

2021
том 5
3

ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

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

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

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial board:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Издается с 2017 года. Выходит 4 раза в год.

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

Адрес учредителя, издателя: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; 8(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Адрес редакции: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; 8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 94232

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

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

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов.

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

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

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

16+

Педагогика

Коррекция нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи
Григорьева О. Ф., Никифорова А. В., Черкашина А. В. 191

Отечественный и зарубежный опыт анализа феномена педагогической конвергенции
Жиронкина О. В. 201

Использование гибридного обучения в многонациональных группах студентов вуза
Ресничук А. А., Тунёва Н. В. 212

Применение дистанционного обучения в образовательных организациях в условиях пандемии
Скибицкий Э. Г., Китова Е. Т. 221

Геометрическое моделирование оригами в средовом подходе к самоорганизации в периоде детства
Соколова Г. А. 229

Обучение школьников с общим недоразвитием речи английскому языку: реалии и перспективы
Эльгарт Е. А., Холодцева Е. Л., Каменева В. А., Сергеева А. И. 238

Юриспруденция

Дискуссионные вопросы правоприменительной практики по снижению неустойки судом в соответствии со ст. 333 ГК РФ
Абакумова Е. Б. 244

Соотношение частного и публичного начал в регулировании физкультурно-спортивных отношений
Коваленко Е. Ю., Тыдыкова Н. В. 251

Постклассическое правопонимание причинной связи: гражданская и уголовная ответственность
Радов В. В. 259

Участие сотрудников уголовно-исполнительной системы как условие существования незаконного оборота наркотических средств в местах лишения свободы
Сережкина М. А. 270

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

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

Founded in 2017. Published 4 times a year.

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

Address of the founder, publisher: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; 8(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Editorial Office Address: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; 8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru

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

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

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

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

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

All manuscripts undergo a double-blind review.

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

16+

Pedagogics

Correction of Impaired Sound Pronunciation in Senior Preschoolers with Phonetic-Phonemic Speech Underdevelopment
Grigorieva O. F., Nikiforova L. V., Cherkashina A. V. 199

Domestic and Foreign Experience of Pedagogical Convergence Analysis
Zhironkina O. V. 210

Hybrid Learning in Multinational Groups of University Students
Resenchuk A. A., Tunyova N. V. 219

Distance Teaching in Educational Organizations under Pandemic Conditions
Skibitsky E. G., Kitova E. T. 227

Origami as a Means of Geometric Modeling: Environmental Approach to Self-Organization in Young Childhood
Sokolova G. A. 235

Teaching English to Schoolchildren with General Speech Underdevelopment: Reality and Prospects
Elgart E. A., Kholodtseva E. L., Kameneva V. A., Sergeeva A. I. 242

Jurisprudence

Debatable Issues of Law Enforcement Practice on Reducing the Penalty by the Court in Accordance with Article 333 of the Civil Code of the Russian Federation
Abakumova E. B. 249

Private vs. Public Principles in the Regulation of Physical Culture and Sports Relations
Kovalenko E. Yu., Tydykova N. V. 257

Postclassical Understanding of Causation in Law: Civil and Criminal Liability
Radov V. V. 267

Participation of Employees of the Penitentiary System as a Condition for Illegal Drug Trafficking in Prisons
Serezhkina M. A. 276

оригинальная статья

Коррекция нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Ольга Федоровна Григорьева

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 155 «Центр развития ребенка – детский сад», Россия, г. Кемерово; mdou155@yandex.ru

Лариса Валерьевна Никифорова

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 155 «Центр развития ребенка – детский сад», Россия, г. Кемерово

Александра Владимировна Черкашина

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

Поступила в редакцию 07.09.2021. Принята после рецензирования 27.09.2021. Принята в печать 27.09.2021.

Аннотация: Статья посвящена изучению возможностей осуществления корректирующих воздействий на вербальные проявления активности старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Описаны особенности речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста. Систематизированы теоретические материалы по проблеме нарушений овладения навыком правильного звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Доказано, что нарушение звукопроизношения является весьма распространенным нарушением речи у детей старшего дошкольного возраста. К вербальным проявлениям речевой активности детей, имеющих недостаточный уровень сформированности правильности произношения звуков, отнесены низкий темп и слабая произвольная регуляция. Определено наличие замен, искажения звуков при их произношении либо их фактическое отсутствие. В результате эмпирического исследования выявлено сочетание неправильного произношения со звуками, частично согласованными в определенном контексте. К числу когнитивных параметров отнесены наличие трудностей запоминания вербальной информации, низкий уровень объема слуховой памяти. Дети плохо запоминают устную информацию направленные на активную речевую деятельность упражнения выполняют с огромным количеством ошибок и недочетов. Представлены данные о специфике методик логопедической работы по формированию фонематического слуха. Экспериментально апробирован комплекс мер, направленный на коррекцию речевых нарушений детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Ключевые слова: речь старших дошкольников, интонационно-звуковая выразительность речи, артикуляция, фонемы, фонематический слух

Цитирование: Григорьева О. Ф., Никифорова Л. В., Черкашина А. В. Коррекция нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 191–200. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-191-200>

Введение

Рост количества детей с различными речевыми отклонениями является одной из важных проблем современности. Нарушение звукопроизношения является весьма распространенным нарушением речи у детей старшего дошкольного возраста. Недостаточная речевая активность накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферы у детей. При осознанном усвоении материала дошкольники испытывают затруднения с вербальной памятью. Если компоненты недостатка сложные, то проблем у дошкольника будет больше, именно из-за этого обследование и исправление дефекта должны происходить вовремя, ведь это самое важное правило коррекции проблем речи.

Фонетико-фонематическое нарушение речи является дефектом, часто встречающимся у детей старшего дошкольного возраста. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) описывается как неполноценное развитие звукового аспекта речи, которое имеет как фонетические,

так и фонематические дефекты. Ведущим показателем ФФНР представляется незаконченное развитие звукопроизношения, понимания фонем, схожих по акустическим и артикуляционным параметрам. ФФНР представляется серьезной помехой в овладении чтением и письменностью, из-за чего возникает угроза формирования дислексии и дисграфии у дошкольников старшего возраста.

Значительный вклад в изучение вопроса речевого онтогенеза сделан отечественными педагогами и психологами. Анализируя специфику онтогенетических изменений в параметрах речи, Т. Е. Браудо с коллегами предлагают учитывать особенности развития сенсомоторных навыков, сформированность высших психических функций и уровень социальной активности [1, с. 43].

В период развития речевых функций огромным смыслом обладает сохранность слухового, кинестетического и зрительного анализаторов. Большое значение имеет сохранность ответных реакций, которые вовремя передают

сигнал от внешних рецепторов организма в центральную нервную систему (ЦНС) в образе импульса. Е. Ф. Архипова отмечает, что работу над формированием у дошкольников умений понимать речевые высказывания следует осуществлять с опорой на зрение, слух, двигательный, тактильный, осязательный сенсорные каналы [2, с. 41].

В возрасте шести-семи лет у детей формируются все стороны речи. Их дикция становится лучше, выражения – правильнее, фразовая речь – полнее. Увеличение пассивного и активного словарей ребенка производится путем освоения глаголов и наименований, составляющих вещи, но главным образом благодаря существительным, которые обозначают предмет, его свойство и качество. В речи возникают собирательные существительные, прилагательные, описывающие предмет.

Л. А. Боровцова и Л. Ф. Козодаева подчеркивают, что именно на данном этапе онтогенетического развития наблюдается развитие фонем, формируются представления о слоговой структуре слова, умения произносить слова различной слоговой структуры [3, с. 115].

В шесть лет у ребенка поставлены все звуки. Но есть исключения, когда в этом возрасте подходит к концу чистое усвоение таких звуков, как [ж], [ш], [ч], [щ], [р], [л]. С этим приобретением ребенок способен правильно выговаривать слова любой трудности. Произношение ребенка семи лет становится приближено к идеалу. Дошкольнику надлежит говорить верно, проговаривать любые звуки русского языка. Мы придерживаемся позиции Е. Э. Артемовой и А. А. Басовой, которые утверждают, что при нормальном развитии речи к пяти-шести годам у ребёнка спонтанно корректируются физиологические нарушения звукопроизношения [4].

Грамматика почти полностью развита: ребенок обладает навыком построения разных по структуре предложений, согласования слов в роде, падеже и числе.

Произношение звуков у старших дошкольников обладает некоторой спецификой:

1. Ребенок умеет анализировать звуки, без труда находит звуки в слове.
2. Четкое и правильное произношение всех звуков родного языка.
3. Прекращаются замены звуков [ш], [ж], [ч], [щ], [ц], [с], [з].
4. Шипящие и сонорные звуки у некоторых дошкольников еще сформированы не до конца.

К числу типичных проблем речевого развития детей дошкольного возраста О. Е. Кондрашина предлагает относить односложность речи, неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение [5, с. 73].

Итак, у детей шести лет развивают произношение звуков, умение отличать схожие звуки, совершенствуют формирование понимания речи. Происходит развитие силы голоса, тембра, ритма, мелодики, темпа, интонации, т. е. воспитание звуковой выразительности речи. В семь лет осуществляется

важнейшее формирование фонематического понимания и звукового анализа слов; развитие интонационно-звуковой выразительности речи.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи

Формирование произносительной системы языка у детей дошкольного возраста зависит от различных факторов, к числу которых относят дефекты восприятия и произношения фонем. Е. И. Редозубова и Л. Р. Лизунова отмечают, что основной качественной характеристикой данного процесса выступает незаконченность процессов становления и дифференциации звуков [6, с. 113].

В группу с ФФНР входят дошкольники с нормальным слухом и интеллектом, но имеющие дефекты звукопроизношения и фонематического слуха. Речь дошкольников с ФФНР часто характеризуется вялой артикуляцией, недостатком словаря и определенной задержкой в развитии грамматического строя речи. Дизартрия, ринолалия и дислалия – чаще всего у детей с ФФНР стоят такие диагнозы. Также у них бывают разные формы ФФНР: акустико-фонематическая или артикуляторно-фонематическая.

Дизартрия определенно влияет на развитие речи, из-за чего возникает некоторое отставание от нормы. У ребенка встречаются признаки стойкого нарушения ЦНС в виде слабости мышц, нарушения их тонуса, дискинезии мимики и артикуляции, патологии рефлексов. Двигательная сфера ребенка тоже подвержена изменениям мышечного статуса и не ярко выраженными парезами. Мышечная сила неплохая. Жесты активны и производятся полностью, но с замедлением и небольшим затруднением, дифференциация движений слабая. Неврологический статус ребенка с данным диагнозом характеризуется наличием изменений ганглионарной нервной системы, часто проявляющимся потливостью рук и ног. Когнитивная сфера имеет различные уровневые характеристики. У одной группы детей отклонений не отмечается, у другой же – задержка психического развития или олигофрения. Увлеченность таких дошкольников не стабильна, отмечается низкий уровень переключаемости. Память слабая, ребенок плохо запоминает что-либо.

Дошкольники с ФФНР характеризуются слабым вниманием и интересом, таким детям трудно сосредоточиться на конкретном предмете. В связи с тем, что объем памяти маленький, таким детям необходимо больше времени для выполнения задания и заучивания материала. Уровень развития наглядно-образного мышления – в пределах возрастной нормы. Мысленные процессы и понимание протекают медленно, поэтому учиться таким детям труднее. Им сложно понимать невидимые отношения и понятия. У таких детей часто меняется настроение, они быстро утомляются. Им трудно запомнить указания воспитателя.

Для звукопроизношения дошкольников свойственны замена, частично адекватное употребление, искажение звуков при их произношении. По данным Н. В. Макаровой,

к числу наиболее проявляющихся относят нарушения произношения свистящих и шипящих звуков [7, с. 49]. Выявлено сочетание неправильного произношения со звуками, частично согласованными в определенном контексте. По мнению Е. М. Елфимовой, несформированность правильного артикуляционного уклада выступает детерминантой отсутствия звука. Ребенок пропускает его в употребляемых языковых единицах (словах, предложениях и т. д.) по причине неумения произносить звук изолированно [8, с. 31]. По мнению Р. И. Лалаевой, возможны трудности различия большого количества звуков из нескольких фонетических групп [9, с. 66].

Мы согласны с точкой зрения Е. Н. Сениной и А. А. Ионовой, которые предлагают учитывать отчетливость, ясность произношения, способность дифференцировать звуки, контролировать темп речи, параметры речевого дыхания [10, с. 131].

Не считая дефектов произношения и дифференциации звуков, для дошкольников с ФФНР присущи нестабильность внимания. Дети плохо запоминают устную информацию направленные на активную речевую деятельность упражнения выполняют с огромным количеством ошибок и недочетов.

По мнению А. М. Ильмурзиной, следует дифференцировать факторы появления ФФНР как незавершенного процесса произношения и восприятия фонем у детей, к числу которых относят неблагоприятные условия окружающей среды, а также внутренние (экзогенные) и внешние (эндогенные) причины [11, с. 28].

Дефекты правильного произношения звуков способны проявляться в различных случаях. Самым распространенным нарушением является искаженное звукопроизношение, но звучание при этом не изменяется. Пропуск или замена артикуляционно схожих фонем вызывают обстоятельства для объединения аналогичных звуков и ведут к проблемам в усвоении письменности. В случае синтеза близких фонем у дошкольников формируется артикуляционные уклады, однако развитие фонемообразования еще не достигло завершения. В таких ситуациях сложно различать схожие звуки конкретной фонетической группы. Произношение звуков нарушается по-разному: от совсем неясного и неверного до в полной мере ясного и четкого с несовершенством в звукопроизношении единиц. В отдельных случаях присутствует всего лишь нечеткость речи. Можно сделать вывод, что для отклонения в звукопроизношении типичны такие явления:

1. Несовершенство в дикции некоторых звуков, замены их на схожие по звучанию звуки. Артикуляционно неверные фонемы заменяются по принципу упрощения: [с], [ш] – [ф], звонкие звуки заменяются на глухие; шипящие и свистящие на [т], [т'], [д], [д']. Отсутствие или замена звуков другими и дает почву для слияния соответствующих фонем. Если фонемы, схожие по артикуляционному движению или по звучанию, сливаются, то у дошкольника развивается артикулема. Развитие звукообразования не приходит

к концу. Затруднения в дифференциации схожих фонем ведут к их слиянию в чтении и письме. Число неискаженных звуков может достигать большого числа, примерно до 20.

2. Замещение части фонем смешанной артикуляцией. На смену пары артикуляционно схожих звуков ребенок произносит промежуточный неясный звук: [ш] и [с] – [щ], [ч] и [т] – смягченная [ч] [12, с. 190]. Причиной такой замены может быть несовершенно развитый фонематический слух и его нарушение.

3. Нестабильное использование фонем в разговоре. Определенные звуки по указанию педагога ребенок изолированно произносит верно, но в спонтанном разговоре их нет или происходит замена на другие. За редким исключением дошкольник одно слово в разных местах применения или при повторе говорит по-другому.

4. Неправильная дикция одного или нескольких фонем. Дошкольник способен неправильно произносить от двух до четырех фонем или произносить без недостатков, но слушая, не дифференцировать намного больше звуков из разных групп. Даже если ребенок правильно произносит звуки, это не значит, что все хорошо, у него может быть замаскированное глубокое недоразвитием фонематических процессов.

Следует согласиться с точкой зрения Е. А. Лариной, которая подчеркивает, что низкий уровень сформированности интонационных умений детерминирует возникновение трудностей организации коммуникативной деятельности [13, с. 73]. По мнению Е. А. Елисейкиной и Е. А. Немойкиной, наиболее часто у дошкольников наблюдается нарушение восприятия гласных звуков – не как самостоятельных, а как оттенков согласного звука [14, с. 29]. Источником неправильной дикции чаще всего служит слабо развитая моторика артикуляционного аппарата или вообще ее дефект. Искаженное образование звуков речи препятствует формированию правильного понимания фонем, искажает союз между артикуляцией и ее слуховым контролем.

По данным, полученным в исследовании О. Н. Двуреченской и Е. В. Жулиной, сформированность фонематического синтеза у дошкольников с ФФНР определяется на низком уровне [15, с. 106].

При несформированности фонематического слуха из-за дефекта слухо-речевого анализатора возникают трудности в развитии правильных проприоцепций, которые формируют нормальное произношение. Недостаток этой связи препятствует образованию правильных звуков, в связи с чем приводит к дефектам устной речи, чтения и письменности. По мнению Н. В. Ивановой и Я. А. Савиной, нарушения слоговой структуры слова свидетельствуют о том, что у детей нет достаточно четкого представления о звуковом составе слова [16, с. 110].

Искажение звукопроизношения при ФФНР имеет свойство выражаться заменой и слиянием фонем, что приводит к дефектам звукообразовательных процессов. Речевое несовершенство вследствие этого полностью охватывает фонетическую речь. Если число несовершенно

произнесенных фонем велико, то следствием этого будут ошибки в слоговом компоненте слова и их дикции. Вследствие коррекции дикции обусловлен особый интерес к проблеме постановки нужной артикуляции фонем, хотя это не гарантирует, что ребенок начнет правильно воспринимать слово на слух и анализировать его. У определенной группы дошкольников неразвитость фонетической области речи сопровождается трудностью создания лексико-грамматической основы языка. Иногда часть детей с ФФНР испытывают сложности в проговаривании слов, тяжелых по своей слоговой системе, слов с соединяющимися согласными, фраз и предложений с этими словами. В момент произношения у них проявляются фонетические дефекты, пропускаются слоги, дети меняют их порядок, опускают и добавляют ненужные звуки и пр. Следует согласиться с позицией А. Ю. Усольцевой, согласно которой нарушение фонематического слуха выступает фактором, оказывающим сдерживающее влияние на процесс овладения словарным запасом и грамматическим строем речи [17].

Для нахождения дефектов в произношении дошкольников нужно правильно проводить диагностику речи, чтобы определить все затруднения и верно организовать исправительный процесс. Мы считаем важным согласиться с точкой зрения Д. В. Солдатовой и Л. Н. Роденковой, которые предлагают, учитывая сложность структуры и системный характер совокупности фонематических процессов, обеспечивать создание дифференцированной системы коррекции, учитывающей специфику фонематического дефекта у конкретного ребенка [18, с. 227].

Методы и материалы

На базе МБДОУ № 155 «Центр развития ребенка – детский сад» была проведена опытно-экспериментальная работа по обследованию детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ФФНР. На начальном этапе работы, в связи с тем, что единая модель диагностики ФФНР отсутствует, мы отобрали пять методик, которые, на наш взгляд, более точно выявляют принцип произношения звуков и вид органических поражений артикуляционного аппарата у дошкольников с ФФНР:

1. Исследование строения артикуляционного аппарата (И. Т. Власенко, Г. В. Чиркина), методика направлена на выявление особенностей строения артикуляционного аппарата [19, с. 6–8].

2. Исследование подвижности артикуляционного аппарата (Т. А. Фотекова) – на выявление дефектов в способности движения речевого аппарата [20].

3. Исследование звукопроизношения (Ф. Ф. Рау, М. Ф. Фомичева) – на выявление недостатков в произношении фонем [21].

4. Исследование фонематического анализа (Л. Ф. Спирова) – на выявление особенностей фонематического анализа [22].

5. Исследование фонематического синтеза (Г. А. Волкова) – на выявление недостатков при фонематическом синтезе [23].

Мы придерживаемся точки зрения Н. П. Задумовой и Н. А. Мазакиной, согласно которой подбор речевого материала следует осуществлять на основе онтогенетических закономерностей, ориентированных на учет возрастно-обусловленных аспектов усвоения фонем и сформированность артикуляционных умений [24, с. 86].

Результаты

По мнению А. К. Богатковой и Е. Ю. Медведевой, коррекция фонетико-фонематических нарушений достигается посредством проведения целенаправленных логопедических занятий по исправлению артикуляции и развитию фонематической стороны речи [25, с. 38]. Главными целями в коррекционной работе со старшими дошкольниками с ФФНР в детском учреждении представляются:

- развитие правильного произношения звуков;
- формирование фонематической перцепции;
- настраивание ребенка на обучение правильно читать и писать в таком количестве, как это требуется программой для первого класса общей школы.

Восприятие и автоматизация умения правильно пользоваться артикуляцией базируются на осмысленном самоконтроле тактильных и фонетических чувств и соединяются с формированием понимания звуков, другими словами – с задачами по дифференциации фонем с помощью слуха, и формированием фонематической памяти.

Артикуляционные умения формируются совместно с пониманием звуков и формированием оценивания и соединения фонетической структуры высказывания. Занятия с фонетическим анализом и синтезом приводят к появлению сознательного навыка правильной дикции.

Общая выборка детей старшего дошкольного возраста с ФФНР (48 человек) была разделена на две равные по количеству детей группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Для подтверждения того, что группы статистически не различаются по результатам применения диагностических методик, было проведено сравнение групп по критерию t-Стьюдента для независимых выборок. Согласно данным (табл. 1), мы считаем возможным констатировать отсутствие значимых различий по изучаемым показателям.

Формирующий эксперимент представлял собой непосредственно образовательную деятельность по коррекции дикции, развитию фонематического понимания, формированию артикуляционных умений со старшими дошкольниками, входящими в ЭГ, 1 раз в неделю продолжительностью 25–30 минут.

Следуя рекомендациям С. Н. Каштановой и Е. А. Смирновой, мы чередовали занятия с использованием развивающих игр, дидактических упражнений и информационных технологичных средств (видео, презентации, игры) в качестве инструмента подачи и закрепления новой информации, а также для развития психических процессов [26, с. 18].

Табл. 1. Сравнение фонетико-фонематических характеристик речевого развития старших дошкольников в ЭГ и КГ на начальном этапе исследования

Tab. 1. Comparison of phonetic and phonemic characteristics of speech development in senior preschoolers in the control and experimental groups at the initial stage

Показатель	Среднее значение		t	p
	ЭГ	КГ		
Отсутствие дефектов в строении артикуляционного аппарата	2,00	2,00	0,00	1,00
Умение правильно пользоваться артикуляцией	1,78	1,80	0,20	0,84
Умение правильно произносить фонемы	2,16	2,12	0,38	0,65
Умение осуществлять фонематический анализ	3,08	3,10	0,18	0,87
Умение осуществлять фонематический синтез	3,04	3,02	0,18	0,87

Реализация экспериментальной программы осуществлялась поэтапно:

I. Артикуляторный этап. Уточнение артикуляторной базы сохранных и не сложных в произношении звуков: гласные, сонорные, смычно-взрывные и щелевые, целью которого является формирование понимания звуков и их анализ. Такие звуки при произнесении дошкольниками выговариваются нечетко, движения речевого аппарата не активны, происходит смешивание звуков, схожих по месту локализации, или замена звуков, которые отсутствуют, это означает, что этап образования фонем не завершен.

Логопед обучает правильным артикуляционным позам и формирует фонематическое понимание на фронтальных занятиях. Важным условием является правильное произношение у всех детей, участвующих в этом занятии. Далее педагог выстраивает цепочку фронтальных занятий из поставленных к этому моменту звуков. Одновременно совершается подготовка дошкольников к сравнению и синтезу фонетических компонентов слова.

II. Дифференцировочный этап. Предполагает формирование умения дифференцировать звуки. Все верно произнесенные звуки соотносятся со звуками, схожими по локализации или звучанию.

Важно конкретизировать различия гласных, правильная дикция которых играет большую роль в формировании четкого произношения и сравнения звуко-слоговых компонентов слова. В дальнейшем на этапе овладения правильной артикуляцией звука, который заменялся в произношении, дифференциация начинает происходить и на уровне говорения.

III. Этап развития звукового сравнения и синтеза:

1. Развитие усвоения и представления о терминах, которые они означают (согласные и гласные, глухие и звонкие, мягкие и твердые звуки).

2. Развитие понятия о цепочке звуков, следующих в слове друг за другом, и числе содержания их в слове.

3. Вследствие установившихся речевых умений артикуляции звуков [а], [у], [и] осваивается самый несложный вид сравнения – дифференциация начального гласного звука из начала слова.

4. Формирование навыка разделения слова на слоги, анализа слоговой структуры слова.

5. Конкретизация артикуляционных движений при произношении согласных. Отбор крайнего согласного звука в словах.

6. Умение выделять согласные звуки, которые стоят в начале слова.

7. Выделение ударных гласных звуков.

8. Сравнение и комбинирование слога прямого типа.

9. Полное звуко-слоговое сравнение и комбинирование слов из трех звуков (односложных) и двусложных слов с помощью схем, на которых обозначаются слоги и слова.

10. Звуко-слоговое сравнение и комбинирование слов с рядом стоящими согласными, произношение таких слов не должно отличаться от их написания.

11. Преобразование слов с помощью замены некоторых звуков.

12. Ознакомление с буквами, систематизирование их в слоги и т. д.

13. Полное звуко-слово-буквенное сравнение слов.

14. В учебную деятельность, представленную для старших дошкольников с ФФНР, входит 2 типа взаимной деятельности специалистов: последовательность в формировании произношения и в формировании психических процессов.

При организации коррекционной работы мы использовали комплексный подход [27, с. 21]. По мнению И. Б. Агаевой и А. С. Валева, основными направлениями деятельности учителя-логопеда при работе с детьми с ФФНР являются формирование правильного звукопроизношения, развитие фонематического слуха и фонематического восприятия, развитие звукового анализа и синтеза [28, с. 16].

На контрольном этапе исследования мы провели повторную диагностику детей с ФФНР старшего дошкольного возраста для выявления речевых нарушений, определяющих зону риска будущего недоразвития речи. Обследование детей проводилось в той же последовательности, что и на констатирующем этапе исследования.

По итогам сравнения показателей до и после эксперимента было выявлено, что произошло статистически значимое повышение показателей по уровню сформированности всех умений (табл. 2): умение правильно пользоваться артикуляцией ($t=2,43$; $p<0,05$), умение правильно произносить фонемы ($t=2,25$; $p<0,05$), умение осуществлять фонематический анализ ($t=3,43$; $p<0,05$), умение осуществлять фонематический синтез ($t=3,41$; $p<0,05$).

Табл. 2. Сравнение фонетико-фонематических характеристик речевого развития старших дошкольников в ЭГ на начальном и заключительном этапах исследования
Tab. 2. Comparison of phonetic and phonemic characteristics of speech development in senior preschoolers in the experimental group at the initial and final stages

Показатель	Среднее значение		t	p
	Начальный этап	Заключительный этап		
Отсутствие дефектов в строении артикуляционного аппарата	2,00	2,00	0,00	1,00
Умение правильно пользоваться артикуляцией	1,78	2,32	2,43	0,03
Умение правильно произносить фонемы	2,16	2,64	2,25	0,04
Умение осуществлять фонематический анализ	3,08	3,96	3,43	0,01
Умение осуществлять фонематический синтез	3,04	3,94	3,41	0,01

Следует отметить, что у детей с диагнозом ФФНР на начальном этапе экспериментальной работы были отмечены недостатки в правильном звукопроизношении слов, резко выраженные нарушения синтеза слов. На контрольном этапе исследования у детей отмечаются улучшения показателей по всем методикам обследования.

На основании проведенных исследований мы сделали вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР отмечается положительная динамика в формировании правильного звукопроизношения и синтеза слов. Рассмотренная нами положительная динамика у дошкольников с ФФНР является результатом проведенной нами логопедической работы, которая включала в себя развитие правильного произношения звуков, формирование фонематической перцепции.

Далее нами было проведено сравнение показателей на заключительном этапе у дошкольников КГ и ЭГ. Сравнительный анализ полученных данных в процессе контрольного среза дает право утверждать, что фонетико-фонематические характеристики речевого развития старших дошкольников в ЭГ выше, чем в КГ. Дети старшего дошкольного возраста из ЭГ, с которыми проводились занятия по коррекции ФФНР, показали более высокие результаты. Различия между показателями групп подтверждены статистически (табл. 3).

Табл. 3. Сравнение фонетико-фонематических характеристик речевого развития старших дошкольников в ЭГ и КГ на заключительном этапе

Tab. 3. Comparison of phonetic and phonemic characteristics of speech development in senior preschoolers in the experimental and control groups at the final stage

Показатель	Среднее значение		t	p
	ЭГ	КГ		
Отсутствие дефектов в строении артикуляционного аппарата	2,00	2,00	0,00	1,00
Умение правильно пользоваться артикуляцией	2,32	1,80	-2,43	0,03
Умение правильно произносить фонемы	2,64	2,12	-2,25	0,04
Умение осуществлять фонематический анализ	3,96	3,10	-3,43	0,01
Умение осуществлять фонематический синтез	3,94	3,02	-3,41	0,01

По завершению контрольной диагностики мы определили положительную динамику в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ФФНР. У детей на контрольном этапе исследования звукопроизношение стало значительно лучше и четче. Большинство детей в спонтанной речи стали произносить почти все звуки правильно, звукопроизношение стало более сформированным.

Во время работы со старшими дошкольниками на стадии завершения формирующего этапа исследования мы заметили, что дети стали активнее и разговорчивее. Полученные данные сопоставимы с результатами исследований Ю. Г. Ющенко [29]. Дети продемонстрировали достаточный уровень сформированности интонационного анализа предложений, что согласуется с данными, представленными в работе С. Н. Силантьевой [30, с. 193].

Заключение

Речь представляет собой процесс произношения звуков, который задействует различные части головного мозга. Следствием нарушения функций (осмысление, воспроизведение речи, слух, восприятие и т. п.) головного мозга является нарушение речи.

Период старшего дошкольного возраста характеризуется активным восприятием детьми русского языка, формированием фонетики, лексики и грамматики, а также последовательных высказываний. Основа речевого онтогенеза детей формируется еще до начала обучения в школе, следовательно, взрослые должны обращать на нее особое внимание в этот период, тем более если у детей есть какие-либо дефекты, связанные с речью.

Нормой для детей, поступивших в школу, является сформированное произношение звуков, фонематическая

и произносительная дифференциация. От этого зависит, как хорошо ребенок будет усваивать школьную программу.

У дошкольников с отклонениями речевого развития периоды онтогенеза проходят так же, как и у детей с нормальным развитием, однако медленнее. Это связано с тем, что для детей с дефектом характерно запаздывание в изменении развития фонематического слуха и речи. В то же время подвержены отставанию память, внимание и моторика (неречевые функции). Для дошкольников с ФФНР характерны слабые способности к восприятию разницы в физической характеристике основы языка, трудности в дифференцировании понятий, заключенных в лексических и грамматических единицах языка. Это приводит к ограничению их комбинаторных возможностей, которые важны для самостоятельного применения разумных компонентов русского языка в построении высказывания. Из этого следует, что ребенку с ФФНР необходима помощь логопеда и коррекционные занятия.

В соответствии с данной программой обучения дошкольников с ФФНР работа логопеда по формированию фонематических процессов у таких детей направлена на устранение нарушений звукопроизношения. Главные направления занятий по устранению ФФНР у детей старшего дошкольного возраста представляют собой работу по постановке и автоматизации звуков; становление фонетической культуры и фонематического понимания, формирование представления о лексике и грамматике; развитие связных

высказываний; преподавание грамоты. Система последовательности постановки звуков, восприятие структуры предложения, форм грамматики, формирование связных высказываний зависит от развития речи в норме для данного возраста. Дидактический материал и методики на каждом этапе работы усложняются.

При коррекционной работе логопеда дети с ФФНР учатся верно произносить и дифференцировать все звуки русского языка, осмысленному фонетическому сравнению и комбинированию слов, которые состоят из разных слогов, приобретают умения осознанного чтения и письма по слогам. Данное обучение помогает дошкольникам достичь правильного речевого взаимопонимания при общении, а затем и настроить их на обучение в школе.

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

Критерии авторства: Грирогьева О. Ф. – организация работ по выполнению исследования; координация действий участников проекта; разработка теоретической концепции исследования, отбор диагностического инструментария. Никифорова А. В. – разработка теоретической концепции исследования, систематизация диагностических методик. Черкашина А. В. – организация и проведение психометрических исследований; статистический анализ данных исследования.

Литература

1. Браудо Т. Е., Бобылова М. Ю., Казакова М. В. Онтогенез речевого развития // Русский журнал детской неврологии. 2017. № 1. С. 41–46. <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2017-12-1-41-46>
2. Архипова Е. Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи // Современное дошкольное образование. 2017. № 2. С. 38–43.
3. Боровцова Л. А., Козодаева Л. Ф. Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста // Психологопедагогический журнал «Гаудеамус». 2015. № 1. С. 111–120.
4. Артемова Е. Э., Басова А. А. К вопросу изучения алалии как дизонтогенеза речевого развития // Universum: психология и образование. 2016. № 3-4. Режим доступа: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3039> (дата обращения: 30.08.2021).
5. Кондрашина О. Е. Речевое развитие дошкольника: сущность, структура, содержание // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 72–76.
6. Редозубова Е. И., Лизунова Л. Р. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей дошкольного возраста с ринолалией // Специальное образование: мат-лы XII Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2016 г.) СПб.: ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. Т. 2. С. 113–116.
7. Макарова Н. В. Основные проявления недостаточности звукопроизносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2016. № 2. С. 49–53.
8. Елфимова Е. М. Анализ структуры и динамики речевого дефекта у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием // Наука и образование сегодня. 2018. № 8. С. 30–38.
9. Лалаева Р. И. Логопедия: Методич. наследие. Кн. 4: Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия. М.: Владос, 2007. 304 с.
10. Сенина Е. Н., Ионова А. А. К вопросу об особенностях звукопроизношения у детей с ЗПР // Специальное образование: мат-лы XII Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2016 г.) СПб.: ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. Т. 2. С. 129–132.

11. Ильмурзина Л. М. Методы диагностики фонетико-фонематического недоразвития речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2016. № 2. С. 28–31.
12. Титлянова Е. С., Баженова Ю. А. Проявления нарушений звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2020. № 2. С. 187–190.
13. Ларина Е. А. Психолингвистические основы изучения и формирования интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи // *Образование и наука. Известия УрО РАО*. 2007. № 5. С. 70–75.
14. Елисейкина Е. А., Немойкина Е. А. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста // *Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. «55-е Евсевьевские чтения»*. (Саранск, 14–15 марта 2019 г.) Саранск: МГПИ, 2019. С. 27–31.
15. Двуреченская О. Н., Жулина Е. В. К вопросу о фонематическом недоразвитии речи // *Проблемы современной науки и образования*. 2016. № 39. С. 101–108.
16. Иванова Н. В., Савина Я. А. Особенности звукопроизношения при общем недоразвитии речи // *Символ науки*. 2017. Т. 3. № 3. С. 108–110.
17. Усольцева А. Ю. Игровые упражнения как средство развития фонематического восприятия у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2015. № 3-4.
18. Солдатов Д. В., Роденкова Л. Н. Логопсихологические аспекты фонематического онтогенеза и дизонтогенеза // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 3. С. 225–229.
19. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. 3-е изд., доп. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
20. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: АРКТИ, 2000. 55 с.
21. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии. М.: Просвещение, 1989. 239 с.
22. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи: 1–4 классы. М.: Педагогика, 1980. 192 с.
23. Волкова Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. 45 с.
24. Задумова Н. П., Мазаккина Н. А. Механизмы нарушений звукопроизношения у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. Т. 7. № 2. С. 85–88. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0802-0019>
25. Богаткова А. К., Медведева Е. Ю. Коррекция фонематической стороны речи старших дошкольников как профилактика нарушений письма и чтения // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 60-1. С. 37–40.
26. Каштанова С. Н., Смирнова Е. А. Формирование психологической базы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи при подготовке к обучению грамоте // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 65-3. С. 17–20.
27. Каштанова С. Н., Ющенко Ю. Г. Логопедическая коррекция интонационных характеристик речи дошкольников с общим недоразвитием речи // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 65-3. С. 20–22.
28. Агаева И. Б., Валевиц А. С. Сравнительное изучение сформированности звукопроизносительной стороны речи у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и с общим недоразвитием речи III уровня // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 69-1. С. 13–17.
29. Ющенко Ю. Г. Анализ интонационных характеристик речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 64-2. С. 283–286.
30. Силантьева С. Н. Особенности интонационного анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2010. № 3-2. С. 190–194.

original article

Correction of Impaired Sound Pronunciation in Senior Preschoolers with Phonetic-Phonemic Speech Underdevelopment

Olga F. Grigorieva

Child Development Center (Kindergarten) No. 155, Kemerovo, Russia;
mdou155@yandex.ru

Alexandra V. Cherkashina

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Larisa V. Nikiforova

Child Development Center (Kindergarten) No. 155, Kemerovo, Russia

Received 7 Sep 2021. Accepted after peer review 27 Sep 2021. Accepted for publication 27 Sep 2021.

Abstract: The research featured senior preschoolers with phonetic-phonemic speech underdevelopment. The authors described the peculiarities of speech development in such children and analyzed related publications. As a rule, impaired sound pronunciation includes low tempo and weak voluntary regulation. The study featured substitutions, distortion, or absence of various sounds. The authors tested a set of measures aimed at correcting speech disorders in senior preschool children with phonetic-phonemic speech underdevelopment. The experiment revealed a combination of incorrect pronunciation with sounds that were partially consistent in a certain context. Cognitive parameters included difficulties in memorizing verbal information and poor auditory memory. The subjects failed active speech tests and could not remember oral information. The article also introduces data on the specifics of speech therapy of phonemic hearing.

Keywords: speech of senior preschoolers, intonation-sound expressiveness of speech, articulation, phonemes, phonemic hearing

Citation: Grigorieva O. F., Nikiforova L. V., Cherkashina A. V. Correction of Impaired Sound Pronunciation in Senior Preschoolers with Phonetic-Phonemic Speech Underdevelopment. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(3): 191–200. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-191-200>

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

Contribution: O. F. Grigorieva supervised and coordinated the research, developed the theory, and selected the diagnostic tools. L. V. Nikiforova developed the theory and systematized the diagnostic techniques. A. V. Cherkashina was responsible for the psychometry and statistical analysis.

References

1. Braudo T. E., Bobylova M. Yu., Kazakova M. V. The ontogenesis of speech development. *Russkiy zhurnal detskoy nevrologii*, 2017, (1): 41–46. (In Russ.) <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2017-12-1-41-46>
2. Arkhipova E. F. If a child has speech and language disorders. *Preschool Education Today*, 2017, (2): 38–43. (In Russ.)
3. Borovtsova L. A., Kozodaeva L. F. Preventive measures of speech abnormalities at children of early age. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal "Gaudeamus"*, 2015, (1): 111–120. (In Russ.)
4. Artemova E. E., Basova A. A. Study of the problem alalia how as disorders of speech development. *Universum: psychology and education*, 2016, (3-4). Available at: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3039> (accessed 30 Aug 2012). (In Russ.)
5. Kondrashina O. E. Speech development of preschooler child: essence, structure, contents. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2013, (2): 72–76. (In Russ.)
6. Redozubova E. I., Lizunova L. R. Phonetic-phonemic speech underdevelopment in preschool children with rhinolalia. *Special education: Proc. XII Intern. Sci. Conf., St. Petersburg, 21–22 Apr 2016*. St. Petersburg: GAOU VO LO LGU im. A. S. Pushkina, 2016, 113–116. (In Russ.)
7. Makarova N. V. The main manifestations of the insufficiency of the sound-pronunciation side of speech in children with erased dysarthria. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A. P. Chekhova*, 2016, (2): 49–53. (In Russ.)
8. Elfimova E. M. Analysis of the structure and dynamics of a speech defect in older preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment. *Nauka i obrazovanie segodnia*, 2018, (8): 30–38. (In Russ.)
9. Lalaeva R. I. *Speech therapy: Methodical heritage. Book. 4: Writing Disorders. Dyslexia. Disgraphia*. Moscow: Vldos, 2007, 304. (In Russ.)
10. Senina E. N., Ionova A. A. To the question of the peculiarities of sound pronunciation in children with mental retardation. *Special education: Proc. XII Intern. Sci. Conf., St. Petersburg, 21–22 Apr 2016*. St. Petersburg: GAOU VO LO LGU im. A. S. Pushkina, 2016, 129–132. (In Russ.)

11. Ilmurzina L. M. Diagnostic methods phonetic and phonemic underdevelopment of speech in children of primary school age mental retardation. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2016, (2): 28–31. (In Russ.)
12. Titlyanova E. S., Bazhenova Yu. A. Demonstration of articulation disorders in children with phonetic underdevelopment. *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2020, (2): 187–190. (In Russ.)
13. Larina E. A. Psycholinguistic foundations of the study and formation of the intonation side of speech in junior schoolchildren with general speech underdevelopment. *Obrazovanie i nauka. Izvestiia UrO RAO*, 2007, (5): 70–75. (In Russ.)
14. Yeliseykina E. A., Nemoikina E. A. Correction of phonetic and phonemic underdevelopment of speech in children of preschool age. *Actual problems of special and inclusive education: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf. "55th Eusebian readings"*, Saransk, 14–15 Mar 2019. Saransk: MGPI, 2019, 27–31. (In Russ.)
15. Dvurechenskaya O. N., Zhulina E. V. The question is phonemic disorders of speech. *Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniia*, 2016, (39): 101–108. (In Russ.)
16. Ivanova N. V., Savina Ya. A. Features of the sound pronunciation at the general underdevelopment of the speech. *Simvol nauki*, 2017, 3(3): 108–110. (In Russ.)
17. Usoltseva A. Yu. Game as a means of developing phonemic perception in children with musculoskeletal disorders. *Vospitanie i obuchenie detei mladshego vozrasta*, 2015, (3-4). (In Russ.)
18. Soldatov D. V., Rodenkova L. N. Logopsychological aspects of phonemic ontogenesis and dysontogenesis. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2018, 7(3): 225–229. (In Russ.)
19. *Methods for examining the speech of children: A guide for the diagnosis of speech disorders*, ed. Chirkina G. V., 3rd ed. Moscow: ARKTI, 2003, 240. (In Russ.)
20. Foteikova T. A. *Test method for the diagnosis of oral speech in primary schoolchildren*. Moscow: ARKTI, 2000, 55. (In Russ.)
21. Fomicheva M. F. *Education in children of the correct pronunciation of sounds: Workshop on speech therapy*. Moscow: Prosveshchenie, 1989, 239. (In Russ.)
22. Spirova L. F. *Features of speech development of students with severe speech disorders: grades 1–4*. Moscow: Pedagogy, 1980, 192. (In Russ.)
23. Volkova G. A. *Methodology for examining speech disorders in children*. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena, 1993, 45. (In Russ.)
24. Zadumova N. P., Mazakina N. A. Mechanisms of disturbances of sound production in children 7–8 years with general speech disabilities. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2019, 8(2): 85–88. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0802-0019>
25. Bogatkova A. K., Medvedeva E. Yu. Correction of the phonematic side of the speech of senior preschools as a prevention of violations letters and readings. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2018, (60-1): 37–40. (In Russ.)
26. Kashtanova S. N., Smirnova E. A. The formation of the psychological basis of speech in preschool with general underdevelopment of speech in preparation for learning to read and write. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2019, (65-3): 17–20. (In Russ.)
27. Kashtanova S. N., Yushchenko Ju. G. Speech therapy correction of intonation characteristics of speech of preschoolers with general underdevelopment of speech. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2019, (65-3): 20–22. (In Russ.)
28. Agaeva I. B., Valevich A. S. Comparative study of the formation of the sound-wear side of speech in senior preschoolers with phonetic-phonemic underdevelopment of speech and general underdevelopment of level III speech. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2020, (69-1): 13–17. (In Russ.)
29. Yushchenko Yu. G. Analysis of the intonation characteristics of speech in preschool children with general speech undervision. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2019, (64-2): 283–286. (In Russ.)
30. Silantyeva S. N. Features of the intonational analysis of sentences in senior pre-schoolchildren with the general underdevelopment of speech. *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University im. I. Ya. Yakovleva*, 2010, (3-2): 190–194. (In Russ.)

оригинальная статья

Отечественный и зарубежный опыт анализа феномена педагогической конвергенции

Ольга Валерьевна Жиронкина

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово; <https://orcid.org/0000-0002-2340-0571>;

o-zhironkina@mail.ru

Поступила в редакцию 23.08.2021. Принята после рецензирования 13.09.2021. Принята в печать 20.09.2021.

Аннотация: Рассмотрен феномен педагогической конвергенции, возникший в результате глобальных изменений в научно-технологической, экономической, социально-культурной областях человеческой деятельности, связанных с появлением и развитием конвергентных технологий. Цель – выявить основные принципы и условия формирования и реализации педагогической конвергенции в отечественной и зарубежной высшей школе. Предмет исследования – отечественный и зарубежный опыт осмысления конвергенции в педагогической теории и практике. В статье представлена методология исследования педагогической конвергенции, основу которой составил междисциплинарный подход. Результаты исследования показали, что феномен педагогической конвергенции занимает особое место в образовательной системе благодаря способности опережать потребности общества в подготовке специалистов высокой квалификации с высшим образованием, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях проникновения технологической конвергенции в различные аспекты человеческой жизни. В результате появляются новые потребности в вузовской подготовке бакалавров, магистров и специалистов, способных разрабатывать, заимствовать и адаптировать конвергентные технологии. Данное исследование внесет свой вклад в развитие педагогической науки в плане теоретического осмысления феномена педагогической конвергенции, в подготовку выпускника вуза, способного воспринимать последние достижения мировой науки, заимствовать и ускоренно адаптировать новые конвергентные технологии в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: система высшего образования, междисциплинарный подход, принципы, условия, профессиональная деятельность, межличностное взаимодействие, командная работа

Цитирование: Жиронкина О. В. Отечественный и зарубежный опыт анализа феномена педагогической конвергенции // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 201–211. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-201-211>

Введение

Процессу развития ключевых областей научного знания имманентно регулярное чередование дуальных процессов, связанных с интеграцией и дифференциацией их содержания. Историческим примером может послужить постепенное сближение и взаимопроникновение наук в период эпохи Возрождения [1] и дальнейшее масштабное разделение научного знания, в ходе которого в XVII–XIX вв. в качестве самостоятельных наук формируются психология и педагогика. Интенсивное развитие науки и технологий в конце XX–XXI вв. выдвинуло на первый план такой феномен, как их конвергенция (лат. *convergere* – сближение), который отражает процесс соединения качественных признаков объектов с последующим изменением их структуры в целом.

