако в 1983 г. ст. 9 из этого закона была исключена, а ст. 10, подтвердив единоличное рассмотрение судьей простых гражданских и незначительных уголовных дел, в своей новой редакции установила возможность рассмотрения остальных дел коллегией из трех судей или коллегией в составе судей и народных заседателей¹⁰, отменив тем самым обязательное участие в судах народных заседателей, что было сделано также в Гражданско-процессуальном (1991) и Уголовно-процессуальном (1996) законах КНР.

От правового эксперимента к практической реализации

К обязательному участию народных заседателей во всех делах кроме простых гражданских и незначительных уголовных вновь вернулись с принятием Постоянным Комитетом ВСНП в 2005 г. специального решения, в преамбуле которого подчеркивалось, что принято оно «в целях совершенствования системы народных заседателей и обеспечения участия граждан в судебных процессах»¹¹. В соответствии с этим решением народные заседатели получали равные с судьями права, за исключением функций председателя суда (ст. 1). Судебные коллегии с их участием могли быть сформированы в уездных (низовая ступень), городских (средняя) и провинциальных (высшая) местных народных судах (ст. 2, ст. 14), причем на низовой ступени их участие обязательно, если рассматриваются уголовные, гражданские или административные дела,

⁵ 甘肃庆阳: 践行“马锡五审判方式” 绘就“司法为民”温暖底色 (Цинъян, Ганьсу: Практикуйте «Метод судебного разбирательства Ма Сиу», чтобы создать теплую атмосферу «судебной системы для народа»). URL: https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_25899124 (accessed 30 Oct 2023).

⁶ Конституционные акты Китая, сост. Д. В. Кузнецов. Благовещенск: БГПУ, 2014. С. 99.

⁷ Закон об организации Народного суда Китайской Народной Республики. Принят первой сессией Всекитайского собрания народных представителей первого созыва Китайской Народной Республики 21.09.1954. М.: Госюриздат, 1955. С. 8.

⁸ Конституционные акты Китая... С. 113.

⁹ 中华人民共和国宪法... (Конституция КНР...)

¹⁰ 中华人民共和国人民法院组织法 (Органический закон об организации народного суда 20.05.2010). URL: <https://www.court.gov.cn/jianshexiangqing-962.html> (accessed 30 Oct 2023).

¹¹ 全国人民代表大会常务委员会关于完善人民陪审员制度的决定 (2004年8月28日第十届全国人民代表大会常务委员会第十一次会议通过) (Решение Постоянного комитета Всекитайского собрания народных представителей о совершенствовании системы народных заседателей. Принято на 11-м заседании Постоянного комитета Десятого Всекитайского собрания народных представителей 28.08.2004). URL: https://www.npc.gov.cn/zgrdw/npc/lftz/rlyw/2017-12/13/content_2033668.htm (accessed 30 Oct 2023).

имеющие большое социальное значение, а также в случаях ходатайств о привлечении народных заседателей, поступивших от подсудимых по уголовным делам, истцов по гражданским или ответчиков либо истцов по административным делам (ст. 2). Лица, выполняющие функции народных заседателей, должны были соответствовать следующим требованиям:

- быть гражданами Китая;
- поддерживать Конституцию КНР;
- иметь возраст не менее 23 лет;
- быть честными и порядочными;
- иметь хорошее здоровье;
- иметь, как правило, образование не ниже высшего;
- не привлекаться к уголовной ответственности;
- не быть отстраненными от государственной службы;
- не являться членами постоянных комитетов Собраний народных представителей;
- не работать в органах суда, прокуратуры, общественной и государственной безопасности;
- не являться практикующим адвокатом (ст. 4–6).

Лица, соответствующие этим требованиям, могли быть рекомендованы для включения в список кандидатов в народные заседатели организациями, в которых они работали, или органами, где зарегистрировано их домохозяйство. Допускалась подача заявлений по личной инициативе. Суды низового уровня совместно с местными административными органами проводили соответствующую проверку и предлагали постоянным комитетам Собраний народных представителей того же уровня этих кандидатов для назначения их народными заседателями сроком на пять лет (ст. 8–9). Для рассмотрения конкретного дела народные заседатели определялись путем случайного отбора (ст. 14), причем число их должно быть не менее одной трети общего состава судебной коллегии (ст. 3). В принятии всех решений реализовывался принцип подчинения меньшинства большинству (ст. 11), но по ряду объективных и субъективных причин народные заседатели испытывали на практике большое давление со стороны профессиональных судей, поэтому в простонародье представителей народа нередко называли декорациями или «ушами глухого» [10, с. 261].

Пилотные программы, которые на основе этого документа были осуществлены в нескольких десятках регионов страны, показали необходимость определенных

корректировок в развитии института народных заседателей. В частности, поднимались вопросы об изменении возрастного и образовательного ценза, о процедуре отбора, количестве народных заседателей и др. Наиболее острые дискуссии развернулись по вопросу о возможности введения в стране института присяжных заседателей, хотя документ предусматривал только развитие уже хорошо известной в стране формы народного представительства, когда народные заседатели решают все вопросы совместно с судьями.

Практический опыт, накопленный в ходе проведенного в 2005–2018 гг. эксперимента, а также результаты его широкого общественного и научного обсуждения были учтены в принятом 27 апреля 2018 г. и действующем сейчас специальном «Законе КНР о народных заседателях»¹². В соответствии с этим законом, работа в качестве народного заседателя является для гражданина КНР не только его правом, но и обязанностью (ст. 2). Серьезные изменения коснулись возрастного и образовательного цензов, причем первый был увеличен с 23 до 28 лет, а другой снижен с высшего образования до среднего (ст. 5). Последнее является одним из важных шагов по развитию закрепленного в Преамбуле Конституции КНР принципа демократической диктатуры народа¹³, поскольку существенно расширился социальный состав народных заседателей, а слова *как правило* в формулировке этой нормы не исключают возможности стать ими людям и с более низким уровнем образования, которых по официальным данным было среди них в 2022 г. почти 12 %¹⁴. Народными заседателями не могут быть государственные служащие, что явилось одним из самых радикальных изменений в требованиях к кандидатам в заседатели, и члены Постоянных комитетов Собраний народных представителей, действующие адвокаты и нотариусы, бывшие адвокаты и нотариусы, лишённые права осуществлять эту деятельность, а также те, кто признавался судом недобросовестным должником, привлекался к уголовной ответственности или совершал другие серьезные нарушения закона и др. (ст. 6–7). Госслужащие, ушедшие в отставку, заседателями могут быть, но бывшие судьи и прокуроры – лишь по истечении двух лет после их отставки и не в тех судах и районах, где они до этого работали¹⁵.

¹² 中华人民共和国人民陪审员法 (2018 年 4 月 27 日第十三届全国人民代表大会常务委员会第二次会议) (Закон КНР о народных заседателях. Второе заседание Постоянного комитета 13-го Всекитайского собрания народных представителей 27.04.2018). URL: <https://ru.chinajusticeobserver.com/law/x/peoples-assessor-law-20180407/chn> (accessed 30 Oct 2023).

¹³ 中华人民共和国宪法... (Конституция КНР...)

¹⁴ 人民陪审员制度的中国实践... (Китайская практика...)

¹⁵ 《中华人民共和国人民陪审员法》实施中若干问题的答复. 最高人民法院司法部关于印发《〈中华人民共和国人民陪审员法〉实施中若干问题的答复》的通知 (2020 年 8 月 11 日) (Ответы на некоторые вопросы по реализации «Закона КНР о народных заседателях». Уведомление Министерства юстиции и Верховного народного суда о выпуске «Ответов на некоторые вопросы в связи с реализацией Закона о народных заседателях КНР» 11.08.2020). URL: <https://www.bj148.org> (accessed 30 Oct 2023).

Отбор народных заседателей как важнейший элемент продвижения судебной демократии

Отбору народных заседателей уделяется в современном Китае особое внимание, считая эту процедуру одной из форм практического воплощения базовых ценностей социалистической правовой системы с китайской спецификой и основным нововведением в системе народных заседателей. Этот отбор, подробно описанный не только в «Законе КНР о народных заседателях», но и в специальном нормативном акте Министерства юстиции, Верховного народного суда и Министерства общественной безопасности¹⁶, состоит из нескольких основных этапов, призванных обеспечить его справедливость и беспристрастность.

На первом этапе методом случайной выборки региональными органами юстиции совместно с народными судами и службами общественной безопасности составляются списки кандидатов в народные заседатели, число которых должно быть не менее чем в пять раз больше необходимого в этом регионе количества народных заседателей. В этот список включаются также те лица, кто пожелал участвовать в отборе по личной инициативе или был рекомендован общественной организацией, причем число таких лиц не может превышать 1/5 количества тех кандидатов, что были отобраны методом случайной выборки. Органы исполнительной власти, общественной безопасности и полиция проводят в обязательном порядке необходимые проверки, чтобы не допустить к следующим этапам лиц, которые не соответствуют формальным требованиям, предъявляемым к кандидатам в народные заседатели, и ко всему прочему проверяют их на предмет честности, надежности и законопослушности, выезжая при необходимости по месту их жительства или работы¹⁷.

На следующем этапе проводятся специальные квалификационные экзамены по проверке основ юридических знаний кандидатов. Если успешно сдавших эти экзамены больше необходимого числа народных заседателей, которых должно быть в три раза больше

количества в стране судей, то окончательный список определяется уже жребием. Граждане КНР, попавшие в этот список, назначаются народными заседателями сроком на пять лет решениями Постоянных комитетов местных Собраний народных представителей, причем повторное назначение, как правило, не допускается (ст. 8–13), а исполнение этих обязанностей более двух раз, в соответствии с Уведомлением Министерства юстиции и Верховного народного суда (п. 8)¹⁸, не разрешается уже без всяких оговорок, включая и тех, кто был народным заседателем до введения в действие «Закона КНР о народных заседателях». Одно лицо может исполнять полномочия народного заседателя одновременно в двух народных судах базового уровня¹⁹. Связано это с тем обстоятельством, что ряд специальных судов (морские суды, суды по интеллектуальной собственности, суды железнодорожного транспорта и т. п.) самостоятельный отбор народных заседателей не проводят, а отбирают их из списков, которые формируются народными судами базового уровня²⁰. После своего официального назначения народные заседатели публично приносят присягу.

Для рассмотрения конкретного дела состав народных заседателей не позднее семи дней до начала судебного разбирательства²¹ определяется путем их случайного отбора из общего списка (ст. 19), при этом, в соответствии с толкованиями Верховного народного суда (ст. 3), когда в ходе судебного процесса требуются специалисты, имеющие соответствующие профессиональные знания, они могут быть выбраны случайным образом из отдельного списка тех народных заседателей, которые обладают такими знаниями. Всех отобранных народных заседателей суды обязаны заранее ознакомить с материалами дела, для чего им должны быть созданы «удобные условия»²². Если во время рассмотрения какого-либо дела срок полномочий народных заседателей истекает, они могут продолжить их исполнять до даты завершения судебного разбирательства по этому делу²³. Отвод народных заседателей допускается

¹⁶ 人民陪审员选任办法. 2018年司法部、最高人民法院、公安部发布的办法 (Меры по отбору народных заседателей. Меры, принятые Министерством юстиции, Верховным народным судом и Министерством общественной безопасности в 2018 г.). URL: https://baike.baidu.com/item/人民陪审员选任办法/22838037?fr=ge_ala (accessed 30 Oct 2023).

¹⁷ Ibid, Art. 13.

¹⁸ 《中华人民共和国人民陪审员法... (Ответы на некоторые вопросы...)》

¹⁹ 人民陪审员选任办法... (Меры по отбору народных заседателей...)

²⁰ Ibid, Art. 29.

²¹ 中华人民共和国最高人民法院公告《最高人民法院关于适用〈中华人民共和国民事诉讼法〉若干问题的解释》已于2019年2月18日最高人民法院审判委员会第1761次会议通过·现予公布·自2019年5月1日起施行 (Толкование Верховного народного суда по некоторым вопросам, касающимся применения «Закона КНР о народных заседателях». Принято на 1761-м заседании Судебного комитета Верховного народного суда 18.02.2019. Настоящим обнародовано и вступает в силу 01.05.2019) (Ст. 3). URL: https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MzA5NDkyMDAyMg==&mid=2650656334&idx=2&sn=eb27dc13de3238ecdf34efdf9becc4806&chksm=884e2277bf39ab61f77995b6bc49983797f10e341f4d1adcb7411ad3fa9cfaf5d3b4260af5cb&scene=27 (accessed 30 Oct 2023).