Вопросы конвергенции вызывают живой интерес у исследователей из разных областей научного знания. В середине XX в. русский и американский социолог П. Сорокин описал процесс конвергенции современных обществ разных формаций (СССР и США). В психологии В. Штерн выдвинул теорию конвергентности, согласно которой на психическое развитие личности накладывает отпечаток два фактора –

наследственность и среда, т. е. происходит пересечение внутренних данных с внешними условиями [2]. Представители социально-гуманитарных наук также уделяют внимание данному феномену, считая, что он ставит определенные проблемы, а именно необходимость «выявить конфликтный потенциал и осмыслить возможные социальные последствия развития и внедрения конвергентных NBIC-технологий» [3, с. 115]. В культурологии широко используется термин *конвергенция культур*, который обозначает процесс их сближения. Его специфической характеристикой является то, что в основе взаимного проникновения культур лежит согласование отдельных общественных целей, интересов и ценностей, однако при этом сохраняется их уникальность и самобытность [4].

В предметных исследованиях XXI в. большое внимание уделяется экономической конвергенции, которая рассматривается как сближение национальных экономик по определенным показателям [5, с. 589–596]. В рамках технологической конвергенции М. Роко и У. Бейнбриджем был предложен термин *NBIC-технологии*, являющийся

аббревиатурой английских слов *Nano-, Bio-, Information, Cognitive technology* [6]. М. Роко рассматривает конвергенцию как глубокую интеграцию знаний (*knowledge*), инструментов (*tools*) и способов мышления (*modes of thinking*), движимых общей целью, для того чтобы создать новую структуру, парадигму или экосистему, из которой появятся новейшие траектории, возможности и открывающиеся перспективы [7].

В последнее десятилетие представители педагогической науки все чаще обращаются к феномену конвергенции и начинают активно использовать термин *конвергентное образование*. Некоторые исследователи понимают его как образование, создающее условия для формирования у обучающегося картины мира как единого целого, а не направленного на изучение отдельных учебных предметов [8]. Другие авторы рассматривают конвергентное образование как целенаправленный процесс формирования компетенций, являющихся базовыми для жизнедеятельности и профессиональной сферы в эпоху конвергентных технологий [9].

Таким образом, феномен конвергенции представляет собой процесс, развивающийся в настоящее время под влиянием факторов сближения знаний, ценностей и форм человеческой деятельности и протекающий в определенных условиях, характеризующихся многообразием современной науки и образования. Вместе с тем налицо недостаточное развитие механизмов трансляции запросов современной науки и общественного производства, в которых набирают силу конвергентные процессы, в теорию и практику образовательной деятельности. В связи с этим цель данной работы – выявить и проанализировать основные принципы и условия реализации педагогической конвергенции в отечественной и зарубежной высшей школе.

Педагогическая конвергенция

В начале XXI в. в публикациях отечественных и зарубежных авторов в области проблем высшего образования часто затрагивается вопрос о наличии научных кадров, способных внести свой вклад в современную наукоёмкую (основанную на перманентных и всеохватывающих исследованиях) экономику [5; 10]. В то же время некоторые авторы отмечают недостаток научных специалистов, способных к взаимодействию и сотрудничеству в междисциплинарной среде [7; 8].

Ученая общественность все чаще признает тот факт, что современная система высшего образования недостаточно эффективно готовит научные и производственные кадры в современных социально-экономических условиях. Отмечается значительный разрыв между знаниями и компетенциями, которые нужны работодателю, и теми, которые формируются у обучающихся в стенах вуза [11]. Сюда относятся не только такие навыки, как анализ данных и решение проблем, но и навыки межличностного взаимодействия и работы в команде, включающей представителей различных профессий, равно как и умение сотрудничать

с неакадемическими партнерами и коллегами, в том числе и в рамках межкультурного общения [12].

В системе комплексного взаимопереплетения конвергентных процессов особое место занимает *педагогическая конвергенция*, которая, с одной стороны, отражает взаимопроникновение различных областей знания, с другой – определяет масштаб этого процесса. Так, для современной педагогической науки свойственны междисциплинарность и интеграционные процессы. Это обусловлено тем, что все чаще объектом и предметом рассмотрения становятся такие явления и процессы, которые раньше стояли далеко за ее пределами. Примером могут служить вопросы финансово-экономического обеспечения деятельности организаций всех уровней системы образования, механизмы реализации и сопутствующие проблемы получения образования на коммерческой основе, выстраивания системы непрерывного обучения и внутрифирменной подготовки персонала организаций и компаний.

В современной научной педагогической литературе феномену конвергенции посвящено некоторое количество трудов, в которых исследователи трактуют его, на наш взгляд, довольно узко. Более того, нет единства в выборе термина, отражающего суть данного феномена, поэтому мы сталкиваемся с такими формулировками, как конвергенция образования, образовательная конвергенция, конвергентное обучение, педагогическая конвергенция.

Г. М. Первова рассматривает педагогическую конвергенцию как «сближение теорий традиционного и инновационного развивающего обучения и воспитания» [13, с. 73]. А. П. Новиков под конвергенцией понимает объединение двух профилей в двойной бакалавриат по направлению подготовки Педагогическое образование, что дает возможность сформировать уникальный набор компетенций у будущих учителей таких предметов, как география и безопасность жизнедеятельности [14, с. 20]. Р. М. Исмагилов трактует конвергенцию образования как образовательную технологию, основанную на взаимном проникновении дисциплин при их изучении [15]. Некоторые авторы рассматривают конвергенцию в рамках отдельных технологий, например, информационно-коммуникационных [16]. В. К. Капранов и М. Н. Капранова под конвергентным обучением понимают проект, который направлен на создание такой междисциплинарной образовательной среды, в которой школьники будут воспринимать мир как единое целое, а не как школьное изучение отдельных дисциплин [17].

В. П. Свечкарев трактует конвергентное образование с позиций когнитивных технологий, делая акцент на необходимости организации системной образовательной деятельности с целью принципиального изменения ситуации в высшей школе, где практически отсутствует реализация методологий конвергенции знаний. Такая ситуация, по мнению данного автора, приводит к необходимости переориентации научной деятельности с познавательной на проективно-конструктивную [18]. Некоторые

исследователи понимают конвергенцию в образовании как создание комплексных учебных дисциплин, включающих в себя широкую научную информацию и технологические достижения современности. Их содержание базируется на основе закономерностей естественных наук и NBIC-технологий; также имеет место взаимопроникновение научного знания, возникающего в процессе глобального развития человечества [19].

Мы будем говорить о *педагогической конвергенции*, которая является процессом интеграции знаний, технологий и опыта из различных областей науки с целью создания новой широкой основы для решения научных и общественных проблем и реализации возможностей. Педагогическая конвергенция относится не только к взаимодействию специальных (профильных) знаний различных дисциплин, она представляет собой взаимное сотрудничество представителей научно-академической, правительственной и производственной среды с целью поддержки научных исследований, создания возможностей для ускоренного внедрения результатов.

В системе высшего образования закладываются основы воспроизводства новых знаний и общественных отношений, которые, будучи реализованными на практике, расширяют границы человеческой деятельности. Являясь ее неотъемлемой частью, образование развивается в условиях, диктуемых конвергентными процессами в современном обществе. К числу таких процессов, обуславливающих и непосредственно влияющих на педагогическую конвергенцию, следует отнести *технологическую* и *экономическую* конвергенцию.

Технологическая конвергенция

Технологическая конвергенция выступила одним из условий возникновения и развития педагогической. Исследователи феномена конвергенции в науке и технологиях выделяют шесть принципов, которые создали условия для ее эффективной реализации:

- взаимозависимость природы и науки (человека);
- последовательность и эволюционность процессов конвергенции и дивергенции;
- приоритет системно-логического подхода в принятии решений;
- опора на кросс-доменные каналы коммуникации, включающие такие, как язык математики и культуры;
- слияние ресурсов, ведущее к изменению всей системы;
- фундаментальность исследования конвергентных процессов с целью получения долгосрочно востребованных результатов [6].

М. Роко выделяет три этапа развития технологической конвергенции. Первый этап связан с производством новых продуктов с помощью нанотехнологий (*Nanoscale Science Engineering Technology*), с использованием знаний таких наук, как биология, физика, математика, химия, и, как следствие, возникновением междисциплинарных и межотраслевых

связей. На втором этапе конвергенция затрагивает знаниевые технологии (*Knowledge Technology*), а на третьем к ней подключается социальная составляющая, которая перешла в область общественной деятельности, в том числе науки и образования (*Society*). Из данной последовательности этапов технологической конвергенции следует абсолютная антропоцентричность любого открытия и инновации, направляющая их в широкое распространение как в повседневной жизни, так и профессиональной деятельности людей. В качестве примера можно привести разработку когнитивных и коммуникационных связей, создание универсальных баз данных и облачных хранилищ, проектирование и внедрение в производственный процесс безлюдных машин и транспорта, появление телемедицины и техники умного дома (*smart-house*).

Все это привело к появлению новых учебных дисциплин: биомедицина, квантовые коммуникации, синтетическая биология, медицинская физика и инженерия. Наряду с этим, активное развитие получила цифровизация образования, появились цифровые технологии и новые подходы к их использованию в обучении. В работах зарубежных исследователей понятие *цифровые технологии* описывается как собирательный термин. К ним относятся как недавно появившиеся (мобильные, облачные, смарт и другие технологии), так и давно зарекомендовавшие себя информационно-коммуникационные технологии [20; 21].

В зависимости от степени вовлеченности обучающихся и объема использования цифровых технологий в образовательном процессе выделяют три вида обучения с их использованием:

1. **Смешанное** обучение, под которым понимается включение новейших информационных технологий в традиционный образовательный процесс с целью повышения эффективности преподавания и усиления мотивации к изучению различных дисциплин.

2. **Дистанционное**, основанное на использовании цифровой платформы, что дает возможность организовать и реализовать процесс обучения без прямого участия преподавателя. Его основными преимуществами являются создание условий для формирования и развития навыков самостоятельной работы, поиска, анализа и использования информации.

3. **Массовые открытые онлайн-курсы**. Непосредственное участие преподавателя в них сводится к минимуму, а основное предназначение заключается в возможности повышения квалификации и самообразования. Именно последний вид цифрового обучения стремительно развивается во всем мире, т. к. в его основе лежат принципы активного обучения и обучения в сотрудничестве. Массовые открытые онлайн-курсы обеспечивают условия для повышения самостоятельности и мотивации их участников в приобретении знаний и формировании компетенций, востребованных как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни в глобальном цифровом мире.

Таким образом, очень важно принять во внимание развитие технологической конвергенции для того, чтобы подготовить общество к исчезновению ряда профессий и появлению новых, которые возникают по мере развития технологий. В связи с этим, по нашему мнению, важным аспектом следует считать изучение факторов труда, значимых для новой экономики. Особо мы выделяем демографический фактор и фактор научно-технических достижений в изучении экосистемы (среды обитания).

Экономическая конвергенция

Наряду с технологической конвергенцией, вторым немаловажным условием формирования и развития педагогической конвергенции выступают взаимопроникающие процессы в сфере экономики. Экономическая конвергенция, наметившаяся в 1960-е гг., включает в себя процессы, направленные на сближение стран с целью повышения эффективности функционирования национальной экономики посредством заимствования форм управления, методов хозяйствования. Экономические системы развивающихся стран приобретают схожие черты с развитыми; при этом они сохраняют свои индивидуальные национальные особенности. Результатом такой конвергенции, по мнению ученых, должно стать уравнивание доходов на душу населения во многих странах, повышение темпов экономического роста в развивающихся странах [5]. В мировом масштабе экономическая конвергенция приводит к возникновению общности не только в экономических системах, но и к беспрецедентному развитию, социально-политических, культурных и научно-образовательных связей между странами. Происходит формирование глобального пространства экономического, культурного и образовательного взаимодействия стран под влиянием ряда эндогенных (наука, образование, финансы) и экзогенных (культурное, политическое взаимодействие) факторов.

Российская экономика длительное время оставалась в стороне от полноценного научного, производственного и экономического сотрудничества с передовыми в плане технологий странами, выступая в качестве поставщика сырьевых ресурсов. В связи с этим приоритетным направлением подготовки кадров высшей школы становится обучение специалистов, не только имеющих базовый набор знаний и компетенций, но и обладающих такими качествами, как мобильность, адаптивность и способность к кооперации.

Принципы педагогической конвергенции

Среди базовых принципов педагогической конвергенции отечественные исследователи выделяют такие, как междисциплинарность, акцент на проектно-конструкторскую учебную деятельность, развитие сетевой коммуникации, обучение видам деятельности, а не отдельным предметам, формирование надпредметных знаний. Интересна позиция Е. Б. Куркина относительно данных принципов, к которым автор относит принцип соответствия образования природной социальной сущности человека [22, с. 48].

Он включает в себя активизацию такой формы обучения, как самоорганизация в образовательном процессе с целью появления среды, наполненной мотивационными факторами, а также создание условий для активного самообучения и конкуренции. Данный автор пишет о том, что конвергенция должна пронизывать всю систему образования, соответствуя сенситивным возможностям каждого этапа, начиная с дошкольного и заканчивая старшей школой.

Среди публикаций, отражающих материалы и результаты исследований зарубежных авторов, можно встретить большое количество работ, посвященных феномену конвергенции именно в образовательном процессе. На наш взгляд, это связано с темпами социально-экономического и технологического развития стран Западной Европы и США, в которых проблема подготовки кадров для работы в сфере конвергентных технологий назрела уже давно.

Анализ зарубежной научной педагогической литературы показал, что к основным принципам педагогической конвергенции относят:

- интеграцию между дисциплинами, академическими уровнями и культурами;
- формирование командной науки (team science) как системы, обеспечивающей сотрудничество и взаимодействие представителей различных наук и научных областей с целью проведения исследований и апробации их результатов;
- интенсификацию и повышение значимости межличностного взаимодействия и личностного саморазвития;
- использование альтернативных традиционному языку каналов коммуникации, таких как искусство, математика и другие абстрактные средства;
- соединения социально значимых аспектов научных областей – возможности практической реализации (естественные науки и инжиниринг), привлекательность (искусство и гуманитарные науки) и устойчивость (экономика и менеджмент). Одной из приоритетных задач зарубежные авторы ставят необходимость реорганизации системы высшего образования и ее правового обеспечения для повышения эффективности подготовки выпускников для работы в конвергентных условиях [23].

В своем исследовании, посвященном вопросам конвергенции в профессиональном образовании, М. Ричи рекомендует выстроить такую междисциплинарную систему обучения, которая поможет решению важных проблем, неизменно возникающих в социально-разностороннем и информационном обществе, включая изучение наук, сетевую теорию взаимодействия и применение теоретических знаний на практике [9]. Анализируя возможности междисциплинарного подхода в обучении, автор предлагает задействовать комплексные междисциплинарные (*holistic-transdisciplinary*) образовательные аспекты. К такому он относит разработку модели междисциплинарного командного исследования (*transdisciplinary teaming research models*), т. е. создание команд или коллективов, в которые

будут вовлечены студенты для коллаборации в рамках совместной научно-поисковой деятельности.

Х. Швайнгрубер в работе, посвященной анализу результатов исследования аспектов обучения конвергенции через систему постановки глобальных задач (*Research-based insights for teaching convergence via Grand Challenges*), описывает основные принципы обучения конвергенции [23]. Среди них данный автор особо отмечает трехкомпонентную структуру обучения, которая может успешно применяться как основа для эффективной подготовки студентов, изучающих точные науки (*STEM – science, technology, engineering, mathematics*), включая те, которые создают фундамент конвергенции. Такая структура обучения строится на концепции *обучение через опыт*. Основные компоненты структуры обучения:

- 1) естественнонаучная и инженерная практика, организованная на основе современных исследований ученых;
- 2) концепция сквозного содержания, включающая пересечение таких аспектов, как модели, причинно-следственные связи, механизмы и алгоритмы действия и т. д.;
- 3) выявление ключевых понятий дисциплины и создание ее специфического контента.

Успешное взаимопроникновение и взаимодействие данных компонентов, по мнению Х. Швайнгрубер, является значимым для того, чтобы усилить эффект образовательного воздействия на обучающегося. Преподаватель, наставник или тьютор должен апеллировать к знаниям по дисциплине, которыми студент уже владеет, активизировать социальный аспект обучения и развивать общую мотивацию студента к обучению. Очень часто интеграция содержания представляет собой ситуацию из реальной жизни (профессии), однако и этого бывает недостаточно. Преподавателю следует привлечь внимание к взаимосвязи между различными областями знания и помочь студенту задействовать различные познавательные механизмы для понимания и поиска решений проблемы. Другой способ – помочь студенту перенести (трансформировать) понятия (категории) из одной дисциплинарной области в другую – например, понимание взаимосвязи между понятием *энергия* в физике, химии, биологии и других науках.

Необходимо отметить, что активизация междисциплинарных знаний студентов очень важна по причине того, что, во-первых, студенты в реальных условиях могут не осознавать, когда именно использовать имеющиеся у них межпредметные знания. Во-вторых, они могут не применить свое собственное понимание знаний или полученной информации на практике. Обе эти ситуации требуют тщательного осмысления и анализа. В связи с этим возникает вопрос мотивации студентов, которая является первостепенной в освоении дисциплины и может стать движущей силой для освоения нового знания и формирования компетенций. Большую роль здесь играет эмоциональный аспект и возрастные особенности обучающихся, которые при правильном воздействии со стороны педагога могут значительно простимулировать участие и заинтересованность

в обучении. Для этого целесообразным является использование интересов и опыта взаимодействия обучающихся в различных жизненных ситуациях и средах.

Еще одним приемом повышения уровня мотивации к обучению выступает создание условий для дискуссии и обсуждения ключевых задач в ходе решения проблемы, т. к. наличие разнообразных точек зрения ведет к творчеству и инновациям. Существует ряд способов, с помощью которых преподаватель может создать условия для обеспечения т. н. продуктивной борьбы, в которой обучающиеся могут добиться успеха. Во-первых, предоставление студентам достаточного количества времени для проведения собственных исследований и выполнения заданий. Во-вторых, создание среды, благоприятной для выстраивания целенаправленного взаимодействия обучающихся друг с другом. В-третьих, организация учебного процесса, отбор учебно-методического материала, которые должны акцентироваться на связи с накопленным опытом познания и деятельности обучающихся. В связи с этим важным, на наш взгляд, является внесение корректив в учебные планы, связанные не только с отбором изучаемых дисциплин, но и установлением причинно-следственных связей между их содержанием.

Американские исследователи проблем конвергенции в сфере образования предлагают рассмотреть возможность финансирования альтернативных образовательных программ и выдачу соответствующих сертификатов (дипломов) [24]. Они будут давать работодателю возможность увидеть, какими компетенциями и навыками владеет соискатель и насколько они соответствуют современным требованиям рынка труда. Нам видится актуальным внедрение альтернативных форм непрерывного обучения, включая создание постоянных личных образовательных портфолио, карты компетенций, а также разработку моделей повышения квалификации работников с целью предваряющей подготовки и прогнозирования будущих запросов рынка труда.

Междисциплинарность педагогической конвергенции

Одной из методологических основ педагогической конвергенции является междисциплинарность, которая подразумевает решение любой проблемы через взаимодействие источников информации и других ресурсов, находящихся на пересечении предметных полей различных научных дисциплин [25–27]. В то же время в результате анализа зарубежной литературы мы пришли к выводу, что использование термина *междисциплинарность* не в полной мере отражает сущность процесса конвергенции. Существует ряд других терминов, таких как *мультидисциплинарность*, *кроссдисциплинарность* или *трансдисциплинарность*, которые используются как взаимозаменяемые. Однако следует четко понимать разницу между ними, которую можно представить в виде следующей последовательности элементов, составляющих методологическую основу педагогической конвергенции: *внутридисциплинарность* – *мультидисциплинарность* – *кроссдисциплинарность* (смежные дисциплины) –

междисциплинарность – трансдисциплинарность. Она поможет увидеть определенное взаимодействие дисциплин, отражающее их междисциплинарный сценарий. Результатом реализации данного сценария должно стать формирование универсального языка для изучения всех дисциплин.

Исходным элементом представленной последовательности является *внутридисциплинарность*, для которой характерны методы и подходы к решению проблем, основанные на использовании базы знаний в рамках одной дисциплины. Этот термин может быть использован для описания конечного состояния конвергенции, когда стираются традиционные дисциплинарные границы, и их место занимает новая дисциплина, интегрированная по содержанию.

Далее следует *мультидисциплинарность*, когда при решении проблем используются подходы и методы, основанные на информационной базе и знаниях из разных дисциплин. Так теоретические модели различных дисциплин накладываются друг на друга. Например, при решении макроэкономических задач используются данные статистической науки.

Следующим элементом выступает *кроссдисциплинарность*, сущностью которой является проведение исследования в рамках одной дисциплины с позиции другой. Кроссдисциплинарность не объединяет, а координирует взаимодействие различных дисциплин. При исследовании проблемы объект из области одной дисциплины рассматривается с точки зрения другой.

Междисциплинарность в широком понимании представляет собой такую форму научного знания, которая опирается на пересечение областей познания, установление определенных связей между научными дисциплинами, а также технологиями и методами, сохраняя при этом границы отдельных наук. Результатом является решение сложных научных и технических задач. Соответственно, на современном этапе развития научно-технической сферы, характеризующейся междисциплинарными исследованиями, важным является подготовка специалистов, способных работать и решать комплексные задачи в рамках интегрированных научных и технологических направлений. Примером междисциплинарности в системе высшего образования может стать разработка интегрированных междисциплинарных программ по учебным дисциплинам, находящимся на стыке наук.

На наш взгляд, феномен междисциплинарности может быть представлен не только взаимосвязями между системами научно-дисциплинарного знания или учебными программами, но и в совместном взаимодействии исследователей различных областей, вовлеченных в решение общей задачи или изучение одного объекта.

Заключительным элементом является *трансдисциплинарность*. Она представляет собой такую форму научного знания, в которой подходы к исследованию и методы решения задач выходят за пределы отдельных научных дисциплин. Ключевым атрибутом трансдисциплинарной деятельности является создание общего понятийного аппарата

исследования и канала коммуникации, который улучшает диалог между всеми заинтересованными участниками процесса.

Трансдисциплинарная среда может значительно улучшить образовательный опыт обучающегося, поскольку она способствует конвергенции разрозненных, на первый взгляд, идей в новые открытия и фундаментальные знания. Возникает необходимость создания конвергентной образовательной структуры, которая может начаться с формирования общих трансдисциплинарных платформ через объединение учебных планов. В конечном итоге возможен переход к трансдисциплинарной образовательной системе, построенной на основе взаимодействия дисциплин, описанного выше.

Командная наука

Преимущество конвергентной образовательной структуры по сравнению с дисциплинарно-ориентированной может быть рассмотрено в контексте смены приоритетов финансирования системы образования со стороны стейкхолдеров и государства как в России, так и за рубежом. Мы наблюдаем продолжающийся рост требований к квалификации работников по причине нарастающего научно-технического прогресса. Наряду с пристальным вниманием к ряду компетенций, которыми должен обладать современный специалист, имеет место акцент работодателей на навыки межличностного общения, в особенности командной работы. В этой связи, наряду с профессиональными компетенциями, особую значимость приобретают такие качества, как умение выстраивать межличностное взаимодействие в профессиональном аспекте и всестороннее развитие человека.

Среди зарубежных исследователей вопросов педагогической конвергенции широкую популярность приобретает термин *командная наука (team science)*, под которым понимается проведение исследований командой ученых, состоящей из представителей различных научных областей для решения широкого круга проблем [28]. К. Холл отмечает, что модель любого проекта, направленного на исследование в конвергентной среде, содержит четыре этапа [29].

1. На первом этапе проектной работы исследователи определяют проблемное поле и выявляют ключевые элементы проблемы. Далее необходимо определить основных участников, требуемые ресурсы и создать чувство психологической комфортности для членов команды. Таким образом, команда начинает разрабатывать общую миссию и цели, развивать критическое понимание масштабов деятельности и потребности в ресурсах.

2. На втором – концептуализационном – этапе исследователи разрабатывают общие когнитивные модели и связанные с ними общий язык взаимодействия и понятийный аппарат, командную этику и культуру работы.

3. На третьем этапе реализации проекта исследователи определяют, кто отвечает за выполнение конкретных задач, и организуют общий рабочий процесс.

4. На четвертом этапе, связанном с трансляцией полученных результатов, участники команды внедряют плоды своей работы с целью приращения знания в других областях науки, что приводит к появлению новых задач и вновь возвращает нас на первый этап.

Четырехэтапная модель предполагает высокий уровень межличностного взаимодействия и культуры общения представителей разных областей науки. В то же время может возникнуть ряд препятствий становлению командой науки, усугубляемых тем, что исследования в конвергентной среде требуют больше времени, чем в рамках отдельных наук. К таким препятствиям относятся:

- *концептуальный характер проблем* – конвергентные исследования зачастую характеризуются отсутствием однозначности с точки зрения исследовательского подхода и образцов для выполнения или решения задач; в то же время конвергентные исследования повышают уровень интеллектуальных и логических навыков вовлеченных в них исследователей, поскольку они по своей природе более сложны, чем исследование в рамках одной дисциплины;
- *дисциплинарные особенности* – каждая дисциплина в отдельности обладает своими собственными категориями, понятийным аппаратом и методами исследования, поэтому каждый исследователь чувствует себя комфортно, работая в привычной для него научной области, тогда как в конвергентной среде может нарастать дискомфорт;
- *стимулы для исследований и академические нормы* – современная модель академических стимулов в научной карьере и пребывания в должности профессора, научного сотрудника и т. п. не соответствует специфике конвергентной среды;
- *проблема менеджмента* – К. Холл отмечает: «многим ученым комфортно быть лидером, но не менеджером» [29]. Управление исследовательским процессом требует больших временных затрат и специфических навыков, к примеру, высокого уровня самоанализа и самокритичности. Таким образом, данный аспект представляет собой ключевую проблему для научно-исследовательских групп, особенно по мере их вовлечения в конвергентные исследования: дистанцирование исследователей в разных учреждениях может быть трудно преодолимым, и по мере увеличения числа задействованных организаций зачастую наблюдается тенденция снижения эффективности механизмов координации.

Термин *командная наука*, предложенный зарубежными авторами, имеет определенный потенциал для исследования и отражает характер взаимодействия представителей научно-технологической сферы в конвергентной среде. Для успешного взаимодействия с коллегами в команде и решения поставленных научно-технических задач исследователь (научный специалист) должен обладать не только

профессиональными компетенциями, но и навыками межличностного и межкультурного взаимодействия. Поскольку их формирование происходит на этапе вузовской подготовки, особое значение приобретает вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу, организованную с учетом требований конвергентной среды.

Таким образом, результатом педагогической конвергенции на уровне профессиональной подготовки кадров должно стать формирование целостной, многосторонне развитой личности, способной видеть взаимосвязи в событиях, явлениях, фактах, умеющей взаимодействовать с представителями разных научных областей для решения комплексных проблем.

Заключение

Несмотря на то, что изучение феномена конвергенции началось еще в середине прошлого столетия, данный процесс вызывает живой интерес в настоящее время в различных научных областях (наука и инновационные технологии, экономика, образование, социум). В педагогической литературе понятие конвергенции трактуется неоднозначно. В системе высшего образования одни авторы рассматривают педагогическую конвергенцию как объединение профилей в рамках одного направления подготовки или создание комплексных учебных дисциплин, содержащих научную информацию в сочетании с технологическими аспектами. Другие исследователи акцентируют внимание на создании междисциплинарной среды, благодаря которой у обучающихся будет формироваться единая картина мировосприятия. Некоторые авторы пишут о том, что конвергентное образование связано, прежде всего, с когнитивными технологиями.

Мы полагаем, что феномен педагогической конвергенции может быть раскрыт в двух аспектах – внутреннем и внешнем. Внутри образовательной системы педагогическая конвергенция отражает процесс интеграции знаний, технологий и опыта из различных областей науки, который протекает непосредственно внутри вуза и связан с созданием междисциплинарных учебных комплексов, разработкой методик и технологий обучения с целью формирования особых компетенций и навыков межличностного взаимодействия, работы в команде. Применительно к внешней среде образовательной системы конвергенция подразумевает формирование нового запроса работодателей к компетенциям выпускников, осуществляющих свою деятельность в сфере конвергентных технологий. Особую роль в этом играет взаимодействие представителей правительственной, промышленной и научно-академической сфер для предоставления поддержки и финансирования научных исследований и создания возможностей для ускоренного внедрения результатов.

К условиям реализации педагогической конвергенции в современной системе высшего образования мы отнесли технологическую и экономическую конвергенцию. Первая

привела не только к возникновению новых дисциплин, но и появлению новых цифровых технологий обучения, которые с каждым годом становятся все более совершенными. В то же время обострилась проблема исчезновения ряда профессий, к которым готовил вуз на протяжении многих лет, и появления новых, к которым система высшего образования пока еще не готова. Экономическая конвергенция привела к созданию пространства для взаимодействия между странами не только в рамках экономических, но и социально-политических, научно-культурных отношений. В связи с этим особую актуальность приобретают такие качества выпускника вуза, как мобильность, адаптивность и способность к кооперации.

К базовым принципам педагогической конвергенции исследователи относят междисциплинарность, акцент на проектную учебную деятельность, развитие сетевой коммуникации, обучение видам деятельности, а не отдельным предметам, формирование надпредметных знаний. Стоит отметить целесообразность разработки и внедрения понятия *командная наука* – системы, обеспечивающей взаимодействие представителей различных наук и научных областей.

Таким образом, представленный в статье подход к анализу педагогической конвергенции опирается на ее понимание как междисциплинарного феномена, реализующегося в экономической, общественно-политической, культурно-исторической сферах, и основан на взаимодействии профильных знаний различных дисциплин, на взаимном сотрудничестве представителей научно-академической, правительственной и производственной среды. Основу подхода составляют представленные в статье принципы реализации, включающие в себя междисциплинарность, развитие сетевой коммуникации, активизацию проектной учебной деятельности, обучение видам деятельности, а не отдельным предметам, формирование надпредметных знаний, а также условия – технологическую и экономическую конвергенцию.

Плюрализм в определении педагогической конвергенции требует его уточнения. В статье предложено определение педагогической конвергенции как процесса интеграции

знаний, технологий и опыта из различных областей науки с целью создания новой широкой основы для решения научных и общественных проблем и реализации возможностей. В соответствии с данным определением теория педагогической конвергенции дополнена выделенными аспектами ее анализа – внешним (формирование нового запроса работодателей к компетенциям выпускников, осуществляющих свою деятельность в сфере конвергентных технологий) и внутренним (процесс интеграции знаний, технологий и опыта из различных областей науки, который протекает непосредственно внутри вуза и связан с созданием междисциплинарных учебных комплексов, разработкой методик и технологий обучения с целью формирования особых компетенций и навыков межличностного взаимодействия, работы в команде). Учет этих аспектов позволит системно и последовательно перейти к реализации теоретических положений педагогической конвергенции в практике вузовской подготовки выпускников в условиях конвергентной технологической революции.

Заделом для использования педагогической конвергенции в системе высшего образования является становление командной науки, акцентирующей внимание не только на взаимодействии представителей научных областей, но и на работе в международных коллективах.

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

Благодарности: Работа выполнена в рамках инновационного образовательного проекта «Диверсификация педагогического образования в форматах непрерывного профессионального развития педагогических работников на уровнях общего, профессионального и дополнительного образования» (приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 25.12.2020 № 1580 «Об утверждении перечня организаций, отнесенных к федеральным инновационным площадкам, составляющим инновационную структуру в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования»).

Литература

1. Портнова Т. В. Вопросы интеграции науки и искусства в исследовании художественной культуры ренессанса // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4. С. 236–239.
2. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998. 335 с.
3. Ефременко Д. В., Гиляева В. Н., Евсеева Я. В. NBIC-конвергенция как проблема социально-гуманитарного знания // Эпистемология и философия науки. 2012. Т. 34. № 4. С. 112–129.
4. Меняева М. П. Идея культурной конвергенции П. А. Сорокина в коммуникативных аспектах XX–XXI веков // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2005. № 1. С. 59–64.
5. Барро Р. Дж., Сала-и-Мартин Х. Экономический рост. М.: Бином. Лаб. знаний, 2010. 824 с.
6. Converging technologies for improving human performance: nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science / eds. C. Roco, W. Bainbridge. N. Y.: Kluwer Academic Publishers, 2003. 482 p.
7. Roco M. C. Convergence science for societal solutions and education // Global Perspectives in Convergence Education. 2–3 Nov 2017. Washington DC, 2017.

8. Черниговская Т. В. Человек в цифровом мире // 12-й Саммит психологов. СПб., 03.06.2018. Режим доступа: <https://psy.su/feed/6900/> (дата обращения: 01.08.2021).
9. Richey M. Convergence in professional education // *Global Perspectives in Convergence Education*. 2–3 Nov 2017. Washington DC, 2017.
10. Building America's skilled technical workforce. Washington DC: The National Academies Press, 2017. 258 p. <https://doi.org/10.17226/23472>
11. Klein J. T., Falk-Krzesinski H. J. Interdisciplinary and collaborative work: Framing promotion and tenure practices and policies // *Research Policy*. 2017. Vol. 46. № 6. P. 1055–1061. <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2017.03.001>
12. Nurius P., Kemp S. Individual-level competencies for team collaboration with cross-disciplinary researchers and stakeholders // *Strategies for team science success* / eds. K. Hall, A. Vogel, R. Croyle. Springer, Cham., 2019. P. 171–187. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-20992-6_13
13. Первова Г. М. Конвергенция методов как тенденция современного развития педагогики // *Социально-экономические явления и процессы*. 2014. Т. 9. № 6. С. 73–77.
14. Новиков А. П. Конвергенция образовательных программ бакалавриата в университетском образовании (на примере направленности «Безопасность жизнедеятельности и география» образовательной программы «Педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет») // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2017. Т. 12. № 5. С. 20–26. <https://doi.org/10.21209/2542-0089-2017-12-5-20-26>
15. Исмагилов Р. М. О конвергентном образовании // *Концепт*. 2015. № Т13. С. 351–355.
16. Манако А. Ф., Воронкин А. С. ИКТ в образовании: эволюция, конвергенция и инновации // *Образовательные технологии и общество*. 2014. Т. 17. № 1. С. 487–521.
17. Капранов В. К., Капранова М. Н. Конвергенция образования // *Стандарт*. 2016. № 3. С. 2–3.
18. Свечкарев В. П. Конвергентное образование на основе когнитивных технологий // *Инженерный вестник Дона*. 2015. № 1-2. Режим доступа: <http://ivdon.ru/ru/magazine/archive/n1p2y2015/2887> (дата обращения: 01.08.2021).
19. Бешенков С. А., Шутикова М. И., Миндзаева Э. В. От информационных к конвергентным технологиям: образовательные аспекты // *Преподаватель XXI век*. 2016. № 4-1. С. 86–93.
20. Dudeney G., Hockley N, Pegrum M. Digital literacies: Research and resources in language teaching. Pearson Education Limited, 2013. 388 p.
21. Hockly N. Digital literacies // *ELT Journal*. 2012. Vol. 66. № 1. P. 108–112. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr077>
22. Куркин Е. Б. Современным детям – конвергентное образование // *Образовательная политика*. 2011. № 3. С. 45–52.
23. Schweingruber H. Research-based insights for teaching convergence via Grand Challenges // *Global Perspectives in Convergence Education*. 2–3 Nov 2017. Washington DC, 2017.
24. Welch-Devine M., Shaw A., Coffield J., Heynen N. Facilitating interdisciplinary graduate education: barriers, solutions, and needed innovations // *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2018. № 50. P. 53–59. <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2018.1510268>
25. Кореневский А. В., Узнародов И. М. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность // *Высшее образование в России*. 2010. № 11. С. 113–118.
26. Снопкова Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование // *Интеграция образования*. 2015. Т. 19. № 1. С. 111–117.
27. Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // *Образование и наука*. 2017. Т. 19. № 7. С. 9–24. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-7-9-24>
28. Fiore S., Gabelica C., Wiltshire T., Stokols D. Training to be a (team) scientist // *Strategies for team science success* / eds. K. Hall, A. Vogel, R. Croyle. Springer, Cham., 2019. P. 421–444. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20992-6_33
29. Hall K. Science of team science: informing convergence education // *Global Perspectives in Convergence Education*. 2–3 Nov 2017. Washington DC, 2017.

original article

Domestic and Foreign Experience of Pedagogical Convergence Analysis

Olga V. Zhironkina

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo; <https://orcid.org/0000-0002-2340-0571>; o-zhironkina@mail.ru

Received 23 Aug 2021. Accepted after peer review 13 Sep 2021. Accepted for publication 20 Sep 2021.

Abstract: The article introduces the phenomenon of pedagogical convergence. It appeared as a result of global changes that convergent technologies triggered in science, technology, economy, society, and culture. The research objective was to identify the basic principles and conditions for the formation and implementation of pedagogical convergence in domestic and foreign higher education. The authors analyzed domestic and foreign approach to convergence in pedagogical theory and practice, as well as developed an interdisciplinary methodology for studying this phenomenon. Pedagogical convergence outstrips the needs of society in training highly qualified specialists able to deal with technological convergence in all aspects of human activity. Therefore, higher education institutions need to teach their students to develop, borrow, and adapt convergent technologies. This study contributes to the development of pedagogical science in terms of theoretical comprehension of the phenomenon of pedagogical convergence. The new methodology can help to train university graduates who are familiar with the latest achievements of global science and are able to borrow new convergent technologies and adapt them for the needs of their professional activity.

Keywords: higher education system, interdisciplinary approach, principles, conditions, professional activity, interpersonal interaction, teamwork

Citation: Zhironkina O. V. Domestic and Foreign Experience of Pedagogical Convergence Analysis. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(3): 201–211. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-201-211>

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

Acknowledgments: The research was part of the innovative educational project "Diversification of pedagogical education in the formats of continuous professional development of pedagogical workers at the levels of general, professional, and additional education" (order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated December 25, 2020, No. 1580 "On approval of the list of organizations, classified as federal innovation platforms that constitute an innovative structure in the field of higher and additional professional education").

References

1. Portnova T. V. Issues of integration of science and art in the research of artistic culture of the Renaissance. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2019, (4): 236–239. (In Russ.)
2. Stern W. *Differential psychology and its methodological foundations*. Moscow: Nauka, 1998, 335. (In Russ.)
3. Efremenko D. V., Giryayeva V. N., Evseeva Ya. V. NBIC-convergence as a problem of social-and-humanity knowledge. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2012, 34(4): 112–129. (In Russ.)
4. Menyayeva M. P. Idea of cultural convergence of P. A. Sorokin in communicative aspects of XX–XXI centuries. *Vestnik Cheliabinskoi gosudarstvennoi akademii kultury i iskusstv*, 2005, (1): 59–64. (In Russ.)
5. Barro R. J., Sala-i-Martin X. *Economic growth*. Moscow: Binom. Lab. znaniy, 2010, 824. (In Russ.)
6. *Converging technologies for improving human performance: nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science*, eds. Roco C., Bainbridge W. N. Y.: Kluwer Academic Publishers, 2003, 482.
7. Roco M. C. Convergence science for societal solutions and education. *Global Perspectives in Convergence Education*, 2–3 Nov 2017. Washington DC, 2017.
8. Chernigovskaya T. V. A person in the digital world. *The 12th Summit of Psychologists*. St. Petersburg, 3 Jun 2018. Available at: <https://psy.su/feed/6900/> (accessed 1 Aug 2021). (In Russ.)
9. Richey M. Convergence in professional education. *Global Perspectives in Convergence Education*, 2–3 Nov 2017. Washington DC, 2017.
10. *Building America's skilled technical workforce*. Washington DC: The National Academies Press, 2017, 258. <https://doi.org/10.17226/23472>
11. Klein J. T., Falk-Krzesinski H. J. Interdisciplinary and collaborative work: Framing promotion and tenure practices and policies. *Research Policy*, 2017, 46(6): 1055–1061. <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2017.03.001>

12. Nurius P., Kemp S. Individual-level competencies for team collaboration with cross-disciplinary researchers and stakeholders. *Strategies for team science success*, eds. Hall K., Vogel A., Croyle R. Springer, Cham., 2019, 171–187. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-20992-6_13
13. Pervova G. M. Convergence of methods as tendency of modern pedagogics development. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy*, 2014, 9(6): 73–77. (In Russ.)
14. Novikov A. P. Convergence of educational bachelor's programs in university education (the case of life safety and Geography Course, educational program Pedagogical Education at Transbaikalian State University). *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*, 2017, 12(5): 20–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.21209/2542-0089-2017-12-5-20-26>
15. Ismagilov R. M. About convergent education. *Koncept*, 2015, (T13): 351–355. (In Russ.)
16. Manako A. F., Voronkin A. S. Information technologies in education: evolution, convergence, and innovations. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo*, 2014, 17(1): 487–521. (In Russ.)
17. Kapranov V. K., Kapranova M. N. Educational convergence. *Standart*, 2016, (3): 2–3. (In Russ.)
18. Svechkarev V. P. Convergent education based on cognitive technologies. *Inzhenernyj vestnik Dona*, 2015, (1-2). Available at: <http://ivdon.ru/ru/magazine/archive/n1p2y2015/2887> (accessed 1 Aug 2021). (In Russ.)
19. Beshenkov S. A., Shutikova M. I., Mindzaeva E. V. From information to convergent technologies: education aspects. *Prepodavatel XXI vek*, 2016, (4-1): 86–93. (In Russ.)
20. Dudeney G., Hockley N., Pegrum M. Digital literacies: Research and resources in language teaching. *Pearson Education Limited*, 2013, 388.
21. Hockly N. Digital literacies. *ELT Journal*, 66(1): 108–112. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr077>
22. Kurkin E. B. Convergent education for modern children. *Educational Policy*, 2011, (3): 45–52. (In Russ.)
23. Schweingruber H. Research-based insights for teaching convergence via Grand Challenges. *Global Perspectives in Convergence Education*, 2–3 Nov 2017. Washington DC, 2017.
24. Welch-Devine M., Shaw A., Coffield J., Heynen N. Facilitating interdisciplinary graduate education: barriers, solutions, and needed innovations. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2018, (50): 53–59. <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2018.1510268>
25. Korenevskiy A. V., Uznarodov I. M. Modernization of education: individualization and interdisciplinarity. *Vishee obrazovanie v Rossii*, 2010, (11): 113–118. (In Russ.)
26. Snopkova E. I. The topicality of an interdisciplinary approach in pedagogical research: scientific rationale. *Integratsiya obrazovaniya*, 2015, 19(1): 111–117. (In Russ.)
27. Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A. The problem of interdisciplinary in learning process studies. *Obrazovanie i nauka*, 2017, 19(7): 9–24. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-7-9-24>
28. Fiore S., Gabelica C., Wiltshire T., Stokols D. Training to be a (team) scientist. *Strategies for team science success*, eds. Hall K., Vogel A., Croyle R. Springer, Cham., 2019, 421–444. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20992-6_33
29. Hall K. Science of team science: informing convergence education. *Global Perspectives in Convergence Education*, 2–3 Nov 2017. Washington DC, 2017.

оригинальная статья

Использование гибридного обучения в многонациональных группах студентов вуза

Анна Александровна Ресенчук

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово;
<https://orcid.org/0000-0001-5146-6650>; reseanna@yandex.ru

Нина Витальевна Тунёва

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово;
<https://orcid.org/0000-0003-1140-8047>

Поступила в редакцию 02.09.2021. Принята после рецензирования 23.09.2021. Принята в печать 27.09.2021.

Аннотация: На сегодняшний момент свою актуальность в процессе образования показало гибридное обучение, сочетающее очное и онлайн-обучение. В результате глобальной миграции количество иностранных студентов в Кемеровском государственном университете неуклонно растет, обучение проходит в многонациональных группах, что неизбежно приводит к необходимости исследования педагогического взаимодействия в области культурного диалога и межкультурного общения. В статье описана организационная составляющая взаимодействия – совокупность образовательных форм, методов и технологий, с помощью которых достигаются поставленные цели и задачи в результате контакта и сотрудничества всех субъектов педагогического взаимодействия. Настоящее исследование посвящено тестированию организационной стороны педагогического взаимодействия с использованием цифровых образовательных инструментов для обучения английскому языку для специальных целей (ESP), или профессионально-ориентированному английскому, и использованию гибридного формата обучения в многонациональных группах студентов вуза. Использование цифровых материалов в обучении позволило обучающимся не только овладеть базовыми языковыми навыками, но и повысило их образовательную мотивацию, цифровые навыки, вовлеченность в обучение. Внедрение интерактивных учебных материалов, автоматизированное тестирование способствовало развитию онлайн-обучения, организации совместного обучения студентов, находящихся в аудитории и дома. Все это также послужило установлению эмоциональных контактов, сотрудничеству, созиданию, развитию толерантности, умению работать в команде и т. д.

Ключевые слова: иностранные студенты, иностранный язык, онлайн-обучение, цифровые образовательные инструменты, современные технологии

Цитирование: Ресенчук А. А., Тунёва Н. В. Использование гибридного обучения в многонациональных группах студентов вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 212–220. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-212-220>

Введение

Цифровизация становится основным трендом трансформации экономики Кузбасса (угольного региона). Это затрагивает все отрасли, в том числе такую консервативную сферу, как образование. Данная трансформация направлена на решение проблем социально-экономического развития угольного региона при формировании цифровой экономики. Кемеровский государственный университет (КемГУ) является не просто образовательным центром угольного региона, а позиционирует себя как центр подготовки специалистов нового поколения для отраслей промышленности России и других стран.

Глобальная миграция долгое время способствовала стабильному притоку иностранных студентов в КемГУ, поэтому в наши дни обучение часто происходит в многонациональных группах. Помимо российских студентов, многие иностранные студенты из 24 стран получают высшее и послевузовское образование в университетах Кузбасса [1]. Группы студентов

могут быть как мононациональными (российские студенты), так и многонациональными (в группу входят студенты из России, Узбекистана и Кыргызстана). Привлечение иностранных студентов – одна из важнейших задач вузовского образования в России [2], т. к. «около 2/3 регионов России не привлекают студентов из других регионов и не способны удерживать талантливых студентов»¹.

Успешная подготовка будущих специалистов в многонациональной группе зависит от многих факторов. В частности, требуются значительные педагогические усилия для поддержания целевого направления обучения, тщательной координации групповой деятельности и координации учебного процесса студенческого коллектива, учитывая его многонациональный характер. Все это актуализирует поиск эффективных форм, средств, методов и технологий для успешного совместного обучения студентов разных национальностей.

¹ Кузьминов Я. Повод для гордости: массовая основа инновационной системы. 06.03.2021. Режим доступа: https://spbu.ru/sites/default/files/massovaya_osnova_innovacionnoy_sistemy.pdf (дата обращения: 30.08.2021).

В то же время цифровая эпоха требует от выпускников вузов не только новых навыков, но и передового подхода к организации самого обучения. В настоящее время обучение предполагает взаимодействие преподавателя со студентами с помощью цифровых технологий.

Пандемия Covid-19 также способствовала быстрому развитию цифровых образовательных технологий. Университеты, колледжи и школы начали использовать нестандартные методы и формы обучения. В 2020 г. сотни учебных заведений по всему миру были вынуждены перейти на дистанционное обучение. Этот формат обучения предполагал, что иностранные студенты из-за распространения угрозы коронавируса должны оставаться дома и учиться удаленно (через электронную почту, электронные курсы, блоги, подкасты, скринкасты) или онлайн (через мессенджеры, социальные сети, электронные курсы, программы организации видеоконференций). Образовательный процесс стал полностью удаленным.

Дальнейшая сохраняющаяся неблагоприятная эпидемиологическая ситуация привела к введению нового гибридного формата обучения (*hybrid learning*), в котором учителя должны были сочетать занятия в аудитории и удаленные занятия [3]. Так российские студенты обучались в аудиториях, а иностранные студенты в связи с закрытием границ присоединились к занятиям онлайн и обучались дома удаленно. Этот формат сочетал в себе традиционный опыт работы в аудитории, эмпирическое обучение и цифровые учебные материалы, мультикультурализм и был направлен на получение максимального результата для каждой цели обучения.

Гибридное обучение было предметом изучения многих зарубежных и отечественных ученых. В статьях зарубежных авторов встречаются термины *смешанное обучение* (*blended learning*) и *гибридное обучение* (*hybrid learning*), и некоторые исследователи воспринимают их как взаимозаменяемые. С. J. Vonk и С. R. Graham утверждают, что смешанное обучение совмещает традиционное обучение в ходе личного общения (*face-to-face*) и обучение с применением компьютерных технологий [4, р. 42]. Наоборот, С. А. Грязнов советует их разграничивать, т. к. смешанное обучение сочетает в себе очный формат и асинхронность, в то время как в гибридном совмещаются очный и дистанционный форматы [5].

Технология гибридного обучения предполагает уникальное управление временем обучающегося при предоставлении ему методической поддержки, в частности, посредством:

1) синхронного обучения, подобного онлайн-классу, которое можно осуществлять на основе индивидуального обучения;

2) асинхронного обучения, обеспечивающего идеальную платформу реализации дистанционного обучения [6].

Мы разделяем позицию L. Qi и A. Tian, которые считают, что гибридное обучение характеризуется четырьмя свойствами, выгодно отличающими его от иных образовательных технологий:

- 1) сочетание коллективного и индивидуального обучения;
- 2) сочетание синхронного и асинхронного обучения;
- 3) сочетание самостоятельного и группового обучения;
- 4) сочетание формального и неформального обучения с точки зрения его реализации в течение всей жизни (*lifetime learning*) [7].

B. Betty [8] создал платформу гибридного обучения *HyFlex learning*. На ней у студентов есть возможность выбрать свой формат обучения: очно, онлайн или смешанная форма. Некоторые исследователи считают, что обучение *HyFlex* может быть привлекательным для студентов последних курсов и магистрантов [9]. Университет Огайо опубликовал исследование о своем опыте обучения *HyFlex*. Они обнаружили, что *HyFlex* – хороший вариант для обучения, но также выяснили, что технология не является целостной и что необходимы дальнейшие исследования для развития этой модели [10].

S. Arnab отмечает, что в будущем гибридное обучение с акцентом на использование игровых техник станет повсеместным [11].

Вслед за Г. В. Кругляковой [12] и И. К. Войтович [13] среди плюсов гибридного обучения можно выделить «увеличение продуктивности образовательного процесса, повышение доступности материалов, сокращение финансовых затрат, ... повышение информационно-коммуникативной компетентности всех участников образовательного процесса в плане использования новых технологий» [14, с. 33].

G. Singaravelu утверждает, что гибридное обучение более эффективно, чем традиционные методы, в улучшении коммуникативных навыков при изучении английского языка [15].

Мы разделяем точку зрения Т. С. Ивановой и А. В. Шустовой [14], разделяя ряд трудностей гибридного обучения на две категории:

- трудности, характерные как для гибридного, так и для дистанционного обучения в целом;
- трудности, характерные исключительно для гибридного обучения.

К первой категории относятся трудности технического характера, возникающие как у преподавателей, так и у студентов, подключающихся к занятиям онлайн. Например, внезапное отключение электричества в жилых домах, плохое интернет-соединение, отсутствие работающей камеры или микрофона, низкая оперативная память компьютера или отсутствие хорошего компьютера или смартфона, фоновые шумы. Часто серьезной проблемой является техническая неграмотность как преподавателей, так и студентов, требующая разъяснительных бесед, мастер-классов по работе в цифровой среде.

Необходимо говорить и о психологических случаях. Как проведению, так и посещению занятий онлайн дома часто мешают отвлекающие факторы. Преподаватели жалуются на отсутствие визуального контакта (многие студенты либо отключают свое изображение, либо помещают свою фотографию), невозможность проконтролировать то,

чем студент занимается в данный момент времени. У студентов, подключенных онлайн, психологические трудности связаны со стеснением или нежеланием включать камеры.

А. С. Кизилова и др. [16] выделяют трудности методического характера для преподавателей, т. к. занятия в гибридном и дистанционном форматах требуют более тщательного планирования, большего времени на подготовку, создание разных форм работы и типов заданий для студентов в классе и подключенных онлайн, сложность в организации дискуссий, проверки работ. А. Г. Ширококолобова и Ю. С. Ларионова отмечают низкую степень готовности преподавателей к новым условиям образовательного процесса в связи с переходом «на новую образовательную парадигму, ядром которой является цифровая образовательная среда» [17, с. 357].

Среди проблем, характерных непосредственно для гибридного обучения, можно выделить неравномерное внимание, уделяемое студентам онлайн и в аудитории. Последним его достается больше. Помимо этого, определенный дискомфорт у всех участников образовательного процесса вызывает качество звука во время видеотрансляции. Неясным остается вопрос с проведением тестирования. Можно давать разные контрольные задания тем, кто находится в классе очно, и тем, кто присутствует на уроке удаленно, но имеют место быть жалобы студентов на неравные условия. Можно проводить тесты онлайн со всеми, но те, кто пишет тест из дома, оказываются в более выгодном положении по сравнению со студентами, пишущими тест в классе. В итоге результаты как гибридного, так и дистанционного обучения часто невозможно оценить объективно.

Несмотря на все трудности, форматы гибридного и дистанционного обучения продолжают существовать и развиваться и останутся востребованными в наши дни.

Методы и материалы

Исследование обучения профессионально-ориентированному английскому языку в многонациональных группах с использованием гибридного обучения проводится нами с 2020 г. Мы использовали следующие методы исследования: тестирование, интервью, сравнение.

Пандемия привела к дистанционному обучению и активному использованию формата онлайн-обучения. Поэтому мы активно внедряли обучение с помощью различных ресурсов электронного обучения, мобильных приложений и веб-ресурсов, предназначенных для преподавания и изучения иностранных языков. Некоторые из них были проанализированы и описаны с точки зрения их способности и эффективности проводить дистанционное обучение иностранным языкам в многонациональных студенческих группах. Кроме того, все они обладали такими чертами, как мультимедийность, мобильность, интерактивность и доступность. Их применение в образовательной среде дало возможность организовать не только самостоятельное обучение, но и групповую работу, творческую проектную

деятельность; способствовало развитию обучению профессионально-ориентированному английскому языку индивидуальным путем. Мобильные приложения и веб-сервисы позволили получать оперативную обратную связь, организовывать мгновенный опрос и обсуждение результатов, проводить групповую оценку и самоконтроль. Мы добились визуального представления и структурирования образовательного контента, поиска и обмена учебной информацией, развития критического мышления [18].

Сохраняющаяся неблагоприятная эпидемиологическая ситуация, отъезд многих иностранных студентов в свои страны и закрытие границ привели к введению гибридного обучения, при котором необходимо было совмещать уроки одновременно в аудитории (офлайн) и дистанционно (онлайн). Чтобы организовать такой формат обучения, нам пришлось пересмотреть существующие методы и формы обучения и прийти к тем, которые могут синхронизировать офлайн- и онлайн-форматы. Чтобы собрать всех учащихся группы, мы организовали видеоконференцию на платформе *Zoom* для общения с «удаленными» студентами и транслировали ее через проектор на экран аудитории. Для стимулирования активной работы всех студентов мы использовали определенные сервисы для создания интерактивных заданий (*LearningApps*, *HSP*, *Wordwall*), тестов (*Socrative*, *Quizzis*), интерактивных уроков (*Quizzis*), демонстрируя их на экране *Zoom* и экране аудитории. Наша цель состояла в том, чтобы поместить всех учащихся в одну учебную плоскость, дать им возможность видеть учебный материал на экране во время занятия и вместе решать задачи, обсуждать ответы на тесты и т. д.

Студенты в аудитории могли присоединиться к интерактивному заданию, тесту или уроку через свой смартфон и тоже выполнить его. Это было видно всем обучающимся. И наоборот, студентов, находящихся дома, можно было «вызвать к доске», и выполнение их заданий также автоматически транслировалось на экран и было видно всем.

Как правило, для гибридного урока требуется экран в аудитории с проектором или интерактивной панелью и компьютер (ноутбук или планшет) преподавателя. Удаленным студентам нужен компьютер, планшет или гаджет с установленным приложением для видеоконференций и хорошей скоростью Интернета. Студентам в классе требуются мобильные устройства (гаджеты) с хорошим доступом в Интернет. Главное здесь – самостоятельная работа студентов и их сотрудничество, а преподаватель – организатор и творец этого формата обучения. Он выстраивает не только свои отношения со студентами, но и их отношения с цифровой образовательной средой, вовлекая их в этот процесс.

В качестве примера приведем описание некоторых цифровых инструментов, которые мы использовали в период гибридного обучения.

*LearningApps*² – сервис для создания интерактивных упражнений, имеющий уникальную черту – он может быть встроен в любую систему дистанционного обучения в виде SCORM пакета. Разработан для поддержки процессов обучения и преподавания с помощью небольших интерактивных шаблонов. Эти шаблоны можно использовать непосредственно в учебных материалах и для самостоятельного изучения. Данный сервис позволяет учителю отслеживать успеваемость ученика. Задания (шаблоны), предлагаемые этим сервисом:

- Найти пару.
- Группировка.
- Классификация (задание на распределение слов, характеризующих коммерческий и центральный банк, в данном шаблоне показано на рис. 1).
- Хронологическая линейка.
- Простой порядок (задание по расположению частей делового письма в правильном порядке в данном шаблоне представлено на рис. 2).
- Ввод текста.
- Сортировка картинок.
- Викторина с выбором правильного ответа.
- Заполнить пропуски.
- Игра «Кто хочет стать миллионером?».
- Пазл «Угадай-ка» и т. д.

Одна из важных функций многих цифровых образовательных инструментов – мгновенная обратная связь [19]. Обратная связь – важная часть формирующего оценивания, которая повышает мотивацию студентов, давая им возможность самостоятельно оценивать и контролировать обучение [20]. Кроме того, эта функция позволяет преподавателю мгновенно обнаруживать пробелы в знаниях [21], помогает выявить слабые места в изложении учебного материала и правильные методы обучения, может определить, какой языковой аспект или материал требует дополнительного разъяснения или большего количества упражнений, и подготовить задачи по решению проблем для обсуждения после тестирования. Преподаватель может создавать новые интерактивные задания на основе приложений дополненной реальности и геолокации [22; 23].

Для проведения тестирования мы использовали веб-сервисы *Socrative*³ и *Quizizz*⁴. Особенности сервиса *Socrative* являются использование приложений для мобильных устройств и отсутствие необходимости регистрации для обучения: зарегистрировавшись и войдя на сайт, преподаватель создает комнату с уникальным кодом, по которому может присоединиться любой, кто использует приложение или зайдет на сайт. В бесплатной версии сервиса в виртуальную комнату могут зайти до 50 человек. Студенты видят вопрос на экране своих телефонов и отвечают, используя свои мобильные устройства. Результат теста каждого

студента отражается в табличном варианте в процентах с указанием верных и неверных ответов на мониторе преподавателя. Важное свойство сервиса – он позволяет получить обратную связь и организовать дискуссию, корректируя неверные ответы. Проверка знаний в *Socrative* представлена на рис. 3.

Одним из самых успешных веб-сервисов для объединения студентов, находящихся в классе и дистанционно, мы считаем *Quizizz*, позволяющий создавать и проводить интерактивные уроки в режиме синхронного обучения. Преподаватель создает урок и подключает студентов к нему посредством кода. В интерактивном уроке преподаватель может сочетать обучающие слайды с учебными заданиями. В платной версии можно вставлять даже аудио и видео. После обсуждения обучающего слайда студенты отвечают на один или серию вопросов разного типа (с выбором одного или нескольких правильных ответов, правда / ложь, вписывание своего ответа), получают баллы и находят себя в таблице лидеров. Во время тестирования можно включить тайминг. После объявления результатов тестирования можно инициировать его обсуждение. Затем преподаватель переходит к следующему обучающему слайду и последующему тестированию. В конце урока формируется отчет с ответами всех студентов группы.

Результаты

С начала 2020–2021 учебного года мы проводили занятия по английскому языку в формате гибридного обучения среди 4 многонациональных групп бакалавров второго курса КемГУ (110 студентов). При этом 86 бакалавров принадлежали к славянской языковой группе и учились оффлайн, а 24 бакалавра владели тюркскими языками и учились дистанционно. В соответствии с европейскими языковыми рамками языковые компетенции всех учащихся варьируются от А2 до В1. Эксперимент включал в себя этапы итоговой и формирующей оценки. В ходе итогового оценивания мы выявили уровень словарного запаса профессионально-ориентированного английского языка у бакалавров славянской языковой группы и бакалавров с тюркскими языками (табл.).

Общий уровень словарного запаса бакалавров славянской языковой группы был достаточно высоким (30 % продвинутого и 45 % среднего уровня), что можно объяснить тесной связью со школой. У всех у них было 3 языковых урока в неделю в школе, и они без проблем перешли на профессиональный язык. Общий уровень словарного запаса бакалавров с тюркскими языками был намного ниже (67 % имели начальный уровень), что можно объяснить низким школьным уровнем английского языка и большой разницей между тюркскими и германскими языками.

² LearningApps. Режим доступа: www.learningapps.org (дата обращения: 30.08.2021).

³ Socrative. Режим доступа: www.socrative.com (дата обращения: 30.08.2021).

⁴ Quizizz. Режим доступа: www.quizizz.com (дата обращения: 30.08.2021).

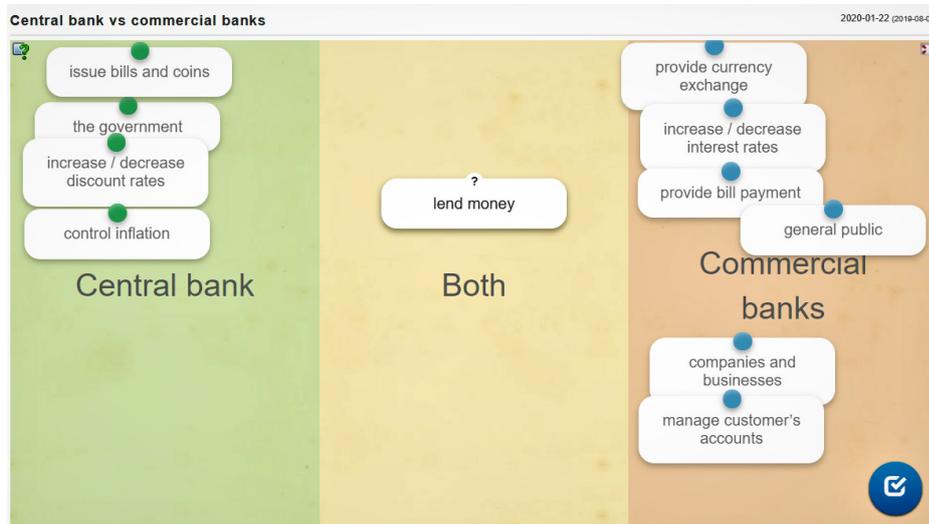


Рис. 1. Задание в LearningApps: распределите слова между коммерческим и центральным банком в шаблоне Классификация Fig. 1. LearningApps, a sorting template task: divide the words between commercial bank and central bank columns

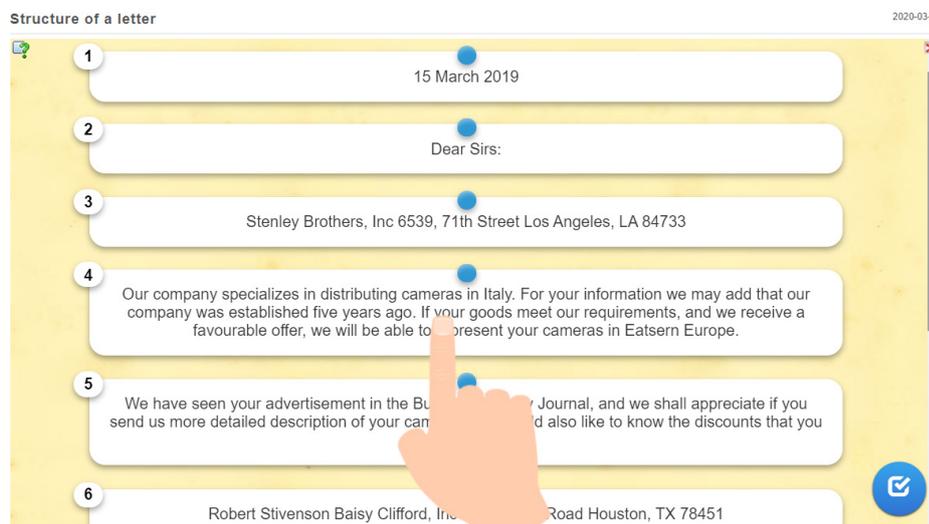


Рис. 2. Задание в LearningApps: расположение частей делового письма в правильном порядке в шаблоне Простой порядок Fig. 2. LearningApps, a simple order template: put the parts of a business letter in the correct order

Public administration Russia vs USA

понедельник, 25 января 2021 г., 11:42

Share Export

Show Names Show Responses Show Results

NAME	SCORE %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Журавлева Диана	90%	False	D	B	B	B	A	B	D	A	True	B	C	C	False	C	A	D
Кравченко Анастасия	95%	True	D	B	B	B	A	B	D	A	False	B	C	C	False	C	A	D
Кузьмин Н.С. ГМУ 181	100%	True	D	B	B	B	A	B	D	A	True	B	C	C	False	C	A	D
Матусова Дарья	90%	True	B	B	B	B	A	B	D	A	True	B	C	C	False	C	A	D
Меринова Мария	95%	True	D	B	B	B	B	B	D	A	True	B	C	C	False	C	A	D
Монгуш Камила	75%	True	D	B	B	B	A	B	A	B	False	A	C	C	False	C	A	D
Полкова Ксения	80%	True	D	B	B	D	A	B	D	A	True	B	C	C	True	D	A	D
Пьянкова Вера	75%	True	C	B	B	D	B	B	A	A	True	C	C	C	False	C	A	D
Салахиева Елизавета	95%	True	D	B	B	B	A	B	D	A	True	B	C	C	False	C	A	D
Ivanova Izabella	90%	False	D	B	B	D	A	B	D	A	True	B	C	C	False	C	A	D
Khorkov Dmitriy	95%	True	D	B	B	D	A	B	D	A	True	B	C	C	False	C	A	D
Nikita goncharov	80%	True	C	B	B	D	A	B	D	B	True	B	C	C	False	C	A	D
Prilepova Ira	90%	True	D	B	B	A	A	B	D	B	True	B	C	C	False	C	A	D
Sahno Vika	85%	False	D	B	B	B	A	B	D	A	True	B	C	C	False	C	A	D
Tsyupruk Alexandr	95%	True	D	B	B	D	A	B	D	A	True	B	C	C	False	C	A	D
15 Class Total		80%	80%	100%	100%	53%	87%	100%	87%	73%	87%	87%	100%	100%	93%	93%	100%	100%

Рис. 3. Результаты проверки по теме «Государственное управление России и США» в веб-сервисе Socrative Fig. 3. Public administration of Russia and the USA: test results in Socrative

Табл. Уровень словарного запаса профессионально-ориентированного английского языка у студентов (сентябрь 2020 г.)
Tab. Students' ESP vocabulary level (September 2020)

Уровень словарного запаса профессионально-ориентированного английского языка	Бакалавры славянской языковой группы, N=86 (% от группы)	Бакалавры с тюркскими языками, N=24 (% от группы)
Элементарный	21 (25 %)	16 (67 %)
Средний	39 (45 %)	5 (21 %)
Продвинутый	26 (30 %)	3 (12 %)

Во время формирующего оценивания мы проводили обучение в гибридном формате и интегрировали интерактивные учебные задания (интерактивные задания и викторины, интерактивные уроки) в обучение профессионально-ориентированному английскому языку для создания профессионального тезауруса среди всех учащихся. Чтобы отслеживать прогресс, мы провели сравнительное исследование результатов обучения (тематических, промежуточных и окончательных) всех студентов и выявили их отношение к гибриднему обучению. Более того, студентов поощряли к совместной работе (создание совместных докладов по какой-либо теме, содержащих викторины и опросы на понимание прочитанного). Мы предложили студентам чередовать профессиональные темы на английском языке и культурные темы, связанные с местными традициями каждой мультикультурной группы.

Мгновенная обратная связь осуществлялась с помощью веб-сервисов Socrative и Quizzes. Чтобы оценить результаты обучения студентов, мы использовали викторины. Они включали вопросы с несколькими вариантами ответов и вопросы с выбором истинного / ложного утверждения. После каждой викторины мы инициировали обсуждение, чтобы проанализировать пробелы и ошибки в вопросе исследования. Результаты обучения профессионально-ориентированному английскому языку у всех групп студентов имели тенденцию к росту в течение учебного года (рис. 4). По результатам обучения группа бакалавров со славянскими языками превзошла студентов с тюркскими.

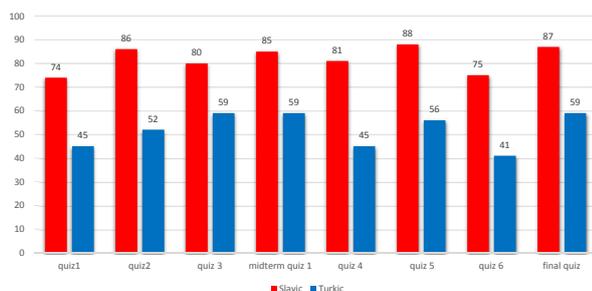


Рис. 4. Сравнение результатов обучения бакалавров
Fig. 4. Comparative analysis of learning dynamics

Это различие можно объяснить исходным низким уровнем результатов обучения тюркской языковой группы.

На викторине 1 (quiz 1) (сентябрь 2020 г.) результаты обучения группы со славянскими языками были выше результатов группы с тюркскими языками на 29 %. Затем уровень колебался (викторина 2 (октябрь 2020 г.), викторина 3 (ноябрь 2020 г.) и промежуточная викторина (декабрь 2020 г.)), но в конце года показал устойчивый рост до 85 %. В течение всего периода результат обучения группы славянского языка постепенно повысился на 13 % на итоговой викторине (май 2021 г.). Что касается результата обучения в тюркской языковой группе, то в начале сентября 2020 (викторина 1) он был довольно низким (45 %), но уже викторина 3 (ноябрь 2020 г.) и промежуточная викторина (декабрь 2020 г.) показала его рост до 52 % и 59 % соответственно. Затем можно увидеть некоторое кратковременное снижение на 14 % в викторине 4 (февраль 2021 г.) и на 15 % в викторине 6 (апрель 2021 г.), но в финальной викторине (май 2021 г.) опять наметилась тенденция к росту до 59 %. В целом результат обучения профессионально-ориентированному английскому у студентов с тюркскими языками увеличился на 14 % за весь период. Итоговые данные викторины показали, что результаты обучения группы бакалавров славянского языка опережают группу тюркских языков почти на треть. Таким образом, мы можем сделать вывод, что занятия по профессионально-ориентированному английскому языку в формате гибридного обучения (при поддержке интерактивного обучения) повысили уровень профессиональных словарных навыков учащихся. Более того, этот прогресс можно объяснить также активным обсуждением результатов после задания / тестирования и их совместной работой (совместные доклады студентов).

Наконец, чтобы узнать отношение студентов к гибриднему обучению и интерактивным учебным заданиям, реализованным на занятиях, мы разработали онлайн-анкету из 8 вопросов (формы Google) и поделились ссылкой со студентами через студенческую социальную сеть ВКонтакте. В целом эти преобразования и нововведения были хорошо восприняты всеми студентами и повысили мотивацию к обучению как у студентов славянских, так и тюркских языковых групп. В ответах студенты сообщили о простоте использования задач онлайн-обучения, росте учебного интереса к выполнению интерактивных задач и викторин с автоматическим оцениванием ответов, совместных докладов и готовности продолжить заниматься в гибридном формате.

Заключение

Сочетание интерактивного образовательного формата и гибридного формата обучения, а также взаимодействие студентов в многонациональных группах позволило нам достичь нашей цели по повышению их уровня профессионально-ориентированного английского языка. Во время обучения мы активно вовлекали студентов в онлайн-обучение, помогая им взаимодействовать,

сотрудничать и обмениваться знаниями, необходимой информацией и идеями. Все это способствовало установлению эмоциональных контактов, сотрудничеству, созиданию, развитию толерантности, умению работать в команде и т. д.

На наш взгляд, самым эффективным инструментом оказался сервис Quizizz, который позволяет создавать и проводить интерактивные уроки в синхронизированном формате, а также осуществляет автоматизированное тестирование результатов и их обсуждение.

Обновление и трансформация содержания методов обучения благодаря использованию цифровых технологий способствовало развитию современной цифровой образовательной среды в университете. Использование цифровых материалов в обучении позволило обучающимся не только овладеть базовыми языковыми навыками, но и повысило их образовательную мотивацию, цифровые навыки, вовлеченность в обучение.

Внедрение интерактивных учебных материалов, автоматизированное тестирование способствовало развитию онлайн-обучения, организации совместного обучения студентов, находящихся в аудитории и дома. Это было особенно важно для студентов из многонациональных групп, где разработка новых систем управления обучением подтвердила, что все студенты имеют свободный

и справедливый доступ к знаниям. Гибкость преподавания профессионально-ориентированного обучения английскому языку в университете, достигаемая за счет использования цифровых инструментов, была особенно важна для обеспечения дистанционного обучения, которое было необходимо и неизбежно для дистанционного обучения иностранных студентов, а также во время пандемии.

Представленная нами цифровая трансформация обучения в гибридное позволяет гибко и эффективно применять новейшие технологии для перехода к персонализированному и ориентированному на результат учебному процессу в КемГУ. Цифровая среда университета позволяет его выпускникам получить потенциал для устойчивого развития Кузбасса как угольного региона.

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

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

Финансирование: Работа выполнена при финансовой поддержке фонда РФФИ, проект № 19-013-00805 А «Модели педагогической интеракции в процессе обучения иностранному языку в полиэтнической среде вуза».

Литература

1. Greenwald O., Resenchuk A., Sergeychick T. Support of the international students studying earth sciences at mining region university // E3S Web of Conferences. 2019. Vol. 105. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201910504019>
2. Бермус А. Г. Актуальные проблемы становления отечественной системы непрерывного педагогического образования // Образование в изменяющемся обществе: новый взгляд на теорию и практику (Девятые Лозинские чтения): мат-лы Междунар. науч.-методич. конф. (Псков, 29–30 апреля 2021 г.) Псков: ПсковГУ, 2021. С. 89–94.
3. Namood-E-Sahar. COVID-19 pandemic and hybrid learning system // EDUCCON Empower Teaching. 12.12.2020. P. 201–206.
4. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs / eds. C. J. Bonk, C. R. Graham. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. 624 p.
5. Грязнов С. А. Образовательные технологии: гибридное обучение // Образование и педагогика: перспективы развития: сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 16 октября 2020 г.) Чебоксары: Среда, 2020. С. 18–20.
6. Hybrid learning and education: Proc. 2nd Intern. Conf., ICHL 2009, Macau, China, 25–27 Aug 2009 / eds. F. L. Wang, J. S. P. Fong, L. Zhang, V. K. S. Lee. Macau, 2009. XIV+434 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-03697-2>
7. Qi L., Tian A. Design and application of hybrid learning platform based on Joomla // Advances in Computer Science and Education Applications / eds. M. Zhou, H. Tan. Springer, Berlin, Heidelberg, 2011. Vol. 202. P. 549–556. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22456-0_79
8. Beatty B. Transitioning to an online world: Using HyFlex courses to bridge the gap // EdMedia+Innovate Learning: Proc. of world conf. on educational multimedia, hypermedia, and telecommunications / eds. C. Mongomerie, J. Seale. Chesapeake, VA: AACE, 2007. P. 2701–2706.
9. Abdelmalak M. M. M., Parra J. L. Expanding learning opportunities for graduate students with HyFlex course design // International Journal of Online Pedagogy and Course Design. 2016. Vol. 6. № 4. P. 19–37. <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.2016100102>
10. Miller J. B., Risser M. D., Griffiths R. P. Student choice, instructor flexibility: Moving beyond the blended instructional model // Issues and Trends in Educational Technology. 2013. Vol. 1. № 1. P. 8–23. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v1i1_16464
11. Arnab S. Game science in hybrid learning spaces. UK: Routledge Taylor & Francis Group, 2020. 244 p.
12. Круглякова Г. В. Информационно-коммуникативная компетенция студентов-лингвистов как составляющая их профессиональной компетенции // Слагаемые качества современного гуманитарного образования: сб. мат-лов XVII Междунар. науч.-методич. конф. (Тольятти, 17–18 октября 2019 г.) Самара: Самарская гуманитарная академия, 2020. С. 103–105.

13. Войтович И. К. Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 2-3. С. 76–79.
14. Иванова Т. С., Шустова А. В. К проблеме организации занятий по английскому языку в условиях гибридного и дистанционного формата обучения в вузах // Мир педагогики и психологии. 2021. № 4. С. 32–38.
15. Singaravelu G. Hybrid learning in enhancing in communicative skill in English // Journal of Education Technology. 2021. Vol. 7. № 1. P. 14–18.
16. Кизилова А. С., Фадеев Г. Н., Волков А. А. Гибридное образование: оценка в категориях информационно-аксиологического подхода // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-1>
17. Широколобова А. Г., Ларионова Ю. С. Изменение парадигмы образования при внедрении технологий e-learning в учебный процесс в высшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 3. С. 357–362. <https://doi.org/10.30853/ped210020>
18. Islamov R., Greenwald O., Tunyova N. Mobile applications in mastering mining engineers' competences // E3S Web of Conferences. 2018. Vol. 41. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20184104041>
19. DeGani A., Martin G., Stead G., Wade F. E-learning Standards for an M-learning world-informing the development of e-learning standards for the mobile web // Research in Learning Technologies. 2010. Vol. 25. № 3. P. 181–185.
20. Nicol D., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31. № 2. P. 199–218.
21. Talmo T., Sivertsen Korpås G., Mellingsæter M., Einum E. Experiences with use of new digital learning environments to increase academic and social competence // ICERI2012 Proceedings: Proc. of the 5th Intern. Conf. of Education, Research and Innovation. (Madrid, Spain, 19–21 Nov 2012). Madrid: IATED, 2012. P. 4540–4545.
22. Cook J. Mobile phones as mediating tools within augmented contexts for development // International Journal of Mobile and Blended Learning. 2010. Vol. 2. № 3. <https://doi.org/10.4018/jmbl.2010070101>
23. Driver P. Pervasive games and mobile technologies for embodied language learning // International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching. 2012. Vol. 2. № 4. P. 50–63.

original article

Hybrid Learning in Multinational Groups of University Students

Anna A. Resenchuk

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo; <https://orcid.org/0000-0001-5146-6650>; reseanna@yandex.ru

Nina V. Tunyova

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo; <https://orcid.org/0000-0003-1140-8047>

Received 2 Sep 2021. Accepted after peer review 23 Sep 2021. Accepted for publication 27 Sep 2021.

Abstract: Hybrid learning combines face-to face and online learning, which makes it highly relevant for the current pandemic situation. As a result of global migration, Kemerovo State University welcomes more and more international students each year, hence the need for pedagogical interaction research in cultural dialogue and intercultural communication. The article describes the organizational component of this interaction, which includes a set of methods and technologies that ensure cooperation of all subjects of pedagogical interaction. The authors tested various digital tools of teaching English for Specific Purposes (ESP) and hybrid learning methods in multinational groups of university students. Digital tools allowed students to master basic language and computer skills, as well as increased their motivation and involvement. Interactive teaching materials and automated testing improved the process of hybrid learning in groups where students studied both in classroom and from home. The technologies also helped to establish emotional contact, improved cooperation and creativity, and developed tolerance and teamwork.

Keywords: international students, foreign language, online learning, digital educational tools, modern technologies

Citation: Resenchuk A. A., Tunyova N. V. Hybrid Learning in Multinational Groups of University Students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(3): 212–220. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-212-220>

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

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

Funding: This research was funded by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 19-013-00805 A "Models of pedagogical interaction in the process of teaching a foreign language in the multiethnic university environment".

References

1. Greenwald O., Resenchuk A., Sergeychick T. Support of the international students studying earth sciences at mining region university. *E3S Web of Conferences*, 2019, 105. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201910504019>
2. Bermus A. G. The current problems of the development of a national system of lifelong teacher education. *Education in a changing society: a new look at theory and practice*: Proc. Intern. Sci.-Method. Conf., Pskov, 29–30 Apr 2021. Pskov: PskovGU, 2021, pt. 2, 89–94. (In Russ.)
3. Namood-E-Sahar. COVID-19 pandemic and hybrid learning system. *EDUCCON Empower Teaching*, 12 Dec 2020, 201–206.
4. *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*, eds. Bonk C. J., Graham C. R. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006, 624.
5. Gryaznov S. A. Teaching technologies: hybrid learning. *Education and pedagogy: development prospects*: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf., Cheboksary, 16 Oct 2020. Cheboksary: Sreda, 2020, 18–20. (In Russ.)
6. *Hybrid learning and education*: Proc. 2nd Intern. Conf., ICHL 2009, Macau, China, 25–27 Aug 2009, eds. Wang F. L., Fong J. S. P., Zhang L., Lee V. K. S. Macau, 2009, XIV+434. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-03697-2>
7. Qi L., Tian A. Design and application of hybrid learning platform based on Joomla. *Advances in Computer Science and Education Applications*, eds. Zhou M., Tan H. Springer, Berlin, Heidelberg, 2011, vol. 202, 549–556. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22456-0_79
8. Beatty B. Transitioning to an online world: Using HyFlex courses to bridge the gap. *EdMedia+Innovate Learning*: Proc. of world conf. on educational multimedia, hypermedia, and telecommunications, eds. Mongomerie C., Seale J. Chesapeake, VA: AACE, 2007, 2701–2706.
9. Abdelmalak M. M. M., Parra J. L. Expanding learning opportunities for graduate students with HyFlex course design. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 2016, 6(4): 19–37. <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.2016100102>
10. Miller J. B., Risser M. D., Griffiths R. P. Student choice, instructor flexibility: Moving beyond the blended instructional model. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2013, 1(1): 8–23. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v1i1_16464
11. Arnab S. *Game science in hybrid learning spaces*. UK: Routledge Taylor & Francis Group, 2020, 244.
12. Kruglyakova G. V. Information and communication competence of linguistic students as a component of their professional competence. *Quality of contemporary liberal arts education*: Proc. XVII Intern. Sci.-Method. Conf., Tolyatti, 17–18 Oct 2019. Samara: Samarskaia gumanitarnaia akademiia, 2020, 103–105. (In Russ.)
13. Voytovich I. K. Hybrid learning in foreign languages teaching at the university. *Herald of Vyatka State Humanitarian University*, 2013, (2-3): 76–79. (In Russ.)
14. Ivanova T. S., Shustova A. V. On the problems of organizing English language lessons in hybrid and distant learning environment in institutions of higher education. *Mir pedagogiki i psikhologii*, 2021, (4): 32–38. (In Russ.)
15. Singaravelu G. Hybrid learning in enhancing in communicative skill in English. *Journal of Education Technology*, 2021, 7(1): 14–18.
16. Kizilova A. S., Fadeyev G. N., Volkov A. A. Hybrid education: the estimation in the categories of information-axiological approach. *Vestnik of Minin University*, 2018, 6(1). (In Russ.) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-1>
17. Shirokolobova A. G., Larionova U. S. Change of educational paradigm due to e-learning technologies implementation in higher education. *Pedagogy. Theory & Practice*, 2021, 6(3): 357–362. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped210020>
18. Islamov R., Greenwald O., Tunyova N. Mobile applications in mastering mining engineers' competences. *E3S Web of Conferences*, 2018, 41. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20184104041>
19. DeGani A., Martin G., Stead G., Wade F. E-learning Standards for an M-learning world-informing the development of e-learning standards for the mobile web. *Research in Learning Technologies*, 2010, 25(3): 181–185.
20. Nicol D., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 2006, 31(2): 199–218.
21. Talmo T., Sivertsen Korpås G., Mellingsæter M., Einum E. Experiences with use of new digital learning environments to increase academic and social competence. *ICERI2012 Proceedings*: Proc. of the 5th Intern. Conf. of Education, Research and Innovation, Madrid, Spain, 19–21 Nov 2012. Madrid: IATED, 2012, 4540–4545.
22. Cook J. Mobile phones as mediating tools within augmented contexts for development. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2010, 2(3). <https://doi.org/10.4018/jmbl.2010070101>
23. Driver P. Pervasive games and mobile technologies for embodied language learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 2012, 2(4): 50–63.

оригинальная статья

Применение дистанционного обучения в образовательных организациях в условиях пандемии

Эдуард Григорьевич Скибицкий
Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, Россия, г. Новосибирск

Евгения Тарасовна Китова
Новосибирский государственный технический университет, Россия, г. Новосибирск; <https://orcid.org/0000-0001-8016-2453>; kitovaet@mail.ru

Поступила в редакцию 31.07.2021. Принята после рецензирования 25.08.2021. Принята в печать 30.08.2021.

Аннотация: Полный переход на дистанционное обучение, вызванный пандемией, сделал необходимым создание новых дидактических инструментов и моделей преподавания и обучения. Цель – разработка дидактического обеспечения образовательного процесса в условиях тотального дистанционного формата обучения. Для достижения поставленной цели проведен анализ эффективности используемого дидактического обеспечения в организациях высшего образования. Методом анкетирования собраны и обобщены мнения преподавателей и студентов двух образовательных организаций высшего образования. Выявлены проблемы применения традиционных методик, причины недостаточной эффективности, предложены новые подходы к проектированию эффективного дидактического обеспечения. Для проектирования дидактического обеспечения использован комплексный подход, учитывающий психологические, педагогические и методические особенности обучения в дистанционной форме. Проведена экспериментальная проверка эффективности предложенной структуры и методики применения дидактического обеспечения. Охарактеризованы структурные компоненты модели дистанционного обучения. Раскрыто содержание комплексного подхода к разработке дидактического обеспечения. Освещены стороны дидактического обеспечения: содержательная, процессуальная и мотивационная. Экспериментальная проверка дидактического обеспечения показала, что при оценке успешности учебной работы обучаемых с его применением целесообразно использовать рейтинговую систему контроля знаний, так как она обеспечивает постоянную мотивацию, позволяет осуществлять рефлексию учебной работы, повышает эмоционально-познавательный аспект этой деятельности. Кроме того, реализация дидактического обеспечения в реальной образовательной практике показала, что высокая степень формализации разного вида содержания учебной информации обеспечивает следующие его показатели: универсальность, адаптивность, многовариантность, многофункциональность.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дидактическое обеспечение, схема, разработка, комплексный подход, содержательная учебная информация, задания, контент, критерии отбора

Цитирование: Скибицкий Э. Г., Китова Е. Т. Применение дистанционного обучения в образовательных организациях в условиях пандемии // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 221–228. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-221-228>

Введение

Социально-экономические изменения в условиях пандемии потребовали от системы образования поиска и разработки результативных средств педагогической коммуникации (методы, средства и организационные формы) и технологий подготовки специалистов в образовательных организациях разного уровня. Применение дистанционных автоматизированных технологий в образовании имело место и до пандемии, однако введение тотального образования только лишь на основе дистанционных технологий случилось впервые в системе образования всех уровней.

По результатам опроса, в котором приняли участие 75 преподавателей и 95 обучаемых, выявлено, что наиболее востребованной формой подготовки явилось дистанционное обучение (ДО). Кроме того, по мнению респондентов, колоссальную значимость для оперативной наработки учебного контента приобретает проблема его организации, оптимальной компоновки, структуризации и представления на разных носителях информации обучаемым в условиях ДО.

На основе изучения литературных источников установлено, что дистанционная форма обучения представляет собой вид обучения, который осуществляется при отсутствии личного непосредственного контакта с преподавателем, при наличии модели преподавания (дидактическое обеспечение) и использования автоматизированных современных компьютеризированных средств для организации и управления процессом обучения, включая контроль в электронной образовательной среде. Последнее представляется наиболее проблемным аспектом при дистанционном образовании. Ранее применяемые технологии дистанционного образования не предусматривали контроль и экзамены в дистанционной форме. Студенты почти всегда должны были сдавать экзамены в традиционной форме при личном контакте с преподавателем.

Специфика реализации ДО в педагогической науке исследуется давно и в разных направлениях. Наш научный поиск был ориентирован на теоретико-методологические

основы, которые разрабатывались М. Е. Вандорф-Сысоевой, В. П. Демкиным, В. А. Дятловым, Е. С. Полат [1], А. Н. Романовым и др. [2], Л. И. Холиной и др. Изучение работ показало, что ДО позволяет реализовывать личностно-ориентированное обучение на основе полезного дидактического обеспечения (целесообразность, результативность и экономическая эффективность).

В настоящее время развитие технических возможностей средств информатизации образования происходит быстрыми темпами, повышаются их педагогические возможности в сборе, обработке разного вида информации, представлении полезного контента участникам педагогического процесса. Данное явление влияет на образовательное качество разработки (прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, апробация и внедрение) дидактического обеспечения (ДиО) при подготовке специалистов в образовательных организациях.

Вопросам разработки ДиО в условиях ДО посвящены работы Е. В. Бочкаревой, Е. Е. Долгалёвой, И. И. Ткаченко, Е. И. Яхиной и др. В своих работах они подчеркивают, что разработка полезного ДиО была и остается наиболее сложной и трудоемкой проблемой, требующей проведения комплексных исследований с целью расширения его педагогических возможностей и установления оптимальной структуры и содержания, позволяющих результативно решать вопросы подготовки высококвалифицированных и востребованных на рынке труда специалистов в образовательных организациях. В работе подробно рассмотрены структура и содержание ДО, его ДиО, направленное на удовлетворение образовательных потребностей участников педагогического процесса в условиях ДО.

На рисунке представлена обобщенная схема ДО. Она включает следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные уровни:

1) **внешняя среда**, в которую входят факторы (субъективные и объективные), влияющие на результативность ДО, а также нормативно-правовая база образования (Закон об Образовании в РФ, ФГОС ВО, профессиональные стандарты, ОПОП, РУП, ФОСы, полезное дидактическое обеспечение, сборники заданий и др.);

2) **процесс обучения** представлен в виде трех взаимосвязанных и взаимообусловленных моделей: педагог (деятельность педагога), модель преподавания (эмоционально-интеллектуальное взаимодействие педагога и обучаемого) и обучаемый (учение – активная учебная деятельность обучаемого), связь между педагогом и обучаемым осуществляется с помощью современных средств коммуникации;

3) **результат** представлен в виде педагогического мониторинга, позволяющего отражать достигнутые учебные успехи обучаемого (совокупности компетенций) в системе ДО, отслеживать педагогическое качество составляющих ДиО.

Технология ДО в условиях пандемии полностью исключает личный непосредственный контакт студента с преподавателем. Модель обучения / преподавания и эмоционально-

интеллектуального взаимодействия заменяется моделью преподавания в образовательной среде на базе современных автоматизированных информационных и коммуникационных технологий и с учетом требований рынка труда к уровню подготовки выпускников образовательных организаций, Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), профессиональных стандартов и др.

Методы и материалы

Новые подходы в изменившихся условиях требуют совершенствования ДиО образовательного процесса. ДиО представляет собой адаптированный к созданной автоматизированной среде учебно-методический комплекс для конкретной учебной дисциплины или цикла дисциплин, включающий в себя совокупность связанных с целями и задачами образования и обучения студентов, разнообразных вариативных видов педагогически обоснованных эффективных дидактических материалов, разработанных с учетом требований ФГОС и резко изменяющихся потребностей рынка труда [3]. Дидактический материал создается коллективом специалистов на разных типах носителей информации с учетом уровня подготовки участников ДО, их образовательных потребностей и специфики отрасли знания.