²² Ibid, Art. 8.

²³ 最高人民法院、司法部关于印发《人民陪审员培训、考核、奖惩工作办法》的通知 (法发〔2019〕12号) (Уведомление Верховного народного суда и Министерства юстиции о принятии «Рабочих мер по подготовке, аттестации, вознаграждению и наказанию народных заседателей» (2019), № 12). URL: https://m.thepaper.cn/baijiahao_19161582 (accessed 30 Oct 2023).

законом (ст. 18) в соответствии с теми же нормами, по которым Уголовно-процессуальным (ст. 29)²⁴ и Гражданско-процессуальным (ст. 45)²⁵ законами КНР могут быть отведены судьи²⁶.

Народным заседателям по основному месту работы гарантируется полный размер заработной платы и другие социальные выплаты, которые начисляются также тем, кто не имеет постоянного заработка, предоставляются необходимые финансовые средства, связанные с расходами в связи с их участием в судебных заседаниях (ст. 28–31). В некоторых провинциях народным заседателям даже оплачивают личное страхование от несчастных случаев, а во многих регионах применяют такие формы морального стимулирования, как публичное объявление благодарности или включение в число «100 лучших народных заседателей» или «10 лучших народных заседателей года» и др.²⁷

Основные инновации системы народных заседателей с китайской спецификой

Народные заседатели обязательно должны приглашаться для рассмотрения в судах первой (базовой) инстанции таких уголовных, гражданских и административных дел, которые являются социально значимыми, вызывают большой общественный и групповой интерес, являются сложными, «или имеются другие обстоятельства, требующие участия народного заседателя в судебном разбирательстве» (ст. 15). При рассмотрении других дел суд также может принять решение об участии народных заседателей, если об этом поступают ходатайства от подсудимых по уголовным делам либо истцов по гражданским или административным делам (ст. 17), что изменило закрепленное ранее правило об обязательном формировании в таком случае суда с участием народных заседателей, передав это решение на усмотрение суда. Не установив критерии, по которым судья может отклонить такие просьбы, не исключена возможность злоупотреблений правом судейского усмотрения, отказав, например, в таком

ходатайстве нежелательным продлением сроков рассмотрения дела или невозможностью увеличения расходов, предусмотренных на оплату народных заседателей [2, р. 248, note 107]. Не участвуют народные заседатели и в тех делах, которые рассматриваются судьей единолично по упрощенным процедурам. Такими, например, являются уголовные дела, по которым лицо, в соответствии со ст. 222 УПЗ КНР, «может быть приговорено к тюремному заключению на срок до трех лет или более мягкому наказанию, если обстоятельства дела ясны, а доказательства достоверны и достаточны, а подсудимый признает себя виновным и соглашается с применением ускоренных процедур»²⁸. Однако, «если обвиняемый имеет нарушения зрения, слуха или речи, или является умственно отсталым человеком, который не полностью утратил всю способность распознавать или контролировать свое собственное поведение; если потерпевший является несовершеннолетним; когда дело имеет серьезные социальные последствия; если у некоторых сообвиняемых по делу о совместных преступлениях есть возражения против фактов преступления, в котором он / она обвиняется»²⁹, ускоренные процедуры не применяются и участие народных заседателей обязательно. В гражданском процессе упрощенные процедуры применяются по таким делам, «в которых факты ясны, взаимосвязь между правами и обязанностями понятна, а споры невелики»³⁰ (ст. 142). Народные заседатели не участвуют также в тех судебных разбирательствах по гражданским делам, которые в соответствии с Гражданско-процессуальным законом КНР рассматриваются с применением специальных процедур, в том числе в делах о признании бракоразводных решений, принятых иностранными судами³¹.

Максимальное количество дел, в которых народный заседатель может принимать участие в течение одного года, не должно быть больше тридцати³². Превышение допускается, если этого требует конкретная ситуация, сложившаяся в том или ином суде из-за большого

²⁴ 中华人民共和国刑事诉讼法. 1979年7月1日第五届全国人民代表大会第二次会议通过 (Уголовно-процессуальный закон КНР. Принят на второй сессии Пятого Всекитайского собрания народных представителей 01.07.1979). URL: <http://www.npc.gov.cn/npc/c12435/201811/59b0fd9941804636b9e403d17d6e3ebf.shtml> (accessed 30 Oct 2023).

²⁵ 中华人民共和国民事诉讼法. 1991年4月9日第七届全国人民代表大会第四次会议通过 (Гражданско-процессуальный закон КНР. Принят Четвертой сессией Седьмого Всекитайского собрания народных представителей 09.04.1991). URL: <https://www.gqb.gov.cn/node2/node3/node5/node9/node110/userobject7ai1385.html> (accessed 30 Oct 2023).

²⁶ Отвод народных заседателей в административных делах не предусматривается, т.к. это в соответствии с Административно-процессуальным законом КНР не предусмотрено и в отношении судей. (См.: «Ответы на некоторые вопросы...», п. 18).

²⁷ 人民陪审员制度的中国实践... (Китайская практика...)

²⁸ 中华人民共和国刑事诉讼法... (Уголовно-процессуальный закон КНР...)

²⁹ Ibid, Art. 223.

³⁰ 中华人民共和国民事诉讼法... (Гражданско-процессуальный закон КНР...)

³¹ 最高人民法院关于适用《中华人民共和国民事诉讼法》若干问题的解释 (2019年4月25日) (Толкование Верховного народного суда по ряду вопросов, касающихся применения «Закона КНР о народных заседателях» 25.04.2019) (ст. 5). URL: <https://www.court.gov.cn/zixun-xiangqing-154792.html> (accessed 30 Oct 2023).

³² Ibid, Art. 5.

количества дел, о чем обязательно нужно информировать вышестоящую судебную инстанцию³³.

Самым значительным новаторским решением по реформированию в современном Китае судов с участием народных заседателей является наличие двух видов судов: известной еще с образования КНР судебной коллегии в составе одного судьи и двух заседателей, а также появившейся с 2018 г. расширенной коллегии в составе трех судей и четырех народных заседателей³⁴. Важное отличие этих видов судов заключается не в их количественном составе³⁵, а в том, что наиболее сложные и социально значимые уголовные, гражданские и административные дела в обязательном порядке должны рассматриваться коллегией из семи человек. В этот перечень закон относит дела:

- о преступлениях, за которые предусмотрены наказания в виде тюремного заключения на срок более десяти лет, пожизненного заключения или смертной казни;
- о приобретении земли и сносе строений;
- о защите окружающей среды;
- о безопасности детей;
- по вопросам, имеющим большие социальные последствия и представляющие значительный общественный интерес (ст. 16).

Если в коллегии из трех человек народные заседатели могут принимать решения как по вопросам установления фактов, так и по вопросам применения права, то в составе расширенной коллегии из семи человек в принятии решений по гражданским и административным или вынесении приговоров по уголовным делам они участия не принимают, имея право голосовать лишь по вопросам установления фактов (статьи 21–23), что, по-видимому, явилось частичной реализацией высказанных ранее предложений об учреждении суда присяжных. Наличие двух видов коллегиальных судов с различными правами и разным количеством в них судей и народных заседателей в официальном решении Верховного Народного Суда КНР «Китайская практика системы народных заседателей» (2022) названо «особенностью системы народных заседателей с китайской спецификой»³⁶.

То есть, усовершенствовав институт народных заседателей, Китай фактически внедрил отдельные элементы

суда присяжных [12, с. 137]. Но полноценным судом присяжных такое судопроизводство назвать нельзя, поскольку все свои решения народные заседатели выносят не отдельно от профессиональных судей, а совместно с ними [13, с. 156], что не может обеспечить независимость решений «судей без мантии» от тех, кто государством в такие мантии облечен. Возможно, что это является первым шагом на пути формирования в Китае уже полноценного суда присяжных, не отказываясь при этом и от судов с народными заседателями. Принятый в современном Китае дуализм народного участия в отправлении правосудия является проявлением одной из ярких особенностей китайской цивилизации, заключающейся не в отказе от старого, а в сочетании старого и нового, в использовании достижений различных цивилизаций путем их «переваривания» и «китаизации» [14, с. 304]. Функционирование суда присяжных и суда с участием заседателей известно было и в России XIX в., когда можно было увидеть «существование обеих моделей народного участия в правосудии, но лишь в рамках уголовного процесса» [15, с. 76]. В современном Китае представители народа принимают участие в рассмотрении не только уголовных, но и административных и гражданских дел, а наличие в рамках одной правовой семьи таких форм народного представительства, которые характерны для различных правовых систем, лишний раз подчеркивает уникальность такой юридической конструкции.

В связи с образованием судебных коллегий в составе трех профессиональных судей и четырех народных заседателей, не говоря уже об ограничении их компетенций принятием решений лишь по вопросам установления фактов, народные суды оказались не готовы к реализации этого принципа на практике. Этому способствовали отсутствие опыта, поскольку полномочия судей и народных заседателей были до этой реформы одинаковыми, и слабая подготовка достаточно большого числа судей, которыми, в соответствии с Законом о судьях КНР (ст. 12), могут быть лица и без юридического образования³⁷. Учитывая все эти обстоятельства, Верховный народный суд Китая принял по этому поводу несколько разъяснений, в одном из которых заявляется, что «там, где трудно провести различие между вопросом определения фактов и вопросом

³³ 《中华人民共和国人民陪审员法... (Ответы на некоторые вопросы...)》

³⁴ Об оптимальном численном составе коллегиального суда с участием народных заседателей в количестве трех судей и четырех заседателей еще в 2008 г. высказывался известный российский ученый В. М. Быков [11, с. 225–228].

³⁵ Если в составе коллегии из семи человек количество народных заседателей законом точно установлено (четыре народных заседателя), то исходя из формулировки ст. 14 Закона Китайской Народной Республики о народных заседателях в коллегии из трех, как считает ряд исследователей, не исключена возможность формирования ее из двух судей и одного народного заседателя [2, р. 246].

³⁶ 人民陪审员制度的中国实践... (Китайская практика...)

³⁷ 中华人民共和国法官法 (1995年2月28日第八届全国人民代表大会常务委员会第十二次会议通过) (Закон о судьях КНР. Принят на двенадцатом заседании Постоянного комитета Всекитайского собрания народных представителей Восьмого созыва 28.02.1995. URL: http://www.npc.gov.cn/zgrdw/npc/xinwen/2019-04/23/content_2086082.htm (accessed 30 Oct 2023).

применения права, он рассматривается как вопрос определения факта»³⁸. Хотя нормативными актами предусмотрено совместное решение таких непростых юридических вопросов, на практике это делают судьи, фактически сужая тем самым полномочия народных заседателей.

Чтобы минимизировать возможность возникновения подобных коллизий между судьями и народными заседателями, в стране осуществляется работа по правовому обучению народных заседателей, которая, в соответствии с «Законом КНР о народных заседателях», должна проводиться регулярно (ст. 25). Для этого предлагается использовать положительный опыт региональных судов, который заключается в публикации различных практических руководств для народных заседателей, подготовке обучающих видеофильмов, моделировании судебных заседаний, проведении семинаров по разбору наиболее характерных или сложных дел, организации лекций преподавателей юридических вузов и практикующих юристов, проведении курсов повышения квалификации без отрыва от производства, подготовке специальных телевизионных программ и др. Верховный народный суд КНР издал «Книгу для чтения о работе народных заседателей», а с октября 2020 г. открыл на своем официальном сайте раздел «Применение закона о народных заседателях», где размещает свои комментарии, а также научные и методические статьи ученых-юристов и судей³⁹.