Исследования показали, что разработка полезного ДиО, позволяющего осуществлять подготовку высококвалифицированных выпускников образовательных организаций в системе ДО, требует комплексного подхода. Он позволяет обеспечить всестороннее и многоаспектное рассмотрение данной проблемы, учитывать взаимосвязь различных факторов, развивать новые виды учебной деятельности обучаемых с учетом их индивидуально-типологических особенностей и уровня подготовленности, уменьшить фактор субъективного анализа результатов их работы, повысить объективность педагогического мониторинга, модернизировать структуру и содержание ДиО, успешно его реализовывать в реальной образовательной практике. В основу разработки

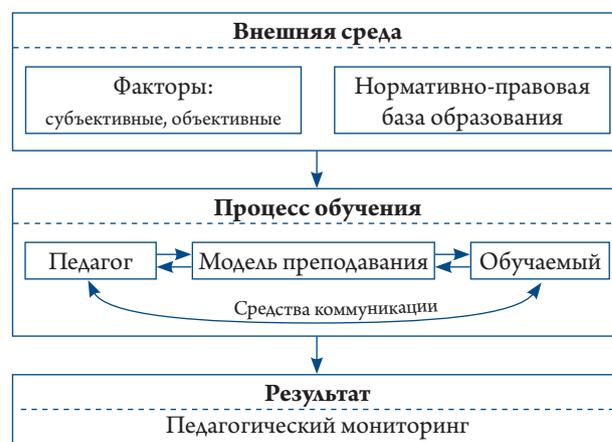


Рис. Схема дистанционного обучения
Fig. Scheme for distance teaching

ДиО положена концепция комплексного подхода, включающего в себя субъектно-компетентностный; системно-деятельностный; интегративно-развивающий; индивидуально-дифференцированный; контекстно-модульный; информационно-технологический и андрагогико-акмеологический научные подходы.

Наши исследования показали, что такой подход к разработке полезного ДиО позволяет:

- формировать у педагогов постоянную потребность к использованию современных информационных и телекоммуникационных технологий при решении педагогических задач;
- осуществлять гибкое управление учебной деятельностью обучаемых;
- формировать у них разные виды мышления (наглядно-образное, наглядно-действенное и словесно-логическое);
- развивать у обучаемых творческую инициативу, самостоятельность и рефлексию в процессе учебной деятельности;
- прогнозировать дальнейшее развитие средств педагогической коммуникации.

Для обеспечения результативности процесса обучения разработка ДиО осуществляется на базе современных средств информатизации образования (мультимедиа, виртуальная реальность, гипермедиа, телекоммуникационные средства и др.). Они способны обеспечить соответствующую форму усвоения содержательной учебной информации, т. к. имеют широкий набор дидактических свойств благодаря развитию современных информационных средств и возможностей интерактивности. К таким свойствам относятся интеграция различных видов аудиовизуальной информации (текст, графика, звук и др.); представление учебной информации в наглядной и динамической формах; демонстрация данных, событий и явлений; дискретная подача информации; индивидуализация, доступ к разнообразным базам данных; быстрый контакт и оперативный обмен информацией; обратная связь; обеспечение оперативного поиска необходимой учебной и научной информации при решении конкретной задачи и др.

Практический опыт разработки ДиО по отдельным отраслям знания показал, что его структуру необходимо рассматривать с трех сторон: содержательной; процессуальной; мотивационной [4].

Содержательной стороной ДиО является его дидактическая модель, создаваемая с помощью отобранной и специально структурированной информации в определенной отрасли знания об изучаемых объектах, явлениях и процессах. Она может быть представлена в видеоформате, в текстовом, графическом, динамическом, звуковом, и других видах.

Дидактическая модель включает в себя учебную базу знаний (различного вида и уровня теоретический и справочный материал), комплект учебных заданий (система задач различной трудности и сложности, направленная на формирование знаний, умений и навыков (компетенций)

по данной дисциплине). Содержательный компонент создается на основе дидактических принципов [5; 6] с учетом специфики предъявления различного вида содержания на экране компьютера и форм организации занятий и контроля усвоения, определения необходимой методической помощи участникам процесса обучения.

Исследование показало, что при выборе и структурировании содержания учебной информации актуальным является вопрос определения критерия, оказывающего влияние на формирование компетенций. Как основа предлагаемого подхода может быть принята точка зрения Б. С. Гершунского, согласно которому содержание учебной информации должно соответствовать следующим критериям:

- соответствие профессиональной модели специалиста отражает требования к знаниям, умениям и навыкам (компетенциям) студентов, их мировоззрению, творческому потенциалу;
- возможность реализации в ближайшем будущем [7].

Еще одним необходимым условием эффективного отбора учебной информации является логический анализ самого предметного знания. Н. Ф. Талызина отмечает, что «необходимо изучать каждое частное явление самостоятельно как слоеный пирог, где каждый слой живет своей самостоятельной жизнью. За весьма разнообразными вариантами, открывающимися на поверхности явления, часто стоят немногие порождающие их инварианты» [8, с. 104–105]. Выделение такого содержания учебной информации с помощью системно-структурного подхода помогает сократить объем подлежащего усвоению учебного содержания информации.

Заслуживает внимания и применения система классификации содержания учебной информации, разработанная Н. М. Розенбергом. Применяя данную классификацию, следует выделять релевантную, нерелевантную (вспомогательную), релевантную избыточную информацию. Реализация этой системы позволяет конкретно и эффективно оценить дидактический материал при отборе содержания учебной информации, определить рациональное соотношение между наукой и избыточной информацией, отразить и реализовать динамичность изучаемой дисциплины [9]. При отборе содержания учебной информации требуется критически анализировать полезность (актуальность, достоверность, полнота и др.) информации для использования.

В процессе отбора и структуризации содержания учебной информации необходимо классифицировать ее по уровням усвоения. Автоматизированные системы позволяют индивидуализировать процесс обучения по уровням усвоения знаний. В. П. Беспалько [10] рекомендует разграничить уровни усвоения знаний таким образом:

- 1) **уровень знакомства** (деятельность по узнаванию): обучаемый способен узнавать, познавать, различать объекты изучения в ряду подобных;

2) **уровень репродукций**: обучаемый способен воспроизвести информацию об изучаемом объекте и его свойствах;

3) **уровень умений** (деятельность эвристического типа): обучаемый способен применить усвоенную им информацию на практике, решает задачи по образцу;

4) **трансформация (творчество)**: сформирована способность решать разные классы задач на основе полученных знаний.

Данная классификация может быть использована разработчиками ДиО при выборе последовательных процедур, которые могут оптимально привести обучаемого к конечной цели.

Результаты разработки и обсуждение содержания дидактического обеспечения

Результаты разработки ДиО показали, что основными критериями отбора содержания учебной информации являются:

- структура и содержание компетентностной модели любой дисциплины;
- структуризация и минимизация объема содержания учебной информации, выделенного и соответствующего модели выпускника образовательной организации (школа, гимназия, колледж, академия, университет);
- внутренняя упорядоченность знаний (системные, дисциплинарные и процедурные);
- способы и средства представления, передачи, усвоения и контроля содержательной учебной информации.

Наш опыт показал, что всесторонний учет критериев позволяет оптимизировать отбор и представление учебного контента в структуре ДиО.

При разработке учебных заданий мы комплексно учитывали теоретические положения информационного [11; 12] и задачного [13; 14] научных подходов, что позволило нам выстроить оптимальную систему учебных заданий. Они обозначены в требованиях к структуре и содержанию учебных заданий, которые:

- а) охватывают весь изучаемый учебный материал по данной отрасли знания;
- б) способствуют формированию и развитию умений и навыков по выполнению заданных педагогической задачей учебных действий и операций;
- в) обеспечивают поэтапный контроль сформированности знаний, умений и навыков;
- г) являются личностно-ориентированными и направленными на формирование и развитие у студентов значимых видов мышления (словесно-логического, наглядно-образного и наглядно-действенного);
- д) несут диагностический характер с целью определения степени сформированности у студентов необходимых знаний, умений и навыков по данной дисциплине.

В структуру комплекта учебных заданий входят четыре вида учебных задач, направленных на формирование умений:

- 1) воспроизводить усвоенную учебную информацию (факты, понятия);

- 2) практически применять усвоенные знания по образцу (алгоритму);

- 3) использовать усвоенные знания в новой ситуации, а также сформировать умения анализировать, систематизировать и обобщать информацию из различных предметных отраслей знания;

- 4) творчески применять знания в новой ситуации [15].

Использование в реальном образовательном процессе ДиО в условиях повсеместного ДО показало, что разработанная система учебных заданий позволяет формировать системные знания и навыки рефлексивного мышления обучающихся.

Каждая учебная дисциплина многофункциональна и имеет многоцелевое назначение. В ней выделяется ведущая функция, которая обеспечивается прежде всего основным компонентом содержания данной дисциплины и предопределяет содержание процессуальной стороны ДиО [16].

Процессуальная сторона процесса проектируется на основе деятельностного подхода к обучению [17] и включает образовательную деятельность педагога и учебную деятельность студента с ДиО. В ДиО процессуальный компонент представлен моделью субъектов обучающего процесса, результатами педагогического контроля усвоения студентами предлагаемого содержания, методическим обеспечением участников образовательного процесса.

Модель обучаемого должна создаваться на основе структуры учебной деятельности, включающей мотив, целеполагание, учебную задачу, систему учебных действий и операций, результат, контроль и оценку, рефлексию [18].

Модель педагога разрабатывается на основе функциональных компонентов педагогической деятельности. Н. В. Кузьмина выделяет пять основных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный [19]. По мнению В. А. Якунина, к этим основным компонентам следует добавить: а) прогностический компонент; б) компонент принятия педагогических решений; в) мониторинг и оценка результатов усвоения, основанных на обратной связи; г) корректирующий компонент [20]. Модели включают индивидуально-психологические характеристики педагога и обучаемого, что делает возможным прогнозирование различных аспектов процесса преподавания / учения.

Педагогический мониторинг усвоения знаний заключается в создании информационной базы данных, что позволит анализировать тенденции в развитии личности студента и педагогическую эффективность ДиО. База накапливает и позволяет анализировать информацию об успешности учебной деятельности студента. Эта база доступна преподавателю и студенту [21].

Методическая сторона ДиО встроена в электронную образовательную среду. Методический компонент включает его описание (общая характеристика, назначение, функции, программные и технические средства поддержки структуры информационной среды, критерии оценки педагогической

эффективности ДиО, ожидаемые результаты); рекомендации педагогу по организации и управлению занятиями, а также инструкции обучаемому; содержание учебного материала по данной дисциплине, содержащее теоретические, справочные и практические задания. Методическое обеспечение разрабатывается с учетом уровня подготовки (дидактической, методической и психологической) преподавателя. В ДиО методический компонент реализуется на основе коммуникации (алгоритм обучения) [22; 23].

Мотивационный компонент реализуется с учетом формирования познавательного интереса и обеспечения устойчивой мотивации обучаемых при применении ДиО, что поддерживает их интеллектуальную познавательную активность. Мотивационный компонент учитывает особенности эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников педагогического процесса (коммуникативная сторона) [1; 24]. Кроме того, модель разрабатывается с учетом психологических (вид информации, темп ее представления, коммуникация и т. д.) и валеологических (уровень работоспособности обучающегося и педагога, комфортность их деятельности и т. д.), санитарно-гигиенических аспектов организации работы участников педагогического процесса [25].

В результате исследования психологических аспектов восприятия информации в условиях ДО, опосредованного медиасредой, выявлены различия в усвоении знаний. Важную роль играет впечатление о преподавателе, создаваемое в обучающей электронной среде. Таким образом, значимой компетенцией преподавателя является способность сформировать и поддерживать свой цифровой образ, самопрезентовать себя. Необходимо обеспечить такой образ преподавателя, который обеспечил бы максимально эффективную образовательную активность. Очевидно, что образ преподавателя должен включать положительные личностные характеристики и высокие оценки профессионализма. Проведенные исследования показали, что образ преподавателя, создающийся у студента в электронной образовательной среде и влияющий на усвоение знаний, отличается от образа преподавателя, образующегося при непосредственном общении в аудитории [26].

Одной из особо важных проблем является проблема контроля усвоения знаний и умений студентами при ДО. Возникает проблема списывания, использования справочных материалов, негарантированного самостоятельного выполнения теста или задания. Один из самых частых вопросов, который задают онлайн преподаватели, как сделать так, чтобы онлайн студенты сдали тесты, не обманывая, полностью самостоятельно, без списывания. Очевидный ответ заключается в том, что это сделать невозможно.

В ДиО образовательного процесса при тотальном ДО необходимо разработать способы, которыми можно контролировать обучение студентов и способствовать их академической честности. Предлагаемая методика тестирования представляет серию еженедельных тестов, равных

по весу итоговому экзамену с высокой значимостью. Если студент «завалит» один или два из еженедельных тестов, еще не все потеряно. Компенсировать низкий балл можно одним из других коротких еженедельных тестов. ДиО должно предусмотреть регулярные онлайн-консультации [27].

Добавление короткого открытого вопроса в онлайн-тест требует, чтобы учащиеся не просто выбрали правильный ответ из предложенных. Это может быть короткий открытый тестовый вопрос, оценка которого занимает секунды.

Оценка уровня усвоения знаний при тотальном ДО не должна основываться исключительно на тестах. Необходимо комбинировать разные формы контроля. Современные платформы для взаимодействия студента и педагога позволяют сделать это взаимодействие эффективным при условии разработки эффективного ДиО.

Вынужденный переход к масштабному ДО дает возможность по-новому взглянуть на разработку ДиО, на то, как мы преподаем, как студенты учатся, как усваивают и как демонстрируют результаты усвоения учебного содержания.

Заключение

Экспериментальная проверка ДиО показала, что при оценке успешности учебной работы обучаемых с его применением целесообразно использовать рейтинговую систему контроля знаний, т. к. она обеспечивает постоянную мотивацию, позволяет осуществлять рефлексию учебной работы, повышает эмоционально-познавательный тонус этой деятельности.

Кроме того, реализация ДиО в реальной образовательной практике показала, что высокая степень формализации разного вида содержательной учебной информации обеспечивает следующие его показатели:

1. **Универсальность.** ДиО может использоваться как при обучении, так и при контроле знаний на основе дифференциации типов учебных заданий, видов теоретического материала и форм организации занятий.

2. **Адаптивность.** Задания, их уровень сложности, последовательность предъявления определяются в зависимости от уровня подготовки обучаемого.

3. **Многовариантность.** Все предлагаемые обучаемому задания являются разноуровневыми, разнотипными и разновариантными.

4. **Многофункциональность.** При работе с ДиО обучаемый может выбрать следующие режимы: обучающий, контролирующий, консультационный, информационный и др.

Исследование показало, что психологический аспект усвоения информации и мотивации различается в электронной образовательной среде и при непосредственном контакте в аудитории. Создание образа преподавателя в ДО требует выбора определенной стратегии его создания.

Наш опыт разработки ДиО по различным отраслям знания показал его педагогическую полезность и перспективность. В зависимости от условий применения ДиО оно

может служить для педагога технологией обучения и индивидуальным средством учебной деятельности обучающихся в условиях ДО.

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

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

Литература

1. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Полат Е. С. М.: Академия, 2006. 400 с.
2. Романов А. Н., Торопцов В. С., Григорович Д. Б. Технологии дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 303 с.
3. Скибицкий Э. Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения // Дистанционное образование. 2000. № 1. С. 21–25.
4. Скибицкий Э. Г. Целостные компьютеризированные курсы – технологии образования XXI века // Эволюция: человек и образование: мат-лы конгресса. Новосибирск, 1996. С. 161–163.
5. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
6. Скоткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 96 с.
7. Гершунский Б. С. Содержание обучения как объект прогностического исследования // Программированное обучение. 1980. Вып. 17. 37 с.
8. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 343 с.
9. Розенберг Н. М. Проблемы измерений в дидактике. Киев: Вища шк., 1979. 175 с.
10. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
11. Камерилова Г. С., Варламов А. С. Информационный подход как ведущий вектор модернизации системы отечественного образования в области безопасности жизнедеятельности // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 4. С. 731–734.
12. Пак Н. И. Информационный подход и электронные средства обучения. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2013. 196 с.
13. Балл Г. А. Теория учебных задач: психол.-пед. аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
14. Эсаулов А. Ф. Психология решения задач. М.: Высш. шк., 1972. 216 с.
15. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. 2-е изд., испр. М.: Academia, 2004. 192 с.
16. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М.: Academia, 2003. 255 с.
17. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
18. Безрукова В. С. Педагогика. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 381 с.
19. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
20. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 160 с.
21. Демкин В. П., Можаяева Г. В. Технологии дистанционного обучения. Томск: ТГУ, 2003. 106 с.
22. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2003. 192 с.
23. Современные образовательные технологии / под ред. Н. В. Бордовской. М.: КноРус, 2011. 432 с.
24. Щукина Г. М. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.
25. Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. М.: Проспект, 2004. 432 с.
26. Микляева А. В., Панферов В. Н., Безгодова С. А., Васильева С. В. Стратегии самопрезентации преподавателей как фактор восприятия их личности студентами в онлайн-взаимодействии (на примере медиалекции) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 1. С. 175–184. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-175-184>
27. Жарикова Е. Г., Китова Е. Т. Проблема контроля при дистанционном обучении // Инновации в образовании. 2021. № 4. С. 35–41.

original article

Distance Teaching in Educational Organizations under Pandemic Conditions

Eduard G. Skibitsky

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering, Russia,
Novosibirsk

Evgenia T. Kitova

Novosibirsk State Technical University, Russia, Novosibirsk; <https://orcid.org/0000-0001-8016-2453>; kitovaet@mail.ru

Received 31 Jul 2021. Accepted after peer review 25 Aug 2021. Accepted 30 Aug 2021.

Abstract: Higher education has to develop effective means of pedagogical communication and teaching patterns as a result of the social and economic changes brought about by the COVID-19 pandemic. Distance learning requires no face-to-face contact with the teacher. It is based on unconventional teaching patterns and uses modern means of informatization. The research objective was to develop a new system of didactic support in the context of a total distance learning format. The author analyzed the opinions of academics and students of two institutions of higher education. The research revealed some problems related to the use of traditional teaching methods in distance learning. The article introduces a new complex approach to the design of effective didactic support based on the psychological, pedagogical, and methodological features of distance learning. The paper also features various definitions of didactic support, its stages, and component, i.e. content, procedure, and motivation. The new approach was tested experimentally. It involved a rating system, which improved the motivational, emotional, and cognitive aspects of distance learning. A higher degree of formalization of information content also improved such indicators as universality, adaptability, multivariance, and multifunctionality.

Keywords: distance learning, didactic support, scheme, development, complex approach, content educational information, tasks, content, selection criteria

Citation: Skibitsky E. G., Kitova E. T. Distance Teaching in Educational Organizations under Pandemic Conditions. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(3): 221–228. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-221-228>

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

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

References

1. *Pedagogical technologies for distant teaching*, ed. Polat E. S. Moscow: Academia, 2006, 400. (In Russ.)
2. Romanov A. N., Torohtsov V. S., Grigorovich V. G. *Technologies for distance teaching in the system of distant economic education*. Moscow: UNITI-DANA, 2000, 303. (In Russ.)
3. Skibitsky E. G. Didactic support for distance teaching process. *Distantionnoe obrazovanie*, 2000, (1): 21–25. (In Russ.)
4. Skibitsky E. G. Comprehensive computer courses – educational technologies of XXI century. *Evolution: man, and education: Proc. Congress*. Novosibirsk, 1996, 161–163. (In Russ.)
5. Babanskii Iu. K. *Optimization of teaching and education process*. Moscow: Prosveshchenie, 1982, 192. (In Russ.)
6. Skatkin M. N. *Problems in modern didactics*. Moscow: Pedagogika, 1984, 96. (In Russ.)
7. Gershunskii B. S. Content of education as an object for prognostic research. *Programmirovannoe obuchenie*, 1980, 37. (In Russ.)
8. Talyzina N. F. *Management of knowledge acquisition process*. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1975, 343. (In Russ.)
9. Rozenberg N. M. *Measurement problems in didactics*. Kiev: Vishcha shk., 1979, 175. (In Russ.)
10. Bepalko V. P. *Components of pedagogical technology*. Moscow: Pedagogika, 1989, 192. (In Russ.)
11. Kamerilova G. S., Varlamov A. S. Information approach as a leading vector of modernization of the system of domestic education in the field of life safety. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii*, 2017, (4): 731–734. (In Russ.)
12. Pak N. I. *Information approach and computer-based teaching*. Krasnoyarsk: KGPU im. V. P. Astafieva, 2013, 196. (In Russ.)
13. Ball G. A. *Theory of learning tasks: psychological and pedagogical aspect*. Moscow: Pedagogika, 1990, 184. (In Russ.)
14. Esaulov A. F. *Psychology of problem solving*. Moscow: Vyssh. shk., 1972, 216. (In Russ.)
15. Zagvyazinskiy V. I. *Theory of teaching: modern interpretation*. Moscow: Academia, 2004, 192. (In Russ.)
16. Kraevskii V. V. *General basics of pedagogy*. Moscow: Academia, 2003, 255. (In Russ.)
17. Vygotzky L. S. *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogika, 1991, 480. (In Russ.)
18. Bezrukova V. S. *Pedagogics*. Rostov on Don: Feniks, 2013, 381. (In Russ.)

19. *Methods for system pedagogical research*, ed. Kuzmina N. V. Leningrad: Izd-vo LGU, 1980, 172. (In Russ.)
20. Yakunin V. A. *Teaching as a management process: psychological aspects*. Leningrad: Izd-vo LGU, 1988, 160. (In Russ.)
21. Demkin V. P., Mozhaeva G. V. *Technologies for distant teaching*. Tomsk: TGU, 2003, 106. (In Russ.)
22. Zakharova I. G. *Information technologies in education*. Moscow: Academia, 2003, 192. (In Russ.)
23. *Modern educational technology*, ed. Bordovskaia N. V. Moscow: KnoRus, 2011, 430. (In Russ.)
24. Shchukina G. M. *Problem of cognitive interest in pedagogy*. Moscow: Pedagogika, 1971, 352. (In Russ.)
25. *Pedagogics*, ed. Krivshenko L. P. Moscow: Prospekt, 2004, 432. (In Russ.)
26. Miklyaeva A. V., Panferov V. N., Bezdodova S. A., Vasileva S. V. Self-presentation strategies as a factor of lecturer's personality perception by students in online interaction at a media lecture. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, 22(1): 175–184. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-175-184>
27. Jarikova E. G., Kitova E. T. Problem in control in distance learning. *Innovatsii v obrazovanii*, 2021, (4): 35–41. (In Russ.)

оригинальная статья

Геометрическое моделирование оригами в средовом подходе к самоорганизации в периоде детства

Галина Афанасьевна Соколова

Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, г. Новосибирск; <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>; G.sokolova2020@yandex.ru

Поступила в редакцию 20.07.2021. Принята после рецензирования 23.08.2021. Принята в печать 30.08.2021.

Аннотация: Проведен анализ целесообразности применения феномена оригами как средства геометрического моделирования к формированию самоорганизации у детей младшего возраста. Практика оригами, включаемая в процесс образования детей в детском саду и в начальной школе, выступает в качестве природосообразного средства для преподавания содержания основного курса геометрии, традиционно назначенного к изучению в среднем звене траектории школьного образования. Современный заказ общества к повышению статуса математического образования выдвигает приоритетную задачу разработки и утверждения содержания математического образования растущей личности, инициирующего саморазвитие детей. Подходы к решению задачи намечаются в рамках синергетической парадигмы с применением трансформирования геометрических форм. Усиление влияния науки на общество обусловило тенденцию повышения качества образования личности. Проблема повышения качества управления образованием получила обоснование в привязке к факторам среды и закрепились в понятийном поле методологии средового подхода. Данный подход обладает возможностями к достижению воспитательного эффекта в русле синергетической образовательной реальности: ребенок младшего возраста определяется как открытая нелинейная система, способная к саморазвитию. Дано теоретическое и концептуальное обоснование геометрического моделирования оригами как средства для самоорганизации детей. Обоснованы пути формирования самоорганизации в период детства: приобщение детей к содержанию математической культуры на основе оригами происходит с применением синергетического подхода. Целесообразность оригами как средства структурообразования в математическом образовательном процессе детей младшего возраста обоснована выявленными факторами самоорганизации. В систему педагогического образования внедрены средства обогащения структурообразующей среды на основе конкретизации ресурсов образования.

Ключевые слова: синергетический подход, постнеклассическое образование, математическое образование, саморазвитие ребенка, творческие способности детей, дети младшего возраста

Цитирование: Соколова Г. А. Геометрическое моделирование оригами в средовом подходе к самоорганизации в периоде детства // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 229–237. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-229-237>

Введение

На всех ступенях образования обучаемой личности в условиях современного социума актуализировалась задача формирования научной картины мира, оказывающей определяющее влияние на развитие мировоззрения как системы взглядов на окружающий мир и положение в нем человека. Важным компонентом мировоззрения выступает стиль мышления, определяющий принципы теоретического познания мира. Присущие разным историческим периодам стили мышления задают свой тип осознания мира, или, по В. С. Стёпину, тип научной рациональности [1]. Согласно типам научной рациональности, различаются классическая, неклассическая и постнеклассическая картины мира.

Мир предстает как иерархия самоорганизующихся систем в постнеклассической картине мира, и в задаваемой ею постнеклассической культуре формируется иной, нежели предшествующий ей, социально-духовный вектор развития человека. Такого рода миропонимание обусловлено вкладом синергетики. *Синергетика* с греческого означает когерентное

(согласованное) взаимодействие частей, соответственно предметом синергетики как науки выступают явления синергизма – согласованного взаимодействия компонентов самоорганизующейся системы и основные законы самоорганизации сложных систем. Синергетика, составляющая зерно постнеклассической науки современности, выступает в качестве теории самоорганизации и методологии естественных и общественных наук. Претворение в жизнь ее положений предполагает обсуждение обучающей среды, применение новых подходов к развитию образовательных систем. Синергетический подход к воспитанию опирается на нелинейность и открытость педагогических систем, возможность их адаптации к условиям среды на основе самоорганизации.

Синергетическая педагогическая парадигма начинает свое становление в 90-х гг. XX в. с активного изучения применения понятия *синергетика* в области образования, и к настоящему времени, по мнению разработчиков

методологии образования в рамках синергетической парадигмы, педагогическая наука нуждается как в осмыслении соответствующей философии образовательного становления личности, так и в практическом освоении способов преобразования воспитательного процесса на основе синергетического подхода [2–4]. В качестве практического средства преобразования воспитательного процесса на основе синергетического подхода мы выдвигаем геометрическое моделирование оригами.

Цель – раскрыть потенциальные возможности геометрического моделирования оригами как средства самоорганизации детей младшего возраста в применении средового синергетического подхода.

Задачи:

- 1) рассмотреть научный процесс становления синергетики как универсального методологического инструмента;
- 2) осветить современное состояние проблемы применения в педагогической науке синергетического подхода;
- 3) проанализировать качество геометрической подготовки обучаемых личностей в системе общего образования;
- 4) установить научное основание для применения синергетического подхода к проблеме повышения качества математического образования детей младшего возраста;
- 5) выявить факторы самоорганизации детей, обоснованные целесообразностью применения оригами как инструмента структурообразования в средовом подходе к математическому образованию.

Методы исследования: синергетический, средовой, культурологический подходы к образованию, анализ целесообразности применения синергетического подхода к рассмотрению детства как социальной группы, гуманитарный подход к познавательному развитию ребенка как культурно обусловленному процессу, метод изучения и обобщения педагогического опыта в области геометрического образования, подход к формированию мышления как целесообразно функционирующего инструментального средства в организации механизмов познания, подход к обогащению образовательной среды средствами геометрического моделирования оригами.

Общенаучные положения о синергетике и синергетическом подходе

Научным объектом синергетики как науки выступают процессы самоорганизации природных и социальных систем. Самоорганизация, согласно А. М. Новикову, представителя синергетического подхода, – это процесс создания, воспроизведения, совершенствования организации сложной динамической системы [5, с. 191–192]. При изучении культуры и социокультурных процессов синергетический подход утвердился к завершению XX в. в качестве методологического инструмента культурологии. С его применением культура выступает как динамическая система, а для исследования культурных явлений используется особо выделенное направление в науке – социальная синергетика,

рассматривающая социальные подсистемы: открытые нелинейные системы, способные к саморазвитию, включая и ребенка младшего возраста.

В развитии ребенка как системы обозначенного типа нелинейность проявляется в чередовании последовательности возрастных кризисов, отношений деструктивного характера [6]. Под саморазвитием, следуя А. М. Новикову, мы будем понимать самостоятельное развитие субъектом образования своих обретений в аспекте развития психических процессов. Синергетическая природа «человекомерных систем» [7] и утверждает целесообразность рассмотрения процесса становления познавательных структур ребенка младшего возраста в контексте постнеклассической (синергетической) парадигмы образования.

В свою очередь, А. Г. Гогоберидзе в основу синергетического подхода к изучению процесса развития ребенка помещает соответствие принципу гуманитаризации, провозглашающему культурную обусловленность процесса развития человека. Так, ребенок дошкольного возраста рассматривается как субъект саморазвития, осуществляющий становление в культуре и делающий вклад в ее содержание [8, с. 31]. Характер развития такого рода нелинейной системы открытого типа указывает на альтернативность путей развития ребенка, применение подхода к нему как к индивидуальности, признание его уникальности, сохранение целостности его природы (психофизической организации, опыта, интересов и др.) и выявление его дарований. Достижение целей развития личности и общества как социальных систем возможно реализовать в моделировании нацеленной на формирование творческих способностей субъектов образования образовательной среды. Она рассматривается методологами средового подхода С. В. Тарасовым и А. Е. Мароном как в большей степени социально значимый объект, нежели образовательный процесс. В связи с этим внимание проектировщиков образования следует направить на создание среды, стимулирующей потребность субъектов образования к саморазвитию [9]. Для педагогики, нацеленной на поддержку процесса овладения личностью способностью к саморазвитию, законы развития и саморазвития приобретают особое значение, подчеркивает В. Н. Корчагин [10].

Ключевые положения синергетики включают понятие самоорганизации, которое рассматривается исследователями синергетической концепции применительно к образованию в разных ракурсах [11]. Однако проблема самоорганизации, исследуемая вне синергетического подхода к развитию, в большинстве случаев редуцируется в цепь рассуждений о проблеме самообразования. Акцент в ходе организации образования в данном ракурсе ставится на инициировании наставником самостоятельного поиска воспитанниками информации, необходимой для принятия ими собственных решений. Например, на основе выявления М. Р. Мирошкиной специфичности вклада в формирование необходимой готовности растущего человека

к принятию собственных решений такого рода готовность формируется в практике самоорганизации [12, с. 115], определяемой в аналогичном подходе как «учебная самоорганизация» [13, с. 61]. Предпосылки к формированию у малыша способности к самоорганизации, возникающие в условиях проявления детской потребности в общении со взрослым, начинают разворачиваться в раннем возрасте. Эта коммуникативная потребность реализуется в развиваемых совместных со взрослыми манипулятивных действиях. В периоде возрастного интервала от двух до трех лет жизни поступки детей все чаще мотивируются их стремлением к самостоятельности, которая определяется М. Р. Мирошкиной как основа самоорганизации, проявляемой в формах сотрудничества со взрослым. Такого рода способность рассматривается предтечей успешного разрешения учебных вопросов в будущем [14].

Исследователи В. Э. Черник и А. С. Гаврилова предлагают рассматривать самоорганизацию как свойство личности, включающее в себя функциональный и личностный компоненты, обеспечивающие способность организовывать свою деятельность и управлять ею [15, с. 136]. Т. Э. Яновская в качестве ключевого положения концепции самоорганизации выдвигает тезис, что происходящие личностные изменения реализуются за счет внутренних возможностей [16, с. 94]. Интерпретации сущности самоорганизации в большей степени исходят из личностной характеристики, которую можно обозначить термином *организованность*, но не из признаков самоорганизации как процесса, имеющего место быть в синергетической реальности. Таким образом, акцентирование внимания исследователей на личностном компоненте организованности, рассматриваемом вне рамок синергетического подхода, приводит к пониманию под самоорганизацией совокупности личностных качеств, психологических новообразований, тех или иных, безусловно ценных, особенностей, например, целенаправленного характера действий, волевого компонента, который предполагает мобилизацию потенциальных возможностей и концентрацию активности в заданном направлении. В этой трактовке самоорганизации как явления не находится места для синергетической процессуальной характеристики структурообразования, имеющего отношение к растущему человеку как саморазвивающейся социальной системы открытого типа.

Природа самоорганизации раскрывается в применении синергетического подхода, основы которого были заложены в русле естественнонаучной постнеклассической традиции понимания мира как множества систем открытого типа, способных к саморазвитию, которое может быть реализовано при определенных условиях как самоорганизация. Процесс самоорганизации, происходящий в системах, определяемый, согласно А. С. Подымовой и Л. Н. Макаровой, синергичным (согласованным) взаимодействием, обязан антиэнтропийному характеру эволюционного развития (направленному

на возрастание упорядоченности). Обусловлен процесс самоорганизации накоплением структурной информации, способствующей устойчивому развитию, продуктивной самореализации в ходе жизнедеятельности [17]. Синергетический подход рассматривает процесс самореализации личности как развитие открытой целостной динамичной нелинейной системы, обусловленное взаимодействием внутренних ресурсов и потребностей системы, исходя из возможностей внешней среды.

Оригами в рамках геометрического содержания в математическом образовании

Следуя Концепции развития математического образования в Российской Федерации¹, основной педагогической задачей наставника выступает становление математических способностей воспитанников образовательных учреждений в поле содержания математической культуры. Математическая культура формируется в ходе математического образования, сопровождаемого:

- освоением логико-математических представлений и способов познания;
- овладением навыками самостоятельной практической деятельности;
- формированием и развитием рефлексивных умений;
- воспитанием ценностного отношения к математике как культурному достоянию.

Содержание математической учебной деятельности воспитанников образовательных организаций, выступающее структурообразующим фактором образования растущей личности, способно значительно обогатиться за счет приобщения детей к практикам геометрического конструирования и моделирования. Геометрический материал обладает уникальными свойствами в плане предоставления возможности детям младшего возраста не только на основе наглядности, но и с применением тактильно-двигательного метода обследования выявлять свойства геометрических объектов, сравнивать их и анализировать, устанавливая признаки сходства и различия, имеющиеся конструктивные закономерности [18]. Творческий процесс воссоздания и преобразования геометрических объектов способствует развитию у детей конструктивного стиля мышления. Включение в практику работы старших дошкольников задач на развитие способности к ориентированию в объектах геометрии – моделях окружающего мира (отрезок, величина угла, симметрия и асимметрия и др.) – способствует повышению у детей уровня логического и в целом геометрического мышления [19].

Гуманистическая ориентация математического образования детей на принцип развития направляет педагога на создание условий для саморазвития ребенка. Поиски условий для реализации потенциальных возможностей воспитанников к творческому развитию актуализируют

¹ Об утверждении Концепции развития математического образования в РФ. Распоряжение от 24.12.2013 № 2506-р // СПС КонсультантПлюс.

в содержании педагогических исследований проблематику среды. Повышение интереса психолого-педагогического сообщества к понятию среды наблюдалось на границе XIX–XX вв. Становление системного подхода в педагогике, происходящее в 70–90 гг. XX в., активизировало процесс исследования среды, анализируемой в связи с категорией взаимодействия. Тем самым педагогическая мысль побуждалась к разработке теории и технологии опосредованного управления в педагогике, направляющего образовательный процесс на развитие и саморазвитие ребенка. Этому сопутствуют переходы к более качественному состоянию ребенка как социальной системы. В рамках средового подхода возникли факторные концепции среды, рассматривающие ее не только как совокупность условий и компонентов, но и как средство воспитания. Однако проблема управления формированием и развитием воспитанников посредством среды является мало изученной [20, с. 3]. В частности, необходимость решения проблемы самоорганизации сложных систем стимулирует педагога (управляющего субъекта) к реализации воздействия в области т. н. резонансных зон [20, с. 32], результативность влияния в которых обеспечена способствованием собственным тенденциям развития социальной системы. Важным условием оптимальности управления выступает правильный выбор времени воздействия, связанного с наличием у управляемой социальной системы тенденции спонтанного развития. Открывшаяся возможность управления самоорганизацией обучаемого субъекта образования через среду – это «факт большого методологического значения», заключает Ю. С. Мануйлов, поскольку педагог может использовать «мягкое управление» [20, с. 32]. Поиск такого рода механизмов мягкого управления образовательным процессом Н. М. Полетаева относит к основным направлениям применения синергетического подхода в педагогике [21].

Теоретические исследования оригами как фактора самоорганизации детей младшего возраста [22] и наша собственная богатая практика в применении оригами к образованию детей и педагогов дошкольного образования свидетельствуют о целесообразности установления в педагогической среде адекватного представления о предмете обсуждения. К реализации исследования в плане уточнения и осмысления феномена оригами в рамках парадигмы концепции самоорганизации с применением средового подхода (обогащения геометрического содержания в математическом образовании детей младшего возраста средствами оригами) побудили два фактора:

1) востребованность явления оригами (области занимательной геометрии) как со стороны самих детей, так и со стороны педагогов детских садов и начальной школы;

2) заказ общества относительно подготовки детей младшего возраста к жизни в условиях развития синергетической парадигмы образования.

Целесообразность подключения практики оригами в образование детей опирается на ряд следующих посылок:

1. Соответствие практики геометрического моделирования оригами предпочтениям и возрастным особенностям детей. Преобладающей формой мышления у детей младшего возраста выступает наглядно-образная. Процесс формирования понятийных мыслительных структур ребенка младшего возраста, равно как и его способность развернуть внутренний план действия, может быть оптимально организован с использованием пространственных операций при трансформировании фигур в практике оригами.

2. При осуществлении мелких движений пальцев рук по преобразованию геометрических форм оригами происходит активизация моторно-двигательной функции; появляется тактильный контроль за соблюдением требования непрерывности образуемых геометрических ориентиров – отрезков линий, контуров геометрических фигур; развиваются сила и ловкость в пальцах, тонкость движений в подушечках пальцев рук.

3. Вектор математического образования детей к обогащению развивающей среды с подключением оригами обретает направленность на пропедевтику геометрического образования. Уникальность такого образования обоснована взаимодействием логического и интуитивного начал мыслительного содержания в процессе постижения особенностей геометрических конструкций. Несмотря на уникальность геометрии как развивающей дисциплины, сегодняшнее состояние школьного курса оставляет желать лучшего: слабая подготовка выпускников школ ведет к понижению качества технического образования молодых людей, обучаемых в вузе [23]. Одной из причин такой подготовки является низкий уровень развития у выпускников пространственного мышления, т. е. обучение геометрии опирается на работу пространственного воображения с привлечением логических рассуждений [24]. Развитие пространственного мышления выступает ключевым условием для повышения качества геометрического образования, формирования успешности воспитанников школ в решении геометрических задач.

Особенного внимания проектировщиков образования заслуживает вопрос о должном положении геометрии (во временном аспекте приобщения детей младшего возраста к геометрическому культурному содержанию), который активно обсуждался отечественными математиками на исходе XX в. в связи с необходимостью развития у детей пространственных представлений, воображения, графических умений, глазомера, способности к «изящному» решению задач на основе геометрического «видения». Исследовательский характер геометрического образования побуждает рассматривать геометрию как предмет с такими естественнонаучными методами познания, как наблюдение, измерение и эксперимент, которые опираются на работу чувств и практические действия [25]. Раннее приобщение детей к практической исследовательской и преобразующей деятельности в практике геометрического моделирования

открывает путь к самостоятельному исследованию детьми объектов геометрии на основе применения наглядности разных видов: предметной наглядности, рисунков (схем), объемных и графических моделей [26].

Представление о растущей личности ребенка младшего возраста как о самоорганизующейся системе обосновывает применение синергетического подхода к развитию детей в среде с применением оригами в следующих условиях для самореализации:

- наличие внутренней активности у ребенка (субъекта образования), которая и составляет суть его собственного саморазвития [27];
- наличие у современных детей потребностей в развитии, реализуемых, следуя образному выражению Д. И. Фельдштейна, через «диктат своих развивающихся потребностей», и «этот диктат связан с современным уровнем саморазвития ребенка, который стремится к собственному поиску решения встающих перед ним задач, в том числе и учебных» [28, с. 21];
- создание условий для развития способности детей к мышлению синтетического характера на основе принципа дополнительности во взаимодействии методов логического и интуитивно-образного мышления (функция формирования и преобразования геометрических представлений, результаты чего находят воплощение в практике);
- создание условий для самоактуализации, самоконтроля, саморегуляции, рефлексивной оценки в системе пошагово выполняемых действий в рамках организованного алгоритма оригами (с применением обратимых операций, предусматривающих возврат к предыдущему шагу алгоритма);
- формирование алгоритмического строя деятельности с опорой на образные и схематические обозначения хода совершаемых операций.

К факторам самоорганизации детей младшего возраста в условиях образовательной среды с применением технологии геометрического моделирования оригами мы относим особые развивающие условия, диктуемые сконструированной педагогом средой.

1. Усиление вклада математики как структурообразующего средства в образовательный процесс, который выражается в повышении «меры порядка» в ходе преобразования геометрических форм:

- в совершении математических преобразований на основе применения необходимой математической терминологии (например, сторона квадрата, диагональ, основание треугольника и т. п.);
- в развитии ориентировки в пространстве геометрических форм (например, «выделите срединную линию фигуры»);
- в комментировании динамического характера преобразований, имеющих «адресный» характер назначений (например, «направляем поочередно стороны

квадратной формы к диагонали квадрата, лежащей между ними»).

2. Инициирование рефлексивного осознания необходимости правильного хода мышления на основе организации внутреннего диалога как последовательно совершаемого обмена между содержательными мыслительными компонентами *образ совершаемого преобразования и логическая цепочка преобразующих действий*.

3. Позиционирование у детей творческой направленности при совершении активных преобразующих действий, допускающих возможность применения уместных в аспекте образовательной ситуации альтернативных вариантов геометрических преобразований.

Обогащение конструируемой среды для самоорганизации детей младшего возраста происходит на основе применения авторских технологических разработок, отвечающих следующим тенденциям развития информационно-образовательной среды:

- усиление развивающих аспектов пространственно-образных характеристик образовательной среды посредством проектирования игровых образовательных ситуаций, увеличивающих вклад образных и динамических ассоциаций, способствующих реализации целостного подхода к познавательному развитию ребенка как социальной системы [29];
- внесение в качестве средства самоуправления и развития самостоятельности детей технологических разработок, ориентированных на применение методов подобия и аналогии в моделировании [30];
- расширение развивающих аспектов практики моделирования в совершении преобразований на основе переходов *плоскость – объем* при построении моделей геометрических тел [31];
- сопровождение процесса математического развития детей посредством проектируемых компетентностно-ориентированных задач с применением оригами, обращающих детей к анализу ситуаций с вариативным выбором конструктивных решений;
- предоставление задач с геометрическим содержанием, в решении которых развиваются наблюдательность и глазомер, формируется особый субъектный опыт совершения преобразований на основе творческого исследовательского поиска.

Заключение

Механизмы реализации представленного образовательного содержания апробированы в учреждениях дополнительного профессионального образования взрослых и детей, в дошкольных образовательных структурах и в общеобразовательной школе.

Практическая значимость. Полученные данные могут быть использованы педагогами дошкольного и начального общего образования для формирования обогащенной образовательной среды на основе синергетического подхода

к развитию детей младшего возраста. Материалы исследования задействованы в авторских дополнительных профессиональных программах повышения квалификации «Картина мира в естествознании дошкольного детства»² и «Математическое образование дошкольников: традиции и инновации»³. Результаты применимы и в образовательном процессе начальной школы: материалы отражены в программе дополнительного образования детей (инженерно-технического направления) «Оригами – школьникам»⁴, представленной на конкурсе «Золотая медаль выставки "Учебная Сибирь – 2018"» в номинации «Современная образовательная среда: новые вызовы и современные решения». По результатам конкурса Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования награжден серебряной медалью за данную программу.

Теоретическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения и применения синергетического и средового подходов в качестве необходимых методологических инструментов развития математических способностей и формирования самоорганизации у детей младшего возраста. Выявление особых факторов среды, формируемой с применением

геометрического моделирования оригами, обеспечивает эффект развития, превосходящий «приращение степени порядка», реализуемое в рамках линейной функции ($y=kx$), и освещает путь к расширению воспитательных возможностей системы образования, применяемых к обогащению образования детей младшего возраста на основе синергетического подхода.

Научная новизна. Традиция фиксирования внимания педагогов на японском искусстве как деятельности детей преимущественно изобразительного характера, сложившаяся в рациональной образовательной парадигме, препятствовала применению аналитического подхода к факторам развития детей в среде с применением оригами. Анализ средового подхода в ракурсе синергетической парадигмы позволил разработать факторные детерминанты среды, способствующие развитию механизмов самоорганизации, и развернуть их учебно-методическое сопровождение для ресурсного наполнения процесса математического образования детей младшего возраста.

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

Литература

1. Стёпин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. 1989. № 10. С. 3–18.
2. Масленникова В. Ш. Системно-синергетическая теория как методологическая основа новой педагогики Н. М. Таланчука // Казанский педагогический журнал. 2019. № 5. С. 41–48.
3. Корчагин В. Н. Системно-синергетическая философия как методологическая основа педагогики // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. № 2. С. 99–103.
4. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. Л. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественно-научного образования // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2004. № 6. С. 90–103.
5. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: ИЭТ, 2013. 268 с.
6. Суворкина Е. Н. Синергетические основания исследования детства: возрастные кризисы как точки бифуркации // Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. 2016. № 37-2. С. 43–48.
7. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд., доп. М.: URSS, 2009. 239 с.
8. Гогоберидзе А. Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 100. С. 29–37.
9. Тарасов С. В., Марон А. Е. Инновационное развитие системы образования на основе методологии средового подхода // Человек и образование. 2010. № 3. С. 14–18.
10. Корчагин В. Н. Генезис методологии системно-синергетической педагогики // Казанский педагогический журнал. 2003. № 2. С. 28–34.
11. Китаев Д. Ф., Макаров А. А., Смольников С. Д. Синергетическая концепция образования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16411> (дата обращения: 16.07.2021).

² Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Картина мира в естествознании дошкольного детства» // Новосибирский Институт Повышения Квалификации и Переподготовки Работников Образования. Режим доступа: <https://cloud.nipkipro.ru/index.php/s/S8Ls7MLJON8Nu4n> (дата обращения: 18.06.2021).

³ Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Математическое образование дошкольников: традиции и инновации» // Новосибирский Институт Повышения Квалификации и Переподготовки Работников Образования. Режим доступа: <https://cloud.nipkipro.ru/index.php/s/tutPa4LNvOE6S4D> (дата обращения: 18.06.2021).