Обучение народных заседателей начинается еще до того, как они приступают к исполнению своих обязанностей, и продолжается на постоянной основе в течение всего срока их полномочий. Первоначальная подготовка народных заседателей состоит из обязательного интенсивного курса в объеме не менее 40 часов и включает в себя изучение политической теории, обязанностей заседателей, профессиональной этики судей, судебной дисциплины, основ юридических знаний, по результатам которой решением Политического отдела Верховного народного суда они получают специальный документ, разрешающий им работать народными заседателями⁴⁰.

Для повышения своей юридической грамотности «судьи без мантии» активно пользуются публичным аккаунтом Верховного народного суда в самой популярной в стране социальной сети Sina Weibo, число подписчиков на котором насчитывает почти 20 млн

человек, и общегосударственными юридическими цифровыми платформами, крупнейшими из которых являются:

- Открытая сеть судебных процессов в КНР (доступна с сентября 2016 г.), где в реальном времени можно наблюдать за судебными заседаниями или просмотреть видеозаписи около 22,5 млн судебных процессов, в том числе более 7,6 тысяч рассмотренных Верховным народным судом КНР⁴¹.

- Открытая сеть судебных решений в КНР, где в период с 2014 г. по 2023 г. размещено более 143 млн единиц судебных документов (в том числе более 10 млн приговоров по уголовным делам, более 87 млн решений по гражданским делам, более 3 млн решений по административным делам и более 41 млн решений об исполнительном производстве), а количество их просмотров в более чем 210 странах мира превысило 107 млрд, что делает ее самой крупной в мире базой, где размещены судебные решения⁴².

- Открытая сеть информации о судопроизводстве в КНР, где размещено уже более 1 млрд единиц различных материалов судебных дел [16].

- Сеть раскрытия информации об исполнительном производстве в КНР⁴³, где опубликовано более 22,5 млн документов [16].

Возможен ли китайский вариант института народных заседателей в современной России?

Вопросы совершенствования судебной системы современной России постоянно обсуждаются широкой общественностью нашей страны, в том числе в научных кругах и в среде профессионального судейского сообщества. Касаясь института народного участия в осуществлении правосудия, эти обсуждения ограничиваются лишь вопросами функционирования суда присяжных. Причем в решениях X Всероссийского съезда судей, состоявшегося в декабре 2022 г., о проблемах развития этого института не было сказано ни одного слова, кроме простой констатации самого факта восстановления в России судов присяжных⁴⁴.

Между тем в России в период реализации Судебной реформы 1864 г. одновременно существовало пять различных вариантов участия народных представителей в работе судов: в качестве присяжных заседателей, сословных представителей, членов волостных судов,

³⁸ 中华人民共和国最高人民法院公告... (Толкование Верховного народного суда...)

³⁹ 人民陪审员制度的中国实践... (Китайская практика...)

⁴⁰ 最高人民法院、司法部关于印发... (Уведомление Верховного народного суда и Министерства юстиции о принятии...)

⁴¹ 中国庭审公开网 (Китайская пробная открытая сеть). URL: <http://tingshen.court.gov.cn/> (accessed 30 Oct 2023).

⁴² 中国裁判文书网 (Китайская сеть рефери-документов). URL: <https://wenshu.court.gov.cn/> (accessed 30 Oct 2023).

⁴³ 中国执行信息公开网 (Китайская сеть раскрытия исполнительных информации). URL: https://m.thepaper.cn/baijiahao_22407691 (accessed 30 Oct 2023).

⁴⁴ О развитии судебной системы РФ. Постановление X Всероссийского съезда судей № 1 от 01.12.2022. ИПП Гарант.

мировых или гминных судей [17, с. 206]. Суды с участием народных заседателей, ставшие в советский период единственным видом судов, с образованием РФ без широкого общественного обсуждения уступили место судам присяжных, став фактически единственным видом народного представительства в современной России. В Постановлении Верховного Совета РСФСР «О концепции судебной реформы в РСФСР» от 24 октября 1991 г. без какой-либо серьезной аргументации было отмечено, что институт народных заседателей «в достаточной мере продемонстрировал свою несостоятельность, чтобы возвращаться к его критике»⁴⁵. Основной же причиной отказа в России в то время от института народных заседателей безусловно являются «так называемые демократические тенденции в судопроизводстве» [18, с. 49] и «стремление к тотальной деидеологизации, полному отказу от всего советского прошлого» [19, с. 115–116]. Но стоит отметить, что институт народных заседателей существует в настоящее время более чем в 100 странах мира, в то время как суды присяжных лишь только в 66 [20, с. 20].

Попытки сохранить в России институт народных заседателей предпринимались вплоть до 2000 г., когда впервые в истории страны был даже принят закон, полностью ему посвященный. Федеральным законом «О народных заседателях федеральных судов общей юрисдикции Российской Федерации» (ст. 1) они наделялись полномочиями рассматривать как уголовные, так и гражданские дела, а участие граждан в осуществлении правосудия в качестве народных заседателей считалось их гражданским долгом⁴⁶. Однако меньше чем через три года в связи с принятием новых процессуальных кодексов, где их участие в уголовных и гражданских процессах не предусматривалось, институт народных заседателей фактически прекратил свое существование, что через десять лет редакцией 2014 г. Федерального конституционного закона «О судебной системе Российской Федерации» было подтверждено уже и юридически. Слово *народных* было полностью исключено из текста этого закона, а в ст. 1 сообщается теперь только о «правосудии присяжных и арбитражных заседателей»⁴⁷.

В то же время правовые основы для существования в России института народных заседателей содержатся в Конституции РФ, где закреплено право российских граждан на участие в отправлении правосудия

(ст. 32, п. 5), а также подчеркивается, что «единственным источником власти в Российской Федерации является ее многонациональный народ» (ст. 3, п. 1), который «осуществляет свою власть непосредственно» (ст. 3, п. 2)⁴⁸. Казалось бы, право на непосредственное осуществление судебной власти гарантировано Конституцией России в ходе судопроизводства с участием присяжных заседателей (ст. 123), однако, исходя из содержания ст. 47, Конституция РФ гарантирует формирование суда с их участием только в том случае, когда правом на такой суд воспользуется обвиняемый в совершении преступления (ст. 47), но не может потерпевшая сторона, что нарушает как принцип равенства сторон в уголовном судопроизводстве (ст. 244 УПК РФ⁴⁹), так и конституционный принцип равенства перед судом (ст. 19). Потерпевшей стороне в уголовном процессе и сторонам гражданского и административного процессов такой гарантии Конституция напрямую не дает. В то же время (в соответствии с п. 4. ст. 123 Конституции РФ), если это будет предусмотрено федеральными законами, судопроизводство во всех этих случаях также может осуществляться с участием присяжных заседателей. Кроме того Конституция РФ не исключает наличия в стране и других форм народного участия в осуществлении правосудия.

Таким образом, расширение конституционного права на осуществление гражданами России непосредственного народовластия в ее судебной ветви возможно и без внесения поправок в Конституцию, опираясь на уже существующие конституционные нормы, внося изменения лишь в процессуальные кодексы. Обсуждение этих изменений возможно по трем основным направлениям:

1. Предоставление права судам присяжных рассматривать гражданские дела, что характерно для ряда стран англосаксонской правовой семьи (США, Великобритания, Новая Зеландия и др.) [21, с. 129–130].

2. Возвращение на новом демократическом уровне к уже апробированной в нашей стране советской системе народных заседателей, которая применяется сейчас почти во всех славянских государствах бывшего соцлагеря (хотя только в уголовном процессе) – Сербия, Словения, Чехия, Болгария и др. [15, с. 78].

3. Обращение к опыту КНР, где с 2018 г. введена инновационная система народного представительства, которая соединяет в себе суды как с народными заседателями классического типа, так и с элементами суда

⁴⁵ О Концепции судебной реформы в РСФСР. Постановление ВС РСФСР № 1801-1 от 24.10.1991. *Ведомости Съезда народных депутатов РСФСР и Верховного Совета РСФСР*. 1991. № 44. Ст. 1435.

⁴⁶ О народных заседателях федеральных судов общей юрисдикции РФ. ФЗ № 37-ФЗ от 02.01.2000. *СЗ РФ*. 2000. № 2. Ст. 158.

⁴⁷ О судебной системе РФ. Федеральный конституционный закон РФ № 1-ФКЗ от 31.12.1996. *СЗ РФ*. 06.01.1997. № 1. Ст. 1.

⁴⁸ Конституция РФ. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020. *СПС КонсультантПлюс*.

⁴⁹ Уголовно-процессуальный кодекс РФ. № 174-ФЗ от 18.12.2001 (ред. от 04.08.2023). *СПС КонсультантПлюс*.

присяжных, причем участие граждан в осуществлении правосудия предусмотрено не только по уголовным, но также по гражданским и административным делам, что заслуживает внимания и серьезного изучения со стороны российских ученых, законодателей и представителей судейского сообщества. Используя китайский вариант народного представительства в судах, нужно учитывать ряд особенностей судебной системы с китайской спецификой, в том числе отрицание принципа независимости судебной власти как проявления «западных заблуждений», а также неоспоримое для Китая, но неприемлемое для современной России условие о безусловном партийном контроле над судами и судьями [12, с. 141–142].

Заключение

Институт народных заседателей уже показывает в Китае свои первые положительные результаты, которые проявляются как в улучшении качества работы судов, что связано с увеличением возрастного ценза народных заседателей и реализацией широкой государственной программы по развитию ежегодной системы повышения их квалификации, так и в значительном расширении их социального состава. Особенно заметным в составе народных заседателей стало увеличение количества женщин, число которых в настоящее время превысило 46 %⁵⁰. Значительно увеличилось и общее количество «судей без мантии», которых за последние десять лет стало в три раза больше, и составляет сейчас около 327 тыс.⁵¹ Возможно, именно это позволило сократить в Китае число судей, которых двадцать лет назад было более 150 тыс. [22, р. 214], а сейчас насчитывается

лишь около 120 тыс. С участием народных заседателей за последние пять лет было рассмотрено около 2,2 млн уголовных, 780 тыс. административных и 8,8 млн гражданских дел, а трехкратное превышение гражданских дел над всеми остальными официально признано в Китае наиболее важным достижением проводимой в настоящее время работой по совершенствованию института народных заседателей⁵².

Поиск оптимальной модели этого института осуществляется властями КНР в рамках реформы всей судебной системы страны, основная задача которой была сформулирована Председателем КНР Си Цзиньпином в октябре 2022 г. на XX Всекитайском съезде Коммунистической партии Китая, где он заявил о необходимости создания высокоэффективной и авторитетной социалистической судебной системы, особо подчеркнув, что «справедливое правосудие есть последняя линия обороны, обеспечивающая социальное равенство и справедливость»⁵³. Опыт КНР по созданию справедливого правосудия через внедрение дуалистической модели института народных заседателей, являющегося ярким проявлением непосредственной власти народа, может быть полезным для любой страны вне зависимости от ее политических и идеологических предпочтений.

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

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

Литература / References

1. Landsman S., Zhang J. A tale of two juries: Lay participation comes to Japanese and Chinese courts. *UCLA Pacific Basin Law Journal*, 2008, 25(2): 179–227. <http://dx.doi.org/10.5070/P825202219>
2. Pissler K. B. Lay judges in China under the new people's assessor's law: The shaping of a legal institution. *Tsinghua China Law Review*, 2020, 12(2): 235–257.
3. Антонен А. А. Роль государственных обвинителей в судах с участием присяжных заседателей: опыт Российской Федерации и Китайской Народной Республики. *Юридическая наука в Китае и России*. 2021. № 4. С. 132–135. [Antonen A. A. The role of public prosecutors in jury trials: the experience of the Russian Federation and the People's Republic of China. *Legal Science in China and Russia*, 2021, (4): 132–135. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17803/2587-9723.2021.4.132-135>
4. Цзыхуэй А. Совершенствование народной юридической системы Китая по образцу реформ юридической системы России. *Развитие российско-китайских отношений: новая международная реальность*: II Междунар. науч.-практ. конф., посв. 70-летию Победы во Второй мировой войне. (Иркутск, 21–22 сентября 2015 г.)

⁵⁰ 人民陪审员制度的中国实践... (Китайская практика...)