⁴ Итоги выставки образовательных организаций, оборудования и литературы для учебного процесса «УчСиб-2018». Режим доступа: <http://nipkipro.ru/novosti/konkursi/itogi-vistavki-obrazovatelnich-organizatsiy-oborudovaniya-i-literaturi-dlya-uchebnogo-protsessa-uchsib-2018.html> (дата обращения: 18.06.2021).

12. Мирошкина М. Р. Самоорганизация участников образовательного процесса в школе // Школьные технологии. 2014. № 4. С. 115–121.
13. Мирошкина М. Р. Возрастная самоорганизация // Школьные технологии. 2015. № 4. С. 61–67.
14. Цукерман Г. А., Елизарова Н. В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 37–44.
15. Черник В. Э., Гаврилова А. С. Исследование структурных компонентов самоорганизации старших дошкольников // Дискуссия. 2016. № 7. С. 136–142.
16. Яновская Т. Э. К вопросу о понятии «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // Естественно-гуманитарные исследования. 2013. № 2. С. 89–95.
17. Подымова Л. С., Макарова Л. Н. Самореализация личности как психолого-педагогическая проблема: синергетический подход // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 1. С. 89–93.
18. Белошистая А. В. Геометрический материал в дошкольном математическом образовании // Дошкольное воспитание. 2017. № 3. С. 22–27.
19. Каримов М. Ф., Степаненко В. А. Начала элементарного геометрического моделирования в дошкольном образовательном учреждении // Инновационная наука. 2017. № 8. С. 59–60.
20. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.; Н. Новгород: Изда-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
21. Полетаева Н. М. Синергетический подход к проблемам образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2009. № 2. С. 7–13.
22. Соколова Г. А. Педагогические основы оригами. Новосибирск: Изда-во НИПКиПРО, 2000. 224 с.
23. Найниш Л. А., Шарапова Н. Н., Голубинская Т. В. Особенности современного геометрического образования // Школьные технологии. 2020. № 3. С. 3–9.
24. Далингер В. А., Кузьмин С. Г. Геометрическое образование в российской школе // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3-4. С. 408–411.
25. Рослова А. О. Методика преподавания наглядной геометрии учащимся 5–6 классов. Лекция 1 // Математика. 2009. № 17. Режим доступа: https://mat.lsept.ru/view_article.php?ID=200901711 (дата обращения: 16.07.2021).
26. Гавриш А. И., Покрыщенко А. Ю. Развитие математических способностей у дошкольников и младших школьников через изучение геометрического материала // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 72–75.
27. Выгузова Н. Ю. Активность как основа самоорганизации субъекта // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 12-1. С. 146–150.
28. Фельдштейн Д. И. Современное Детство как социокультурный и психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 20–29.
29. Соколова Г. А. Игровые ситуации в технологии оригами. Новосибирск: Изда-во НИПКиПРО, 2019. 71 с.
30. Соколова Г. А. Оригами. Подход на основе подобия. Новосибирск: Изда-во НИПКиПРО, 2019. 59 с.
31. Соколова Г. А. Ориентиры для конструирования содержания подготовительного курса геометрии средствами оригами. Новосибирск: Изда-во НИПКиПРО, 2004. 60 с.

original article

Origami as a Means of Geometric Modeling: Environmental Approach to Self-Organization in Young Childhood

Galina A. Sokolova

Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Educators, Russia, Novosibirsk; <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>;

G.sokolova2020@yandex.ru

Received 20 Jul 2021. Accepted after peer review 23 Aug 2021. Accepted 30 Aug 2021.

Abstract: Origami is a means of geometric modeling and self-organization formation in young children. As a part of preschool education, it serves as propaedeutics of basic geometry. One of the tasks of modern education is to improve the social status of mathematics because of its ability to encourage self-development in children. The research was based on the synergetic paradigm which defines a young child as an open nonlinear system capable of self-development. The article gives a theoretical and conceptual justification of origami as a means of self-organization development through the nonlinear educational

environment that introduces preschoolers to mathematical culture. Origami proved to be able to enrich preschool education as this activity concentrates the educational resources of the structure-forming environment.

Keywords: synergetic approach, post-non-classical educational, mathematical education, child's self-development, creative abilities of children, young children

Citation: Sokolova G. A. Origami as a Means of Geometric Modeling: Environmental Approach to Self-Organization in Young Childhood. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(3): 229–237. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-229-237>

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

References

1. Stepin V. S. Scientific knowledge and values of technogenic civilization. *Voprosy Filosofii*, 1989, (10): 3–18. (In Russ.)
2. Maslennikova V. Sh. System-synergetic theory as methodological basis of new pedagogy of N. M. Talanchuk. *Kazan pedagogical journal*, 2019, (5): 41–48. (In Russ.)
3. Korchagin V. N. System-synergetic philosophy as the methodological basis of pedagogy. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, 14(2): 99–103. (In Russ.)
4. Gapontseva M. G., Fedorov V. A., Gapontsev V. L. Application of the ideology of synergetics to the formation of the content of continuous natural science education. *The Education and Science Journal. Izvestiia UrO RAO*, 2004, (6): 90–103. (In Russ.)
5. Novikov A. M. *Pedagogical dictionary of main terms*. Moscow: IET, 2013, 268. (In Russ.)
6. Suvorkina, E. N. Synergetic bases of childhood age crises research as the bifurcation points. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2016, (37-2): 43–48. (In Russ.)
7. Budanov V. G. *Methodology of synergetics in post-non-classical science and in education*, 3rd ed. Moscow: URSS, 2009, 240. (In Russ.)
8. Gogoberidze A. G. The problem of researching a preschool child as a subject of activities and behavior. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 2009, (100): 29–37. (In Russ.)
9. Tarasov S. V., Maron A. E. Innovative development of education system based on the methodology of the environmental approach. *Chelovek i obrazovanie*, 2010, (3): 14–18. (In Russ.)
10. Korchagin V. N. Genesis of the methodology of system-synergetic pedagogy. *Kazan pedagogical journal*, 2003, (2): 28–34. (In Russ.)
11. Kitaev D. F., Makarov A. A., Smolnikov S. D. Synergetic concept of education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 2014, (6). Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16411> (accessed 16 Jul 2021). (In Russ.)
12. Miroshkina M. R. Self-organization of participants educational process at school. *Shkolnye tekhnologii*, 2014, (4): 115–121. (In Russ.)
13. Miroshkina M. R. Age-related self-organization. *Shkolnye tekhnologii*, 2015, (4): 61–67. (In Russ.)
14. Tsukerman G. A., Elizarova N. V. Children's independence. *Voprosy psikhologii*, 1990, (6): 37–44. (In Russ.)
15. Chernik V. E., Gavrilova A. S. Structural components' study of senior preschool children's self-organization. *Discussion*, 2016, (7): 136–142. (In Russ.)
16. Yanovskaya T. E. Self-organization in psychology and pedagogy. *Natural and humanitarian research*, 2013, (2): 89–95. (In Russ.)
17. Podymova L. S., Makarova L. N. Self-fulfillment of a person as a psychological and pedagogical problem: a synergic approach. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2009, (1): 89–93. (In Russ.)
18. Beloshistaya A. V. Geometric material in preschool mathematical education. *Doshkolnoe vospitanie*, 2017, (3): 22–27. (In Russ.)
19. Karimov M. F., Stepanenko V. L. Elementary geometric modeling in a preschool educational institution. *Innovatsionnaia nauka*, 2017, (8): 59–60. (In Russ.)
20. Manuylov Yu. S. *Environmental approach in education*, 2nd ed. Moscow; Nizhniy Novgorod: Izd-vo Volgo-Viatskoi akademii gosudarstvennoi sluzhby, 2002, 157. (In Russ.)
21. Poletaeva N. M. The synergetic approach to education problems. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*, 2009, (2): 7–13. (In Russ.)
22. Sokolova G. A. *Pedagogical basics of origami*. Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO, 2000, 224. (In Russ.)
23. Nainish L. A., Sharapova N. N., Golubinskaya T. V. Features of modern geometric education. *Shkolnye tekhnologii*, 2020, (3): 3–9. (In Russ.)

24. Dalinger V. A., Kuzmin S. G. Geometric education in the Russian school. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniia*, 2015, (3-4): 408–411. (In Russ.)
25. Roslova L. O. Methods of teaching visual geometry to students of grades 5–6. Lecture 1. *Matematika*, 2009, (17). Available at: https://mat.1sept.ru/view_article.php?ID=200901711 (accessed 16 Jul 2021).
26. Gavrish A. I., Pokryshchenko A. Yu. Development of mathematical abilities in preschool children and junior schoolchildren through the study of geometric material. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2018, (58-2): 72–75. (In Russ.)
27. Vyuzova N. Yu. Active position as a basis for subject's self-organization. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2007, (12-1): 146–150. (In Russ.)
28. Feldshtein D. I. Modern childhood as a socio-cultural and psychological phenomenon. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, 2012, (1): 20–29. (In Russ.)
29. Sokolova G. A. *Game educational situations in origami technology*. Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO, 2019, 71. (In Russ.)
30. Sokolova G. A. *Origami. A similarity-based approach*. Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO, 2019, 59. (In Russ.)
31. Sokolova G. A. *Guidelines for designing the content of the preparatory course of geometry by means of origami*. Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO, 2004, 60. (In Russ.)

оригинальная статья

Обучение школьников с общим недоразвитием речи английскому языку: реалии и перспективы

Елена Александровна Эльгарт

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово;
dubinkina1974@mail.ru

Вероника Александровна Каменева

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово;
<https://orcid.org/0000-0001-8146-9721>

Елена Лиунгартровна Холодцева

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово;
<https://orcid.org/0000-0001-7905-1617>

Анна Иосифовна Сергеева

Томский государственный педагогический университет, Россия,
г. Томск

Поступила редакцию 10.09.2021. Принята после рецензирования 04.10.2021. Принята в печать 04.10.2021.

Аннотация: В статье предложен методический подход к решению проблемы освоения английского языка школьниками с общим недоразвитием речи, определены межъязыковые влияния. Предмет исследования – средства, оптимизирующие процесс освоения английского языка школьниками с общим недоразвитием речи. Цель – выявить, теоретически обосновать и предложить к использованию методические средства, учитывающие межъязыковые влияния в ситуации общего недоразвития речи у школьников. Указаны причины низкого уровня освоения грамматики родного языка у школьников данной группы. На основе результатов лонгитюдного исследования процесса межъязыкового влияния предложены методические средства, оптимизирующие процесс освоения английского языка школьниками с общим недоразвитием речи. Описанные методические средства, направленные на повышение уровня овладения английским языком школьниками с общим недоразвитием речи, представлены с учетом развития лексической системы родного языка у детей данной категории. Предложен к обсуждению вопрос о создании дополнительных адаптированных образовательных программ по обучению школьников с общим недоразвитием речи иностранному языку, исходя из особенностей развития лексической системы и динамики овладения грамматическим строем родного языка в ситуации общего недоразвития речи.

Ключевые слова: межъязыковые влияния, лексическая система языка, грамматический строй языка, методические средства, адаптированная образовательная программа

Цитирование: Эльгарт Е. А., Холодцева Е. А., Каменева В. А., Сергеева А. И. Обучение школьников с общим недоразвитием речи английскому языку: реалии и перспектива // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 238–243. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-238-243>

Введение

На современном этапе модернизации и развития системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья проблема обеспечения условий обучения школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) иностранному языку сохраняет свою актуальность. Как правило, школьники с ОНР имеют значительные затруднения в освоении иностранного языка, что снижает успеваемость учеников по основным предметам. Обучение школьников с ОНР иностранным языкам – достаточно новое явление, и на настоящий момент недостаточно научных данных о том, какие факторы влияют на этот процесс. Кроме того, науке неизвестно, какие методики преподавания иностранных языков наиболее эффективны в ситуации ОНР. Анализируя влияние качества родного языка на качество иностранного, авторы пришли к выводу, что при обучении иностранному языку необходимо учитывать формирование и развитие лексической системы и грамматического строя родного (русского) языка у школьников с ОНР.

Отечественные исследователи изучают проявления ОНР в разных аспектах: психолого-педагогическом [1],

психолого-лингвистическом [2], медико-педагогическом [3], физиологическом [4], клиническом [5] и др. Несмотря на различные аспекты изучения ОНР, все же выделяется единство клинических проявлений в речи: качественно неполноценный словарь, недостаточно сформированы грамматические формы, фонематическая система родного (русского) языка, общеречевые навыки. Свободные высказывания детей с ОНР состоят из простых предложений, в сложных предложениях наблюдаются пропуски, перестановки главных и второстепенных членов. Фонетическая система неполноценна: присутствуют искажения, замены, смешение звуков [6]. На неполноценное и несвоевременное формирование языковой системы школьников в ситуации ОНР оказывает влияние недостаточность восприятия: нарушение конструктивного праксиса, трудности вербализации пространственных отношений, отсутствие четкого слухового восприятия и самоконтроля за речью [7].

В свою очередь недостаточная сформированность неречевых симптомов у школьников с ОНР задерживает формирование речевого навыка и речевого умения, в совокупности составляющих языковую способность человека [8].

В настоящее время усвоение первого (родного) и второго (иностранного) языков является предметом изучения лингвистов, филологов, психологов, логопедов. М. Д. Воейкова подчеркивает, что «к изучению чужого языка необходимо иметь определенные способности» [9, с. 17]. Определение предрасположенности, т. е. языковой способности, к изучению иностранного языка у нормотипичных носителей исследуется при помощи специальных тестов. С помощью теста языковой способности (*Modern Language Aptitude Test – MLAT*) устанавливается и неспособность к изучению иностранных языков. Данный тест состоит из пяти видов заданий и позволяет проверить такие языковые аспекты, как способность к фонетическому кодированию, предполагающую достаточную сформированность фонематического слуха; способность к первичной грамматической обработке текста; проверку индуктивных способностей, отражающихся в слово- и формообразовательных инновациях; способность к запоминанию незнакомых слов на иностранном языке. Развитие языка в данных областях необходимо и в ситуации ОНР [10].

Логопедические методики Р. Е. Левиной, Г. В. Чиркиной и др. направлены на формирование языковой способности и речевого умения у детей рассматриваемой группы, где развитие лексической системы и грамматического строя родного (русского) языка предусматривает коррекционно-логопедическую работу в рамках лексической темы и является достаточно эффективным.

С целью повышения качества освоения английского языка школьниками с ОНР авторами данной статьи вынесено на обсуждение предложение о разработке дополнительных адаптированных образовательных программ по английскому языку, где развитие лексической системы и грамматического строя иностранного языка будет проходить в рамках одной лексической темы, которая предусмотрена по предмету *Развитие речи* в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Мы считаем важным подчеркнуть правоту педагога по английскому языку В. Х. Файрушеной, которая утверждает, что при выборе методов работы с учащимися с ОВЗ можно достичь определенных положительных успехов даже в обучении такому сложному предмету, как иностранный язык. При этом необходимо повысить уровень мотивации к изучению иностранного языка. Поэтому помимо когнитивного фактора при разработке дополнительной образовательной программы необходимо учитывать и другие социально-психологические факторы. Необходимо всемерно поддерживать у детей с ОВЗ интерес к иностранному языку и его изучению [11].

Методы исследования межъязыкового влияния в ситуации ОНР

Проблемы освоения родного языка у детей с ОНР привлекают пристальный взгляд лингвистов на протяжении нескольких последних десятилетий, но этого нельзя сказать

о проблемах освоения чужого языка (в частности, английского). В отечественной научной литературе описаны достаточно подробно ошибки в речи инофонов в случае, когда речь идет о норматипичном становлении и развитии системы родного языка [12–14]. В то же время освоение грамматики иностранного языка, влияние возраста ребенка и гендерной принадлежности на качество изучения иностранного языка у школьников с ОНР – малоизученные области. Е. С. Трибушиной и др. была предпринята попытка ответить на данные вопросы с целью оптимизации и продуктивности процесса обучения английскому языку учащихся с ОНР [15].

Исследование проводилось в МБОУ для учащихся с тяжелыми нарушениями речи «Школа-интернат № 22» г. Кемерово с 2016 по 2021 г., группа сравнения обучалась в МБОУ «Лицей № 62» г. Кемерово. Для отслеживания развития лексической системы у школьников с ОНР учеными использовался РРVT [16], грамматический строй родного (русского) языка отслеживали с помощью теста *Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов* [17]. На третьем этапе исследования школьникам с ОНР предлагалось составить рассказ по картинкам на родном (русском) языке и на английском. Четвертый этап заключался в исследовании формирования письменной речи в английском языке по тесту *Cambridge Young Learners English*, включающему 40 вопросов [18].

Результаты лонгитюдного исследования помогли ответить ученым на основные вопросы: можно ли учитывать фактор возраста при обучении детей с ОНР английскому языку; повышает ли освоение грамматики английского языка уровень грамматического строя речи родного (русского) языка; и, наоборот, влияет ли гендерная принадлежность на качество английского языка.

Данное исследование было актуальным и своего рода уникальным, поскольку на этапе разработки эксперимента учитывались предпосылки обучения английскому языку детей дошкольного возраста [19], взаимодействие двух языков на материалах немецко-русских билингвов [12], голландско-русских [20], шведско-русских [21], рассматривались спорные вопросы теории двуязычия [22]. Но среди выборки научных исследований не было экспериментов, ориентированных на детей с речевым недоразвитием.

По мнению Е. И. Негневицкой, обучать детей иностранному языку лучше в дошкольном возрасте, поскольку дети-дошкольники тоньше чувствуют условность языковых знаков и ориентируются на семантику слова. Не зная грамматических закономерностей иностранного языка, дети ориентируются на инпут, выстраивая свою языковую систему [23].

Для исследования фактора влияния возраста на качество усвоения английского языка школьниками с ОНР были проведены вышеописанные тесты с учащимися вторых и десятых классов в конце учебного года, т. е. ученики

и второго, и десятого классов изучали иностранный язык одинаковое количество времени. И обе группы показали одинаково низкие результаты в развитии лексической системы, грамматического строя английского языка, а также отсутствие влияния иностранного языка на родной (русский) язык в грамматике. Одновременно при анализе тестов исследователями не было выявлено доминантных показателей освоения английского языка мальчиками и девочками: обе группы имели низкие показатели в развитии лексики и грамматического строя английского языка [15].

Программно-методическое обеспечение процесса обучения иностранному языку школьников с ОНР

В настоящее время ученики школ для детей с тяжелыми нарушениями речи начинают изучать английский язык со второго класса. Данный предмет вошел в учебные планы специальных (коррекционных) школ после введения Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС ОВЗ), на основе которого разработана адаптированная основная образовательная программа начального общего образования (АООП НОО), где отдельным учебным предметом является английский язык. По АООП НОО учащиеся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи начали обучаться с 01.09.2016.

Рассматривая эффективность действий по обучению школьников с ОНР английскому языку, возникает необходимость формирования междисциплинарной команды педагогов, которые будут привлекать дополнительные ресурсы для разработки дополнительной адаптированной образовательной программы по английскому языку и создания условий реализации АООП для детей с тяжелыми нарушениями речи по разделу *Язык и речевая практика*.

Команда должна включать основных педагогов, учителей-предметников по иностранному языку, классного руководителя, учителя-логопеда, воспитателя (ассистента учителя), педагога-психолога, дефектолога, педагога дополнительного образования и др. Общий алгоритм деятельности дружной, заинтересованной междисциплинарной команды в рамках разработки и реализации дополнительной адаптированной образовательной программы по английскому языку предполагает:

1. Издание локальных нормативно-правовых актов, разработанных администрацией школы в отношении команды, реализующей АООП по разделу *Язык и речевая практика*.
Предмет: английский язык.

2. Планирование индивидуального образовательного маршрута ребенка после тщательного сбора и анализа предварительной информации о ребенке и его семье, где на этапе сбора информации и целеполагания основной задачей администрации школы будет договориться с родителями о единой стратегии обучения английскому языку. В беседе с родителями необходимо расставить приоритеты в коммуникативном развитии ребенка, исходя из его

речевых возможностей. В соответствии с целями учитель английского языка и вся междисциплинарная команда будут решать практические задачи в области обучения, коррекции и социальной адаптации ребенка. Разрабатывая дополнительную адаптированную образовательную программу по английскому языку для школьников с ОНР, важно соотнести все лексические темы по родному языку с тематическим планом коррекционной работы учителя-логопеда по преодолению ОНР.

3. Совместная деятельность родителей, администрации школы, междисциплинарной комиссии анализируется в назначенный период контроля, где обсуждается динамика освоения и развития лексико-грамматического строя родного (русского) и английского языков. При этом учитываются уровень адаптации обучающегося в школьной среде, успеваемость по предмету *Иностранный язык*, освоение в целом образовательной программы по предмету *Русский язык*, включенность семьи в образовательный процесс, а также выявленные наиболее эффективные формы и приемы обучения и социализации ребенка с ОНР. Подписывая договор о сотрудничестве с командой, а затем принимая участие в реализации дополнительной адаптированной образовательной программы по английскому языку, родитель должен осознавать меру своей ответственности за качество родного (русского) и английского языков ребенка не только в кругу семьи, но и в школе.

4. Важным моментом в реализации дополнительной адаптированной образовательной программы по английскому языку является дальнейшая постановка новых задач для междисциплинарной команды, родителей и ребенка с учетом усложнения речевого материала по данным предметам.

Таким образом, разработка и реализация дополнительной адаптированной образовательной программы по английскому языку – кропотливая работа всей команды учителей и специалистов. Кроме организационной деятельности руководству образовательных организаций необходимо обеспечить адекватное методическое обеспечение предмета.

Согласно исследованиям И. Т. Власенко, словесная память школьников с ОНР имеет свои особенности, которые позволяют думать, что речемыслительная связь слова с образом предмета нарушена при данном состоянии [24, с 164], т. е. школьники с ОНР лучше воспринимают информацию из вне зрительно, инструкции на слух воспринимают не в полном объеме. Следовательно, реализация программы обеспечивается, по нашему мнению, информационно-техническими и дидактическими средствами, визуализирующими изучаемую лексику и грамматику, что позволит получить быструю обратную связь на используемые аудиометоды обучения английскому языку.

Для осуществления связи с родителями обучающихся могут быть созданы рабочие тетради для совершенствования лексико-грамматического строя английского языка, разработанные с учетом индивидуальных

психофизиологических и речевых возможностей школьников с ОНР. Вводя дифференцированный подход в обучение английскому языку школьников с ОНР с применением индивидуализированных программно-методических средств, мы имеем возможность отслеживать динамику обучения и уделять дополнительное внимание грамматическим темам по английскому языку, имеющим резкие и яркие дифференцировки с грамматическим содержанием русского языка.

Заключение

Все вышеизложенное заставляет нас обеспечить учет возрастно-психологических особенностей обучающихся и специфики их дефекта при организации процесса обучения школьников с ОНР английскому языку и содержания уроков. Эффективность процесса обучения иностранному языку школьников с ОНР посредством создания дополнительной адаптированной образовательной программы подлежит дальнейшему изучению. Коллективом авторов

данной статьи предпринята попытка индивидуализации обучения с учетом особенностей освоения и формирования языковых систем родного (русского) и английского языков у школьников с ОНР.

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

Критерии авторства: Эльгарт Е. А. – организация и проведение психометрических исследований. Холодцева Е. Л. – разработка теоретической концепции исследования, систематизация диагностических методик. Каменева В. А. – организация работ по выполнению исследования, координация действий участников проекта, разработка теоретической концепции исследования, отбор диагностического инструментария. Сергеева А. И. – разработка теоретической концепции исследования, систематизация диагностических методик.

Литература

1. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // *Специальная школа*. 1967. № 2. С. 121–130.
2. Орфинская В. К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1960. 26 с.
3. Расстройства речи у детей и подростков / под общ. ред. С. С. Ляпидевского. М.: Медицина, 1969. 288 с.
4. Трауготт Н. Н. О нарушениях взаимодействия сигнальных систем при некоторых остро возникающих патологических состояниях головного мозга. М.-Л.: АН СССР, 1957. 224 с.
5. Флоренская Ю. А. Избранные работы по логопедии. М.: АСТ; Астрель, 2006. 223 с.
6. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации. 2-е изд., стер. М.: Дрофа, 2010. 189 с.
7. Елецкая О. В., Шукин А. В., Шукина Д. А. Диагностическая модель изучения нарушений орфографической компетенции у школьников с различными вариантами дизонтогенеза // *Концепт*. 2016. № Т13. С. 16–20.
8. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // *Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка* / ред. Б. А. Серебренников. М.: Наука, 1970. С. 314–370.
9. Воейкова М. Д. Усвоение первого и второго языка: сходства и различия // *Путь в язык: Одноязычие и двуязычие* / отв. ред. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 17–20.
10. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Литур, 2003. 320 с.
11. Файрушена В. Х. Обучение детей с речевыми нарушениями английскому языку. Режим доступа: <https://infourok.ru/obuchenie-anglijskomu-yazyku-uchashih-sya-s-tnr-5079859.html> (дата обращения: 20.09.2021).
12. Гагарина Н. В. Ошибки в употреблении глагольных форм при усвоении детьми русского языка // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2008. Т. 1. № 4-1. С. 152–167.
13. Ахапкина Я. Э. Причины и механизмы речевых сбоев на письме (на материале учебно-научных текстов носителей русского языка) // *Вопросы образования*. 2013. № 3. С. 65–91. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-3-65-91>
14. Круглякова Т. А. Ослышки дошкольников в процессе восприятия стихотворений // *Логопед в детском саду*. 2007. № 5. С. 39–44.
15. Tribushinina E., Dubinkina-Elgart E., Rabkina N. Can children with DLD acquire a second language in a foreign-language classroom? Effects of age and cross-language relationships // *Journal of Communication Disorders*. 2020. Vol. 88. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106049>
16. Dunn L. M., Dunn D. M. *Peabody Picture Vocabulary Test*. 4th ed. 2007. 68 p.
17. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.
18. Kenny N., Luque-Mortimer L. *First certificate practice tests plus with key*. Longman, 2008. 176 p.
19. Исенина Е. И. Начальный период развития речи у детей: проблемы и гипотезы // *Вопросы психологии*. 1987. № 2. С. 104–112.

20. Трибушинина Е. С. Наречия степени в детской речи: на материале нидерландского языка // Проблемы онтолингвистики – 2009: мат-лы Междунар. конф. (Санкт-Петербург, 17–19 июня 2009 г.) СПб.: Златоуст, 2009. С. 305–307.
21. Рингблом Н., Карпова С. В. Особенности нарративов двуязычных детей в Швеции и на Кипре // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 189. С. 141–153.
22. Залевская А. А. Психолингвистическое портретирование лексики: опыт экспериментального исследования // Психолингвистические исследования: слово и текст / отв. ред. А. А. Залевская. Тверь: ТГУ, 1995. С. 38–46.
23. Негневицкая Е. И. Иностраный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. 1987. № 6. С. 27–32.
24. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М.: Педагогика, 1990. 184 с.

original article

Teaching English to Schoolchildren with General Speech Underdevelopment: Reality and Prospects

Elena A. Elgart

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo; dubinkina1974@mail.ru

Elena L. Kholodtseva

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo; <https://orcid.org/0000-0001-7905-1617>

Veronica A. Kameneva

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo; <https://orcid.org/0000-0001-8146-9721>

Anna I. Sergeeva

Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

Received 10 Sep 2021. Accepted after peer review 4 Oct 2021. Accepted for publication 4 Oct 2021.

Abstract: The article introduces a methodological approach to teaching English as a second language (ESL) to schoolchildren with general speech underdevelopment and identifies the main interlingual influences. The research featured various means that optimize the English language acquisition by schoolchildren with general speech underdevelopment. The research objective was to identify and substantiate the optimal methodological tools that take into account interlanguage influences. The study revealed the causes of the poor native grammar skills in this group of schoolchildren. A longitudinal study of interlingual influences made it possible to define several methodological tools that are able to improve the process of ESL acquisition by schoolchildren with general speech underdevelopment. These tools take into account the native vocabulary skills in children of this category. The authors propose to create additional adapted ESL syllabuses for schoolchildren with general speech underdevelopment. Such programs should be based on the peculiarities of the native vocabulary and grammar development in this category of children.

Keywords: interlanguage influences, vocabulary system, grammar, methodological tools, adapted syllabus

Citation: Elgart E. A., Kholodtseva E. L., Kameneva V. A., Sergeeva A. I. Teaching English to Schoolchildren with General Speech Underdevelopment: Reality and Prospects. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(3): 238–243. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-238-243>

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

Contribution: E. A. Elgart organized and conducted the psychometric research. E. L. Kholodtseva developed the theoretical concept and systematized the diagnostic techniques. V. A. Kameneva organized research work, coordinated the project, developed the theoretical concept, and selected the diagnostic tools. A. I. Sergeeva developed the theoretical concept and systematized the diagnostic techniques.

References

1. Levina R. E. Pedagogical issues of speech pathology in children. *Spetsialnaia shkola*, 1967, (2): 121–130. (In Russ.)
2. Orfinskaia V. K. *Comparative analysis of speech disorders in aphasia and alalia*. Dr. Ped. Sci. Diss. Abstr. Leningrad, 1960, 26. (In Russ.)
3. *Speech disorders in children and adolescents*, ed. Liapidevskii S. S. Moscow: Meditsyna, 1969, 288. (In Russ.)
4. Traugott N. N. *Violations of the interaction of signaling systems in some acute pathological conditions of the brain*. Moscow-Leningrad: AN SSSR, 1957, 224. (In Russ.)
5. Florenskaia Iu. A. *Selected works on speech therapy*. Moscow: AST; Astrel, 2006, 223. (In Russ.)

6. Filicheva T. B., Tumanova T. V., Chirkina G. V. *Education and training of preschool children with general speech underdevelopment: program and methodological recommendations*, 2nd ed. Moscow: Drofa, 2010, 189. (In Russ.)
7. Yeletskaya O. V., Shchukin A. V., Shchukina D. A. Diagnostic model for studying violations of spelling competence in schoolchildren with various variants of dysontogenesis. *Koncept*, 2016, (T13): 16–20. (In Russ.)
8. Leontyev A. A. Psychophysiological mechanisms of speech. *General linguistics. Forms of existence, functions, and history of language*, ed. Serebrennikov B. A. Moscow: Nauka, 1970, 314–370. (In Russ.)
9. Voeikova M. D. Assimilation of the first and second languages: similarities and differences. *Path to language: Monolingualism and bilingualism*, ed. Tseitlin S. N., Eliseeva M. B. Moscow: Iazyki slavianskikh kultur, 2011, 17–20. (In Russ.)
10. Zhukova N. S., Mastiukova E. M., Filicheva T. B. *Speech therapy. Overcoming the general underdevelopment of speech in preschoolers*. Ekaterinburg: Litur, 2003, 320. (In Russ.)
11. Fairushena V. Kh. *Teaching English to children with speech disorders*. Available at: <https://infourok.ru/obuchenie-anglijskomu-yazyku-uchashih-sya-s-tnr-5079859.html> (accessed 20 Sep 2021). (In Russ.)
12. Gagarina N. V. Errors in the use of verb forms when children learn Russian. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*, 2008, 1(4-1): 152–167. (In Russ.)
13. Akhapkina Ya. E. Reasons and mechanisms of academic writing mistakes made by native Russian speakers. *Educational Studies Moscow*, 2013, (3): 65–91. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-3-65-91>
14. Kruglyakova T. A. The mistakes of preschoolers in the perception of poems. *Logoped v detskom sadu*, 2007, (5): 39–44. (In Russ.)
15. Tribushinina E., Dubinkina-Elgart E., Rabkina N. Can children with DLD acquire a second language in a foreign-language classroom? Effects of age and cross-language relationships. *Journal of Communication Disorders*, 2020, 88. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106049>
16. Dunn L. M., Dunn D. M. *Peabody Picture Vocabulary Test*, 4th ed. 2007, 68.
17. Fotekova T. A., Akhutina T. V. *Diagnostics of speech disorders in schoolchildren using neuropsychological methods*. Moscow: ARKTI, 2002, 136. (In Russ.)
18. Kenny N., Luque-Mortimer L. *First certificate practice tests plus with key*. Longman, 2008, 176.
19. Isenina E. I. The initial period of speech development in children. *Voprosy psikhologii*, 1987, (2): 104–112. (In Russ.)
20. Tribushinina E. S. Adverbs of degree in Dutch children's speech. *Problems of ontolinguistics – 2009: Proc. Intern. Conf., St. Petersburg, 17–19 Jun 2009. St. Petersburg: Zlatoust, 2009, 305–307. (In Russ.)*
21. Ringblom N., Karpova S. V. Narratives of bilingual children in Sweden and Cyprus. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 2018, (189): 141–153. (In Russ.)
22. Zalevskaya A. A. Psycholinguistic portraiture of vocabulary: experimental research experience. *Psycholinguistic research: word and text*, ed. Zalevskaya A. A. Tver: TGU, 1995, 38–46. (In Russ.)
23. Negnevitskaia E. I. Foreign language for the youngest: yesterday, today, and tomorrow. *Inostrannye iazyki v shkole*, 1987, (6): 27–32. (In Russ.)
24. Vlasenko I. T. *Features of verbal thinking of adults and children with speech disorders*. Moscow: Pedagogika, 1990, 184. (In Russ.)

оригинальная статья

Дискуссионные вопросы правоприменительной практики по снижению неустойки судом в соответствии со ст. 333 ГК РФ

Екатерина Борисовна Абакумова

Новосибирский военный институт войск национальной гвардии, Россия, г. Новосибирск; Институт философии и права СО РАН, Россия, г. Новосибирск; civilization1981@mail.ru

Поступила в редакцию 02.08.2021. Принята после рецензирования 23.08.2021. Принята в печать 30.08.2021.

Аннотация: Предпринята попытка теоретико-правового осмысления проблем правоприменительной практики по снижению неустойки в судебном порядке. Методологической основой послужили сравнительно-правовой, статистический, исторический и общенаучные методы познания (системный метод, методы анализа, синтеза, логики и др.). Осуществлен анализ доктринальных представлений относительно правовой природы неустойки, который выявил дискуссионные концептуально-теоретические вопросы, касающиеся данного правового института, имеющие принципиальное значение для его практической реализации. Ретроспективно изучив правоприменительную практику по ст. 333 ГК РФ в нашей стране, автор пришел к выводу, что для обеспечения благоприятных правовых условий ведения предпринимательской деятельности необходимо более широкое признание штрафной функции неустойки. Необходимо формирование среди юристов единообразного и системного представления о функциях и правовой природе неустойки, а также устранение противоречивых подходов к использованию данного инструмента в различных отраслях права, в частности в гражданском и налоговом, имеющих дело с экономической стороной деятельности хозяйствующих субъектов.

Ключевые слова: правовая природа неустойки, способ обеспечения, мера ответственности, мера защиты, несоответствие последствиям нарушения обязательства, аналогия закона, налоговая пеня, компенсационная функция, штрафная функция

Цитирование: Абакумова Е. Б. Дискуссионные вопросы правоприменительной практики по снижению неустойки судом в соответствии со ст. 333 ГК РФ // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 244–250. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-244-250>

Введение

Неустойка является одним из древнейших правовых инструментов, который использовался еще в римском праве. Согласно принятому сегодня пониманию, неустойка призвана гарантировать компенсацию потерь, понесенных одной стороной в связи с неисполнением или ненадлежащим исполнением обязательств другой.

Современный институт неустойки в российской правовой системе базируется на положениях Гражданского кодекса РСФСР, в котором выделялись такие разновидности неустойки, как штраф и пеня¹. Советская правовая наука не проводила сущностного разграничения указанных видов неустойки, установив лишь технические отличия между ними, состоящие в порядке расчета суммы, подлежащей оплате: «пеня – непрерывно нарастающая, а штраф – единократно взыскиваемая сумма» [1, с. 542]. Данный подход сохраняется и в настоящее время, причем размер неустойки может определяться путем сочетания пени и штрафа.

Гражданским законодательством РФ сформирована система правил о применении неустойки в различных видах правоотношений. Среди ключевых правил, оказывающих существенное влияние на экономические

отношения между участниками гражданского оборота, можно назвать следующие: 1) неустойка взыскивается при неисполнении или ненадлежащем исполнении основного обязательства независимо от того, понес ли кредитор убытки в результате данного правонарушения; 2) кредитор вправе потребовать взыскания законной неустойки независимо от того, предусмотрена ли она договором; 3) возможно применение различных видов неустойки в зависимости от ее соотношения с нанесенными убытками (зачетная, штрафная, исключительная, альтернативная неустойка); 4) если неисполнение или ненадлежащее исполнение обязательства произошло не по вине должника, то кредитор не вправе требовать уплаты неустойки; 5) размер как договорной, так и законной неустойки может быть снижен в судебном порядке.

Несмотря на то, что условия о неустойке чаще всего свободно согласуются сторонами в договоре, т. е. напрямую зависят от воли сторон, на практике, когда дело доходит до реализации соглашения, возникает большое количество разногласий. Согласно статистике, в 2020 г. судами было рассмотрено более 177 тыс. дел о взыскании неустойки

¹ Гражданский кодекс РСФСР. Утв. ВС РСФСР 11.06.1964 // Ведомости ВС РСФСР. 1964. № 24. Ст. 407.

на общую сумму 32,2 млн руб., доля удовлетворенных исков при этом составила 89 %, а доля удовлетворенных требований – 22 %². Значительную часть в структуре указанных судебных дел занимают споры о размере неустойки.

Результаты

В соответствии со ст. 333 Гражданского кодекса РФ (ГК РФ) должник имеет право рассчитывать на судебное снижение неустойки в случае ее явной несоразмерности последствиям нарушения обязательства³. Данный способ защиты направлен на соблюдение баланса интересов в отношениях между сторонами обязательства по поводу размера подлежащей уплате неустойки.

Судебная практика демонстрирует противоречивые позиции судов даже относительно права должника на предъявление самостоятельного иска о снижении неустойки. Некоторые суды в принципе не признают данного права за должником, полагая, что для применения ст. 333 ГК РФ должник должен находиться в статусе ответчика. Другие суды считают, что истец должен доказать принудительное списание неустойки или ее добровольную уплату по причине доминирующего положения кредитора.

В 2020 г. Верховный Суд РФ (ВС РФ) выразил свою правовую позицию по данному вопросу. В Определении № 305-ЭС19-25950 по кассационной жалобе ООО «АлексГрупп» ВС РФ подтвердил, что предъявление самостоятельных исков о снижении неустойки должниками является надлежащим способом защиты права, пояснив, что «согласно ст. 12 ГК РФ, защита гражданских прав осуществляется различными способами, перечень которых не является исчерпывающим». В Постановлении Пленума ВС РФ № 7 также не приведен исчерпывающий перечень случаев, когда допускается возможность самостоятельного обращения должника в суд с требованием о снижении размера неустойки, т. к. закон не содержит прямого запрета на выдвижение должником кредитором такого требования⁴.

Действительно, ст. 333 ГК РФ не предъявляет никаких требований к процессуальному статусу должника для заявления об уменьшении неустойки. Но данная норма также ставит реализацию указанного права в зависимость от принудительного списания неустойки или ее оплаты в добровольном порядке. Тем не менее ВС РФ считает, что должник лишается права требовать снижения неустойки

на основании ст. 333 ГК РФ в случае, если он добровольно перечислил кредиторам подлежащую уплате сумму.

Следует отметить, что до 2015 г. в ст. 333 ГК РФ отсутствовали положения о применении судами данной нормы лишь в исключительных случаях по заявлению ответчика с обязательным указанием мотивов снижения суммы неустойки⁵. Поэтому суды руководствовались заявлением Конституционного Суда РФ (КС РФ), что «в ч. 1 ст. 333 ГК РФ речь идет не о праве суда, а по существу о его обязанности установить баланс между применяемой к нарушителю мерой ответственности и оценкой действительного (а не возможного) размера ущерба, причиненного в результате конкретного правонарушения»⁶. То есть при наличии соответствующих оснований арбитражные суды полагали своей обязанностью снижать неустойку, в результате чего практически всегда удовлетворяли ходатайства об уменьшении ее размера. Особенно явно эта установка проявлялась в делах о взыскании неустойки за нарушения срока передачи участнику долевого строительства объекта долевого строительства, когда судьи довольно существенно снижали размер неустойки без истребования доказательств, подтверждающих необходимость применения рассматриваемой меры защиты [2, с. 34; 3, с. 106].

Актуальная редакция ст. 333 ГК РФ устанавливает следующие условия ее применения. Во-первых, обязательно заявление должника, суд не может снизить неустойку по своей инициативе. Во-вторых, уменьшение неустойки, определенной договором с лицом, осуществляющим предпринимательскую деятельность, допускается в исключительных случаях, если будет доказано, что взыскание неустойки в предусмотренном договором размере может привести к получению кредитором необоснованной выгоды. В-третьих, для принятия решения о снижении суммы неустойки суд должен установить ее явную несоразмерность последствиям нарушения обязательства.

По последнему пункту Пленум ВС РФ в Постановлении № 7 дал важные разъяснения. В п. 73 и 74 Постановления указано, что несоразмерность неустойки может, в частности, выражаться в том, что возможный размер убытков кредитора, которые могли возникнуть вследствие нарушения обязательства, значительно ниже начисленной неустойки. И хотя кредитор не обязан доказывать возникновение у него убытков, но, возражая против заявления об уменьшении размера неустойки, он вправе представлять доказательства

² Арбитражное судопроизводство. Общие показатели по категориям дел // Судебная статистика РФ. Режим доступа: <http://stat.api-пресс.рф/stats/arb/t/42/s/1> (дата обращения 18.07.2021).

³ ГК РФ (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ. Ч. 1. Ст. 333. П. 1 // СЗ РФ. 05.12.1994. № 32. Ст. 3301.

⁴ Определение Судебной коллегии по экономическим спорам ВС РФ от 20.05.2020 № 305-ЭС19-25950 по делу № А40-293311/2018. Режим доступа: https://www.vsrfr.ru/stor_pdf?id=1886774 (дата обращения: 11.07.2021).

⁵ О внесении изменений в часть первую ГК РФ. ФЗ от 08.03.2015 № 42-ФЗ // СЗ РФ. 09.03.2015. № 10. Ст. 1412.

⁶ Об отказе в принятии к рассмотрению ходатайства граждан Бухтиярова Александра Ивановича, Бухтиярова Ивана Дмитриевича и Бухтияровой Стеллы Ивановны о разъяснении Определения КС РФ от 14.03.2001 об отказе в принятии к рассмотрению жалобы граждан Бухтиярова Александра Ивановича, Бухтиярова Ивана Дмитриевича и Бухтияровой Стеллы Ивановны на нарушение их конституционных прав ст. 333 ГК РФ. Определение КС РФ от 20.12.2001 № 292-О // СПС КонсультантПлюс.

того, какие последствия имеют подобные нарушения для кредитора, действующего при сравнимых обстоятельствах разумно и осмотрительно⁷.

На практике, оценивая соразмерность неустойки, суды пользуются принципом полного возмещения убытков – в результате применения мер ответственности кредитор должен быть поставлен в положение, в котором он находился бы, если бы обязательство было исполнено надлежащим образом (п. 2 ст. 393 ГК РФ). Однако, по верному замечанию Г. И. Меликова, «закон требует не просто несоразмерности, а явной несоразмерности» неустойки и убытков [4, с. 171]. Это означает, что неустойка может превышать размер убытков, причиненных нарушением обязательства. То, насколько она может превышать, уже зависит от обстоятельств конкретного дела и от внутреннего убеждения судьи.

Излишней судебной дискреции в делах о снижении неустойки способствует существующее расхождение во мнениях относительно функций неустойки – несет ли она исключительно компенсационный смысл или обладает и карательным (штрафным) характером [5]. В основе понимания этого вопроса, на наш взгляд, изначально лежит проблема определения правовой природы неустойки. Ведь в зависимости от того, отнесен ли этот правовой феномен к обеспечительным мерам или к мерам ответственности, может существенно различаться механизм взыскания и возможность оспаривания его размеров.

В ГК РФ неустойка упоминается в главе «Способы обеспечения исполнения обязательства» (например, ст. 329 ГК РФ) и в главе «Ответственность за нарушение обязательств» (например, ст. 396 ГК РФ). Это, по версии КС РФ, означает, что «гражданское законодательство предусматривает неустойку в качестве способа обеспечения исполнения обязательств и меры имущественной ответственности за их неисполнение или ненадлежащее исполнение»⁸.

Большинство российских исследователей придерживаются мнения о двойственной правовой природе неустойки. В. Ф. Яковлев объясняет изменение сущности неустойки динамикой правоотношения, указывая, что неустойка действует в качестве способа обеспечения исполнения обязательства лишь до момента его нарушения. После того, как произошло нарушение, ее следует считать мерой гражданско-правовой ответственности [6, с. 99–100].

Б. М. Гонгало предлагает разделять феномен неустойки на две отдельные правовые категории: *неустойка* как способ обеспечения исполнения обязательства и *взыскание неустойки* как мера ответственности [7, с. 11]. Однако согласимся с Г. И. Меликовым, что в качестве критерия разграничения больше подходит неисправность должника,

а не стимулирующая и компенсационная функции неустойки, как предлагает Б. М. Гонгало. Иными словами, до неисправности должника *неустойка* – это способ обеспечения исполнения обязательств; после неисправности должника (*взыскание неустойки*) – это мера ответственности [4, с. 31].

Вместе с тем не все юристы признают двойственную правовую природу неустойки. Е. С. Трезубов полагает, что неустойку нельзя отнести к способам обеспечения обязательства, поскольку она не выполняет гарантирующую функцию, а стимулирующая функция присуща и мерам ответственности. Как указывает автор, неустойка как мера ответственности стимулирует должника к надлежащему исполнению обязательств под риском увеличения объема требований кредитора [8, с. 67].

А. Г. Карапетов, не отрицая значения неустойки в качестве меры обеспечения, считает необходимым более корректно называть объект обеспечения – не исполнение обязательства, а права кредитора. Профессор справедливо отмечает, что стимулирующая функция не является признаком, характерным для всех видов неустойки, показывая, что в определенных случаях неустойка может выполнять противоположную роль – например, в ситуации, когда для должника оказывается выгоднее уплатить неустойку, чем выполнить обязательство (с согласия кредитора). Соответственно следует говорить о неустойке именно как о дополнительной защите прав кредитора, а не о способе обеспечения исполнения договора в натуре [9, с. 64–65].