⁵¹ 最高人民法院工作报告 2023年3月7日在第十四届全国人民代表大会第一次会议上 (Отчет о работе Верховного народного суда на первом заседании 14-го Всекитайского собрания народных представителей 07.03.2023). URL: <https://www.npc.gov.cn/npc/c30834/202303/e1abfbee8ef3493291db5ab4cf60fcf9.shtml> (accessed 30 Oct 2023).

⁵² 人民陪审员制度的中国实践... (Китайская практика...)

⁵³ Си Цзиньпин. Высоко неся великое знамя социализма с китайской спецификой, сплоченно бороться за всесторонне строительство модернизированного социалистического государства. Доклад на XX Всекитайском съезде Коммунистической партии Китая (16 октября 2022 г.). 73 с. URL: <https://russian.cgtn.com/event/doc/ruSjlsd23-20221025.pdf> (дата обращения: 30.10.2023).

- Иркутск: БГУ, 2016. С. 9–17. [Zihui An. Improvement of national legal system of China on the model of reforms legal system of Russia. *The development of Russian–Chinese relations: a new international reality*: Proc. II Intern. Sci.–Prac. Conf., dedicated to the 70th anniversary of Victory in World War II, Irkutsk, 21–22 Sep 2015. Irkutsk: BSU, 2016, 9–17. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wbxqtx>
5. 张明璜. "马锡五审判方式" – "刻也不离开群众". 中国审判杂志. 19 Jul 2021. [Zhang Mingyong. "Ma Siu Methods" – "Never leave the masses unattended". *China Trial Magazine*. 19 Jul 2021. (In Chin.)] URL: <https://new.qq.com/rain/a/20210719A02KPM00> (accessed 30 Oct 2023).
 6. 贺小荣. "马锡五审判方式"的内在精神及其时代价值. 法律适用, 2021, (6). [He Xiaorong. The inner spirit of the Ma Siu Judgment Methods and its historical value. *Applicable Law*, 2021, (6). (In Chin.)] URL: <https://mp.weixin.qq.com/s?biz=MzA4MjY4MzM1NA==&mid=2649867889&idx=1&sn=7d8f9d3839ffee7e00dcbaa7692481f8&chksm=878492c4b0f31bd2fc9b0401f21d08b13f6f2ba9344c9cdc8d82bc64d96b893bd7b95519404c&scene=27> (accessed 30 Oct 2023).
 7. Современное китайское государство. Т. 1. Основные институты государственной власти и управления, ред. А. В. Виноградов. М.: Институт Дальнего Востока РАН и Институт востоковедения РАН, 2022. 903 с. [*Modern Chinese State. Vol. 1. Basic institutions of state power and management*, eds. A. V. Vinogradov. Moscow: The Institute of the Far East of the Russian Academy of Sciences and the Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences, 2022, 903. (In Russ.)] <https://doi.org/10.48647/IFES/2022.22.76.029>
 8. Трошинский П. В. Эволюция правовой системы Китайской Народной Республики (1949–2018 гг.): историко-правовой аспект (с перечнем действующих законов КНР). М.: ВКН, 2020. 185 с. [Troshchinsky P. V. *Evolution of the legal system of the People's Republic of China (1949–2018): historical and legal aspect (with a list of current laws of the People's Republic of China)*. Moscow: VKN, 2020, 185. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/oqysdx>
 9. Qiu Q., Yan C. The people's assessors in China's legal system: Current legal structure for their duty and its justification. *Tsinghua China Law Review*, 2019, (12): 171–183.
 10. Руденко В. Н. Участие граждан в отправлении правосудия в современном мире. Екатеринбург: УрО РАН, 2011. 644 с. [Rudenko V. N. *Citizen participation in judiciary in contemporary world*. Ekaterinburg: UB RAS, 2011, 644. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qsgwwz>
 11. Быков В. М. Актуальные проблемы уголовного судопроизводства. Казань: Познание, 2008. 300 с. [Bykov V. M. *Current problems of criminal proceedings*. Kazan: Poznanie, 2008, 300. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wesktb>
 12. Даньшин А. В. Метод Ма Сиу как принцип социалистической судебной системы с китайской спецификой: история и современное понимание. *Lex Russica*. 2023. Т. 76. № 9. С. 133–145. [Danshin A. V. Ma Siu method as a principle of the socialist judicial system with Chinese specifics: history and modern understanding. *Lex Russica*, 2023, 76(9): 133–145. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17803/1729-5920.2023.202.9.133-145>
 13. Даньшин А. В., Кабаргина В. А., Кирсанова Д. В., Купцова О. В., Костылева Е. Д., Ломовская А. В., Панченко В. Ю., Самойлов И. Н., Яковлев А. С. Актуальные проблемы теории права и государства: Обзор материалов Всероссийской научно-практической конференции «III Гореликовские чтения: современные проблемы юридической науки, образования и практики», г. Москва, 11 апреля 2023 года (часть 2). *Сибирский антропологический журнал*. 2023. Т. 7. № 2. С. 151–168. [Danshin A. V., Kabargina V. A., Kirsanova D. V., Kupctsova O. V., Kostyleva E. D., Lomovskaya A. V., Panchenco V. Yu., Samoilov I. N., Yakovlev A. S. Actual problems of the theory of law and the state: a review of the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. "III Gorelikov Readings: modern problems of legal science, education and practice", Moscow, April 11, 2023 (Part 2). *Siberian journal of anthropology*, 2023, 7(2): 151–168. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ufhqgl>
 14. Бальчиндоржиева О. Б., Мяханова А. Н., Скиба А. П. Развитие правовой системы Китая: к вопросу о сочетании права и морали. *Пенитенциарная наука*. 2020. Т. 14. № 3. С. 303–309. [Balchindorzhiyeva O. B., Myakhanova A. N., Skiba A. P. Development of the Chinese Legal System: on the issue of combining law and morality. *Penitentsiarnaiia nauka*, 2020, 14(3): 303–309. (In Russ.)] <https://doi.org/10.46741/2686-9764-2020-14-3-303-309>
 15. Гаврилова А. В. Народное участие в правосудии в современных славянских государствах. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2023. Т. 7. № 1. С. 74–79. [Gavrilova A. V. Lay participation in modern slavic states. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(1): 74–79. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-1-74-79>
 16. Непейвода Н. Правосудие на кончиках пальцев: опыт КНР. *Zakon.ru*. 02.05.2020. [Nepeyvoda N. Justice at your fingertips: China's experience. *Zakon.ru*. 2 May 2020. (In Russ.)] URL: https://zakon.ru/blog/2020/05/02/pravosudie_na_konchikah_palcev_opyt_knr_83633 (дата обращения: 30.10.2023).

17. Вилкова Т. Ю. Участие граждан в отправлении правосудия – межотраслевой принцип судопроизводства. *Актуальные проблемы российского права*. 2017. № 6. С. 202–212. [Vilkova T. Yu. Participation of citizens in the administration of justice: interdisciplinary principle of judicial procedure. *Aktualnye problemy rossiiskogo prava*, 2017, (6): 202–212. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2017.79.6.202-212>
18. Марьин А. Е. Особенности развития суда народных заседателей в Российской Федерации в 1991–2004 гг. *История государства и права*. 2013. № 12. С. 47–50. [Maryin A. E. Peculiarities of development of court of people's assessors in the Russian Federation in 1991–2004. *Istoriia gosudarstva i prava*, 2013, (12): 47–50. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qchsth>
19. Гаврилова А. В. Феномен народного участия в советской модели правосудия и его преемственность на постсоветском пространстве. *Журнал российского права*. 2020. № 9. С. 106–119. [Gavrilova A. V. The phenomenon of popular participation in the Soviet model of justice and its continuity in the post-Soviet space. *Journal of Russian law*, 2020, (9): 106–119. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12737/jrl.2020.110>
20. Гаврилова А. В. Общественное представительство и участие представителей общественности в судопроизводстве: историко-правовой анализ. *Вестник Омского университета. Серия «Право»*. 2020. Т. 17. № 2. С. 17–27. [Gavrilova A. V. Public representation and participation of public representatives in legal proceedings. *Herald of Omsk university*, 2020, 17(2): 17–27. (In Russ.)] [https://doi.org/10.24147/1990-5173.2020.17\(2\).17-27](https://doi.org/10.24147/1990-5173.2020.17(2).17-27)
21. Домрачев И. Г. Суд присяжных в гражданском судопроизводстве. *Вестник Нижегородской академии МВД России*. 2016. № 2. С. 129–132. [Domrachev I. G. Trial by Jury in civil proceedings. *Vestnik Nizhegorodskoi akademii MVD Rossii*, 2016, (2): 129–132. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wcmczb>
22. le Roux-Kemp A. Lay participation in the adjudication of legal disputes: a legal-historical and comparative analysis focussing on the people's republic of China and its special administrative region Hong Kong. *Tsinghua China Law Review*, 2019, 11(2): 183–256.

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/wwcrtb>

Направления совершенствования государственной судебной политики в области судебных расходов в контексте доступности правосудия

Розе Михаил Андреевич

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

<https://orcid.org/0009-0000-7875-883X>

michael.roze@yandex.ru

Аннотация: Одним из неотъемлемых компонентов конституционного права на судебную защиту является обеспеченная возможность обращения в суд. Цель – определить направления совершенствования и анализа перспектив развития института судебных расходов в гражданском процессе через призму обеспечения доступности правосудия. В результате рассматривается проблема применения льготных механизмов уплаты государственной пошлины при обращении в суд и рассмотрении дела в гражданском процессе; обосновывается непосредственная связь льгот по уплате госпошлины с принципом доступности правосудия и правом на судебную защиту; разрешаются отдельные вопросы толкования оснований предоставления льгот по уплате государственной пошлины. В работе формулируется вывод о нежелательности повышения ставок государственной пошлины как фактора, способного негативным образом повлиять на объем гарантий судебной защиты. Вместе с тем в условиях очевидных инфляционных процессов выявляются предпосылки к удорожанию для государства гражданского процесса и увеличению размеров государственной пошлины, в связи с чем выявлены предпосылки для расширения критериев льгот по уплате государственной пошлины. В результате анализа судебной практики автор делает вывод об отсутствии единообразия в вопросах предоставления льгот по уплате госпошлины, выделяет ключевые основания для применения отдельных льготных механизмов уплаты госпошлины. Также предлагается внедрить в российское правовое поле дополнительные гарантии реализации права на защиту, в частности, институт финансирования судебных расходов третьим лицом, не являющимся участвующим в деле лицом, но имеющим ряд гарантий по возмещению своих затрат на инвестирование процесса. Сделан вывод о целесообразности апробации механизма инвестирования судебных расходов в групповом производстве.

Ключевые слова: государственная пошлина, льготы по уплате государственной пошлины, судебные расходы, групповой иск, доступность правосудия, право на судебную защиту, финансирование судебных расходов третьим лицом, инвестирование в судебный процесс

Цитирование: Розе М. А. Направления совершенствования государственной судебной политики в области судебных расходов в контексте доступности правосудия. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 148–158. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-148-158>

Поступила в редакцию 05.01.2024. Принята после рецензирования 26.01.2024. Принята в печать 29.01.2024.

full article

Directions for Improving State Judicial Policy in Legal Costs in the Context of Justice Accessibility

Mikhail A. Roze

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

<https://orcid.org/0009-0000-7875-883X>

michael.roze@yandex.ru

Abstract: Court appeal is an integral component of the constitutional right to judicial protection. This paper introduces ways to improve the institution of civil court costs through the prism of justice accessibility. The author studied the optimal mechanisms for paying state fees at civil court; the direct connection between the benefits for the payment of state duty, the principle of justice accessibility, and the right to judicial protection; grounds for granting benefits for the payment of state duty. The author finds it highly undesirable to increase the rates of state duty because this factor can affect the scope of guarantees for judicial protection. However, the current inflation creates prerequisites for an increase in the cost of civil trials for the state, which means expanding the criteria for

benefits. A judicial practice analysis revealed no uniformity in the provision of benefits for the payment of state duty but identified the grounds for the application of certain preferential mechanisms. The author proposes to introduce additional guarantees for the right to legal protection, e.g., the institution of financing court costs by a third party, not involved in the case but with guarantees for reimbursement of their costs for financing the trial. The mechanism for investing court costs could be tested in group proceedings.