В литературе встречается и позиция, не признающая неустойку мерой гражданско-правовой ответственности: она основывается на заключении, что защита кредитором своих прав посредством неустойки не освобождает должника от ответственности за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязательства. А если считать неустойку мерой ответственности, то получается, что за одно деяние следует два наказания, что противоречит основным принципам права. Решение проблемы при этом некоторым авторам видится в отнесении неустойки не к мерам ответственности, а к мерам защиты [10; 11].

Наступление неблагоприятных последствий имущественного характера в виде уплаты неустойки свидетельствует о принадлежности данного института к санкциям. Как известно, данное понятие охватывает не только меры ответственности, но и другие правовые последствия нарушения обязательства – меры защиты, меры пресечения и т. д. [12, с. 26–27]. Поэтому отнесение неустойки к мерам защиты могло бы выглядеть логичным. Более того, ст. 12 ГК РФ относит взыскание неустойки к одному из способов защиты гражданских прав.

Но все же, по справедливому замечанию В. А. Хохлова, среди способов защиты гражданских прав ГК РФ перечисляет

⁷ О применении судами некоторых положений ГК РФ об ответственности за нарушение обязательств. Постановление Пленума ВС РФ от 24.03.2016 № 7 // Бюллетень ВС РФ. 2016. № 5. С. 3–15.

⁸ Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы гражданина Новикова Николая Николаевича на нарушение его конституционных прав п. 1 ст. 330, п. 1 ст. 333 ГК РФ и абзацем 1 п. 6 ст. 13 Закона РФ «О защите прав потребителей». Определение КС РФ от 23.06.2016 № 1365-О // СПС КонсультантПлюс.

и меры защиты, и меры ответственности [13, с. 234]. Различия между этими правовыми категориями проводит Е. А. Суханов, отмечая, что меры ответственности влекут для правонарушителя претерпевание новых обременительных имущественных обязанностей, в то время как меры защиты никаких дополнительных обременительных обязанностей не создают – правонарушитель юридически теряет то, что по праву ему и не принадлежало [14, с. 558].

Таким образом, неустойка как мера защиты не могла бы выходить за пределы восстановления первоначального имущественного положения сторон. Однако в действительности она выступает дополнительным имущественным обременением для должника и может являться дополнительным доходом для кредитора. Выход имущественного воздействия неустойки за пределы восстановления позволяет относить ее именно к мерам ответственности.

В налоговых правоотношениях, в отличие от гражданско-правовых, неустойка в форме пени отнесена законом исключительно к мерам обеспечения (ст. 75 Налогового кодекса РФ (НК РФ))⁹. Она представляет собой плату за просрочку исполнения налогового обязательства, применяемую как по отношению к налогоплательщику, так и к налоговому органу. Эта позиция многократно подтверждалась высшими судебными инстанциями¹⁰ и получила широкое признание в доктрине [15–18].

Отрицание карательного характера налоговых пеней в правовой науке строится, в частности, на утверждении, что процент за пользование государственными деньгами начисляется как при правомерном переносе сроков уплаты налогов и сборов (отсрочке платежа), так и при неправомерном (просрочке платежа) [19, с. 26]. В гражданских правоотношениях кредитор не вправе требовать уплаты неустойки, если должник не несет ответственности за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязательства.

Более того, вопрос о правовой природе налоговых пеней опять возник после вступления в силу в 2017 г. поправок в ст. 75 НК РФ¹¹, установивших повышенный размер пени для организаций за неуплату в 30-дневный срок с даты исполнения обязанности по уплате налога. Это нововведение вызвало справедливую критику юристов, поскольку пени как способ обеспечения должны начисляться без привязки к обстоятельствам, смягчающим или отягчающим вину налогоплательщика [20, с. 25]. В таком формате норма

пени определяет именно меру ответственности с учетом отягчающего обстоятельства – продолжения неисполнения налоговых обязанностей и неуплаты уже начисленных за месяц пеней.

Закономерно возникает вопрос о возможности судебного уменьшения размера данной дополнительной неустойки ввиду ее несоразмерности последствиям нарушения обязанности по своевременной уплате начисленных пеней, поскольку здесь речь идет уже не о компенсации потерь государственной казны в результате недополучения налоговых сумм в установленный срок, а о штрафных санкциях в отношении злостного неплательщика.

В настоящее время налоговое законодательство не предусматривает возможность уменьшения в судебном порядке начисленных пеней, однако и прямого запрета также не содержит. Если обратиться к правоприменительной практике, то долгое время она была неоднозначна. Дело в том, что в 1999 г. ВС РФ выразил позицию, что отношения по уплате пеней в налоговом праве являются сходными с гражданско-правовыми, поэтому суд вправе, исходя из общих начал и смысла действующего законодательства и конкретных обстоятельств дела, уменьшить размер подлежащей взысканию пени за неуплату налога. ВС РФ был сделан вывод, что к отношениям по уплате пеней за несвоевременное внесение налогов (таможенных пошлин) может применяться по аналогии закона ст. 333 ГК РФ¹².

Но в большинстве случаев суды все же отказывали в снижении налоговых пеней, мотивируя отказ тем, что начисление пени за нарушение обязанности по уплате налогов и сборов не могут рассматриваться в гражданско-правовом свете, поскольку соответствующие отношения основаны на административном подчинении (п. 3 ст. 2 ГК РФ)¹³. Кроме того, данная практика опиралась на позицию Президиума ВАС РФ, изложенную в Постановлении № 777/97, применительно к страховым взносам в Пенсионный фонд РФ. В указанном Постановлении сделан следующий вывод: «поскольку возможность применения гражданского законодательства к отношениям между Пенсионным фондом РФ и плательщиками страховых взносов действующим законодательством не предусмотрена, оснований для уменьшения пеней со ссылкой на ст. 333 ГК РФ у арбитражного суда не имелось»¹⁴.

В настоящее время правовая позиция о невозможности уменьшения налоговых пеней твердо закрепились

⁹ НК РФ (часть первая) от 31.07.1998 № 146-ФЗ // СЗ РФ. 03.08.1998. № 31. Ст. 3824.

¹⁰ По делу о проверке конституционности отдельных положений Закона РСФСР «О Государственной налоговой службе РСФСР» и Законов РФ «Об основах налоговой системы в Российской Федерации» и «О федеральных органах налоговой полиции». Постановление КС РФ от 15.07.1999 № 11-П // Вестник КС РФ. 1999. № 5; По делу о проверке конституционности п. 2 и 3 ч. 1 ст. 11 Закона РФ от 24.06.1993 «О федеральных органах налоговой полиции». Постановление КС РФ от 17.12.1996 № 20-П // СЗ РФ. 06.01.1997. № 1. Ст. 197.

¹¹ О внесении изменений в ч. 1 и 2 НК РФ и отдельные законодательные акты РФ. ФЗ от 30.11.2016 № 401-ФЗ // СЗ РФ. 05.12.2016. № 49. Ст. 6844.

¹² Обзор судебной практики ВС РФ за IV квартал 1999 г. по гражданским делам. Утв. Президиумом ВС РФ 05.04.2000 // Бюллетень ВС РФ. 2000. № 7.

¹³ Постановление Федерального Арбитражного Суда Восточно-Сибирского округа от 27.10.2008 № А78-972/08-С3-11/43-Ф02-4860/08 по делу № А78-972/08-С3-11/43 // СПС КонсультантПлюс.

¹⁴ Постановление Президиума Высшего Арбитражного Суда РФ от 17.06.1997 № 777/97 по делу № 14/124 // СПС КонсультантПлюс.

в правоприменительной практике¹⁵. Доктриной подобная точка зрения поддерживается¹⁶. Однако доводы об изменении характера налоговой неустойки требуют нового осмысления проблемы снижения ее размеров в судебном порядке. Пени в налоговом праве в настоящее время фактически выполняет компенсационно-штрафную функцию, создавая дополнительное имущественное обременение в зависимости от обстоятельств вины налогоплательщика. Следовательно, взыскание неустойки за несвоевременную уплату налоговых пеней является мерой ответственности, а, как известно, в правовом государстве гражданам должна быть предоставлена возможность судебной защиты от несправедливого на их взгляд наказания.

В зарубежных правовых системах иной подход к урегулированию спорных правоотношений по взысканию налогов и сборов. Например, в США за налоговые правонарушения наступает гражданско-правовая ответственность с начислением пени (*interest*) – для компенсации нанесенных государству имущественных потерь, и штрафа (*penalties*) – для наказания недобросовестного налогоплательщика [21, с. 81]. При этом пени (проценты за пользование государственными деньгами) могут в ряде случаев начисляться не только на сумму налоговой недоимки, но и на размер штрафа [22, с. 43]. Однако государственное принуждение налогоплательщика возможно только посредством судебного решения через общий гражданско-правовой порядок привлечения к ответственности, который гарантирует процессуальное равенство налогоплательщика и налогового органа [23, с. 66].

Заключение

Несмотря на внушительную в историческом аспекте практику применения и большое число научно-теоретических разработок, в доктрине отсутствует единое мнение о правовой природе неустойки и ее проявлениях в различных видах правоотношений. Это порождает ряд практических проблем правоприменения, в том числе в вопросе судебного снижения размера неустойки в соответствии со ст. 333 ГК РФ.

Литература

1. Иоффе О. С. Избранные труды. СПб.: Юридический центр Пресс, 2003. Т. 1. 572 с.
2. Петухова И. Э. Проблемы применения законной неустойки за нарушение сроков передачи объектов недвижимости // Юрист. 2016. № 13. С. 33–37.
3. Кузнецов В. Н. О толковании высшими судебными инстанциями статьи 333 Гражданского кодекса Российской Федерации и противоречивой судебной практике арбитражных судов и судов общей юрисдикции по ее применению // Евразийская адвокатура. 2013. № 1. С. 104–107.
4. Меликов Г. И. Неустойка: проблемы правовой природы и использования в договорных отношениях в свете реформы гражданского законодательства: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2019. 295 с.

На сегодняшний день главным аргументом для снижения судом неустойки является ее явная несообразность последствиям нарушения обязательства, которую должны оценивать судьи, опираясь на свои представления о роли и функциях неустойки в экономических отношениях. И если компенсационная функция неустойки признается всеми юристами независимо от того, какой правовой природой ее наделяют (способа обеспечения, меры защиты или меры ответственности), то штрафная функция подвергается сомнению. При этом отрицание карательного значения неустойки имеет прямые последствия для участников судебных разбирательств, поскольку порождает более благосклонные к снижению размера неустойки решения. Правоприменительная практика в нашей стране длительное время характеризовалась существенным перевесом в сторону реализации компенсационной функции неустойки, штрафная практически игнорировалась судами. Это проявлялось в чрезмерном применении ст. 333 ГК РФ, поставившем под сомнение выполнение регулятивной роли неустойки как меры гражданско-правовой ответственности. После изменений в ГК РФ 2015 г. и появления ряда разъяснений ВС РФ добиться снижения неустойки в российских судах стало несколько сложнее, но тем не менее консервативность судебной системы и широта судейского усмотрения в данной категории дел являются факторами, отрицательно влияющими на прозрачность, эффективность и стабильность гражданского оборота. Поэтому необходимо формирование среди юристов единообразного и системного представления о функциях и правовой природе неустойки, а также устранение противоречивых подходов к использованию данного инструмента в различных отраслях права, в частности – в гражданском и налоговом, имеющих дело с экономической стороной деятельности хозяйствующих субъектов.

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

¹⁵ См.: Постановление Арбитражного суда Уральского округа от 14.03.2019 № Ф09-1185/19 по делу № А60-46757/2018; Постановление Арбитражного суда Дальневосточного округа от 24.05.2018 № Ф03-1132/2018 по делу № А59-2710/2017; Постановление Арбитражного суда Московского округа от 06.09.2016 № Ф05-10998/2016 по делу № А41-93013/2015; Постановление Арбитражного суда Уральского округа от 28.04.2015 № Ф09-1842/15 по делу № А47-6857/2014; Постановление Арбитражного суда Московского округа от 09.04.2018 № Ф05-3527/2018 по делу № А40-67148/2017 // СПС Консультант Плюс.

¹⁶ Тютин Д. В. Налоговое право: курс лекций. 2020. 1015 с. // СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 15.07.2021).

5. Гинзбург И. В. К вопросу о применении судами статьи 333 Гражданского кодекса Российской Федерации // Мир науки и образования. 2017. № 3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-primenenii-sudami-stati-333-grazhdanskogo-kodeksa-rossiyskoj-federatsii> (дата обращения: 08.07.2021).
6. Яковлев В. Ф. Россия: экономика, гражданское право (вопросы теории и практики). М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2000. 221 с.
7. Гонгало Б. М. Гражданско-правовое регулирование обеспечения обязательств: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. Екатеринбург, 1998. 42 с.
8. Трезубов Е. С. Поручительство в системе способов обеспечения исполнения гражданско-правовых обязательств в Российской Федерации: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2020. 238 с.
9. Карапетов А. Г. Неустойка как средство защиты прав кредитора в российском и зарубежном праве. М.: Статут, 2005. 284 с.
10. Захарова Г. С., Киреева Ж. Б. Неустойка: некоторые вопросы теории и практики // Юрист-Правоведь. 2017. № 2. С. 107–110.
11. Юрьева А. Г. Неустойка – способ обеспечения исполнения обязательства // Государство и общество: политико-правовые проблемы / под ред. Р. М. Абызова, В. П. Колесовой, Т. Ф. Кряклиной. Барнаул: Изд-во ААЭП, 2005. С. 83–88.
12. Ромащенко И. О. Соотношение мер ответственности, санкций и способов защиты в гражданском праве // Пролог. 2013. № 3. С. 26–29.
13. Хохлов В. А. Ответственность за нарушения договора по гражданскому праву. Тольятти: ТолПИ, 1997. 318 с.
14. Гражданское право. Т. 1: Общая часть. 3-е изд., перераб. и доп. / отв. ред. Е. А. Суханов. М.: Волтерс Клавер, 2007. 720 с.
15. Русанов М. С. Пени как способ обеспечения исполнения обязанности по уплате налогов, сборов, страховых взносов: сравнительный анализ (на примере России и стран ближнего зарубежья) // Налоги и налогообложение. 2020. № 4. С. 42–57. <https://doi.org/10.7256/2454-065X.2020.4.33224>
16. Бакаева О. Ю., Шамионов А. Р. Функции пени в налоговом и таможенном праве // Вопросы российского и международного права. 2017. Т. 7. № 1А. С. 205–212.
17. Завгородняя Л. В. Правовая характеристика пени как способа обеспечения обязанности по уплате налогов, сборов и страховых взносов // Северо-Кавказский юридический вестник. 2017. № 3. С. 134–139. <https://doi.org/10.22394/2074-7306-2017-1-3-134-139>
18. Стрельников В. В. Правовой режим пени в налоговом праве. М.: Статут, 2004. 155 с.
19. Латыпова Е. У. Обеспечение исполнения обязанности по уплате налогов и сборов: финансово-правовой аспект: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2004. 31 с.
20. Лютова О. И. О правовой природе налоговых пеней // Налоговед. 2017. № 6. С. 20–27.
21. Смолицкая Е. Е. Гражданско-правовые институты в налоговом праве // Вестник Омского университета. Серия «Право». 2016. № 3. С. 80–84.
22. Осина Д. М. Особенности юридической ответственности за нарушение налогового законодательства в США // Право и политика. 2020. № 10. С. 41–49. <https://doi.org/10.7256/2454-0706.2020.10.34174>
23. Егоров А. Е. Особенности гражданско-правовой ответственности за налоговые правонарушения в США (Civil Tax Penalties) // Налоговед. 2009. № 1. С. 64–75.

original article

Debatable Issues of Law Enforcement Practice on Reducing the Penalty by the Court in Accordance with Article 333 of the Civil Code of the Russian Federation

Ekaterina B. Abakumova

Novosibirsk Military Institute of National Guard Troops, Russia, Novosibirsk; Institute of Philosophy and Law, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Russia, Novosibirsk; civilization1981@mail.ru

Received 2 Aug 2021. Accepted after peer review 23 Aug 2021. Accepted 30 Aug 2021.

Abstract: This study is an attempt to draw a theoretical and legal understanding of law enforcement practice to reduce the penalty in court. The research was based on the comparative legal, statistical, historical, and general scientific methods of cognition (system method, analysis and synthesis, logic, etc.). The author analyzed doctrinal ideas regarding the legal nature of penalty. The study revealed controversial conceptual and theoretical issues related to this legal institution that are of fundamental importance for its practical implementation. A retrospective analysis of the law enforcement practice under

Article 333 of the Civil Code of the Russian Federation demonstrated a need for a wider recognition of the penalty function, not only in civil law, but also in tax relations.

Keywords: legal nature of penalty, ensuring method, measure of responsibility, measure of protection, disproportional consequences of obligation violation, analogy of law, tax penalty, compensation function, penalty function

Citation: Abakumova E. B. Debatable Issues of Law Enforcement Practice on Reducing the Penalty by the Court in Accordance with Article 333 of the Civil Code of the Russian Federation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, 2021, 5(3): 244–250. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-244-250>

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

References

1. Ioffe O. S. *Selected works*. St. Petersburg: Iuridicheskii tsentr Press, 2003, vol. 1, 574. (In Russ.)
2. Petukhova I. E. Issues of application of legal penalty for breach of time limits for transfer of real estate properties. *Iurist*, 2016, (13): 33–37. (In Russ.)
3. Kuznetsov V. N. About interpretation by the highest judicial authorities of Article 333 of the Civil Code of the Russian Federation and the inconsistent jurisprudence of arbitration courts and courts of law on its application. *Evrazijskaya advokatura*, 2013, (1): 104–107. (In Russ.)
4. Melikov G. I. *Penalty: issues of legal nature and use in contractual relations in the light of the reform of civil legislation*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Moscow, 2019, 295. (In Russ.)
5. Ginzburg I. V. Issues of application of the enactment number 333 of the Civil Code of the Russian Federation by the courts. *The world of science and education*, 2017, (3). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-primenenii-sudami-stati-333-grazhdanskogo-kodeksa-rossiyskoy-federatsii> (accessed 8 Jul 2021). (In Russ.)
6. Yakovlev V. F. *Russia: economics and civil law (theory and practice)*. Moscow: RITs ISPI RAN, 2000, 221. (In Russ.)
7. Gongalo B. M. *Civil law regulation of securing obligations*. Dr. Jurispr. Sci. Diss. Abstr. Ekaterinburg, 1998, 42. (In Russ.)
8. Trezubov E. S. *Ways to ensure the fulfillment of civil obligations in the Russian Federation*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Moscow, 2020, 238. (In Russ.)
9. Karapetov A. G. *Penalty as a means of protecting the rights of the creditor in Russian and foreign law*. Moscow: Statut, 2005, 284. (In Russ.)
10. Zakharova G. S., Kireeva Zh. B. Penalty: some questions of theory and practice. *Jurist-Pravoved*, 2017, (2): 107–110. (In Russ.)
11. Yuryeva A. G. Penalty as a method of ensuring the fulfillment of an obligation. *State and society: political and legal issues*, eds. Abyzov R. M., Kolesova V. P., Kriaklina T. F. Barnaul: Izd-vo AAEP, 2005, 83–88. (In Russ.)
12. Romashchenko I. O. Correlation between liabilities, sanctions and protection measures in civil law. *Prolog*, 2013, (3): 26–29. (In Russ.)
13. Khokhlov V. A. *Liability for violations of the contract under civil law*. Togliatti: TolPI, 1997, 318. (In Russ.)
14. *Civil law. Vol. 1: General part*, 3rd ed., ed. Sukhanov E. A. Moscow: Volters Kluver, 2007, 720. (In Russ.)
15. Rusanov M. S. Fees as the means of ensuring execution of obligations on taxes, dues and insurance payments: comparative analysis on the example of Russia and neighboring countries. *Nalogi i nalogooblozhenie*, 2020, (4): 42–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-065X.2020.4.33224>
16. Bakaeva O. Yu., Shamionov A. R. Features of penalties in the tax and customs law. *Matters of Russian and International Law*, 2017, 7(1A): 205–212. (In Russ.)
17. Zavgorodnyaya L. V. Legal characteristic of the penalty fee as way of providing obligations for payment of taxes, collecting and insurance premiums. *Severo-Kavkazskij yuridicheskij vestnik*, 2017, (3): 134–139. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2074-7306-2017-1-3-134-139>
18. Strelnikov V. V. *The legal regime of penalties in tax law*. Moscow: Statut, 2004, 155. (In Russ.)
19. Latypova E. U. *Ensuring the fulfillment of the obligation to pay taxes and fees: financial and legal aspect*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 2004, 31. (In Russ.)
20. Lyutova O. I. Legal nature of tax penalties. *Nalogoved*, 2017, (6): 20–27. (In Russ.)
21. Smolitskaya E. E. Civil institutions in the tax law. *Vestnik Omskogo univerviteta. Seriya "Pravo"*, 2016, (3): 80–84. (In Russ.)
22. Osina D. M. Features of legal liability for violation of tax legislation in the United States. *Pravo i politika*, 2020, (10): 41–49. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-0706.2020.10.34174>
23. Egorov A. E. Features of civil liability for tax offenses in the United States (Civil Tax Penalties). *Nalogoved*, 2009, (1): 64–75. (In Russ.)

оригинальная статья

Соотношение частного и публичного начал в регулировании физкультурно-спортивных отношений

Екатерина Юрьевна Коваленко

Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул;

<https://orcid.org/0000-0002-9860-6371>

Надежда Владимировна Тыдыкова

Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул; [https://](https://orcid.org/0000-0002-7889-9314)

orcid.org/0000-0002-7889-9314; academnauka@rambler.ru

Поступила в редакцию 16.04.2021. Принята после рецензирования 21.06.2021. Принята в печать 09.08.2021.

Аннотация: Цель – поиск оптимального соотношения частного и публичного начал в регулировании физкультурно-спортивных отношений. Используя метод индукции, анализируя общие подходы к пониманию сути частных и публичных начал, сложившихся в современной теории права, авторы приходят к частному выводу, что на современном этапе необходим поиск их оптимального баланса. Системно-структурный метод позволил представить частные и публичные аспекты через их конкретные проявления: институты ответственности, контроля, партнерства. Методами критического анализа подвергнуты сомнению некоторые позиции, высказанные в литературе относительно границ применения института государственно-частного партнерства и усиления уголовной ответственности за ряд деяний. С помощью сравнительно-правового метода продемонстрирована сходность происходящих процессов и высказываемых идей в спортивном праве зарубежных стран с теми, что имеют место в нашей стране. Результатом стала концепция о необходимости расширения публичных начал в регулировании спортивных отношений за счет расширения сферы реализации социальной функции государством. Приведены конкретные примеры и дана положительная оценка увеличения объема частноправовых механизмов в части относительной автономии различных видов спорта и развития института государственно-частного партнерства. Вместе с тем отмечена необходимость создания законодательной базы, которая создавала бы гарантии прав и законных интересов частных инвесторов и одновременно предпосылки для достижения в полном объеме социально значимых целей государством. Полученные результаты могут быть использованы в целях расширения научных представлений о спортивном праве и в качестве материала для законотворческой деятельности. Таким образом, баланс частного и публичного начал в регулировании физкультурно-спортивных отношений видится в смещении роли государства от контроля в сторону расширения обязательств по реализации социальной функции. При этом в силу закономерного для данного этапа процесса расширения сферы частных методов актуальным остается вопрос о разумных ограничениях.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, публично-правовое регулирование, частноправовое регулирование, государственно-частное партнерство

Цитирование: Коваленко Е. Ю., Тыдыкова Н. В. Соотношение частного и публичного начал в регулировании физкультурно-спортивных отношений // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 251–258. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-251-258>

Введение

Право имеет два противоположных вектора: направленность на обеспечение частных интересов и направленность на обеспечение публичных интересов. Право как публично-правовое явление призвано выражать необходимость централизации в обществе, дисциплины и подчиненности. Право как частноправовое явление выражает свободу отдельных субъектов, автономию в решении вопросов [1, с. 42]. Для публичного права характерно удовлетворение публичных интересов, одностороннее волеизъявление и иерархические взаимоотношения субъектов права, преобладание обязывающих норм, применение санкций. Для регулирования с помощью частного права, наоборот, свойственно преобладание диспозитивных норм, равенство субъектов правоотношений, их свободное волеизъявление при реализации прав, широкое использование договорной формы регулирования, преимущественная

ориентация на удовлетворение личных и корпоративных интересов [2, с. 258–259].

Очевидно, что уголовная и административная отрасли права представляют собой в первую очередь публичные правовые образования. Гражданское и семейное право тяготеют к частноправовому регулированию. Однако далеко не все отрасли права можно однозначно классифицировать по этому признаку. Так, крайне затруднительно отнести спортивное право к категории частной или публичной отрасли. Это связано с двумя обстоятельствами.

Во-первых, среди специалистов нет единства в понимании роли государства в регулировании физкультурно-спортивных отношений. Одни исследователи придерживаются мнения, что нормы вырабатываются субъектами физкультурно-спортивной деятельности, а государство лишь констатирует существование стандартов, придавая

им статус правовых норм, и является инструментом решения проблем [3, с. 14–19]. Другие же считают, что складывается такая система спортивных отношений, которая удобна государству [4], а следовательно, от него же исходят и нормы права. Высказывается и промежуточная позиция, сторонники которой полагают, что российская спортивная система имеет смешанный характер и построена по принципу распределения управленческих полномочий [5, с. 194].

Во-вторых, как таковое противопоставление публичных и частных начал в праве противоречило бы смыслу правового регулирования и логики развития законодательства. Ведь нормы спортивного права формируют и частноправовые, и публично-правовые институты. Например, субъекты спортивного права могут выступать как частные образования при сдаче в аренду спортивного объекта, при заключении договора агента и спортсмена. Они же могут вступать и в публично-правовые отношения, в частности по поводу налогообложения [6, с. 37]. Идея глобализации спорта [7] также требует публично-правовых механизмов. Соответственно, спортивное право строится на сочетании императивного и диспозитивного методов регулирования.

Видится абсолютно правильной позиция тех теоретиков права, которые говорят о необходимости умелого сочетания методов публично-правового и частноправового воздействия, о гибком изменении их соотношения с учетом меняющихся ситуаций в экономике и социальной сферах [2, с. 260]. Думается, что такой подход наиболее оптимален в настоящий период времени и для развития спортивного права. Поэтому основным аспектом этого вопроса является поиск баланса этих начал в регулировании физкультурно-спортивных отношений.

Методы и материалы

Для решения вопроса о соотношении частных и публичных начал в регулировании спортивных отношений использована совокупность общенаучных методов (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, индукция, дедукция, системно-структурный метод). Так, используя метод индукции, анализируя общие подходы к пониманию сути частных и публичных начал, сложившихся в современной теории права, авторы приходят к частному выводу, что на современном этапе необходим поиск их оптимального баланса. Системно-структурный метод позволил представить частные и публичные аспекты через их конкретные проявления: институты ответственности, контроля, партнерства и др. Методами критического анализа подвергнуты сомнению некоторые позиции, высказанные в литературе относительно границ применения института государственно-частного партнерства и усиления уголовной ответственности за ряд деяний. Также использован целый спектр частнонаучных методов. В контексте стремления соотнести современные тенденции отечественного спортивного права с основными трендами зарубежных процессов в этих же областях использован сравнительно-правовой метод.

Результаты

Особенности этапов достаточно длительной истории развития спортивного права России обусловили то, что публично-правовые начала были заложены в значительном объеме и сильны и в настоящий период (см., например [8]). Однако последние десятилетия примечательны усилением частноправовых институтов. Обособление спорта от государства происходило благодаря проникновению международных организаций в национальную спортивную систему. Корпоративная модель управления большинством видов спорта заимствована из международной практики. Укрепляется власть спортивных корпораций в отдельных видах спорта, а в некоторых и вовсе вытесняет государственное регулирование, оставляя за государством только контрольные функции. Специалисты такую ситуацию оценивают по-разному – в зависимости от того, какой подход в вопросах построения взаимоотношений между государством и сферой физической культуры и спорта они занимают. При таком подходе наблюдается переход от государственного управления к самоуправлению в спорте [9, с. 155]. Однозначно отрицать рациональность автономии спорта было бы неправильным, т. к. разные виды спорта имеют свою специфику, поэтому требуется определенная свобода, в том числе нормотворчества, в рамках их отдельных видов.

В последние годы существенный сегмент отношений в области физической культуры и спорта занимают договорные взаимоотношения сторон, в частности, по оказанию физкультурно-спортивных услуг населению [10, с. 173], по продаже (трансферу) игроков зарубежным спортклубам [11, с. 28]; отношения между различными субъектами физкультурно-спортивных отношений и др. В этой сфере видится перспективным акцент именно на частноправовых механизмах. В литературе отмечается, что дальнейшее совершенствование физкультурно-спортивной политики РФ должно заключаться в разгрузке государства от излишних функций, задерживающих процесс развития автономии спорта и переход на договорный режим управления в территориальном и корпоративном сегментах [12, с. 182].

Но именно в силу разрастания сферы частноправового регулирования (и в спортивном праве других государств) зарубежные авторы в последнее время уделяют особое внимание необходимости публичной защиты основных прав участников современного спорта с целью обеспечения соблюдения минимальных законодательных стандартов в правилах и процедурах, принимаемых спортивными организациями [13, р. 4–6]; материальным и процессуальным ограничениям частного права, связанным с усилением роли государства в регулировании отношений в сфере спорта [14, р. 20]; поиску новых моделей регулирования отношений, основанных на оптимальном балансе саморегулирования и внешнего регулирования [15, р. 157]; необходимости достижения согласованности внешнего контроля спортивных организаций с принципом автономии спорта и соблюдения общего принципа сотрудничества и прозрачности [16, р. 178].

И это вполне закономерно, т. к. движение в сторону расширения частной сферы приводит к необходимости контроля для предотвращения злоупотреблений и нарушений.

Публичные отношения в сфере физической культуры и спорта представлены группой отношений между государством в лице его уполномоченных органов и участниками спортивных отношений (конституционные, административные, финансовые, налоговые, уголовные и некоторые другие отношения).

В литературе соответствующей тематики одним из обсуждаемых является институт ответственности. В частности, предлагается введение ответственности за неэффективную реализацию физкультурно-спортивной политики и ее некачественную разработку. В качестве мер ответственности предложены отзыв властных полномочий, приостановление лицензии, аннулирование аккредитации, принудительная ликвидация спортивной корпорации, компенсация расходов, лишение права на проведение спортивных мероприятий [12, с. 179–180]. В литературе наблюдаются идеи о совершенствовании административного и уголовного законодательства в целях повышения уровня защищенности наиболее важных объектов. Так, выдвигаются предложения об установлении административной ответственности за нарушение законодательства о физической культуре и спорте в РФ. В уголовном законодательстве предлагается установить ответственность за причинение смерти по неосторожности и причинение тяжкого вреда здоровью по неосторожности спортсменам при проведении спортивных мероприятий; за незаконный оборот субстанций и (или) методов, включенных в перечни субстанций, и (или) методов, запрещенных для использования в спорте при предотвращении допинга в спорте и борьбе с ним; за контрабанду данных субстанций. Предлагается усилить ответственность за ряд преступлений: хулиганство при проведении спортивных соревнований; подкуп участников и организаторов профессиональных спортивных соревнований; мошенничество при трансферах спортсменов; хищение инвестиций при строительстве спортивных объектов; нецелевое расходование средств при организации и проведении спортивных мероприятий; принуждение к совершению сделки или отказу от ее совершения при договорном обеспечении коммерческой деятельности в спорте; злоупотребление полномочиями руководителями физкультурно-спортивных организаций или структурных подразделений [17, с. 11–12]. В зарубежных источниках отмечается необходимость грамотной антикоррупционной политики в отношении спортивных организаций, действующих автономно, на началах саморегуляции [18, р. 141].

Все эти предложения, безусловно, интересны, однако требуют оценки специалистов в области административного и уголовного законодательства. Это связано с тем, что потребности в охране тех или иных общественных отношений могут быть удовлетворены различными способами, в том числе не связанными с созданием специальных составов или реформированием существующих. Кодекс

об административных правонарушениях и Уголовный кодекс РФ имеют определенную логику создания и закрепления признаков составов правонарушений и преступлений, поэтому реализация части предложений может быть или невозможна, или бессмысленна. УК РФ устанавливает ответственность за хулиганство независимо от того, совершено оно при проведении спортивных соревнований, театральных представлений, музыкальных концертов или иных массовых мероприятий. Вряд ли общественная опасность такого деяния, совершенного при проведении именно спортивного мероприятия, отличается от общественной опасности аналогичного деяния, совершенного в ходе проведения другого массового мероприятия. УК РФ устанавливает ответственность за любые хищения, совершенные как при строительстве спортивных объектов, так и при строительстве иных объектов. Поэтому решение таких вопросов необходимо доверить специалистам соответствующего профиля. Но, безусловно, роль административного и уголовного права в охране физкультурно-спортивных отношений велика, и нет никаких оснований предполагать ее уменьшение в ближайшее время. Скорее, можно прогнозировать расширение сферы ответственности за различные правонарушения и преступления ввиду развития и усложнения самих отношений в области физической культуры и спорта. И в этом, в частности, проявляется большая роль публичных начал в охране физкультурно-спортивных отношений.

Нельзя обойти вниманием такую проблематику, обсуждаемую в зарубежных источниках, как влияние COVID-19 на сферу спортивных отношений. Указывается, что установившаяся эпидемиологическая ситуация выявила некоторые сложности и недостатки управления спортом, а именно ярко проявились разногласия в интересах различных участников спортивных отношений (в основном между спортивными организациями и государственными органами). Выявленные сложности, вероятно, приведут к усилению надзора, а не автономии, поскольку кризис еще больше выявил необходимость введения государственных ограничений для спортивных руководящих органов. По мнению некоторых авторов, под влиянием возникшей ситуации произошло смещение воздействия на спортивные отношения в пользу публичных механизмов регулирования спорта [19, р. 118]. Думается, что такой акцент вполне оправдан, т. к. ситуация, сложившаяся в мире под влиянием COVID-19, продемонстрировала слабую готовность правовых систем многих государств к вызовам такого рода. Поэтому усиление публичных начал в виде создания защитных механизмов от опасных воздействий возможно лишь на уровне сильного субъекта (такого как государство) и при помощи преимущественно императивных инструментов.

Одно из важнейших направлений в государственной политике по оценкам многих специалистов – создание надлежащей спортивной инфраструктуры и обеспечение ее доступности (см. [20]). Так как реализация этого направления требует не только организационных

и контрольных мероприятий, но и, прежде всего, финансового обеспечения, то целесообразно, на наш взгляд, усиление публичных начал именно в этой части. Так, повсеместное создание современных условий для занятия физической культурой в детских садах, школах, по месту жительства, в организациях здравоохранения – задача, которая может быть реализована в первую очередь силами государства. Пропаганда здорового образа жизни, вовлечение в массовый спорт максимально большого числа граждан, создание достойных материальных условий и стимулов для профессиональных спортсменов – те направления, где успех напрямую зависит от того, насколько масштабна роль государства. В эти сферы можно и нужно привлекать частных субъектов, однако в силу капиталоемкости и стратегической важности названных направлений главным субъектом в них должно оставаться государство. Поэтому довольно обсуждаемым среди теоретиков и практиков в последние годы является использование государственно-частного партнерства.

Эта идея основывается на том, что спортивная индустрия является сложной социально-экономической системой, которая включает организации различных форм собственности и целевой направленности и поэтому требует поддержания собственного развития как на государственном уровне, так и с помощью инвестиций от других субъектов [21; 22]. Бесспорно, что такое сотрудничество позволяет экономить средства государства и способствует реализации социально значимых проектов. А частные субъекты, находящиеся в поиске новых направлений для инвестирования, заинтересованы в таких проектах. Для обеспечения подобного сотрудничества необходима качественная законодательная база, особенно в части распределения рисков [23]. Мы согласны с исследователями, которые отмечают, что проекты, реализуемые в рамках государственно-частного партнерства, должны быть направлены на развитие общества, при этом должен достигаться баланс между частными интересами предпринимательства и социальными задачами [24, с. 21–22], а государству необходимо играть ключевую роль в обеспечении их реализации, мониторинге деятельности частных инвесторов [25, с. 50–51].

В г. Барнаул (Алтайский край) имеются положительные примеры государственно-частного партнерства, результатом которого стало создание необходимых региону спортивных объектов. Таким объектом является парк спорта Алексея Смертина. Футбольные поля построены за счет федерального и краевого бюджетов. Площадка для занятия воркаутом и экстремальными видами спорта – за счет бюджета города. Ледовый комплекс, благоустройство парковой территории, строительство комплекса открытых бассейнов и здания школы с гостиницей – за счет частных инвестиций.

Содержание территории парка осуществляется силами основных инвесторов по принципу территориального разделения ответственности¹. Другими объектами являются ледовый дворец спорта «Карандин-Арена» (г. Барнаул) и ледовый каток «Гимаев Арена» (г. Рубцовск). В соседнем регионе – Новосибирской области – результатом государственно-частного партнерства стало создание спорткомплекса с плавательным бассейном «Фламинго». Общий объем инвестиций в строительство спорткомплекса составил 205,7 млн руб. Вложения частного инвестора составили 65,6 млн руб. Также в проекте были задействованы федеральные (50 млн руб.), областные (14,4 млн руб.) и городские средства (50 млн руб.)².

Высказываются предложения и о разработке модели применения механизма государственно-частного партнерства в российских университетах при строительстве спортивной инфраструктуры, не требующей первоначальных инвестиций от учебного заведения [26, с. 145–150]. Однако к таким предложениям следует относиться предельно осторожно, т. к. обеспечить баланс интересов всех субъектов, не допустив смещения баланса в сторону интересов частных инвесторов в ущерб интересам образования, крайне сложно, особенно в долгосрочной перспективе функционирования и обслуживания таких объектов. Поэтому необходимо стремиться к продуманному балансу частных и публичных начал в регулировании спортивных отношений. Частные инвесторы преследуют цель извлечения финансовой прибыли, достижение которой не всегда будет способствовать реализации социальных функций государства и общества в полной мере.

В литературе отмечается, что сегодня главной функцией государства должно стать создание условий для того, чтобы каждый гражданин мог удовлетворить свои интересы в области физкультуры и спорта и реализовать свои возможности. Именно государство должно создать возможности для обеспечения каждому минимальных двигательных режимов, способствовать взаимодействию между сферой спорта и здравоохранением, образованием, защитой окружающей среды. Обеспечение физкультурно-спортивной деятельности можно рассматривать в контексте национальной безопасности РФ [27]. Ряд специалистов в разных странах обеспокоены коммерциализацией спорта, т. к. прежде всего спорт – социальное и культурное явление, а не просто товар. Особенно сильно эта проблема проявляется в профессиональном спорте. Высказывается опасение, что коммерциализация спорта может привести к его подчинению монополистическими компаниями [28, с. 116–117]. Вероятны конфликты интересов и при решении различных текущих вопросов. Например, крайне непрост вопрос о рекламе. Олимпийская хартия МОК не допускает никакой рекламы в пределах и над стадионами,

¹ Опыт реализации частно-государственного сотрудничества в развитии массового спорта Алтайского края будут тиражировать в России // Официальный сайт Алтайского края. 02.09.2017. Режим доступа: https://www.altairregion22.ru/gov/administration/stuct/sport/news/?ELEMENT_ID=616628 (дата обращения: 07.04.2021).

² Здравоохранение и спорт: в Новосибирской области назвали приоритетные проекты в сфере ГЧП // Коммерсантъ. 20.02.2020. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/4261000> (дата обращения: 07.04.2021).

объектами и другими местами проведения соревнований, которые считаются частью Олимпийских площадок, помимо некоторых исключений. На стадионах, объектах и других спортивных площадках не допускается никаких коммерческих установок и рекламных щитов. Такой подход вполне оправдан, т. к. атмосфера спортивного мероприятия не должна стать площадкой для продвижения товаров и услуг.

Российское законодательство допускает рекламу на стадионах и других спортивных объектах в ходе трансляции спортивных мероприятий. Весьма неоднозначно в таком контексте выглядит реклама, упоминающая наименования компаний, являющихся производителями алкогольной продукции. Также правильным решением было бы установление ряда требований к частным инвесторам. Видится противоречащим сути физической культуры и спорта участие в качестве инвесторов компаний, известных как производители алкогольной продукции, табачной продукции, курительных принадлежностей и т. п. [29, с. 10].

Поэтому необходимы сбалансированные решения в части решения вопросов о возможности и необходимости привлечения частных инвесторов. Думается, что привлекать частных инвесторов для реализации социально направленных проектов нужно только тогда, когда иными способами реализация этих проектов невозможна. Необходимо помнить, что государство – это не только надзорный и контролирующий субъект, но и субъект, реализующий социальную политику.

В настоящее время нам видится необходимость смещения публичной деятельности государства в физкультурно-спортивных отношениях в сторону расширения его социальной роли. Помимо реализации государственных проектов силами самого государства, хорошим направлением является грантовая деятельность, которая позволяет привлекать частных субъектов для реализации общественно значимых проектов, а также выделение субсидий, к примеру, на реализацию мероприятий в сфере физической культуры и спорта. При этом государство должно усилить контроль за целевым использованием денежных средств и за соблюдением требований законодательства о реализации соответствующих

мероприятий. В зарубежной литературе отмечается необходимость установления норм и правил, обеспечивающих надлежащее и этическое управление на микро- и макроуровнях [30, р. 121].

На сайте Фонда президентских грантов опубликованы данные о некоммерческих организациях, ставших победителями конкурса 2021 г. Среди победителей есть спортивные проекты, которые будут реализованы в Алтайском крае, среди них «Мобильный детский биатлонный комплекс "Алтай"». Размер гранта – 1392455 руб. Реализатор – городская спортивная общественная организация «Барнаульская федерация биатлона»³. Данный механизм поддержки социально значимых спортивных объектов весьма перспективен.

Заключение

В настоящий момент необходим поиск оптимального баланса публичных и частных начал в регулировании физкультурно-спортивных отношений. Роль государства, безусловно, должна оставаться весомой, но от функции надзора она должна смещаться в сторону расширения обязательств по реализации социальной функции. Именно в этом направлении видится необходимость усиления публичных начал на современном этапе. Множественные положительные примеры из различных регионов РФ дают основание в ближайшей перспективе прогнозировать развитие института государственно-частного партнерства. В этой связи возрастает значение качественного нормативного регулирования и разумных контрольных механизмов.

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

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

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-011-00053 А «Правовое регулирование спортивных отношений в Российской Федерации».

Литература

1. Алексеев С. С. Право. Азбука. Теория. Философия: опыт комплексного исследования. М.: Статут, 1999. 712 с.
2. Общая теория государства и права. Академический курс. Т. 2. Теория права / отв. ред. М. Н. Марченко. М.: Зерцало, 1998. 656 с.
3. Гребнев Р. Д. Конституционное право на спорт: сравнительно-правовое исследование: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2012. 27 с.
4. Жабин Н. А. Развитие нормативной базы РФ в области управления физической культуры и спортом // Административное право и процесс. 2011. № 8. С. 47–50.
5. Якубов Ю. Д. Роль государства в развитии спортивной системы современной России // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2013. № 4-1. С. 193–201.
6. Пешин Н. Л., Бомановский Б. Правовые проблемы и особенности государственного регулирования спорта в России и Польше // Конституционное и муниципальное право. 2012. № 11. С. 35–44.

³ Биатлон, Парк здоровья и Центр для осужденных. Кто выиграл президентские гранты в Алтайском крае. 16.01.2021. Режим доступа: <https://altapress.ru/zhizn/story/prezidentskie-granti-280368> (дата обращения: 07.04.2021).

7. Иглин А. В. Проблемы корпоративных спортивных правоотношений // Юрист. 2015. № 9. С. 13–16.
8. Коваленко Е. Ю., Тыдыкова Н. В. История развития законодательства о физической культуре и спорте в России // Российско-азиатский правовой журнал. 2021. № 1. С. 14–21. [https://doi.org/10.14258/ralj\(2021\)1.4](https://doi.org/10.14258/ralj(2021)1.4)
9. Якубов Ю. Д. Взаимодействие федеральной, региональной и международной спортивных систем в процессе осуществления физкультурно-спортивной политики // Омский научный вестник. 2015. № 1. С. 155–158.
10. Мурзин Д. В., Ольховский Р. М. Вопросы правового регулирования общественно полезных услуг в области физической культуры и массового спорта // Российский юридический журнал. 2017. № 6. С. 172–183.
11. Алексеев С. В. Международное спортивное право: становление и перспективы развития // Спорт: экономика, право, управление. 2008. № 3. С. 26–31.
12. Якубов Ю. Д. Совершенствование политико-правового регулирования физкультурно-спортивной сферы в Российской Федерации // Власть. 2015. № 2. С. 177–182.
13. Baddeley M. The extraordinary autonomy of sports bodies under Swiss law: lessons to be drawn // The International Sports Law Journal. 2020. Vol. 20. № 1-2. P. 3–17. <https://doi.org/10.1007/s40318-019-00163-6>
14. Cisneros B. Challenging the call: Should sports governing bodies be subject to judicial review? // The International Sports Law Journal. 2020. Vol. 20. № 1-2. P. 18–35. <https://doi.org/10.1007/s40318-020-00165-9>
15. Ioannidis G. Football intermediaries and self-regulation: the need for greater transparency through disciplinary law, sanctioning and qualifying criteria // The International Sports Law Journal. 2019. Vol. 19. № 3-4. P. 154–170. <https://doi.org/10.1007/s40318-019-00159-2>
16. Di Marco A. The internal governance of sporting organisations: international convergences on an idea of democracy // The International Sports Law Journal. 2019. Vol. 19. № 3-4. P. 171–183. <https://doi.org/10.1007/s40318-019-00144-9>
17. Сараев В. В. Необходимость усиления публично-правового воздействия в сфере физической культуры и спорта // Спорт: экономика, право, управление. 2011. № 2. С. 10–13.
18. Kruessmann T. Extending integrity to third parties: in search of a new model for anti-corruption in sports // The International Sports Law Journal. 2019. Vol. 18. № 3-4. P. 136–149. <https://doi.org/10.1007/s40318-018-0137-8>
19. Garcia-Garcia B., James M., Koller D., Lindholm J., Mavromati D., Parrish R., Rodenberg R. The impact of Covid-19 on sports: a mid-way assessment // The International Sports Law Journal. 2020. Vol. 20. № 3-4. P. 115–119. <https://doi.org/10.1007/s40318-020-00174-8>
20. Якубов Ю. Д. Формы и меры осуществления государственной физкультурно-спортивной политики в Российской Федерации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2013. Т. 13. № 3. С. 90–94.
21. Бабенко Е. И., Старлычанова М. А. Перспективы развития государственно-частного партнерства в спортивной индустрии // Вестник Академии знаний. 2019. № 2. С. 25–28.
22. Алдошина Е. А., Алдошин А. В., Иванина Л. И. Механизмы развития государственно-частного партнерства в спортивной инфраструктуре // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 2. С. 245–250.
23. Перькова Е. Ю. Использование механизма государственно-частного партнерства в спортивной индустрии в РФ // Иннов: электронный научный журнал. 2017. № 3. Режим доступа: <https://www.innov.ru/science/economy/ispolzovanie-mekhanizma-gosudarstve/> (дата обращения: 07.04.2021).
24. Ларина О. И. Государственно-частное партнерство в сфере физической культуры и спорта // Управление. 2018. № 4. С. 21–28. <https://doi.org/10.26425/2309-3633-2018-4-21-28>
25. Долматова Т. В., Гаркавенко В. А. Формирование спортивнооздоровительной индустрии на принципах государственно-частного партнерства – приоритетное направление развития // Вестник спортивной науки. 2014. № 6. С. 49–51.
26. Кайсарова В. П., Жбанникова А. В., Ольховский Р. М. Обновленное партнерство: как развить спортивные инфраструктурные проекты // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 5. С. 143–155.
27. Вулах М. Г. Роль и пределы государственного регулирования в сфере физической культуры и спорта // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2009. № 70. С. 74–80.
28. Ищенко С. А. Коммерциализация в международном спортивном движении // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2010. № 72. С. 111–118.
29. Коваленко Е. Ю., Тыдыкова Н. В., Шавандина О. А. О соблюдении правил законодательной техники при создании нормативных актов Алтайского края в области физической культуры и спорта // Юрислингвистика. 2020. № 18. С. 8–11. [https://doi.org/10.14258/leglin\(2020\)1802](https://doi.org/10.14258/leglin(2020)1802)
30. De Dycker S. Good governance in Sport: comparative law aspects // The International Sports Law Journal. 2019. Vol. 19. № 1-2. P. 116–128. <https://doi.org/10.1007/s40318-019-00153-8>

original article

Private vs. Public Principles in the Regulation of Physical Culture and Sports Relations

Ekaterina Yu. Kovalenko

Altai State University, Russia, Barnaul; <https://orcid.org/0000-0002-9860-6371>

Nadezhda V. Tydykova

Altai State University, Russia, Barnaul; <https://orcid.org/0000-0002-7889-9314>; academnauka@rambler.ru

Received 16 Apr 2021. Accepted after peer review 21 Jun 2021. Accepted 9 Aug 2021.

Abstract: The research objective was to find the optimal ratio of private and public principles in the regulation of physical culture and sports relations. The authors used the method of induction to analyze the general approaches to the essence of private and public principles in the modern theory of law. At the present stage, their optimal balance is necessary. The systemic-structural method made it possible to present private and public aspects through their specific manifestations, i.e. institutions of responsibility, control, and partnership. The methods of critical analysis were used to question some of the official positions regarding the institution of public and private partnership and the strengthening of criminal liability. The comparative legal method demonstrated the similarities between the ongoing processes in the sports law abroad and in Russia. The public principles in the regulation of sports relations need to be expanded by expanding the scope of social functions of the state. Some specific cases provided a positive assessment of the increase in the private law mechanisms in terms of the relative autonomy of various sports and the development of the institution of public and private partnership. An appropriate legislative framework would guarantee the rights and legitimate interests of private investors and help the state to achieve socially significant goals. The research results can expand the scientific understanding of sports law and serve as material for lawmaking. Thus, the balance of private and public principles in the regulation of physical culture and sports relations is in the shift of the role of the state from control towards the expansion of obligations to implement its social function. However, the expanding scope of private methods, which is natural for this stage, requires restrictions.

Keywords: physical culture, sports, public law regulation, private law regulation, public and private partnership

Citation: Kovalenko E. Y., Tydykova N. V. Private vs. Public Principles in the Regulation of Physical Culture and Sports Relations. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(3): 251–258. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-251-258>

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

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

Funding: The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 20-011-00053 A "Legal regulation of sports relations in the Russian Federation".

References

1. Alekseev S. S. *Right. ABC. Theory. Philosophy: the experience of integrated research*. Moscow: Statut, 1999, 712. (In Russ.)
2. *General theory of state and law. Academic course. Vol. 2. Theory of law*, ed. Marchenko M. N. Moscow: Zertsalo, 1998, 656. (In Russ.)
3. Grebnev R. D. *Constitutional right to sport: a comparative legal study*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 2012, 27. (In Russ.)
4. Zhabin N. A. Development of the regulatory framework of the Russian Federation in the field of physical culture and sports management. *Administrative law and Procedure*, 2011, (8): 47–50. (In Russ.)
5. Yakubov Yu. D. Role of the state in development of sports system of modern Russia. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*, 2013, (4-1): 193–201. (In Russ.)
6. Peshin N. L., Bomanovskij B. Legal problems and peculiarities of state regulation of sport in Russia and Poland. *Konstitutsionnoe i munitsipalnoe pravo*, 2012, (11): 35–44. (In Russ.)
7. Iglin A. V. Problems of corporate sports legal relations. *Iurist*, 2015, (9): 13–16. (In Russ.)
8. Kovalenko E. Y., Tydykova N. V. The history of the development of legislation on physical culture and sports in Russia. *Russian-Asian Law Journal*, 2021, (1): 14–21. (In Russ.) [https://doi.org/10.14258/ralj\(2021\)1.4](https://doi.org/10.14258/ralj(2021)1.4)
9. Yakubov Yu. D. Cooperation federal, regional and international sport systems in the process of realization of athletic-sport politics. *Omskiy nauchnyy vestnik*, 2015, (1): 155–158. (In Russ.)

<https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-251-258>

10. Murzin D. V., Olkhovsky R. M. Legal aspects of regulation community services in the field of physical culture and mass sports. *Rossiiskii iuridicheskii zhurnal*, 2017, (6): 172–183. (In Russ.)
11. Alekseev S. V. International sports law: formation and development prospects. *Sport: Economy, law, management*, 2008, (3): 26–31. (In Russ.)
12. Yakubov Yu. D. The perfection of political and legal regulation of sports and physical culture sphere in the Russian Federation. *Vlast*, 2015, (2): 177–182. (In Russ.)
13. Baddeley M. The extraordinary autonomy of sports bodies under Swiss law: lessons to be drawn. *The International Sports Law Journal*, 2020, 20(1-2): 3–17. <https://doi.org/10.1007/s40318-019-00163-6>
14. Cisneros B. Challenging the call: Should sports governing bodies be subject to judicial review? *The International Sports Law Journal*, 2020, 20(1-2): 18–35. <https://doi.org/10.1007/s40318-020-00165-9>
15. Ioannidis G. Football intermediaries and self-regulation: the need for greater transparency through disciplinary law, sanctioning and qualifying criteria. *The International Sports Law Journal*, 2019, 19(3-4): 154–170. <https://doi.org/10.1007/s40318-019-00159-2>
16. Di Marco A. The internal governance of sporting organisations: international convergences on an idea of democracy. *The International Sports Law Journal*, 2019, 19(3-4): 171–183. <https://doi.org/10.1007/s40318-019-00144-9>
17. Saraev V. V. The need to strengthen public law impact in the field of physical culture and sports. *Sport: Economy, law, management*, 2011, (2): 10–13. (In Russ.)
18. Kruessmann T. Extending integrity to third parties: in search of a new model for anti-corruption in sports. *The International Sports Law Journal*, 2019, 18(3-4): 136–149. <https://doi.org/10.1007/s40318-018-0137-8>
19. Garcia-Garcia B., James M., Koller D., Lindholm J., Mavromati D., Parrish R., Rodenberg R. The impact of Covid-19 on sports: a mid-way assessment. *The International Sports Law Journal*, 2020, 20(3-4): 115–119. <https://doi.org/10.1007/s40318-020-00174-8>
20. Yakubov Yu. D. Forms and measures of realization of Russia's policy in the sphere of physical culture and sports. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Politology*, 2013, 13(3): 90–94. (In Russ.)
21. Babenko E. I., Starlychanova M. A. Prospects for the development of public-private partnership in the sports industry. *Bulletin of the Academy of Knowledge*, 2019, (2): 25–28. (In Russ.)
22. Aldoshina E. A., Aldoshin A. V., Ivanina L. I. Mechanisms of development of state-private partnership in sports infrastructure. *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2015, (2): 245–250. (In Russ.)
23. Perkova E. Yu. The use of the mechanism of state-private partnership in the sports industry in Russia. *Innov: elektronnyi nauchnyi zhurnal*, 2017, (3). Available at: <https://www.innov.ru/science/economy/ispolzovanie-mekhanizma-gosudarstve/> (accessed: 07 Apr 2021). (In Russ.)
24. Larina O. I. Public-private partnership in the sphere of physical culture and sports. *Upravlenie*, 2018, (4): 21–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.26425/2309-3633-2018-4-21-28>
25. Dolmatova T. V., Garkavenko V. A. The formation of the sports facilities on the principles of public-private partnership – a priority direction of development. *Vestnik sportivnoy nauki*, 2014, (6): 49–51. (In Russ.)
26. Kaisarova V. P., Zhbannikova A. V., Olkhovskiy R. M. Reinventing partnership: how to develop sport services in infrastructure projects at the university in Russia. *University Management: Practice and Analysis*, 2016, (5): 143–155. (In Russ.)
27. Vulakh M. G. The role and limits of state regulation in the field of physical culture and sports. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva*, 2009, (70): 74–80. (In Russ.)
28. Ishchenko S. A. Commercialization in the international sports movement. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva*, 2010, (72): 111–118. (In Russ.)
29. Kovalenko E. Y., Tydykova N. V., Shavandina O. A. On observance of the rules of legislative technique when developing statutory acts of Altai Krai for physical training and sports. *Legal Linguistics*, 2020, (18): 8–11. (In Russ.) [https://doi.org/10.14258/leglin\(2020\)1802](https://doi.org/10.14258/leglin(2020)1802)
30. De Dycker S. Good governance in Sport: comparative law aspects. *The International Sports Law Journal*, 2019, 19(1-2): 116–128. <https://doi.org/10.1007/s40318-019-00153-8>

оригинальная статья

Постклассическое правопонимание причинной связи: гражданская и уголовная ответственность

Владислав Владимирович Радов

Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации, Россия, г. Санкт-Петербург; vv-radov@mail.ru

Поступила в редакцию 24.06.2021. Принята после рецензирования 03.08.2021. Принята в печать 09.08.2021.

Аннотация: Юристы не одно столетие объявляют тему причинности в праве наиболее трудной. Все это время доктрина идет по пути непримиримого поиска единственной и верной теории причинно-следственной связи. Однако попытки каждый раз оказываются тщетными. Отдельные подходы позволяют разрешить распространенные правовые конфликты, хотя всегда находится случай, разбивающий целую концепцию. При этом доктринальные споры обостряются усложняющимися противоречиями судебной практики как по гражданским, так и по уголовным делам. Правоприменители все чаще отдают решение вопроса о наличии или отсутствии причинной связи между противоправным поведением нарушителя и наступившими последствиями на откуп экспертам, перекладывая на них ответственность за разрешение вопроса права (причинная связь – признак *corpus delicti*). При этом исследователи до сих пор игнорируют преломление достижений современной философии и теории права в отраслевые воззрения на причинность. Известные с дореволюционных трудов (на русском и иностранных языках) примеры и аргументы к пониманию причинной связи отражены в ряде статей: утверждаются ее необходимость, объективность, данность. На примерах исследований и судебной практики в рамках постклассической теории права представлена конструируемость причинной связи для целей юридической ответственности. Отдельно рассмотрены вопросы терминологии, разночтений, причинности и вины, казуистики и формальности причинной связи, *common sense*. На основании последних результатов научных исследований ведущих зарубежных и российских специалистов по теории права, гражданскому и уголовному праву доказывается ключевой тезис: причинная связь – это правовой конструкт.

Ключевые слова: причинно-следственная связь, уголовная ответственность, договорная ответственность, деликтная ответственность, правовой конструкт, релятивистская философия, судебная практика

Цитирование: Радов В. В. Постклассическое правопонимание причинной связи: гражданская и уголовная ответственность // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 259–269. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-259-269>

В постсовременном мире жесткий детерминизм как принцип бытия и мышления вытесняется мягкой обусловленностью.

Илья Львович Честнов¹

Большинство юристов охватывает тихий ужас, когда они в заголовке книги или статьи встречают проблему каузальности.

Max von Rümelin²

Введение

Причинная связь как элемент основания юридической ответственности остается камнем преткновения в научных, нормативных и правоприменительных текстах. Сегодня ученые продолжают диссертационные исследования по данной теме [1–7], в итоге высказывая свою приверженность к одному из имеющихся подходов (теорий), усложняя его апологетикой. Приращение знаний о причинной связи развивает науку, однако в отдельных случаях происходит игнорирование максимы «*entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem*» (с лат. – не следует множить сущее без необходимости).

Отсюда словами Л. Виттгенштейна причинную связь можно назвать «неиссякаемым источником недоразумений» [цит. по: 8, с. 375].

1. Оценка терминологического соответствия

В философии, физике, медицине довольно глубоко исследованы понятия причины, условия, детерминации, что бессмысленно воспроизводить их здесь. При построении причинно-следственных связей юристы отождествляют *противоправное деяние* с категорией *причина*, а *неблагоприятное*

¹ Честнов И. Л. Юридическое мышление в ситуации неопределенности // Криминалистика. 2020. № 1. С. 76.

² Rümelin M. Die verwendung der causalbegriff in straf- und civilrecht. Tübingen: Mohr, 1900. S. 11.

последствие – с категорией следствие. Здесь очевидны те бинарные связи (причина – условие, деяние – причина, причина – следствие, деяние – последствие), которые поставлены под сомнение постструктурализмом, что небезосновательно [9, с. 621].

Итак, ключевое разночтение кроется в механическом отражении значения причины в слове «деяние» *in corpus delicti* (в составе деликта или преступления). Речь идет о том, что без достаточных оснований деянию автоматически приписываются свойства причины, а потому в первом начинают искать и исключительность, и необходимость, и генетичность. Для правоприменителя такой перенос – своеобразная привычка (*habit*): в решении по конкретному делу судья, указав на острую коронарную недостаточность как первопричину смерти больной женщины, записал, что причиной, приведшей к смерти, явились «именно действия врача С., не обнаружившего признаков острой коронарной недостаточности при обследовании пациентки»³. Приведенная путаница далеко не редкость, отчего лишь повышается неопределенность судебных текстов и вопросов обоснования ответственности конкретных лиц.

Равно следует оценить и практику выявления юридической причинно-следственной связи посредством специальных неюридических исследований, где обострено несоответствие понимания причины (причинения) в праве и в специальных областях знаний (науке, технике, искусстве, ремесле). Особенно явно это проявляется в уголовных делах о транспортных и ятрогенных преступлениях, в гражданских делах о компенсации морального вреда, взыскании упущенной выгоды и др. В частности, известны редкие случаи, когда эксперт правильно признает отсутствие причинной связи, например, между бездействием врача и смертью пациента, потому что причиной является заболевание. В итоге суд вынужден для вменения ст. 124 УК РФ, где последствия увязаны с бездействием: 1) отвергать выводы эксперта и писать, что причинно-следственная связь установлена, подразумеваемая связь, достаточную для вменения последствия конкретному лицу; 2) причину смерти сводить к бездействию обязанного лица⁴.

Подобные несоответствия распространены и в гражданском процессе, где спор о содержании и объеме термина возникает не только между правоприменителями, экспертами и сторонами⁵, но и между судьями разных инстанций (в т. ч. при спорах о юридическом значении непрямой, косвенной,

опосредованной причинно-следственной связи⁶). Судебная коллегия по гражданским делам Верховного суда РФ (ВС РФ) поставила в упрек трем инстанциям нарушение положений закона за то, что суд первой инстанции проявил излишнее усмотрение – отверг вывод экспертов о наличии причинной связи, а затем, «не обладая специальными знаниями в области строительства и пожарно-технической безопасности, пришел к ничем не подтвержденному выводу о том, что возникновение ущерба могло быть вызвано действиями пожарной службы либо сильным ветром, иным обстоятельством»⁷.

На сегодняшний день сложилась ситуация, при которой участники процесса (суд, стороны, эксперты) вкладывают противоречивое содержание в понимание причинно-следственной связи. Это усложняет судебное доказывание при рассмотрении и без того трудных категорий дел.

2. Основания разночтений

Продемонстрированное непонимание заложено в терминологической эклектике – неточной (иногда вовсе отсутствующей) дифференциации фактической и юридической причинности («*factual and legal causation*» [10, p. 795]).

Фактическая причинность в понимании юристов – это как нормальный ход вещей (*ordinary course of things*), так и объективная детерминация, выявляемая экспертами: естественно-научная причинность [11, p. 827] (выдержка из судебного акта: «Смерть Е. наступила 16 апреля 2018 года на месте происшествия от открытой черепно-мозговой травмы»⁸).

В разработках российских специалистов в большинстве случаев сохраняется отголосок советской традиции: через концепции материализма и идеализма к дихотомии понимания материальной и идеальной связи. Выделяется т. н. *юридически значимая связь*, которая может быть материальной, идеальной, смешанной [12]. Взвешенный подход здесь выкристаллизован М. И. Ковалевым [13, с. 93]. Профессор буквально нейтрализовал упреки идеалистов «вульгарным» восприятием причинности по диаметру при переносе смысла от термина *причина* к категории *причина последствия*. При этом ученый категорически отрицал идеалистическое понимание причинности, выражал критику кантовской модели причинной связи.

Задачу установить связь между деянием и последствием постоянно затмевает стремление юристов доказать, что деяние нарушителя есть причина последствия (в этом одно

³ Апелляционное постановление Краснодарского краевого суда от 04.09.2014 по делу № 22-5055/2014 // СПС КонсультантПлюс.

⁴ См. Приговор Тобольского городского суда Тюменской области от 17.05.2019 по делу № 1-22/2019; Апелляционное определение Тюменского областного суда от 11.07.2019 по делу № 22-1496/2019 // СПС КонсультантПлюс.

⁵ Постановление Одиннадцатого арбитражного апелляционного суда от 06.07.2020 № 11АП-4179/2020 по делу № А55-35945/2019 // СПС КонсультантПлюс.

⁶ См. Определение Судебной коллегии по гражданским делам ВС РФ от 13.01.2020 № 57-КГ19-7; Апелляционное определение Белгородского областного суда от 27.11.2018 № 33-6482/2018; Определение Второго кассационного суда общей юрисдикции от 27.03.2020 по делу № 88-7185/2020 // СПС КонсультантПлюс.

⁷ Определение Судебной коллегии по гражданским делам ВС РФ от 26.01.2021 № 4-КГ20-65-К1, 2-2302/2019 // СПС КонсультантПлюс.

⁸ Апелляционное определение Судебной коллегии по уголовным делам ВС РФ от 26.09.2019 № 49-АПУ19-18 // СПС КонсультантПлюс.

из различий объективной причинности от формальной). Такая особенность засвидетельствована в качестве ключевого положения докторской диссертации З. Б. Соктоева [4, с. 15].

Формальная причинность (как признак состава) – это инструмент регулирования границ юридической ответственности, и здесь важен вопрос не столько о причине, сколько о связи. К этому приходит и ВС РФ, утверждая, что в деликтной ответственности причинная связь не обязательно должна быть только прямой⁹, чем в дискуссии о причинности переносит центр тяжести с выявления причины на установление связи. Более того, высшей судебной инстанцией сформулирован ключевой тезис: «является ошибочным и указание судебных инстанций на то, что как в уголовном, так и в гражданском праве наличие не прямой (косвенной, опосредованной) причинной связи между противоправным деянием и наступившим вредом означает, что это деяние лежит за пределами данного конкретного случая, следовательно, за пределами юридически значимой причинной связи»¹⁰.

Таким образом, расширяются рамки юридической ответственности за счет более широкого понимания формальной причинной связи. Ведь вряд ли кто-либо рискнет утверждать, что коллегия судей способна скорректировать объективную причинность. Не имея определенности в понимании собственно причинной связи, суды строят неопределенные конструкции, дифференцируя связь на прямую и не прямую (критерием признается то отдаленность последствий, то временной разрыв, то степень их предвидимости, то наличие привходящих явлений и др.). Зафиксирован тренд: уже воспринявшая приведенную выше неаргументированную позицию современная судебная практика и по уголовным, и по гражданским делам отходит от квалифицирующего значения причинности в зависимости от того, прямая она или нет.

При неправомерном бездействии показанная матрица абсолютизирует выявленную противоречивость. Неоднозначный для практики пример: должностное лицо органов опеки и попечительства А. не исполняет свои обязанности по отобранию ребенка из семьи, где в результате умышленных действий матери Б. малолетняя В. умерла от голода и общего переохлаждения организма. Судом установлено, что мать, «злоупотребляя алкогольными напитками, оставила малолетних беспомощных детей одних в нетопленном доме на несколько суток, чем обрекла их на особые физические страдания от действия низких температур и голода» [14, с. 79]. Смерть малолетней В. является условно отдаленным последствием и для содеянного матерью Б., и тем более для содеянного должностным лицом А. Установлено: последствие в виде смерти малолетней В. наступило по причине умышленных действий матери Б., которая создала угрожающие жизни условия голода и холода. Нужно ли вменять последствие в виде смерти ребенка бездействующему должностному

лицу (ч. 2 ст. 293 УК РФ)? Допустимо ли вменение одного и того же последствия (смерть ребенка) разным лицам в отсутствии соучастия и сопричинения? При прочих равных признаках состава преступления последовательность рассуждений о причинной связи в жизни будет такой. Во-первых, судебно-медицинский эксперт установит наличие причинной связи в содеянном матерью. Во-вторых, он же установит отсутствие причинной связи в содеянном должностным лицом. В-третьих, правоприменители без труда со ссылкой на экспертное заключение констатируют причинную связь в составе совершенного матерью убийства (п. «в» ч. 2 ст. 105 УК РФ). В-четвертых, как ни странно, от усмотрения суда будет зависеть наличие причинной связи между халатностью А. и смертью ребенка. На этом примере видно, как мы легко строим юридическую причинную связь от умышленного посягательства на жизнь, но как трудно высказаться о связи для вменения халатности. Значит вина влияет на связь?

3. Причинная связь и вина

Ранее категорично отрицалось всякое привнесение субъективного в концепт причинности как признака ответственности. Однозначно против высказывались К. Биндинг, Ф. Лист, Т. М. Яблочков [15, с. 752; 16, с. 44]. В ответ на безусловное исключение субъективного из причинной связи последовала точная критика академика В. Н. Кудрявцева. Ее можно свести к тому, что при изолированном (лабораторном) восприятии причинной связи как объективной категории станет невозможным найти пределы ответственности [17, с. 254]. Ведь апологеты теории необходимого условия *conditio sine qua non* при установлении нескольких необходимых условий делают вывод: ответственность понесет тот, чья вина будет доказана. И в новейших публикациях юристы отмечают трудность различения причинной связи и вины, а В. В. Байбак считает неизбежностью их смешение в юридических практиках [18, с. 7–8]. Наиболее последовательно к проблематике отнесся М. И. Ковалев, который оправдывал наличие субъективного в понимании юридически значимой причинности социальным аспектом – человеческим поведением [13, с. 97].

В действительности мы строим причинную связь на основании комбинации: осознание – предвидение – желание последствий нарушителем. Это известные признаки вины, указанные в ст. 25 и 26 УК РФ, тогда как профессор L. Green предостерегал юридическое сообщество о рисках путаницы (*confused*) признака причинной связи с прочими элементами юридической ответственности [19, р. 546]. Смешение это заложено в законе. Вина зависит от предвидения лицом преступных последствий (ст. 25 УК РФ). Более широкой является категория предвидимости в гражданском праве, где она прямо или косвенно (через причинение) также

⁹ Определение Судебной коллегии по гражданским делам ВС РФ от 22.03.2021 № 18-КГ20-122-К4 // СПС КонсультантПлюс.

¹⁰ Определение Судебной коллегии по гражданским делам ВС РФ от 13.01.2020 № 57-КГ19-7 // СПС КонсультантПлюс.

закреплена в законе (ст. 15, 451 ГК РФ, ст. 8 ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)»).

Отсюда сама возможность предвидения последствий нарушения закона или договора демонстрирует субъективный признак формальной причинной связи. К тому же известно, что наличие или отсутствие формальной причинности зависит от желания нарушителя. Можно заключить: 1) неосторожность обуславливает типичное предвидение последствий и развитие связи; 2) умысел (или грубая неосторожность) – как типичное, так и нетипичное. Для целей юридической ответственности выстраиваются и соответствующие формальные причинные связи.

Подобные рассуждения – не новинка и уже встречаются как в немецком праве (если наступившие последствия, хотя и нетипичные, субъект желал – значит связь есть [20, р. 84]), так и во французском (судьи делают вывод об установлении причинно-следственной связи при наличии умысла или грубой неосторожности со стороны причинителя вреда [21, р. 85]).

Вину нетрудно отделить от естественно-научной причинной связи, но если речь идет о юридически значимой (формальной) причинности, то субъективный момент – ее неотъемлемое качество. По замечанию А. Н. Попова, и вина признается субъективно-объективной категорией [22, с. 13]. Мы не видим здесь сколько-нибудь значительного переосмысления понимания вины или причинности, на чем настаивают иные специалисты [23, с. 54]. Еще дореволюционные юристы не сомневались в этом: 1) Н. С. Таганцев писал о зависимости умысла и причинности [24, с. 271]; 2) Н. Д. Сергеевский уверенно указывал: «автор повода при наличности предвидения, точно так же признается ответственным за последствие, как и автор причины» [25, с. 345].

Полагаем обоснованными предложения отдельных современных авторов о прикладном значении открытого использования влияния вины на формальную причинность (ее установление в материально-правовом аспекте и доказуемость – в процессуальном) [23, с. 58]. Тем более, что опубликованные в 2018 г. в Оксфордском журнале юридических исследований результаты психологических экспериментов свидетельствуют о значительной детерминации решения о причинности параметрами вины [10, р. 818]. Таков здравый смысл (*common sense*).

4. Причинная связь *in corpus delicti* – это правовой конструкт

Удивительно, что отраслевые юридические дисциплины так неохотно воспринимают достижения философии и теории права. Дискуссия причинности в праве всецело подпадает под общую идею Ч. Варга: «Модусы бытия права – не более чем искусственные социальные конструкты, которые, несмотря на последовательное обезличивание

формализованными процессами, обусловлены личной ответственностью человека, принимающего решения. В частности, выражаемые таким образом убеждения заключают в себе толкование, мировоззрение, призвание, целесообразность, практичность – т. е. всю полноту человеческой сущности во всем многообразии свойств и способностей человека, включая, помимо разума, еще и эмоциональную культуру, интуицию, восприимчивость к мистическим влияниям и т. п., во всех их проявлениях» [24, с. 178–179].

Наиболее крупный исследователь причинной связи в уголовном праве Н. Д. Сергеевский объяснял дефектность закона «дисгармонией правотворящих сил» [27, с. 109]. Позднее станет понятно, что под дисгармонией скрывается социальное конструирование, а под классическими институтами юриспруденции – конструкты [26]. Я. И. Гилинский (и другие мэтры правовой науки: Н.-Н. Jeschek, А. Э. Жалинский, N. Christie) демистифицировал преступность [29, с. 22]: пришел к выводу, что преступление есть конструкт – выдумка («*invented*» [30, р. 2]).

Последовательно подобную мысль применительно к причинности в праве уже проводят J. Stapleton, называя правовую причинно-следственную связь *causal fiction* (причинность-выдумка) [31], а также L. Hoffmann, который категорично заявляет: «*Causal requirements are creatures of the law and nothing more*» (условия причинности – это порождение закона и ничего более) [32, р. 9]. Ближе к пониманию причинной связи как правового конструкта, хотя и с аргументами о фактической причинности и позитивистским подходом к правопорядку, подошел С. Л. Будылин: «Центральная идея состоит в идентификации лица, которое могло минимизировать математическое ожидание ущерба с наименьшими издержками. Именно такое лицо и объявляется причинителем ущерба, и на него возлагается ответственность перед потерпевшим» [31, с. 150]. Эта идея аналогична концепции обуславливающей связи – причинной связи в преступлениях с невмешательством (по терминологии Н. С. Таганцева), т. е. бездействием [32]. Единственное – что уголовная ответственность здесь требует наличия у формального причинителя юридической обязанности предотвратить наступление вреда.

Н. Koziol (применительно к деликтам) оправдывает возложение ответственности по такой схеме тем, что вред должен быть предотвращен этим лицом [35, р. 134] (последнее в правовом поле нередко выражается в юридической обязанности предотвратить и в фактической возможности по формуле «должен был и мог»). Совершенно другой вопрос – какова вероятность предотвращения вреда? Констатируем, что последнее время при наличии у нарушителя юридической обязанности предотвратить вред суды демонстрируют достаточность любой вероятности предотвратимости последствий¹¹. В гражданском праве

¹¹ См. Апелляционное определение Судебной коллегии по уголовным делам ВС РФ от 06.03.2019 по делу № 85-АПУ 19-1. Режим доступа: http://vsrf.ru/stor_pdf.php?id=1749432 (дата обращения: 15.06.2021).

возникают статистические подсчеты для достижения «баланса вероятностей», тогда как в уголовном праве не требуется даже такового.

Идет ли здесь речь о фактической связи? В действительности юридически значимая причинность (формальная) охватывает фактическую. Одним из первых в этом обоснованно усомнился D. Hamer [36, p. 176]. Фактическая причинная связь рассматривается хотя на основе объективной, но все же сдвигается в область социальных фактов и субъективируется правовой оценкой [37]. Мы полагаем, что все это есть формальная причинно-следственная связь, потому что так или иначе она выстраивается по механизму аскрипции (термин Г. Харта [38]), т. е. приписывания последствий конкретным актам (противоправного или недостаточно предусмотрительного) поведения – социального явления. С этим соглашается и J. Stapleton [31, p. 967].

Нам представляется более точным оценить причинную связь в праве через построение связей между правовыми явлениями. Например, примитивная модель: «просрочка исполнения обязательства вызывает убытки» – разве обоснованно называть эту связь фактической? Нарушение срока поставки товара само по себе не причиняет убытков покупателю, т. к. они вызваны к жизни деятельностью самого контрагента, например вследствие обязательств перед другими лицами. Однако правовые нормы позволяют сконструировать связь между такими явлениями и утверждать: причина убытков – просрочка исполнения. Обоснование Президиумом ВАС РФ взыскания с нарушителя договора упущенной выгоды подтверждает наши слова: «любой разумный продавец товара должен предвидеть, что неисполнение им своих обязательств по поставке товара может, в свою очередь, повлечь неисполнение обязательств покупателя перед другим лицом и возникновение у него ущерба»¹². Почему? Потому что есть обязанность исполнить в срок. Отсюда мы выстраиваем обыденным мышлением кажущуюся юристам очевидной причинно-следственную связь. В действительности мы снова наблюдаем механизм каузальной атрибуции, т. е. приписывания причины социальным явлениям (наглядно это проявляется в делах о просрочке застройщика по передаче объекта долевого строительства: «Между просрочкой застройщика по передаче объекта долевого строительства, отсутствием у участника долевого строительства жилого помещения на праве собственности и затратами, понесенными участником по вынужденному найму жилого помещения, имеется причинно-следственная связь»¹³), что в очередной раз подтверждает формальность понимания причинной связи и известную индифферентность квалификации правового нарушения в качестве причины.

Аналогичные особенности формальной связи применительно к § 226 УУ ФРГ прокомментированы А. Э. Жалинским: «состав связан с определенными последствиями, но они представляют собой в юридическом смысле лишь условия ответственности, и здесь не требуется решать крайне сложную задачу установления причинной связи» [39, с. 394]. Как далее замечает профессор, последствия лишь «приписываются», являются условием уголовной ответственности.

5. Постклассика. *Causation = Casuistry?*

Новейшая философия права показывает стремительное формирование постметафизического мышления, сопровождающееся «практическим поворотом». И. Л. Честнов подчеркивает: «практический поворот в юриспруденции призван, с одной стороны, найти связь между философией права, догматикой (теорией среднего уровня) и эмпирическим уровнем юридического знания и, с другой стороны, преодолеть разрыв между теорией права и отраслевыми (и специальными) юридическими дисциплинами. Ко всему прочему, практический поворот "расколдовывает" реификации антропоморфных категорий классической юриспруденции» [40, с. 14]. Указывая, что в действительности образец поведения (как и правовая причинность) не вытекает из нормы закона, а складывается из практики правоприменителей, И. Л. Честнов ставит ключевой вопрос, который мы обратим к проблеме причинности в праве: «Наиболее важным и достойным специального анализа является вопрос, как именно мыслят и действуют правоприменители и "обыватели" в конкретных юридических ситуациях?» [40, с. 14].

Докторское исследование З. Б. Соктоева доказывает, что в 75 % случаев (ученым было изучено 3356 уголовных дел) судьи решают вопрос о причинной связи интуитивно, без аргументации [4, с. 14]. Упреки в невозможности оценки причинно-следственной связи посредством чего-то иррационального (обыденное мышление, или common sense) не могут быть исключены или поддержаны сами собой. Ответ зависит от типа правопонимания: «так как мы не можем проникнуть в действительность, не внося в нее основанную на символе упорядоченность, предваряющую саму возможность нашего понимания действительности» [41, с. 128].

Юридический позитивизм, все еще преобладающий в среде профессиональных юристов (исходя из судебной практики и изысканий по вопросам причинной связи), потребует умозрительной правовой определенности¹⁴ и точной формулы причинной связи с опорой на действующее законодательство; хотя отсутствие сколько-нибудь

¹² См. Постановление Президиума ВАС РФ от 26.03.2013 № 15078/12 по делу № А40-36805/12-37-133 // Вестник ВАС РФ. 2013. № 8.

¹³ См. Определение Второго кассационного суда общей юрисдикции от 15.04.2021 по делу № 88-6752/2021 // СПС КонсультантПлюс.

¹⁴ В последнем монографическом исследовании формальная определенность и вовсе сведена к «состоянию», что игнорирует достижения теории права постсовременности; исключительность преподносимой Э. Е. Бершицким позитивистской трактовки правовой определенности лишь продолжает «заколдовывать» социально-правовую реальность [42, с. 130].

ясной дефиниции причинной связи объясняется тем, что закон – это не *ultima ratio* судебного решения, а его «старший брат» (в терминологии Н. Д. Сергеевского). Тогда как и объективность причинной связи, и рассмотрение с позиции факта, и выявление прямой и непосредственной связи, – все это неизбежно порождает мифологемы, но они, по выражению В. Н. Шиханова, «лишь отдаляют нас от понимания и без того непростой картины социально-правовой действительности» [43, с. 179–180]. Непризнание в сегодняшнем контексте конструирования причинной связи есть не что иное, как симуляция (по Ж. Бодрийару): причинная связь в праве объективна, причинное отношение всегда необходимо, исключительно, а причина (даже бездействие) порождает последствие (как продолжают доказывать современные авторы [5; 44]).

Причинную связь в праве из-за этого можно назвать мифом [40, с. 11], который поддерживает «одновременно возможность "объективной" связности причин и событий и возможность нарративной связности дискурса» [45, с. 6–7]. Вместе с тем последние научные изыскания, преимущественно по вопросам договорной и деликтной ответственности, опираясь на зарубежные разработки, демонстрируют критику догм о причинности классической юриспруденции.

Постклассическое правопонимание проводит в жизнь позицию иррационального со ссылкой на то, что эффективность нормы права заложена именно в человеческом измерении [9, с. 428]. К тому же «реальное не обязано более быть рациональным, поскольку оно больше не соизмеряется с некоей, идеальной или негативной, инстанцией. Оно только операционально» [45, с. 69]. Иными словами – задача выяснить наличие или отсутствие причинной связи преследует цель разрешить правовой конфликт, а не найти истину. Так и вопрос о наличии или отсутствии причинной связи в конкретном случае несет функциональное значение в виде оквадрачивания круга юридически значимых случаев, требующих судебной защиты. Это позволяет нам говорить о пределах юридической ответственности (*score of liability*). Представляется, что подобная оценка находится в русле «практического поворота».

Так как картина мира (*Weltbilder*) в праве конструируется людьми, то собственно право не признается данностью, равно так и причинность как институт права. С точки зрения постметафизического мышления, И. Л. Честнов пишет: «Человекоразмерность, знаковость и практическая ориентированность – главные, на мой взгляд, модусы бытия права» [46, с. 17].

Ответ на вопрос о том, как решается в действительности вопрос о причинной связи при рассмотрении гражданских и уголовных дел, был затронут в работе Г. Харта и Т. Оноре [47], где все исследование сопровождалось внутренним убеждением авторов в правильности

понимания причинности с позиции обычного человека¹⁵. Рациональность обращения к обычному человеку (а не особенному мыслителю) отражается и в том, что каждое научное познание причинности сводится к «субъективному произволу конкретного ученого» (Н. Д. Сергеевский). В России сложилась иная практика: решение вопроса о развитии причинной связи преимущественно отдается на откуп экспертам (комиссиям экспертов), которые, имея гораздо больший ресурс осознания и предвидения, делают вывод для обычного человека (*prosopopoeia*) со своих профессиональных позиций. В специальных вопросах (медицины, техники и др.) судьи являются обычными людьми, хотя и наделенными правом принимать решения.

Примечательно, что практике известны случаи, когда судьи демонстрировали человеческую симпатию к потерпевшему, на основании которой расширяли границы ответственности, самостоятельно выстраивая причинную связь, дополнительно ссылаясь на неправоту ответчика (в деле *Navigazione Libera Triestina Societa Anonima v. Newtown Creek Towing*) [36, p. 162].

Судебная практика в целом ориентируется на два шага, последовательно продемонстрированные в труде Г. Харта и Т. Оноре. Первый – это определение фактической причинности (с той оговоркой, которую мы сделали выше). Второй – установление объема юридической ответственности. В дальнейшем исследователи уверенно разделились на два лагеря: 1) те, кто считают первый шаг вопросом факта об объективной (естественной) причинности, а второй шаг – беспричинным вопросом права (J. Stapleton, R. Wright); 2) те, кто полагают, что фактическая причинность осложнена правовым суждением, а объем ответственности зависит от параметров причинной связи (D. Hamer). Сама форма и последовательность такого алгоритма является подходящей матрицей для разрешения абсолютного большинства случаев выяснения наличия или отсутствия причинной связи.

Иррациональное влияет на решение вопроса о причинной связи как в обычных случаях, так и в тех самых трудных ситуациях, где, по мнению многих специалистов, не срабатывают известные тесты необходимого условия и другие. Такое иррациональное впервые было выдвинуто Г. Хартом и Т. Оноре, однако тут же вызвало шквал критики о поспешности «правовой определенности». Отсылка к здравому смыслу не отрицает определенности, а, наоборот, позволяет прийти к ней тогда, когда формальная логика бессильна. Развивая эту доктрину, А. Summers в эмпирическом исследовании 2018 г. подчеркивает: «contrast between common sense and normative judgments is a false dichotomy» (дихотомия – здравый смысл и нормативные положения – является ошибочной) [10, p. 795]. Эксперименты когнитивной психологии по формированию причинных связей показывают, что обыкновенные люди довольно часто включают в процесс каузального отбора правовые установки [10, p. 820].

¹⁵ "...it is the plain man's notions of causation (and not the philosopher's or the scientist's) with which the law is concerned, seems to us to be true" [47, p. 1].

Следовательно, неверно утверждать о «заколдованности» посылок к *common sense*, наоборот – изучение процесса формирования причинно-следственных отношений позволяет «расколдовать» искомое.

Предвосхищая упрек в неправом характере апеллирования к здравому смыслу при решении вопроса о причинной связи и возложении ответственности, приведем слова судьи Конституционного Суда РФ К. В. Арановского: «Такая уверенность встроена в поведение вменяемых, этически зрелых людей, которым чувство права со *здравым смыслом* позволяют верно себя поставить в правопорядке и вести себя в нем согласованно с другими его участниками. Они вернее сойдутся именно на исполнении правил, а не на том, что кажется наилучшим и надлежащим сверх закона. ... Но гражданскому миру необходимо, чтобы граждане в решающей части держались правил, признавали собственность и договор, не причиняли вреда и верили в законный суд по канонам честной состязательности»¹⁶ (*курсив наш – В. Р.*). Право ведь примитивно сводить лишь к «механической» юриспруденции [48, с. 132]. «Новый анализ функций имен и дескрипций» и вообще новые типы аргументации могут «помочь юристам освободиться от представления, инспирированного в прошлом как догматической слепотой, так и скептическим сумасбродством» [49, р. 363]. Право, хотя и конструируется, призвано стремиться к эффективности в вопросах регулирования ограничения прав человека, наложения юридической ответственности, что, в свою очередь, требует современного научного обоснования закона и доктрины. Цель дискурса – совершенствование правоприменения [50, р. 37], практическое переосмысление догматики [51, с. 53].

Заключение

Посредством деконструкции термина *причинная связь* в праве мы выявили корни многих разрозненных взглядов и споров ученых: тот или иной подход к ее пониманию зависит не от онтологического смысла причинности (которого в праве нет), а от типа правопонимания автора, его целей и мотивов, социального контекста. Завершая рассмотрение этого трудного вопроса, остановимся на некоторых ключевых идеях:

1. Применение в праве терминологии причинно-следственной связи должно сопровождаться пониманием

условности тождества «знака и означаемого». Релятивизм юридических понятий ожидает признания в качестве первичного основания имеющихся противоречий. Недоговоренность по вопросам причинной связи была, есть и будет до тех пор, пока ученые стоят на разных методологических началах.

2. Фактическая и правовая причинные связи не имеют однозначного или устоявшегося понимания в юридической науке. Ученые и практики находят разное их соотношение, показывают взаимовлияние, выделяя непрямую, косвенную, опосредованную причинную связь. Фиксируем тренд: современная практика по уголовным и гражданским делам отходит от квалифицирующего значения причинности в зависимости от того, прямая она или нет. Учитывая произвольный характер этого критерия, мы одобрительно оцениваем такую тенденцию.

3. Реконфигурация причинной связи *in corpus delicti* позволяет корректировать границы юридической ответственности. Неопределенность последних «лечится» определенностью понимания причинности в праве.

4. Причинная связь в основании ответственности есть правовой конструкт, что исключает ее все еще постулируемые признаки: объективность, непосредственность, необходимость. Оставаясь предметом исследования правовой науки, она не может быть сведена ни к статичному институту, ни к простой выдумке. Она призвана нести прикладную пользу для сбалансированного разрешения правовых конфликтов мягкой обусловленностью.

5. Понимание функций причинной связи позволит найти ответы на «вечные» проблемы поднятой темы, а также разрешить споры, о которые ломают копья всевозможные теории, тесты и концепции. Преломление постклассической теории права не только разрешает проблемы позитивизма, но и отвечает на вызовы абсолютного релятивизма постмодерна: позволяет «расколдовать» искомое понимание причинности без потери здравого смысла.

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

Благодарности: Благодарность за критику и поддержку изысканий по причинной связи выражаю А. А. Севостьяновой, И. Л. Честнову, В. Н. Шиханову. Неточности рассуждений исключительно мои.

Литература

1. Малинин В. Б. Причинная связь в уголовном праве: вопросы теории и практики: дис. ... д-ра юрид. наук. СПб, 1999. 410 с.
2. Кошелева А. Ю. Особенности причинной связи в составах преступлений, совершаемых путем бездействия: дис. ... канд. юрид. наук. Екатеринбург, 2005. 156 с.
3. Медведева С. Н. Криминалистические проблемы причинности в раскрытии и расследовании преступлений против жизни и здоровья: дис. ... канд. юрид. наук. Краснодар, 2005. 195 с.

¹⁶ Мнение судьи КС РФ К. В. Арановского к Определению КС РФ от 06.12.2018 № 3110-О // СПС КонсультантПлюс.