Keywords: state duty, benefits for paying state duty, legal costs, class action, accessibility of justice, right to judicial protection, third party financing of legal costs, investing in litigation

Citation: Roze M. A. Directions for Improving State Judicial Policy in Legal Costs in the Context of Justice Accessibility. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 148–158. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-148-158>

Received 5 Jan 2024. Accepted after review 26 Jan 2024. Accepted for publication 29 Jan 2024.

Введение

Одним из неотъемлемых компонентов конституционного права на судебную защиту, декларируемого в ст. 46 Конституции РФ¹, является обеспеченная возможность обращения в суд. При этом под обеспеченностью следует понимать не только наличие нормативной регламентации процедуры инициирования судебного разбирательства, отсутствие необоснованных условий для предъявления требований, но и приемлемый, не обременяющий заявителя уровень финансовых затрат. Вместе с тем установить подобную цену правосудия не представляется возможным ввиду уникального для каждого дела состава и размера расходов, которые несут стороны в рамках судопроизводства. Среди судебных расходов выделяется государственная пошлина за рассмотрение дела, оплата которой предшествует процессу обращения в суд, вследствие чего является обязательной, а ее состав и размеры унифицированы для всех категорий дел.

Конституционный принцип доступности правосудия имеет особое значение в гражданском и арбитражном процессах (далее также – цивилистический процесс), в которых госпошлина предполагается как обязательная плата за обращение в суд, в отличие от уголовного процесса или производства по делам об административных правонарушениях, в рамках которых судопроизводство осуществляется в контексте реализации публичных полномочий компетентными органами власти и не предполагает несение гражданами и организациями расходов по уплате госпошлины. Кроме того, проблематика настоящего исследования не является актуальной применительно к конституционному судебному процессу и административному судопроизводству, где размер госпошлины фиксирован и сравнительно невелик.

Цель – определить направления совершенствования и анализа перспектив развития института судебных расходов в цивилистическом процессе через призму обеспечения доступности правосудия.

Проблема повышения ставок государственной пошлины

Злободневным и широко обсуждаемым в юридическом сообществе вопросом является потребность в повышении ставок госпошлины как на этапе обращения в суд, так и на стадии обжалования судебного акта. Ученые-процессуалисты в поддержку данной позиции зачастую приводят следующие аргументы:

- Низкая ставка госпошлины способствует чрезмерной нагрузке на судебную систему и приводит к игнорированию сторонами возможности для мирного урегулирования спора [1; 2], что объясняется отсутствием существенных стимулов, в том числе финансовых, для обращения к примирительным процедурам, процессуальным.

- Размер действующей ставки госпошлины, уплачиваемой в связи с обжалованием решения суда в инстанционном порядке, стимулирует сутяжничество при отсутствии объективных оснований для обжалования, а также злоупотребление правом недобросовестных сторон на подачу апелляционной жалобы с целью отсрочить вступление решения в законную силу [3]. В этой связи С. А. Курочкин поддерживает позицию о необходимости увеличения размера госпошлины за подачу апелляционных и кассационных жалоб на судебные акты [4]. Такая мера позволила бы снизить процент обжалования, не соответствующий по своей сути целям и задачам судопроизводства, что представляется целесообразным в условиях стабильного роста числа рассматриваемых судами дел. Однако ее внедрение требует учета внешних факторов, оказывающих комплексное воздействие на осуществление правосудия.

Сравнительный анализ ставок госпошлины в зарубежных государствах дает понять, что одним из факторов, влияющих на загруженность судов, качество и срок отправления правосудия, является ее высокий размер, позволяющий перераспределить деятельность

¹ Конституция РФ. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020. СПС КонсультантПлюс.

в области разрешения споров между государственными судами, иными юрисдикционными органами и альтернативными механизмами урегулирования правовых конфликтов и вдобавок снизить количество формальных споров, злоупотреблений процессуальными правами².

Не вдаваясь в полемику по указанному вопросу, отметим, что, даже невзирая на демократичный размер отечественных ставок госпошлины за обращение в суд в сравнении с европейскими государствами, повышение госпошлины должно производиться с учетом макроэкономических и социальных показателей развития государства, оценки уровня жизни и реальных доходов населения в целях недопущения ограничения права на судебную защиту и посягательства на принцип доступности правосудия.

В последнее десятилетие отчетливо наблюдается тенденция значительного роста случаев обращения граждан и организаций за разрешением споров в государственные суды. Ежегодный рост числа дел, рассмотренных судами³, свидетельствует о востребованности процедуры судебной защиты прав. Экстенсивное распространение судебной формы защиты прав не могло не отразиться на доступности правосудия, ведь в условиях перегруженности судов важно гарантировать качество, разумный срок отправления правосудия, приемлемые финансовые затраты, что далеко не всегда возможно. Повышение ставок госпошлины в условиях фактической неразвитости иных способов разрешения спора, не связанных с государственным судопроизводством, необходимости несения значительных издержек, связанных с предъявлением требования, рассмотрением дела, может оказать фатальное влияние на гарантированность и обеспеченность прав и законных интересов членов общества, что не соответствует базовым постулатам правового государства и системообразующим конституционным положениям.

В научном сообществе справедливо воспринята позиция об отсутствии цели и реальной возможности возместить расходы бюджетной системы на функционирование судебной системы за счет сумм госпошлины, о наличии публичного интереса в обеспечении надлежащей судебной защиты в условиях правового государства, превалирующего над сугубо экономическими соображениями [5; 6]. Считаем, что на текущем этапе развития российского государства повышение ставок госпошлины представляется нежелательным в аспекте обеспечения права на судебную защиту.

В условиях намечающейся тенденции увеличения стоимости правосудия ключевым направлением развития судопроизводства и реализации концепции доступности правосудия для социально незащищенных, находящихся в трудном материальном положении лиц является обращение к механизмам, направленным на освобождение заявителя от оплаты судебных расходов, в том числе госпошлины. Одним из ярчайших примеров реализации модели беспрепятственного обращения в суд является финансирование судебных расходов третьим лицом.

Институт финансирования судебных расходов третьим лицом

Институт внешнего финансирования судебных расходов востребован в зарубежных государствах преимущественно англосаксонской правовой семьи. Концепция данного механизма заключается в переложении бремени несения расходов по уплате госпошлины, издержек, связанных с рассмотрением дела, с заявителя на третье лицо, не заинтересованное в исходе дела. Подобный механизм позволяет реализовать право на судебную защиту лицу, лишенному достаточных финансов для обращения в суд и рассмотрения дела, а инвестору – получить определенный соглашением размер вознаграждения в случае положительного исхода дела (удовлетворение требований истца / отказ в удовлетворении требований к ответчику).

Такой механизм позволяет достичь одновременно следующих целей:

- обеспечить реализацию принципа доступности правосудия в его финансовом понимании: заявитель получает от третьего лица достаточные ресурсы для инициирования судебного разбирательства, в том числе на получение квалифицированной юридической помощи как права, декларируемого ст. 48 Конституции РФ и выступающего неотъемлемым компонентом этого принципа [7], а также на несение иных издержек, связанных с рассмотрением дела;
- сократить количество гражданских дел, не преследующих реальной цели защиты нарушенного права (так называемые *формальные иски*) [8];
- оптимизировать расходы бюджетной системы на финансирование деятельности судов не только за счет сокращения случаев обращения суда к механизму отсрочки (рассрочки) уплаты госпошлины, но и уменьшения ее размера.

Следует отметить, что в связи с внедрением данного института в правоприменительную практику

² Доступное правосудие: сколько стоит суд в разных странах мира. *Право.ru*. 26.11.2015. URL: <https://pravo.ru/review/view/124276/> (дата обращения: 20.10.2023).

³ Рост нагрузки и расширение «цифры»: итоги работы судов за 2022 год. *Право.ru*. 15.02.2023. URL: https://www.vsrfl.ru/press_center/mass_media/32147/ (дата обращения: 20.03.2023).

в целях обеспечения принципа доступности правосудия необходимо установить стандарт и базовые критерии предоставления финансирования, в частности:

- регламентировать правовую природу соглашения о финансировании (публично-правовая, частноправовая);
- определить необходимость участия суда в утверждении соглашения;
- предусмотреть допустимые формы вознаграждения лица, предоставляющего финансирование (инвестор), например, в виде «гонорара успеха», в твердой сумме, в смешанной форме, денежной или натуральной форме и т. д. [9];
- обозначить, является ли допустимым вмешательство инвестора в распоряжение сторонами процессуальными правами и ход процесса, а также установить пределы такого вмешательства.

Правовая природа соглашения о финансировании судебных расходов третьим лицом, полагаем, лежит в плоскости публичного права и представляет собой процессуальное соглашение, подлежащее утверждению судом на основании волеизъявления заявителя (истца) и лица, готового обеспечить оплату судебных расходов, необходимых для реализации процессуальных прав и обязанностей заявителя (истца) (инвестор). Ученые-процессуалисты, такие как О. Н. Шеменова и Н. Г. Елисеев, выделяют следующие ключевые критерии процессуальных соглашений:

- возникают на основе процессуальных действий сторон как юридических фактов;
- заключение процессуальных соглашений должно быть предусмотрено законом (процессуальной формой);
- предмет соглашения предполагает регламентацию порядка реализации отдельных процессуальных прав и обязанностей участников соглашения (сторон спора) [10];
- процессуальные последствия заключения соглашения наступают для лиц, его заключивших, с момента проверки и утверждения судом;
- для суда в результате утверждения процессуального соглашения становится обязательным соблюдение условий указанного соглашения, а также совершение процессуальных действий и вынесение актов в целях их реализации [11].

Предполагаем, что соглашение о финансировании судебных расходов третьим лицом можно детерминировать как процессуальное. Предмет указанного соглашения заключается в определении порядка несения и возмещения судебных расходов в рамках процесса, который был инициирован истцом (заявителем), не имеющим (или не реализующим) право на получение бесплатной юридической помощи и льгот по оплате государственной пошлины, не обладающим достаточными денежными средствами для обращения

к ряду институтов цивилистического процесса (привлечение представителя, обеспечительные меры, проведение экспертизы и др.). Вопреки встречающемуся в научной литературе мнению, представленное соглашение не может отождествляться с договорными конструкциями, характерными для частного материального права, такими как заем, простое товарищество (договор о совместной деятельности), факторинг [12]. Каузой обозначенных сделок является получение кредитором обязательного встречного предоставления: уплата процентов за пользование займом, уступка права требования, принадлежащего должнику (клиенту), фактору в целях получения денежных средств и совершения последним действий в отношении переданного права и т. д.

Правовой результат соглашения о финансировании судебных расходов не должен заключаться в передаче права требования заявителя инвестору либо в обязательной возмездности указанных правоотношений, либо в материально-правовом смысле. Напротив, получение финансирования направлено на обеспечение реализации права на судебную защиту заявителя. Инвестор не должен становиться лицом, участвующим в деле, и приобретать материально-правовой интерес в исходе дела. Публично-правовой характер соглашения о финансировании судебных расходов третьим лицом также выделяет Е. В. Михайлова [8].

Соглашение о финансировании судебных расходов может регламентировать помимо процессуальных также материальные права и обязанности сторон, которые выходят за границы процессуальной формы, например, условия о размере вознаграждения инвестора, порядке и основаниях его выплаты, что позволило бы суду анализировать условия заключаемого соглашения на предмет добросовестности сторон, справедливости условий соглашения для граждан, желающих получить финансирование от инвестора на участие в судопроизводстве, что в свою очередь способствовало бы реализации принципа доступности правосудия как неотъемлемой категории права на судебную защиту и недопущению злоупотреблений инвестором. В дополнение заметим, что суд, утверждающий соглашение о финансировании в рамках конкретного судебного процесса, наделен полномочиями разрешать спорные процессуальные вопросы, в том числе принуждать уклоняющуюся сторону к исполнению условий процессуального соглашения в рамках *первичного процесса*, отношения в котором подчинены регулированию соглашения о финансировании судебных расходов [8]. Из изложенного тезиса следует, что заявитель, не получивший необходимые суммы финансирования от инвестора, не должен обращаться с требованием о понуждении к исполнению данной обязанности в рамках самостоятельного (вторичного) процесса, что благосклонно влияет на:

- обеспечение беспрепятственного получения судебной защиты как одного из ключевых аспектов принципа доступности правосудия,
- консолидацию требований участников соглашения, связанных с регулированием процессуальных отношений в пределах одного разбирательства,
- оптимизацию нагрузки судебной системы через призму принципа процессуальной экономии [10].

Кроме того, считаем, что инвестор не должен вторгаться в судебное разбирательство с участием лица, которому было предоставлено финансирование, и каким-либо образом влиять на распорядительные действия, связанные с материально-правовым требованием. Поскольку соглашение о финансировании судебных расходов определяет порядок реализации прав и обязанностей применительно к институту судебных расходов, инвестор должен полагаться на добросовестность лица, которому предоставляется финансирование, полную заинтересованность последнего в получении надлежащей судебной защиты прав и законных интересов, тем самым не оспаривать процессуальную независимость и самостоятельность волеизъявления заявителя (истца) в процедуре литигации. Иное концептуальное понимание исследуемого механизма противоречило бы принципам диспозитивности, состязательности сторон гражданского процесса [13].

Как было отмечено, институт финансирования судебных расходов активно применяется за рубежом, в особенности странах общего права. В частности, государственные суды Великобритании, осуществляющие правосудие в парадигме прецедентного права, базирующегося на гибкости правовых положений и включающего в себя нормы и принципы судебной практики высшей судебной инстанции [14], допускают не только взыскание расходов на внешнее финансирование с проигравшей стороны спора. Руководствуясь принципами справедливости и добросовестности, свойственными правоприменительной деятельности Верховного суда Соединенного Королевства, суды могут обязать инвестора возместить судебные расходы противной стороне в случае отказа в удовлетворении требований заявителя, получившего финансирование [15]. Аналогичный риск судебного инвестирования должен быть готов принять на себя инвестор на основании соответствующего судебного приказа, на что указывает Н. А. Сутормин применительно к механизму финансирования судебных расходов в групповом производстве на примере Австралии [16].

Говоря о наличии возможности применения института финансирования судебных расходов в российском

правовом поле, следует отметить, что положения абз. 3, 4 п. 1 ст. 45, п. 16 ст. 45 НК РФ⁴ допускают уплату госпошлины за третье лицо. Несение иных расходов (например, расходов на представителя) от имени и за счет инвестора возможно в рамках договора поручения, агентского договора, заключенного между инвестором и лицом, получающим финансирование (главы 50, 52 ГК РФ). Таким образом, законодательные запреты и ограничения, связанные с реализацией механизма финансирования судебных расходов третьим лицом, отсутствуют. Однако возможность получения инвестором возмещения расходов в порядке, установленном гражданским арбитражным процессуальным законодательством, в настоящее время нормативно не обеспечена.

Отечественная процессуальная доктрина также выделяет проблему отсутствия процессуального механизма распределения судебных расходов в случае их несения лицом, не участвующим в процессе [17]. В частности, действующая редакция ст. 98 ГПК РФ⁵, ст. 110 АПК РФ⁶ в числе лиц, имеющих право на взыскание судебных расходов, определяет стороны, а также третьих лиц, заявляющих и не заявляющих самостоятельные требования относительно предмета спора (статьи 42, 43 ГПК РФ, статьи 50, 51 АПК РФ). Установленная категория лиц имеет собственный интерес в рассматриваемом судом материально-правовом требовании истца к ответчику, например, в последующей возможности предъявления требований в результате вынесения решения по первоначальному делу [18]. Третье лицо, привлекающее денежные средства для инициирования судебного разбирательства, в силу концептуального содержания исследуемого правового института не имеет и не должно иметь персональную заинтересованность в разрешении материально-правового требования, кроме как в получении вознаграждения за оправдавшийся риск.

Из вышеуказанного следует, что инвестор не может выступать лицом, участвующим в деле, и претендовать на возмещение судебных расходов согласно действующей процессуальной форме. Полагаем, что обеспечить эффективную защиту имущественных прав инвестора возможно посредством:

- определения процессуального статуса инвестора в качестве лица, содействующего осуществлению правосудия, не имеющего материально-правового интереса в исходе спора, при этом не предоставляя инвестору процессуальных прав, принадлежащих сторонам и иным лицам, участвующим в деле;

⁴ Налоговый кодекс РФ (часть вторая) № 117-ФЗ от 05.08.2000. СПС КонсультантПлюс.

⁵ Гражданский процессуальный кодекс РФ № 138-ФЗ от 14.11.2002 (ред. от 25.12.2023, с изм. от 25.01.2024). СПС КонсультантПлюс.

⁶ Арбитражный процессуальный кодекс РФ № 95-ФЗ от 24.07.2002 (ред. от 25.12.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 05.01.2024). СПС КонсультантПлюс.

- принятия следующего процессуального механизма: судебным актом об отказе в удовлетворении иска судебные издержки взыскиваются с истца в пользу инвестора, а при удовлетворении иска – с ответчика в пользу инвестора.

Такой порядок позволил бы одновременно обеспечить реализацию принципа доступности правосудия для лиц, не обладающих достаточными финансовыми ресурсами для ведения дела, и стимулировать третьих лиц привлекать денежные средства в рамках финансирования судебных расходов, впоследствии компенсируя расходы в порядке, установленном процессуальным законом.

Альтернативный вариант возмещения инвестором понесенных судебных расходов видится в обращении к институту перемены лиц в обязательстве, а именно посредством уступки заявителем права требования на возмещение судебных расходов за счет проигравшей стороны [19]. Уступка прав возмещения судебных издержек допускается в том числе до принятия судебного акта по делу. Но до этого момента обязательство по договору цессии считается не возникшим в силу п. 2 ст. 388.1 ГК РФ⁷, а право на возмещение судебных издержек возникает у цессионария (инвестора) в момент присуждения судебных издержек, что следует из п. 9 Постановления Пленума Верховного Суда РФ № 1 от 21.01.2016 «О некоторых вопросах применения законодательства о возмещении издержек, связанных с рассмотрением дела»⁸. Подобный порядок позволяет компенсировать рискованные вложения инвестора в судебный процесс и не влияет на характер и размер обязанности ответчика, связанной с возмещением судебных издержек стороны-заявителя. Примечательно, что в силу действия принципа свободы договора, а также диспозитивного характера гражданских прав инвестор не вправе понуждать заявителя (истца) к заключению соглашения об уступке, иначе как в случае добровольного принятия истцом (заявителем) соответствующего обязательства на себя, что свидетельствует о несовершенстве конструкции соглашения о финансировании расходов как частного материального правоотношения в сравнении с моделью процессуального соглашения, так и повышенных рисках сторон соглашения, вызванных отсутствием надлежащих механизмов реализации и защиты прав и обязанностей, основанных на данном соглашении.

Институт финансирования судебных расходов третьим лицом приобретает особую востребованность в контексте текущих макроэкономической ситуации и инфляционных процессов, которые в перспективе могут привести к удорожанию для государства цивили-

стического процесса и увеличению размеров государственной пошлины. В нашем государстве указанный правовой институт находится еще в зачаточном состоянии, в связи с чем указывать на его потенциальную востребованность в будущем однозначно не представляется возможным. Вместе с тем уже сегодня очевидна значимость предоставления и расширения гарантий права на судебную защиту для граждан и организаций.

На текущий момент государство способно обеспечить необходимый уровень финансовой доступности судебной защиты за счет вариативной системы льготных механизмов уплаты госпошлины.

Льготы по уплате государственной пошлины за рассмотрение дела

Процессуальная доктрина относит льготные механизмы уплаты госпошлины к числу финансовых (материальных) гарантий права на судебную защиту, определяет их в качестве составного элемента принципа доступности правосудия, к процессуальным аспектам реализации представленного основополагающего начала [20; 21]. НК РФ устанавливает три основные категории преференций, связанных с исполнением обязанности по уплате госпошлины:

1. Освобождение от уплаты госпошлины в зависимости от заявителя или категории спора.

2. Предоставление отсрочки / рассрочки уплаты госпошлины (ст. 333.41 НК РФ).

3. Частичное / полное освобождение от уплаты госпошлины по критерию материального положения заявителя.

Применительно к первой группе льгот – освобождению от оплаты государственной пошлины в силу закона в зависимости от субъектного состава (ст. 333.35 НК РФ) или от категории заявленного требования, подлежащего рассмотрению дела (статьи 333.36, 333.37 НК РФ), – обращает на себя внимание необходимость актуализации соответствующих положений с учетом объективного изменения общественных отношений.

В частности, из буквального толкования п. 2 и п. 3 ст. 333.36 НК РФ следует, что указанные в п. 2 категории истцов (потребители, инвалиды, общественные организации инвалидов, ветераны боевых действий и т.д.) пользуются финансовой льготой при заявлении имущественного требования или одновременно имущественного и неимущественного требования в пределах цены иска до 1 млн рублей. Полагаем, что подобный предел не отвечает критерию справедливости и является малым для значительного объема гражданских дел с учетом экономических реалий.

⁷ Гражданский кодекс РФ (часть первая) № 51-ФЗ от 30.11.1994. СПС КонсультантПлюс.

⁸ О некоторых вопросах применения законодательства о возмещении издержек, связанных с рассмотрением дела. Постановление Пленума Верховного Суда РФ № 1 от 21.01.2016. СПС КонсультантПлюс.

Отдельного упоминания заслуживает вопрос уплаты госпошлины при подаче групповых исков. Институт группового иска (гл. 22.3 ГПК РФ, 28.2 АПК РФ) является сравнительно новым для цивилистического процесса. В качестве положительных аспектов группового производства в отечественной доктрине выделяются:

А. Для граждан и организаций – повышение гарантий доступности правосудия за счет оптимизации расходов на рассмотрение дела, в том числе повышение вероятности наиболее полного удовлетворения требований участников, нежели при рассмотрении требований заявителя в индивидуальном исковом порядке [22].

Б. Для судебной системы – оптимизация процессуальных процедур и консолидация требований значительного числа заявителей в рамках одного судебного разбирательства, что позволяет избежать неоправданного использования временных, финансовых и кадровых ресурсов органов судебной власти государства в ходе рассмотрения дела, исключить затягивание или необоснованное возобновление судебного разбирательства. Это соответствует содержанию принципа процессуальной экономии, сформулированного в правоприменительной практике Конституционного Суда РФ⁹. При этом процессуальные гарантии, вытекающие из ч. 3 ст. 17 и ч. 3 ст. 55 Конституции РФ, порядком рассмотрения группового иска не нарушаются. Напротив, данная процедура направлена на создание условий для предоставления своевременной и надлежащей судебной защиты.

В. Обеспечение удовлетворения одновременно частных и публичных интересов посредством возмещения убытков в пользу участников группового иска и пресечение незаконной деятельности ответчика, побуждение последнего к удовлетворению обоснованных требований заявителей [23].

Вместе с тем наличие системообразующих критериев для подачи группового иска, выделенных В. Г. Домшенко, таких как общность и однородность прав и законных интересов заявителей [24], не является определяющим при решении вопроса об уплате госпошлины: все лица, присоединившиеся к групповому иску, обязаны оплатить госпошлину в порядке, предусмотренном ст. 333.19 или ст. 333.21 НК РФ, как и при обращении в суд с индивидуальным требованием¹⁰. Поскольку коллективное исковое заявление зачастую соединяет в себе множество однородных исков, то государственная пошлина уплачивается по каждому иску

самостоятельно либо истцом-представителем, либо каждым вновь присоединившимся членом группы [25]. Думается, что этот подход не отвечает требованиям справедливости, принимая во внимание однородные основания для возникновения указанных требований заявителей [26], а также нередко и социальный характер предъявляемых требований (например, требования граждан-участников долевого строительства к застройщику).

Правовая природа группового иска в зарубежных государствах базируется на публично-правовой обязанности защиты общественных интересов многочисленной группы лиц [27]. Ранее озвученная совокупность условий для подачи группового иска вкупе с нарушениями конституционных прав, лежащих в основе материально-правового требования, обуславливает приоритет прав и законных интересов участников группового иска [28], что требует не только активного участия судов в рассмотрении подобных дел, но и создания дополнительных процессуальных гарантий, связанных со снижением финансового бремени истцов-представителей по групповым искам. В условиях повышающегося спроса на подачу коллективных требований¹¹ принципиальной мерой в контексте обеспечения беспрепятственного доступа каждого заявителя к правосудию, например, посредством введения льготы по уплате госпошлины для лиц, присоединяющихся к групповому иску, обусловленного единым основанием возникновения и однородностью требований.

Далее следует обратиться к льготам, связанным с предоставлением отсрочки / рассрочки уплаты госпошлины, частичным / полным освобождением от уплаты госпошлины по критерию материального положения заявителя. В силу п. 2 ст. 333.20 и п. 2 ст. 333.22 НК РФ по ходатайству заявителя суд вправе предоставить ему финансовую льготу по оплате государственной пошлины в связи с трудным материальным положением в виде уменьшения размера подлежащей оплате пошлины, освобождения от ее оплаты или в виде предоставления отсрочки или рассрочки в ее уплате. Прежняя редакция п. 2 ст. 333.20, п. 2 ст. 333.22 НК РФ, действовавшая до принятия Федерального закона от 29.11.2012 № 205-ФЗ «О внесении изменений в часть вторую Налогового кодекса РФ»¹², не допускала полного освобождения от уплаты госпошлины. Полярную точку зрения по этому вопросу занял Конституционный Суд РФ, указавший на право

⁹ Напр.: По делу о проверке конституционности положения статьи 54 ГПК РФ в связи с жалобой гражданки С. Постановление КС РФ № 3-П от 21.01.2020; По делу о проверке конституционности абзаца второй части третьей статьи 445 ГПК РФ в связи с жалобой гражданина В. С. Волосникова. Постановление КС РФ № 40-П от 12.11.2018. *СПС КонсультантПлюс*.

¹⁰ Напр.: Определение АС г. Москвы по делу № А40-101464/20-48-521 от 19.06.2020. *СПС КонсультантПлюс*.

¹¹ Групповые иски: о чем говорит статистика. *Право.ру*. 24.05.2023. URL: <https://pravo.ru/opinion/246615/> (дата обращения: 25.10.2023).

¹² О внесении изменений в часть вторую Налогового кодекса РФ. ФЗ № 205-ФЗ от 29.11.2012. *СПС КонсультантПлюс*.

судов полностью освободить физических лиц по ходатайству последних от уплаты госпошлины, если иные предусмотренные законом льготы не обеспечивают беспрепятственный доступ к правосудию¹³. Позиция КС РФ, сформулированная в определении 272-О, сводится к следующему:

- полное освобождение от уплаты госпошлины при рассмотрении спора судами общей юрисдикции не предоставляется организациям;
- арбитражные суды не вправе освобождать истца (заявителя) от уплаты госпошлины, что впоследствии нашло свое подтверждение и в судебной практике¹⁴.

Полагаем, что Конституционный Суд РФ при формировании позиции по этой проблеме опирался прежде всего на самостоятельный и рискованный характер экономической деятельности коммерсантов, при ведении которой любой разумный и осмотрительный субъект, права и законные интересы которого нарушены, должен располагать необходимыми средствами на инициирование судебного разбирательства. Повышенные требования к юридическим лицам, являющимся профессиональными участниками рыночных отношений, также обуславливают и незначительный перечень льгот по уплате госпошлины, в особенности при рассмотрении дел арбитражными судами, что подтверждено в Постановлении КС РФ № 43-П от 20.07.2023¹⁵.

Однако данная позиция не бесспорна. Нужно принять во внимание, что не каждое юридическое лицо является коммерческим и осуществляет предпринимательскую деятельность, может иметь преимущественно бюджетное финансирование и не способно аккумулировать денежные средства на уплату госпошлины в короткий срок (например, суды допускают полное освобождение бюджетных учреждений от уплаты госпошлины¹⁶). Кроме того, процедура литигации предполагает несение широкого спектра сопутствующих расходов, связанных с участием в рассмотрении дела (например, издержек на оплату услуг представителя), размер которых зачастую превышает размер госпошлины и является дополнительным финансовым

бременем истца (заявителя) и в особенности экономически уязвимой категории отдельных субъектов предпринимательской деятельности.

Последующее принятие ФЗ № 205 свидетельствует о воле законодателя на применение льготных механизмов, связанных с уплатой госпошлины за обращение в суд, в отношении юридических лиц, либерализации законодательства о налогах и сборах. Сложившаяся судебная практика, сопряженная с предоставлением отсрочки / рассрочки или освобождения от уплаты госпошлины, не является единообразной: с одной стороны, суды формально подходят к вопросу освобождения от уплаты госпошлины и не исследуют в действительности финансовую возможность заявителя оплатить госпошлину¹⁷, с другой – отказывают в применении льготных механизмов, устанавливая повышенный стандарт доказывания, в сравнении с требованиями, перечисленными Пленумом ВАС РФ¹⁸, в том числе в отношении организаций, объявленных несостоятельными (банкротами)¹⁹. Ключевыми критериями для удовлетворения ходатайства заявителя об отсрочке / рассрочке уплаты госпошлины, частичного / полного освобождения от уплаты служит трудное материальное положение заявителя, подтверждаемое перечнем открытых банковских счетов и отсутствием на этих счетах необходимых для уплаты госпошлины денежных средств.

При этом отсутствует дифференциация критериев установления трудного материального положения в зависимости от испрашиваемого заявителем у суда льготного механизма уплаты госпошлины. Отсрочка / рассрочка предполагает оплату госпошлины в полном объеме либо по истечении определенного срока, либо равными платежами с фиксированной периодичностью, т.е. для применения данного механизма не должны предъявляться повышенные требования к доказыванию неудовлетворительного финансового положения заявителя, а достаточно подтвердить краткосрочную неспособность заявителя обеспечить оплату госпошлины. Подобный подход разделяют арбитражные суды, на что указывает высокий процент удовлетворения заявлений (ходатайств) об отсрочке /

¹³ По жалобам граждан Д. В. Евдокимова, М. Э. Мирошникова и А. С. Резанова на нарушение их конституционных прав положениями ст. 333.36 НК РФ и ст. 89 ГПК РФ. Определение КС РФ № 272-О от 13.06.2006. *СПС КонсультантПлюс*.

¹⁴ Напр.: Постановление ФАС Поволжского округа по делу № А55-9589/2011 от 17.04.2012. *СПС КонсультантПлюс*.

¹⁵ По делу о проверке конституционности абзаца второго части второй ст. 85, статей 96 и 97, части шестой ст. 98 ГПК РФ в связи с жалобой автономной некоммерческой организации «Экспертно-криминалистический центр «Судебная экспертиза». Постановление КС РФ № 43-П от 20.07.2023. *СПС КонсультантПлюс*.

¹⁶ Напр.: Постановление АС Волго-Вятского округа № Ф01-3913/2018 по делу № А11-13009/2017 от 10.09.2018. *СПС КонсультантПлюс*.

¹⁷ Напр.: Постановление АС Северо-Западного округа № Ф07-10506/2023 по делу № А56-14155/2023 от 30.08.2023; Постановление АС Западно-Сибирского округа от № Ф04-1621/2018 по делу № А45-30674/2017 от 17.05.2018. *СПС КонсультантПлюс*.

¹⁸ О некоторых вопросах применения арбитражными судами законодательства РФ о государственной пошлине. Постановление Пленума ВАС РФ № 6 от 20.03.1997. *СПС КонсультантПлюс*.

¹⁹ Напр.: Постановление АС Северо-Западного округа № Ф07-3500/2019 по делу № А26-12950/2018 от 20.03.2019. *СПС КонсультантПлюс*.

рассрочке уплаты госпошлины, согласно данным статистики Судебного департамента при ВС РФ²⁰.

Как было отмечено ранее, для частичного / полного освобождения от уплаты госпошлины суд должен достоверно убедиться в полном отсутствии денежных средств на банковских счетах заявителя, в противном случае в удовлетворении ходатайства будет отказано. Однако не исключены ситуации обращения в суд организаций, имеющих достаточные финансовые ресурсы для покрытия расходов на оплату госпошлины, но тем не менее уже находящиеся или которые в перспективе могут оказаться в трудном материальном положении, например, в связи с необходимостью оплаты текущих обязательных платежей. В развитие обозначенного выше суждения отдельного упоминания заслуживают подходы судов, в соответствии с которыми осуществление субъектом предпринимательской деятельности периодических платежей по банковскому счету свидетельствует о его платежеспособности и отсутствии тяжелого финансового положения²¹. С точки зрения экономической теории указанный тезис является некорректным и нуждается в комплексной оценке наряду с иными обстоятельствами, не допуская формализма при принятии решения и руководствуясь прежде всего требованиями о получении заявителем надлежащей судебной защиты. Взыскание госпошлины в этой ситуации фактически может привести к краткосрочной неплатежеспособности организации.

Освобождение от уплаты госпошлины преимущественно применяется в отношении организаций, объявленных несостоятельными (банкротами), в целях сбережения конкурсной массы и консолидации денежных средств должника для погашения текущих и реестровых требований кредиторов. В иных случаях суды зачастую обращаются именно к механизму отсрочки / рассрочки уплаты, а количество удовлетворенных ходатайств свидетельствует о достаточно лояльном отношении судов к применению данного вида льгот. В то же время, обращаясь к данным судебной статистики, отметим, что из 1,7 млн дел, рассмотренных арбитражными судами за 2022 г., всего в 595 делах заявители ходатайствовали о предоставлении соответствующей льготы. Аналогичная ситуация прослеживается и в первом

полугодии 2023 г., где арбитражные суды первой инстанции рассмотрели 879622 дела, а ходатайств заявителей об уменьшении (в том числе освобождении) от уплаты госпошлины поступило всего 194. Такие показатели приводят к выводу о фактической не востребоваемости механизма освобождения от уплаты госпошлины в связи с его реализацией в крайних и экстраординарных случаях, в связи с чем не приходится утверждать о неоспоримой значимости указанной льготы для получения доступа к правосудию заявителями.

В то же время особая актуальность преференций, связанных с уплатой госпошлины, прослеживается в гражданском процессе, в котором существенно выше потребность граждан в предоставлении льгот по уплате госпошлины, которому свойственна общая социальная направленность разрешаемых споров, а также существует более обширная и вариативная судебная практика обращения к льготным механизмам в сравнении с арбитражным процессом.

Заключение

Процессуальный институт льгот по уплате госпошлины за обращение в суд не является совершенным. Льготы по уплате госпошлины не в полной мере отвечают текущему этапу развития судопроизводства, а судебная практика по их предоставлению судами не отличается единообразием. Полагаем, что предложенные меры в контексте снижения бремени по уплате госпошлины окажут положительное влияние на доступность судебной защиты, а новый для нашего правового порядка институт финансирования судебных расходов третьими лицами получит надлежащее правовое осмысление и практическую реализацию в контексте обеспечения права на судебную защиту и гарантированности доступности правосудия.

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

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

Литература / References

1. Балакин Ю. Н. Востребованность примирительных процедур: взгляд профессиональных представителей. *Третейский суд*. 2019. № 1/2. С. 271–277. [Balakin Yu. N. Demand for conciliation procedures: view of professional representatives. *Arbitration*, 2019, (1/2): 271–277. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/asvgyu>

²⁰ Отчет о работе арбитражных судов РФ о рассмотрении дел из гражданских и административных правоотношений по первой инстанции за 6 месяцев 2023 г. URL: <http://www.cdep.ru/>; Отчет о работе арбитражных судов РФ о рассмотрении дел из гражданских и административных правоотношений по первой инстанции за 6 месяцев 2023 г. URL: <http://www.cdep.ru/> (дата обращения: 24.10.2023).

²¹ Напр.: Постановление АС Дальневосточного округа № Ф03-4792/2018 по делу № А73-13201/2018 от 26.10.2018. *СПС КонсультантПлюс*.

2. Потапова Л. В. Основные проблемы развития института примирительных процедур в гражданском процессе. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2021. № 3. С. 40–43. [Potapova L. V. The main problems of the development of the institution of conciliation procedures in a civil procedure. *Arbitrazh and civil procedure*, 2021, (3): 40–43. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/1812-383X-2021-3-40-43>
3. Пустовалов Е. В. Подтвержденность задолженности первичными учетными документами как основание для рассмотрения дела в упрощенном порядке. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2017. № 1. С. 60–64. [Pustovalov E. V. Debt confirmed by primary accounting documents as a basis for consideration of a case under summary procedure. *Arbitrazh and civil procedure*, 2017, (1): 60–64. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xwqwbf>
4. Курочкин С. А. Правила о судебных расходах как средства обеспечения эффективности гражданского и арбитражного процесса. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2021. № 11. С. 14–18. [Kurochkin S. A. Rules on litigation costs as a means of ensuring efficiency of civil and arbitral procedures. *Arbitrazh and civil procedure*, 2021, (11): 14–18. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/1812-383X-2021-11-14-18>
5. Четвергов А. И. Институт государственной пошлины в гражданском судопроизводстве: новые подходы к анализу. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2019. № 10. С. 28–32. [Chetvergov A. I. The state duty institution in civil proceedings: new approaches towards the analysis. *Arbitrazh and civil procedure*, 2019, (10): 28–32. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ieupbh>
6. Савинов К. А. Институт государственной пошлины при обращении в суд: актуальные вопросы совершенствования. *Российская юстиция*. 2020. № 1. С. 66–70. [Savinov K. A. Institute of state duty when applying to the court: topical issues of improvement. *Russian justice*, 2020, (1): 66–70. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/futlstr>
7. Ярков В. В., Абушенко Д. Б., Брановицкий К. Л., Загайнова С. К., Кудрявцева В. П., Кузнецов Е. Н., Кулюшин Е. Н., Мамаева А. А., Плешанов А. Г., Раздьяконов Е. С., Решетникова И. В., Ренц И. Г., Спицин И. Н., Тарасов И. Н., Тимофеев Ю. А., Царегородцева Е. А., Шереметова Г. С. Актуальные проблемы гражданского и административного судопроизводства. М.: Статут, 2021. 460 с. [Yarkov V. V., Abushenko D. B., Branovitsky K. L., Zagaynova S. K., Kudryavtseva V. P., Kuznetsov E. N., Kuliushin E. N., Mamaeva A. A., Pleshanov A. G., Razdyakonov E. S., Reshetnikova I. V., Renz I. G., Spitsin I. N., Tarasov I. N., Timofeev Y. A., Tsaregorodtseva E. A., Sheremetova G. S. *Civil and administrative proceedings*. Moscow: Statut, 2021, 460. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kxhdme>
8. Михайлова Е. В. К вопросу о понятии института финансирования судебных расходов третьими лицами. *Мировой судья*. 2021. № 10. С. 25–32. [Mikhaylova E. V. On the concept of the institution of financing of legal costs by third parties. *Magistrate Judge*, 2021, (10): 25–32. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/2072-4152-2021-10-25-32>
9. Водолагин С. В. Юридическая ответственность руководителей организаций: российские перспективы с учетом зарубежного опыта. *Имущественные отношения в Российской Федерации*. 2021. № 5. С. 85–95. [Vodolagin S. V. Legal responsibility of heads of organizations: Russian perspectives taking into account foreign experience. *Property relations in the Russian Federation*, 2021, (5): 85–95. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2072-4098-2021-5-85-95>
10. Елисеев Н. Г. Процессуальный договор. М.: Статут, 2015. 368 с. [Eliseev N. G. *Procedural agreement*. Moscow: Statut, 2015, 368. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vddzbb>
11. Шеменева О. Н. Процессуальные соглашения в гражданском судопроизводстве: понятие, виды, практическое значение разграничения с гражданско-правовыми договорами. *Вестник гражданского процесса*. 2020. Т. 10. № 4. С. 131–148. [Shemeneva O. N. Procedural agreements in civil legal proceedings: definition, types, practical importance of differentiation with civil contracts. *Herald of Civil Procedure*, 2020, 10(4): 131–148. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24031/2226-0781-2020-10-4-131-148>
12. Мустафин Р. Ф., Мустафина С. А., Ильяшенко Е. А. Институт судебного инвестирования: состояние и перспективы развития. *Юрист-Правовед*. 2020. № 4. С. 192–195. [Mustafin R. F., Mustafina S. A., Ilyashenko E. A. Institute of judicial investment: status and development prospects. *Jurist-Pravoved*, 2020, (4): 192–195. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qlccrq>
13. Русинова Е. Р. Правовые последствия злоупотребления процессуальными правами при совершении распорядительных действий. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2023. № 7. С. 24–25. [Rusinova E. R. Legal consequences of abuse of procedural rights in disposal of rights in a lawsuit. *Arbitrazh and civil procedure*, 2023, (7): 24–25. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/1812-383X-2023-7-24-25>
14. Поляков С. Б. Судебный прецедент в России: форма права или произвола? *Lex Russica (Русский закон)*. 2015. Т. 100. № 3. С. 28–42. [Polyakov S. B. Judicial precedent in Russia: form of law or form of abuse of discretion? *Lex Russica*, 2015, 100(3): 28–42. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tmzszf>

15. Аракелян А. А. Добросовестность в английском договорном праве (анализ прецедентов Верховного суда Англии и Уэльса). *Актуальные проблемы российского права*. 2022. Т. 17. № 5. С. 207–213. [Arakelyan A. A. Good faith in English contract law (analysis of the precedents of the Supreme Court of England and Wales). *Actual problems of Russian law*, 2022, 17(5): 207–213. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2022.138.5.207-213>
16. Сутормин Н. А. Групповые иски в Австралии. *Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения*. 2021. Т. 17. № 4. С. 95–109. [Sutormin N. A. Class action lawsuit in Australia. *Journal of Foreign Legislation and Comparative Law*, 2021, 17(4): 95–109. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12737/jflcl.2021.044>
17. Романова В. Е. Проблемы доказывания понесенных судебных расходов при представлении интересов доверителей крупными российскими и иностранными адвокатскими образованиями и юридическими фирмами. *Адвокатская практика*. 2021. № 5. С. 42–47. [Romanova V. E. Problems of proving in incurred legal costs in the representation of interests of clients by large Russian and foreign associations of attorneys and law firms. *Advocate's practice*, 2021, (5): 42–47. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/1999-4826-2021-5-42-47>
18. Абсаямов А. В., Абушенко Д. Б., Брановицкий К. Л., Дегтярев С. Л., Загайнова С. К., Кузнецов Е. Н., Ренц И. Г., Раздьяконов Е. С., Решетникова И. В., Скуратовский М. Л., Тарасов И. Н., Тимофеев Ю. А., Чудиновская Н. А., Ярков В. В. Арбитражный процесс. М.: Статут, 2017. 752 с. [Absalyamov A. V., Abushenko D. B., Branovitsky K. L., Degtyarev S. L., Zagaynova S. K., Kuznetsov E. N., Renz I. G., Razdyakonov E. S., Reshetnikova I. V., Skuratovskiy M. L., Tarasov I. N., Timofeev Y. A., Chudinovskaya N. A., Yarkov V. V. *Arbitration process*. Moscow: Statut, 2017, 752. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zvdkmn>
19. Ильин А. В. Уступка права на возмещение судебных расходов. *Вестник экономического правосудия Российской Федерации*. 2021. № 8. С. 30–48. [Ilyin A. V. Assignment of the right to reimbursement of legal expenses. *Vestnik ekonomicheskogo pravosudiia Rossijskoi Federatsii*, 2021, (8): 30–48. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mnyysf>
20. Вилкова Т. Ю. Реализация конституционной обязанности государства обеспечить доступ к правосудию в условиях развития цифровых технологий. *Актуальные проблемы российского права*. 2020. Т. 15. № 8. С. 155–163. [Vilkova T. Yu. Implementation of the constitutional obligation of the state to ensure access to justice in the context of digital technologies development. *Actual problems of Russian law*, 2020, 15(8): 155–163. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2020.117.8.155-163>
21. Митина Т. В. Судопроизводственные аспекты права на доступ к правосудию. *Администратор суда*. 2019. № 2. С. 13–18. [Mitina T. V. Judicial proceedings aspects of the right to access to justice. *Court's administrator*, 2019, (2): 13–18. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ruwgdp>
22. Селькова А. А. Понимание эффективности и представительства как целей группового иска. *Lex Russica (Русский закон)*. 2023. Т. 76. № 6. С. 90–99. [Selkova A. A. Understanding efficiency and representation as objectives of a class action. *Lex Russica*, 2023, 76(6): 90–99. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17803/1729-5920.2023.199.6.090-099>
23. Ярков В. В. Групповой иск в проекте единого ГПК России. *Вестник экономического правосудия Российской Федерации*. 2015. № 8. С. 100–111. [Yarkov V. V. Class action in the project of the unified code of civil procedure Russia. *Vestnik ekonomicheskogo pravosudiia Rossijskoi Federatsii*, 2015, (8): 100–111. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uhvhvn>
24. Домшенко В. Г. Условия сертификации группового иска. *Вестник экономического правосудия Российской Федерации*. 2023. № 3. С. 121–151. [Domshenko V. G. Class action certification conditions. *Vestnik ekonomicheskogo pravosudija Rossijskoj Federacii*, 2023, (3): 121–151. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37239/2500-2643-2022-18-3-121-151>
25. Рябчиков Г. Групповой иск в арбитражном процессе. *Юридический справочник руководителя*. 2021. № 3. С. 39–50. [Ryabchikov G. Class action in arbitration proceedings. *Juridicheskii spravochnik rukovoditelja*, 2021, (3): 39–50. (In Russ.)]
26. Трезубов Е. С., Звягина Н. С. Проблемы правового статуса участников группы лиц при рассмотрении коллективных исков. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: юридические науки*. 2023. Т. 27. № 4. С. 1065–1078. [Trezubov E. S., Zvyagina N. S. The legal status of the class members during the group litigation. *RUDN Journal of Law*, 2023, 27(4): 1065–1078. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22363/2313-2337-2023-27-4-1065-1078>
27. Трезубов Е. С., Звягина Н. С. Проблемы достижения правовой эффективности при рассмотрении групповых исков. *Правоприменение*. 2023. Т. 7. № 1. С. 113–123. [Trezubov E. S., Zvyagina N. S. Problems of achieving legal efficiency in the consideration of class actions. *Pravoprimenenie*, 2023, 7(1): 113–123. (In Russ.)] [https://doi.org/10.52468/2542-1514.2023.7\(1\).113-123](https://doi.org/10.52468/2542-1514.2023.7(1).113-123)
28. Аболонин Г. О. Массовые иски. М.: Волтерс Клувер, 2011. 416 с. [Abolonin G. O. *Mass lawsuits*. Moscow: Wolters Kluwer, 2011, 416. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qxrwaf>

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,
КемГУ; ishmorozova@yandex.ru

Трезубов Егор Сергеевич, зам. главного редактора
по направлению «Право», КемГУ; egortrezubov@mail.ru

Старикова Людмила Семеновна, ответственный
секретарь, КемГУ; j.juredu@yandex.ru

Contacts for co-operation:

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief, Kemerovo State
University; ishmorozova@yandex.ru

Egor S. Trezubov, Deputy Editor-in-Chief in the direction
of Law, Kemerovo State University; egortrezubov@mail.ru

Luydmila S. Starikova, Executive Secretary,
Kemerovo State University; j.juredu@yandex.ru

Литературный редактор:

Анна Петровна Федкина.

Корректор – Людмила Семеновна Старикова.

Литературный редактор (английский язык) –

Надежда Владимировна Рабкина.

Верстка и дизайн – Наталья Викторовна Митько.

Literary editor:

Anna P. Fedkina.

Proof-reader – Luydmila S. Starikova.

Literary editor (Eng.) – Nadezhda V. Rabkina.

Layout and design – Natalia V. Mitko.

Подписано к печати 13.03.2024.

Дата выхода в свет 14.03.2024.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy. Формат А4.

Усл. печ. л. – 18,83. Уч.-изд. л. – 17.

Тираж 500 экз.

Цена свободная.

Адрес типографии: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, пр. Советский, 73.

vestnik-hss.kemstu.ru