4. Соктоев З. Б. Причинность в уголовном праве: теоретические и прикладные проблемы: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2014. 408 с.
5. Зимирина Л. А. Причинная связь в преступлениях против жизни: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2016. 228 с.
6. Игнатьев М. Е. Криминалистическая теория и практика установления причинно-следственных связей в расследовании преступлений: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2020. 454 с.
7. Михайлов В. С. Причинно-следственная связь как условие деликтной ответственности: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2021. 239 с.
8. Агамов-Тупицын В. Критика системного разума. Екатеринбург-М.: Кабинетный ученый, 2018. 376 с.
9. Честнов И. Л. Постклассическая теория права. СПб.: Алеф-Пресс, 2012. 649 с.
10. Summers A. Common-sense causation in the law // *Oxford Journal of Legal Studies*. 2018. Vol. 38. № 4. P. 793–821. <https://doi.org/10.1093/ojls/gqy028>
11. Moore M. S. The metaphysics of causal intervention // *California Law Review*. 2000. Vol. 88. № 3. P. 827–877. <https://doi.org/10.2307/3481196>
12. Филимонов В. Д. Проблема причинной связи в уголовном праве // *Уголовное право*. 2020. № 4. С. 83–89.
13. Ковалев М. И. Проблемы учения об объективной стороне состава преступления. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1991. 176 с.
14. Мелешко Д. А. Смерть человека как квалифицирующий признак халатности должностных лиц органов опеки и попечительства // *Уголовное право*. 2017. № 5. С. 77–80.
15. Таганцев Н. С. Лекции по русскому уголовному праву, читанные Н. С. Таганцевым, доктором уголовного права, ординарным профессором Императорского Училища правоведения, почетным членом университетов С.-Петербургского и св. Владимира. Часть общая. СПб.: Гос. тип., 1888. Вып. 2. [2]+XV–XXVIII+381–974 с.
16. Яблочков Т. М. Влияние вины потерпевшего на размер возмещаемых ему убытков. Т. 2. Очерки законодательной и судебной практики. Ярославль: Тип. Губ. правления, 1911. X+[1]+600+4 с.
17. Кудрявцев В. Н. Малинин В. Б. Причинная связь в уголовном праве. СПб.: «Юридический центр Пресс», 2000. – 315 с. // *Известия высших учебных заведений. Правоведение*. 2002. № 2. С. 254–256.
18. Байбак В. В. Причинная связь как условие договорной ответственности: сравнительно-правовой очерк // *Вестник Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации*. 2014. № 6. С. 4–21.
19. Green L. The casual relation issue in negligence law // *Michigan Law Review*. 1962. Vol. 60. № 5. P. 543–576.
20. Wagner T. Limitations of damages for breach of contract in German and Scots law – a comparative law study in view of a possible European unification of law // *Hanse Law Review*. 2014. Vol. 10. № 1. P. 73–97.
21. Moréteau O. Basic questions of tort law from a French perspective // *Basic Questions of Tort Law from a Comparative Perspective* / ed. H. Koziol Wien: Sramek, 2015. P. 3–91.
22. Попов А. Н. Вина в преступлениях против жизни (ст. ст. 105, 106, 107, 108 УК РФ). СПб.: Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации, 2016. 123 с.
23. Евстигнеев Э. А. Вопросы соотношения вины и причинно-следственной связи в деликтном праве // *Вестник гражданского права*. 2020. Т. 20. № 1. С. 33–59. <https://doi.org/10.24031/1992-2043-2020-20-1-33-59>
24. Таганцев Н. С. Русское уголовное право. М.: Наука, 1994. Т. 1. 380 с.
25. Сергеевский Н. Д. Русское уголовное право. СПб.: Книжный магазин А. Ф. Цинзерлинга, 1887. 434 с.
26. Варга Ч. Загадка права и правового мышления. СПб.: Алеф-Пресс, 2015. 407 с.
27. Сергеевский Н. Д. Современные задачи уголовного законодательства в России. СПб.: Типография Правительствующего сената, 1883. С. 105–133.
28. Hulsman L. H. C. Critical criminology and the concept of crime // *Contemporary Crisis*. 1986. Vol. 10. № 1. P. 63–80. <https://doi.org/10.1007/BF00728496>
29. Гилянский Я. И. Криминология постмодерна (неокриминология). СПб.: Алетейя. 2021. 136 с.
30. Robinson M. V. Why crime? An integrated systems theory of antisocial behavior. N.-J.: Pearson Prentice Hall, 2004. 17 p.
31. Stapleton J. Legal cause: cause-in-fact and the scope of liability for consequences // *Vanderbilt Law Review*. 2001. Vol. 54. № 3. P. 941–1009.
32. Hoffmann L. Causation // *Perspectives on causation* / ed. R. Goldberg. London: Hart Publishing, 2011. P. 3–10. <https://doi.org/10.5040/9781472561022.ch-001>
33. Будылин С. Л. Оттого что в кузнице не было гвоздя. Причинная связь и предвидимость убытков в России и за рубежом // *Вестник экономического правосудия Российской Федерации*. 2020. № 1. С. 111–151.
34. Радов В. В. Конфигурация причинной связи при бездействии обязанного лица // *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2020. Т. 4. № 3. С. 278–286. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-3-278-286>

35. Koziol H. Basic questions of tort law from a Germanic perspective. Wien: Jan Sramek Verlag, 2012. 380 p.
36. Hamer D. Factual causation and scope of liability: what's the difference? // *Modern Law Review*. 2014. Vol. 77. № 2. P. 155–188. <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12063>
37. Михайлов В. С. Концепция фактической причинной связи и некоторые проблемы ее применения // *Вестник гражданского права*. 2018. № 3. С. 103–161. <https://doi.org/10.24031/1992-2043-2018-18-3-103-161>
38. Hart H. L. A. The Ascription of Responsibility and Rights // *Proceedings of the Aristotelian Society*. 1949. Vol. 49. № 1. P. 171–194. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/49.1.171>
39. Жалинский А. Э. Современное немецкое уголовное право. М.: ТК Велби; Проспект, 2004. 560 с.
40. Честнов И. Л. Философские основания юридической науки // *Метафизика права: мат-лы межвуз. науч.-методич. коллоквиума по вопросам методологии и методики юридических исследований / под общ. ред. И. Л. Честнова*. СПб.: Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации, 2017. С. 5–14.
41. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2000. 412 с.
42. Бершицкий Э. Е. Правовая определенность и оценочные категории: краткий очерк на примере составов правонарушений в различных отраслях права. М.: М-Логос, 2021. 150 с.
43. Шиханов В. Н. Иррациональное в уголовном праве: между крахом юридической науки и ее новыми горизонтами // *Проблемы современного законодательства России и зарубежных стран: мат-лы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Иркутск, 16 октября 2020 г.)* Иркутск: Иркутский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), 2020. Т. 2. С. 175–181.
44. Кошелева А. Ю. Особенности причинной связи в составах преступлений, совершаемых путем бездействия: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Екатеринбург, 2005. 27 с.
45. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. М.: Постум, 2015. 238 с.
46. Честнов И. Л. Философия права в эпоху постметафизики // *Известия высших учебных заведений. Правоведение*. 2017. № 1. С. 8–27.
47. Hart H. L. A., Honoré T. Causation in the law. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press. 1985. 544 p.
48. Харт Г. Л. А. Понятие права. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. 302 с.
49. Hart H. L. A. Philosophy of law and jurisprudence in Britain (1945–1952) // *The American Journal of Comparative Law*. 1953. Vol. 2. № 3. P. 355–364. <https://doi.org/10.2307/837483>
50. King B. E. Propositions about law // *The Cambridge Law Journal*. 1951. Vol. 11. P. 31–39.
51. Честнов И. Л. Постклассическая методология генезиса права – диалог традиции и воли // *Правогенез: традиция, воля, закон*. СПб.: Алетейя, 2021. С. 52–67.

original article

Postclassical Understanding of Causation in Law: Civil and Criminal Liability

Vladislav V. Radov

St. Petersburg Law Institute (branch) of the University of Prosecution, Russia, St. Petersburg; vv-radov@mail.ru

Received 24 Jun 2021. Accepted after peer review 3 Aug 2021. Accepted 9 Aug 2021.

Abstract: Causation is the most difficult legal issue. For every theory of causation, there is a case that breaks it. Meanwhile, doctrinal disputes are aggravated by the increasingly complicated contradictions of judicial practice in civil and criminal cases. Attorneys tend to give the matter of causal link between the behavior of the offender and the resulting consequences to experts, thereby shifting their responsibility for resolving the legal issue (*corpus delicti*). Researchers still refuse to use the achievements of postclassic philosophy in legal causation. Even modern publications often feature out-of-date examples and arguments that postulate necessity and objectivity of legal causality. The author used the postclassical theory of law to illustrate the structure of the causal relationship for legal responsibility. The present article covers various issues of terminology, discrepancies, causality and guilt, casuistry and its formalities, common sense, etc. Based on the latest domestic and foreign research in civil and criminal law, the key thesis reads as follows: "a causal relationship is a legal construct".

Keywords: causation, criminal liability, contractual liability, delicate liability, legal construct, relativism philosophy, case practice

Citation: Radov V. V. Postclassical Understanding of Causation in Law: Civil and Criminal Liability. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(3): 259–269. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-259-269>

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

Acknowledgments: I would like to express his deepest gratitude to A. A. Sevostyanova, I. L. Chestnov, and V. N. Shikhanov for their criticism and support. I bare full responsibility for any errors that might occur in this article.

References

1. Malinin V. B. *Causal relation in criminal law: theory and practice*. Dr. Jurispr. Sci. Diss. St. Petersburg, 1999, 410. (In Russ.)
2. Kosheleva A. Yu. *Features of the causal relationship in the offenses committed by inaction*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Moscow, 2005, 156. (In Russ.)
3. Medvedeva S. N. *Forensic problems of causality in the disclosure and investigation of crimes against life and health*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Krasnodar, 2005, 195. (In Russ.)
4. Soktoev Z. B. *Causality in criminal law: theory and applied problems*. Dr. Jurispr. Sci. Diss. Moscow, 2014, 408. (In Russ.)
5. Zimireva L. A. *Causal relation in crimes against life*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Moscow, 2016, 228. (In Russ.)
6. Ignatiev M. E. *Forensic theory and practice of establishing causal relationships in the investigation of crimes*. Dr. Jurispr. Sci. Diss. Moscow, 2020, 454. (In Russ.)
7. Mikhailov V. S. *Causal relationship as a condition of tort liability*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Moscow, 2021, 239. (In Russ.)
8. Agamov-Tupitsyn V. *The critique of systemic reason*. Ekaterinburg-Moscow: Kabinetnyi uchenyi, 2018, 376. (In Russ.)
9. Chestnov I. L. *Postclassical theory of law*. St. Petersburg: Alef-Press, 2012, 649. (In Russ.)
10. Summers A. Common-sense causation in the law. *Oxford Journal of Legal Studies*, 2018, 38(4): 793–821. <https://doi.org/10.1093/ojls/gqy028>
11. Moore M. S. The metaphysics of causal intervention. *California Law Review*, 2000, 88(3): 827–877. <https://doi.org/10.2307/3481196>
12. Filimonov V. D. The problem of a causal link in criminal law. *Ugolovnoe pravo*, 2020, (4): 83–89. (In Russ.)
13. Kovalev M. I. *Problems of the doctrine of the objective side of the corpus delicti*. Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoiar. un-ta, 1991, 176. (In Russ.)
14. Meleshko D. A. The death of a person as a classifying element of negligence of child protection officials. *Ugolovnoe pravo*, 2017, (5): 77–80. (In Russ.)
15. Tagantsev N. S. *Lectures on Russian criminal law, read by Tagantsev N. S., doctor of criminal law, ordinary professor of the Imperial School of Law, honorary member of the universities of St. Petersburg and St. Vladimir. The part is common*. St. Petersburg: Gos. tip., 1888, iss. 2, [2]+XV–XXVIII+381–974. (In Russ.)
16. Yablochkov T. M. *Influence of the victim's guilt on the amount of damages reimbursed to him. Vol. 2. Essays on legislative and judicial practice*. Yaroslavl: Tip. Gub. pravleniia, 1911, X+[1]+600+4. (In Russ.)
17. Kudryavtsev V. N. Malinin V. B. Causal relation in criminal law. St. Petersburg: "Iuridicheskii Tsentr Press", 2000, 315. *Izvestiia vuzov. Pravovedenie*, 2002, (2): 254–256. (In Russ.)
18. Baibak V. V. Causality as a condition of contractual liability: a comparative legal sketch. *Vestnik Vysshego Arbitrazhnogo Suda Rossiiskoi Federatsii*, 2014, (6): 4–21. (In Russ.)
19. Green L. The casual relation issue in negligence law. *Michigan Law Review*, 1962, 60(5): 543–576.
20. Wagner T. Limitations of damages for breach of contract in German and Scots law – a comparative law study in view of a possible European unification of law. *Hanse Law Review*, 2014, 10(1): 73–97.
21. Moréteau O. Basic questions of tort law from a French perspective. *Basic Questions of Tort Law from a Comparative Perspective*, ed. Koziol H. Wien: Sramek, 2015, 3–91.
22. Popov A. N. *Guilt for crimes against life (Art. 105, 106, 107, 108 CC RF)*. St. Petersburg: Sankt-Peterburgskii iuridicheskii institut (filial) Akademii Generalnoi prokuratury Rossiiskoi Federatsii, 2016, 123. (In Russ.)
23. Evstigneev E. A. Issues of the relationship between blame and causation in tort law. *Vestnik grazhdanskogo prava*, 2020, 20(1): 33–59. (In Russ.) <https://doi.org/10.24031/1992-2043-2020-20-1-33-59>
24. Tagancev N. S. *Russian criminal law*, comp. and ed. Zagorodnikov N. I. Moscow: Nauka, 1994, vol. 1, 380. (In Russ.)
25. Sergeevskii N. D. *Russian criminal law*. St. Petersburg: Knizhnyi magazin A. F. Tsinzerlinga, 1887, 434. (In Russ.)
26. Varga Ch. *The riddle of law and legal thinking*, tr., comp. and ed. Antonov M. V. St. Petersburg: Alef-Press, 2015, 407. (In Russ.)
27. Sergeevskii N. D. *Modern tasks of criminal legislation in Russia*. St. Petersburg: Tipografiia Pravitelstvuiushego senata, 1883, 105–133. (In Russ.)
28. Hulsman L. Critical criminology and the concept of crime. *Contemporary Crisis*, 1986, 10(1): 63–80. <https://doi.org/10.1007/BF00728496>
29. Gilinskii Ya. I. *Postmodern criminology (neocriminology)*. St. Petersburg: Aleteiia. 2021, 136. (In Russ.)
30. Robinson M. *Why crime? An integrated systems theory of antisocial behavior*. N.-J.: Pearson Prentice Hall, 2004, 17.

31. Stapleton J. Legal cause: cause-in-fact and the scope of liability for consequences. *Vanderbilt Law Review*, 2001, 54(3): 941–1009.
32. Hoffmann L. Causation. *Perspectives on causation*, ed. Goldberg R. London: Hart Publishing, 2011, 3–10. <https://doi.org/10.5040/9781472561022.ch-001>
33. Budylin S. L. For the want of a nail. The causal connection and foreseeability of losses in Russia and abroad. *Vestnik ekonomicheskogo pravosudiya Rossiiskoi Federacii*, 2020, (1): 111–151. (In Russ.)
34. Radov V. V. Chain of causation: omission committed by the obligor. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(3): 278–286. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-3-278-286>
35. Koziol H. *Basic questions of tort law from a Germanic perspective*. Wien: Jan Sramek Verlag, 2012, 380.
36. Hamer D. Factual causation and scope of liability: what's the difference? *Modern Law Review*, 2014, 77(2): 155–188. <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12063>
37. Mihailov V. S. Concept of factual causation and several issues of its practical application. *Civil Law Review*, 2018, (3): 103–161. (In Russ.) <https://doi.org/10.24031/1992-2043-2018-18-3-103-161>
38. Hart H. L. A. The Ascription of Responsibility and Rights. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1949, 49(1): 171–194. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/49.1.171>
39. Zhalinskii A. E. *Modern German Criminal Law*. Moscow: TK Velbi; Prospekt, 2004, 560. (In Russ.)
40. Chestnov I. L. Philosophical foundations of legal science. *Metaphysics of law: Proc. Interuniversity Scientific and Methodological Colloquium on the methodology and methodology of legal research*, ed. Chestnov I. L. St. Petersburg: Sankt-Peterburgskii iuridicheskii institut (filial) Akademii Generalnoi prokuratury Rossiiskoi Federatsii, 2017, 5–14. (In Russ.)
41. Mamardashvili M. K. *Aesthetics of thinking*. Moscow: Moskovskaia shkola politicheskikh issledovaniy, 2000, 412. (In Russ.)
42. Bershitskiy E. E. *Legal certainty and evaluation categories: a brief essay on the example of the elements of offenses in various branches of law*. Moscow: M-Logos, 2021, 150. (In Russ.)
43. Shikhanov V. N. Irrational in criminal law: between the collapse of legal science and its new horizons. *Problems of modern legislation in Russia and foreign countries: Proc. IX Intern. Sci.-Prac. Conf., Irkutsk, 16 Oct 2020*. Irkutsk: Irkutskii institut (filial) VGUIu (RPA Miniusta Rossii), 2020, vol. 2, 175–181. (In Russ.)
44. Kosheleva A. Yu. *Features of the causal relationship in the offenses committed by inaction*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 2005, 27. (In Russ.)
45. Baudrillard J. *Simulacres et simulation*. Moscow: Postum, 2015, 238. (In Russ.)
46. Chestnov I. L. Philosophy of law in the era of post-metaphysics. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Pravovedenie*, 2017, (1): 8–27. (In Russ.)
47. Hart H. L. A., Honoré T. *Causation in the law*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1985, 544.
48. Hart H. L. A. *The concept of law*. St. Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2007, 302. (In Russ.)
49. Hart H. L. A. Philosophy of law and jurisprudence in Britain (1945–1952). *The American Journal of Comparative Law*, 1953, 2(3): 355–364. <https://doi.org/10.2307/837483>
50. King B. E. Propositions about law. *The Cambridge Law Journal*, 1951, 11: 31–39.
51. Chestnov I. L. Postclassical methodology of the genesis of law – dialogue of tradition and freedom. *Legal genesis: tradition, freedom, law*, ed. Romashov R. A. St. Petersburg: Aleteia, 2021, 52–67. (In Russ.)

оригинальная статья

Участие сотрудников уголовно-исполнительной системы как условие существования незаконного оборота наркотических средств в местах лишения свободы

Мария Александровна СЕРЕЖКИНА

Кузбасский институт ФСИН России, Россия, г. Новокузнецк; domb2@mail.ru

Поступила в редакцию 06.05.2021. Принята после рецензирования 29.07.2021. Принята в печать 09.08.2021.

Аннотация: Исследование посвящено определению условий существования незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ в местах лишения свободы. Выдвинут тезис о том, что одним из основных условий существования указанного вида преступлений является участие в рассматриваемой преступной деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний. Проведен анализ статистических данных незаконного оборота наркотических средств в местах лишения свободы в Российской Федерации. Оценка статистики показала, что уровень преступности, связанной с незаконным оборотом наркотических средств в местах лишения свободы, остается практически неизменным на протяжении 5 лет, несмотря на проводимую антинаркотическую политику государства, что подтвердило выдвинутый тезис. Выделена роль сотрудника ФСИН в различных видах преступной деятельности, связанной с незаконным оборотом наркотических средств в местах лишения свободы. Проанализирована судебная практика квалификации действий сотрудников уголовно-исполнительной системы в сфере незаконного оборота наркотиков при исполнении своих должностных обязанностей. Внесены предложения по введению единообразия квалификации вышеуказанных действий. Проведена аналогия между личностью сотрудника УИС, занимающегося преступной деятельностью в сфере незаконного оборота наркотических средств, и личностью лица, не являющегося сотрудником УИС, участвующего в такой же преступной деятельности. Внесены предложения по введению дополнительного квалифицирующего признака в составы преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ, касающегося субъекта преступления – сотрудника ФСИН РФ.

Ключевые слова: незаконный оборот наркотиков, сотрудник ФСИН, должностные полномочия, личность сотрудника как субъекта незаконного оборота наркотических средств

Цитирование: СЕРЕЖКИНА М. А. Участие сотрудников уголовно-исполнительной системы как условие существования незаконного оборота наркотических средств в местах лишения свободы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 3. С. 270–276. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-270-276>

Введение

Борьба с незаконным оборотом наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов (далее наркотиков) в пенитенциарных учреждениях идет в России на протяжении длительного времени. Само существование такого рода преступлений в местах лишения свободы противоречит целям уголовного наказания, которыми, согласно ч. 1 ст. 1 Уголовно-исполнительного кодекса РФ от 08.01.1997 №1-ФЗ (ред. от 09.03.2021), являются «исправление осужденных и предупреждение совершения новых преступлений как осужденными, так и иными лицами».

Первоначальным в организации борьбы с незаконным оборотом наркотиков в пенитенциарных учреждениях является определение условий его возникновения. Не подлежит оспариванию тот факт, что незаконный оборот наркотиков в местах лишения свободы осуществляется тремя основными группами субъектов: самими заключенными,

их посетителями и сотрудниками органов, исполняющих меру пресечения и наказания, связанную с лишением свободы. В настоящем исследовании рассмотрена проблема участия в незаконном обороте наркотиков именно сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации (далее ФСИН России).

Сначала целесообразно проанализировать статистику и определить, имеются ли положительные изменения в сфере незаконного оборота наркотиков в местах лишения свободы в свете антинаркотической политики, проводимой государством за последние 5 лет.

Анализ статистических данных

Ежегодно ФСИН России предоставляет «Отчет о состоянии преступности среди лиц, содержащихся в местах лишения свободы» (форма 2-УИС)¹. Среди прочих преступлений

¹ Основные показатели деятельности уголовно-исполнительной системы. Январь-декабрь 2015–2020 гг.: информационно-аналитический сборник. Тверь: ФКУ НИИИТ ФСИН России, 2016–2021.

предоставляются сведения о зарегистрированных преступлениях, совершенных в сфере незаконного оборота наркотиков.

Каждые 10 лет Правительством и Президентом РФ разрабатываются основные направления борьбы с незаконным оборотом наркотиков на территории РФ, применяются разнообразные методы. Однако исследование ежегодной отчетности ФСИН показывает, что незаконный оборот наркотических средств и психотропных веществ в местах лишения свободы существует, и уровень преступлений указанного характера не падает, а остается практически постоянным (рис. 1).

Стоит отметить, что в 2019 и 2020 г. статистические данные по рассматриваемому пункту приводятся без учета сведений из таких исправительных учреждений, как ЛИУ, ЛПУ, СИЗО, ПФРСИ, тюрем и ВК.

Сотрудниками уголовно-исполнительной системы совместно с сотрудниками иных правоохранительных органов проводятся активные мероприятия по предупреждению и пресечению незаконного оборота наркотиков на подведомственных объектах и территориях. Регулярно в ходе проведения обыскных мероприятий в местах лишения свободы изымаются наркотические средства и психотропные вещества, более 90 % наркотических средств изымается сотрудниками служб безопасности УИС в моменты их доставки (рис. 2).

В целях борьбы с поступлением наркотических средств в места лишения свободы ФЗ от 19 мая 2010 г. № 87-ФЗ в ст. 228.1 УК РФ введено дополнительное положение, предусматривающее усиление уголовной ответственности за «сбыт наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов, совершенный в следственном изоляторе, исправительном учреждении». Несмотря на повышенный уровень уголовной ответственности за незаконный сбыт наркотических средств в местах лишения свободы, а также активную работу сотрудников УИС по пресечению поставки наркотиков на территории ИУ, наркотические средства продолжают поступать в исправительные учреждения. На рис. 3 видно, что ежегодно (в зависимости от интенсивности работы сотрудников правоохранительных органов) сотрудниками ФСИН уже на территории ИУ обнаруживаются и изымаются наркотические средства.

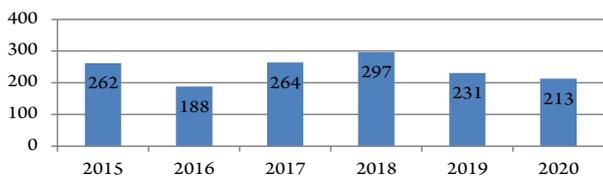


Рис. 1. Количество зарегистрированных преступлений, совершенных в сфере незаконного оборота наркотических средств, среди лиц, содержащихся в местах лишения свободы в РФ, 2015–2020 гг.
Fig. 1. Number of registered crimes in the field of drug trafficking among prisoners, 2015–2020

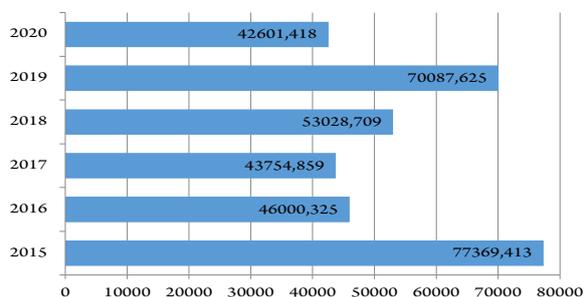


Рис. 2. Количество наркотических средств и психотропных веществ, изъятых сотрудниками УИС в ходе обыскных мероприятий в местах лишения свободы, 2015–2020 гг., граммы
Fig. 2. Number of drugs and psychotropic substances seized by officers of the penal system in prisons, 2015–2020, gram

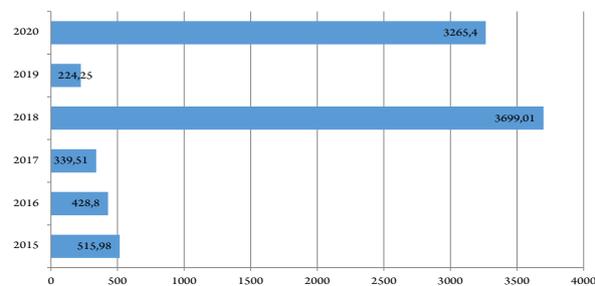


Рис. 3. Количество наркотических средств, обнаруженных и изъятых сотрудниками ФСИН на территории ИУ (в жилых и производственных зонах), 2015–2020 гг., граммы
Fig. 3. Number of drugs discovered and seized by the officers of the Federal Penitentiary Service on the territory of prisons (in residential and industrial zones), 2015–2020, gram

Данные официальной статистики не дают оснований утверждать, что антинаркотическая политика государства ведет к уменьшению незаконного оборота наркотических средств в местах лишения свободы.

Выявление условий существования незаконного оборота наркотиков в местах лишения свободы

Основной причиной отсутствия результата в борьбе с незаконным оборотом наркотиков в местах лишения свободы является то, что одним из основных участников незаконного оборота наркотических средств являются сами сотрудники УИС. Существование незаконного оборота наркотических средств в пенитенциарных учреждениях практически невозможно без участия сотрудников учреждений, исполняющих наказания. Отличительной чертой преступлений, совершаемых сотрудниками УИС в сфере незаконного оборота наркотиков, является их тесная взаимосвязь с преступлениями коррупционного характера.

На проблему участия сотрудников правоохранительных органов, и сотрудников УИС в частности, в незаконном обороте наркотиков обращалось внимание еще с 1990-х гг. Е. А. Брайцева, исследуя феномен преступности в правоохранительных органах, указала, что в 1990-е гг.

сотрудники исправительных учреждений находились в системе МВД России и их количество преобладало среди должностных лиц, занимавшихся сбытом наркотиков в местах лишения свободы [1]. В 2000 г. А. А. Майоров провел исследование, по данным которого сотрудники исправительных колоний являлись одними из основных поставщиков наркотиков осужденным, содержащимся в местах лишения свободы [2].

В 2011 г. А. В. Шеслер и С. С. Шеслер, анализируя и выявляя главную проблему, связанную с формированием государственной антинаркотической политики, сделали актуальный до настоящего времени вывод по формированию эффективной антинаркотической стратегии: «нужны реальные активные меры борьбы с коррупционным прикрытием наркобизнеса. Нормативная база для борьбы с коррупцией является достаточно большой, однако фактически борьба ведется в основном с так называемой бытовой коррупцией (поборами в сфере оказания услуг населению – образовательных, медицинских и т. д.)» [3, с. 170]. В 2013 г. в своих работах Н. В. Павловская выделяла отдельные типы коррупции в сфере незаконного оборота наркотиков: «взятничество, связанное с незаконным оборотом наркотиков; коррупционная наркопреступность (участие коррумпированных должностных лиц правоохранительных органов в незаконном обороте наркотиков); коррупционное посредничество в совершении наркопреступлений» [4, с. 8]. В настоящее время тема по-прежнему остается актуальной [5–9].

В первом квартале 2020 г. в ходе досмотра сотрудников УИС зарегистрировано 13 фактов изъятия наркотических средств. Все перечисленное дает основание утверждать, что основной причиной существования незаконного оборота наркотиков в исправительных учреждениях является участие самих сотрудников этих учреждений в таком обороте. Действия сотрудников исправительных учреждений в сфере незаконного оборота наркотических средств не ограничиваются лишь сбытом таковых. Анализ практики показывает, что в число незаконных деяний входит:

1. Пособничество в приобретении осужденными наркотиков. Курганским городским судом вынесен обвинительный приговор в отношении бывшего младшего инспектора группы надзора отдела безопасности исправительной колонии ФКУ ИК № 1 общего режима (г. Курган) УФСИН России по Курганской области. Он признан виновным в совершении преступлений, предусмотренных ч. 5 ст. 33, ч. 2 ст. 228 УК РФ (пособничество в незаконном приобретении, хранении и перевозке без цели сбыта наркотических средств, совершенное в крупном размере) и ч. 3 ст. 290 УК РФ (получение взятки). Судом установлено:

в начале 2019 г. инспектор ИК № 1 вступил в неслужебные отношения с одним из заключенных и за взятку неоднократно проносил и передавал ему запрещенные на территории исправительного учреждения предметы и вещества, а именно наркотики, несколько мобильных телефонов и аппаратуру для них. При очередной попытке проноса запрещенных предметов действия обвиняемого пресечены сотрудниками ОСБ УФСИН России по Курганской области. Приговором суда осужденному назначено наказание в виде 5 лет лишения свободы с отбыванием наказания в исправительной колонии общего режима².

2. Незаконное хранение наркотических средств без цели сбыта. Бывший сотрудник УФСИН России по Устиновскому району Ижевска признан виновным в получении взяток, превышении должностных полномочий и незаконном хранении наркотических средств в значительном размере без цели сбыта (ч. 3 ст. 290 УК РФ, ч. 1 ст. 286 УК РФ, ч. 1 ст. 291.2 УК РФ, ч. 1 ст. 228 УК РФ). Установлено, что бывший сотрудник исправительного учреждения в течение 2019 г. незаконно проносил на территорию исправительной колонии, являющейся режимным учреждением, и незаконно передавал одному из осужденных лиц запрещенные предметы. Кроме того, подсудимый незаконно хранил при себе 3 вида наркотических средств в значительном размере, которые были обнаружены у него при задержании и изъяты. Суд назначил ему наказание в виде 3 лет 10 месяцев лишения свободы с отбыванием наказания в исправительной колонии общего режима³. В данном случае, вероятно, следственными органами не был доказан умысел на осуществление незаконного сбыта наркотических средств, хотя контекст, в котором указанные средства были обнаружены, их количество и разнообразие видов указывают на то, что сотрудник УИС приобрел и хранил их не для личного употребления, а для дальнейшего сбыта. Однако, это только предположение, дать квалификацию категоричную оценку невозможно ввиду отсутствия необходимого приговора на сайте одноименного суда.

Приведенные примеры подтверждают факт существования незаконного оборота наркотиков в местах лишения свободы в связи с проявлением коррумпированности со стороны сотрудников исполнительной системы.

Квалификация действий сотрудников ФСИН, связанных с незаконным оборотом наркотических средств

В настоящий момент уголовное законодательство РФ позволяет использовать механизм уголовного наказания для отягощения ответственности сотрудников органов УИС за совершенные преступления, в том числе и в сфере незаконного

² Приговор Курганского городского суда Курганской области № 1-135/20 от 29 января 2020 г. по делу № 1-135/20. Режим доступа: <https://sudact.ru/regular/doc/wqT03hzLHSSL/> (дата обращения: 20.04.2021).

³ Приговор Первомайского районного суда города Ижевска по делу № 1-16/21 от 08.02.2021. Режим доступа: https://pervomayskiy-udm.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srsv_num=1&name_op=doc&number=162969719&delo_id=1540006&new=0&text_number=1 (дата обращения: 20.04.2021).

оборота наркотических средств. Однако на практике существуют определенные проблемы, в частности отсутствие специальной нормы, являющейсяотягчающим обстоятельством в отношении сотрудников УИС за совершение всего круга преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств.

Так, УК РФ в ст. 228.1 предусматривает квалифицирующий признак, применение которого возможно в отношении сотрудника УИС – по п. Б ч. 4 ст. 228.1 УК РФ «лицом с использованием своего служебного положения». Данное положение применимо только к тем деяниям, которые относятся к незаконному производству, сбыту или пересылке наркотических средств. В отношении же иных деяний, связанных с незаконным оборотом наркотических средств, в частности: приобретение, хранение, перевозка, изготовление, переработка наркотических средств, совершенных без цели сбыта, никаких конкретных квалифицирующих признаков в отношении сотрудников службы исполнения наказаний уголовный закон РФ не предусматривает. Однако активно практикуется квалификация вышеуказанных действий по совокупности преступлений, одним из которых является какая-либо статья гл. 30 УК РФ. При этом в российской судебной системе отсутствует единообразная практика рассмотрения таких дел.

Одни суды квалифицируют незаконные действия сотрудников УИС в сфере незаконного оборота наркотических средств, не связанные с их сбытом, по совокупности с превышением или злоупотреблением должностными полномочиями. Например, Пятигорским городским судом постановлен приговор в отношении сотрудника СИЗО, обвиняемого в совершении преступлений, предусмотренных ч. 5 ст. 33, ч. 2 ст. 228 УК РФ, ч. 1 ст. 286 УК РФ. Судом установлено, что младший инспектор отдела режима и надзора ФКУ СИЗО № 0 УФСИН России А. незаконно получил от неустановленного лица наркотическое вещество в крупном размере, которое в дальнейшем пронес на режимную территорию ФКУ СИЗО № 0 УФСИН России, чем существенно нарушил охраняемые законом интересы общества и государства. Суд окончательно назначил гр. А наказание в виде лишения свободы сроком на 3 года 6 месяцев⁴.

Другие суды квалифицируют с получением взятки за незаконные действия. В Ульяновской области бывший младший инспектор группы надзора отдела безопасности ФКУ ИК-9 УФСИН России по Ульяновской области признан судом виновным в совершении преступлений, предусмотренных ч. 3 ст. 30, ч. 3 ст. 290 УК РФ, ч. 5 ст. 33, ч. 3 ст. 30, ч. 1 ст. 228 УК РФ. Следствием и судом

установлено, что 26.02.2019 обвиняемый, договорившись за вознаграждение в размере 25 тыс. руб. с одним из заключенных, приобрел для него наркотическое средство (гашиш), однако был задержан при передаче наркотика. Приговором суда ему назначено наказание в виде 3 лет 6 месяцев лишения свободы с отбыванием в колонии общего режима⁵. При этом никакой дополнительной квалификации по ст. 285, 286 УК РФ не следует, хотя своими действиями сотрудник, несомненно, совершил превышение или злоупотребление своими должностными полномочиями.

Позиция каждого суда в выборе квалификации обоснована и опирается на существующие разъяснения Верховного суда РФ: постановление Пленума ВС РФ от 16.10.2009 № 9 «О судебной практике по делам о злоупотреблении должностными полномочиями и о превышении должностных полномочий», а также постановление Пленума ВС РФ от 09.07.2013 № 24 «О судебной практике по делам о взяточничестве и об иных коррупционных преступлениях».

Из вышесказанного следует – для единообразного применения законодательства во всех судах ВС РФ необходимо разработать соответствующие разъяснения.

Рассмотренные положения позволяют утверждать, что сотрудники УИС могут подвергаться более суровому наказанию, чем иные субъекты незаконного оборота наркотических средств, в том случае, если совершая преступление, они находятся при исполнении своих должностных обязанностей. В том же случае, когда сотрудник УИС совершает преступление, связанное с незаконным оборотом наркотических средств, вне территории исправительного учреждения, не исполняя свои должностные обязанности, его действия квалифицируются по общим правилам, без применения какой-либо дополнительной квалификации и, соответственно, без совокупности преступлений.

Например, два бывших сотрудника ФСИН обвинялись в совершении преступлений, предусмотренных п. а, г ч. 4 ст. 228.1 УК РФ; ч. 3 ст. 30, п. а, г ч. 4 ст. 228.1 УК РФ; ч. 2 ст. 228.3 УК РФ. В период с декабря 2019 г. по февраль 2020 г. И. и П., в тот момент являвшиеся сотрудниками ФСИН, и не установленные следствием лица, действуя в составе организованной группы, в арендуемых домовладениях на территории Верхнехавского и Хохольского районов организовали производство наркотического средства (мефедрон), используя при этом запрещенные прекурсоры. С целью сбыта часть наркотического средства указанные лица разместили в тайниковых закладках на территории г. Воронеж. Их преступная деятельность пресечена

⁴ Приговор Пятигорского городского суда Ставропольского края по делу № 1-481/2020 от 15.07.2020. Режим доступа: https://piatigorsky-stv.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=case&case_id=136173797&case_uid=6df980f3-9d2e-4e76-bd87-2fa4fc81fef8&delo_id=1540006 (дата обращения: 20.04.2021).

⁵ Приговор Ленинского районного суда г. Ульяновска по делу № 1-84/2020 от 24.07.2020. Режим доступа: https://leninskiy-uln.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&name_op=case&_id=66738973&_uid=f9023191-5d7f-41fa-9cf9-460b7544bfc9&_deloId=1540006&_caseType=0&_new=0&_doc=1&srv_num=1 (дата обращения: 20.04.2021).

сотрудниками УФСБ и ГУ МВД России по Воронежской области, изъяты наркотические средства в крупном размере⁶.

Из указанного примера следует, что при квалификации действий сотрудников ФСИН дополнительной квалификации не применялось, т. к. их преступные действия не были связаны с непосредственным исполнением своих служебных обязанностей, и преступная деятельность осуществлялась за пределами исправительных учреждений.

Вопрос отягощения ответственности сотрудника правоохранительных органов рассматривался в Российском законодательстве в 2010 г. Тогда в УК РФ были внесены изменения, касающиеся ответственности сотрудника органов внутренних дел. Указанное положение введено ФЗ от 22.07.2010 № 155-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и в Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации» и выразилось в появлении п. О ч. 1 ст. 63 – «совершение умышленного преступления сотрудником органа внутренних дел». Данные изменения преследовали цель совершенствования механизма защиты прав и законных интересов граждан и организаций от неправомерных действий сотрудников органов внутренних дел⁷.

А. В. Елинский утверждал, что обращаясь к целям и задачам деятельности сотрудников иных правоохранительных органов, в том числе и органов УИС, можно сказать, что они ни в чем не уступают указанным целям и задачам деятельности органов внутренних дел. А. В. Елинский предлагал признавать отягчающим обстоятельством «совершение преступления не только сотрудником органов внутренних дел, но и сотрудниками других правоохранительных органов, которые наделены схожим правовым статусом» [10, с. 40].

Соглашаться с данным мнением применительно к рассматриваемой группе субъектов (сотрудникам ФСИН) нецелесообразно. В данной ситуации, несомненно, авторитетным и непоколебимым является разъяснение КС РФ, который указал, что именно на сотрудников органов внутренних дел возложена «исключительная по своему объему и характеру... ответственность по защите жизни и здоровья граждан, противодействию преступности и охране общественного порядка, совершение ими умышленного преступления свидетельствует об их осознанном... противопоставлении себя целям и задачам деятельности полиции, что способствует формированию негативного отношения к органам внутренних дел и институтам государственной власти в целом, деформирует нравственные основания взаимодействия личности, общества и государства, подрывает уважение

к закону и необходимости его безусловного соблюдения»⁸. Поэтому введение отягчающего обстоятельства в отношении сотрудников ФСИН за совершение всех умышленных преступлений не оправданно.

Однако, рассматривая сотрудника УИС как субъекта преступлений, связанных именно с незаконным оборотом наркотиков, невозможно обойти вопрос личности такого субъекта. А. В. Шеслер и С. С. Шеслер, изучая понятие и общественную опасность личности лица, совершающего преступления, связанные с незаконным оборотом наркотических средств, указывают, что «общественная опасность такой личности основывается прежде всего на ее нравственно-психологической характеристике (ее асоциальной установке, асоциальной направленности, дефектном правосознании)» [5, с. 82]. Наиболее опасной рассматриваемую личность делают такие ее характеристики, как вредоносность и прецедентность. То есть личность, участвующая в преступной деятельности по незаконному обороту наркотических средств, предпочитает утолять свои материальные потребности путем осуществления незаконной деятельности. При этом прецедентность выражается в том, что совершив одно преступление, связанное с незаконным оборотом наркотиков, субъект продолжает свою преступную деятельность, как правило, расширяя и увеличивая ее объемы. Это утверждение в равной степени относится к субъектам незаконного оборота наркотических средств, как не являющимся потребителями этих средств, так и являющимися их потребителями.

Личности работника службы исполнения наказаний, который являлся субъектом нелегального оборота наркотиков, вне зависимости от территории, на которой совершается подобное преступление, присуща та же общественная опасность, что и любой иной личности лица, совершающего преступления, связанные с незаконным оборотом наркотических средств. Такая личность не в состоянии достичь целей, которые устанавливает для УИС российское законодательство, а именно исправление осужденных и предупреждение совершения новых преступлений как осужденными, так и иными лицами.

Итак, целесообразно введение в ст. 228–230 УК РФ дополнительного квалифицирующего признака: «те же деяния, совершенные сотрудником Федеральной службы исполнения наказаний».

Заключение

Настоящим исследованием установлено: основным условием существования незаконного оборота наркотических

⁶ Приговор Хохольского районного суда Воронежской области по делу № 1-124/2020 от 08.04.2021. Режим доступа: https://hoholsky-vrn.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&name_op=case&_uid=756eaae9-53d1-4c00-bfd7-bfe2233d4360&_deloId=1540006&_caseType=0&_new=0&_srv_num=1&_hideJudge=0 (дата обращения: 20.04.2021).

⁷ Официальный отзыв Правительства РФ от 09.02.2010 № 500п-П4 на проект ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации»; Пояснительную записку «К проекту Федерального закона "О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и в Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации"» // СПС КонсультантПлюс.

⁸ По запросу Лабитнангского городского суда Ямало-Ненецкого автономного округа о проверке конституционности пункта "о" ч. 1 ст. 63 УК РФ. Определение КС РФ от 08.12.2011 № 1623-О-О // СПС КонсультантПлюс.

средств и психотропных веществ в местах лишения свободы является участие в таком обороте самих сотрудников УИС. В настоящий момент в РФ отсутствует единообразная судебная практика относительно квалификации и, соответственно, назначения наказания сотрудникам УИС, участвующим в незаконном обороте наркотических средств, не связанных с их сбытом, при исполнении своих должностных обязанностей. Кроме того, в законодательстве РФ отсутствуют нормы, позволяющие увеличить уголовную ответственность сотрудников ФСИН за совершение преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков. Необходимость введения этого положения обусловлена общественной опасностью, которую представляет собой личность такого сотрудника.

Для воплощения единообразной квалификации и урегулирования вопросов профилактики преступлений, которые совершаются работниками ФСИН в сфере нелегального оборота наркотических средств, необходимо:

- ВС РФ дать четкие разъяснения применения дополнительной квалификации действий сотрудников УИС, связанных с незаконным оборотом наркотиков по ст. 286, 290 УК РФ;
- дополнить ст. 228–230 УК РФ квалифицирующим признаком: «те же деяния, совершенные сотрудником Федеральной службы исполнения наказаний».

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

Литература

1. Брайцева Е. А. Преступления, совершаемые следователями и дознавателями в системе органов внутренних дел: криминологический аспект: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2002. 24 с.
2. Майоров А. А. Наркотизм в исправительных учреждениях. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 73 с.
3. Шеслер А. В., Шеслер С. С. Антинаркотическая политика Российской Федерации // Вестник Владимирского юридического института. 2011. № 4. С. 167–170.
4. Павловская Н. В. Коррупция в сфере противодействия незаконному обороту наркотиков: криминологические и уголовно-правовые аспекты: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2013. 27 с.
5. Шеслер А. В., Шеслер С. С. Понятие и общественная опасность личности лица, совершающего преступление, связанные с незаконным оборотом наркотических средств // Вестник Сибирского юридического института МВД России. 2019. № 3. С. 80–85. https://doi.org/10.51980/2542-1735_2019_3_80
6. Беларёва О. А. К вопросу обоснованности усиления ответственности за незаконный оборот наркотических средств и психотропных веществ в исправительных учреждениях // Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие науки и практики: мат-лы науч.-практ. конф. (Новокузнецк, 14–15 ноября 2013 г.) Новокузнецк: Кузбасский институт ФСИН, 2014. С. 65–68.
7. Витовская Е. С. Уголовная ответственность за сбыт наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов, совершенный в исправительном учреждении уголовно-исполнительной системы Российской Федерации // Вестник Кузбасского института. 2016. № 1. С. 19–24.
8. Некрасов А. П., Голубцова К. И. Криминологический аспект незаконного оборота наркотиков в местах лишения свободы. Самара: Самарский юридический институт ФСИН, 2015. 120 с.
9. Тулоев И. Ю. О мерах противодействия незаконному обороту наркотиков в учреждениях, исполняющих наказания в виде лишения свободы // Вестник Пермского института Федеральной службы исполнения наказаний. 2020. № 4. С. 102–108.
10. Елинский А. В. Уголовное право в решениях Конституционного Суда Российской Федерации. 2011. М.: Wolters Kluwer. 272 с.

original article

Participation of Employees of the Penitentiary System as a Condition for Illegal Drug Trafficking in Prisons

Maria A. Serezhkina

Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Russia, Novokuznetsk; domb2@mail.ru

Received 6 May 2021. Accepted after peer review 29 Jul 2021. Accepted 9 Aug 2021.

Abstract: The research featured the causes of drug traffic in prisons. The hypothesis is that this crime would be impossible without the participation of employees of the Federal Penitentiary Service. The paper introduces an analysis of statistical data on drug trafficking in Russian prisons. The statistics showed that the level of drug trafficking in prisons remains stable for the last five years, despite the ongoing anti-drug policy of the state, which confirms the abovementioned hypothesis. The study highlighted the role of an employee of the Federal Penitentiary Service in various types of criminal activities related to drug trafficking in prisons. The author analyzed the legal practice of qualifying the actions of prison employees in the field of drug trafficking during their official duties and proposed to introduce uniformity in the qualification of these actions. The paper contains a comparative analysis of a Criminal Investigation Department employee engaged in drug trafficking and a citizen involved in the same crime outside the Criminal Investigation Department. The composition of crimes related to drug trafficking needs an additional qualifying feature for employees of the Federal Penitentiary Service.

Keywords: drug trafficking, Federal Penitentiary Service officers, official powers, employee as a subject of drug trafficking

Citation: Serezhkina M. A. Participation of Employees of the Penitentiary System as a Condition for Illegal Drug Trafficking in Prisons. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(3): 270–276. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-270-276>

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

References

1. Braitseva E. A. *Crimes committed by investigators and interrogators in the system of internal affairs bodies: criminological aspect*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 2002, 24. (In Russ.)
2. Maiorov A. A. *Drug abuse in prisons*. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2001, 73. (In Russ.)
3. Shesler A. V., Shesler S. S. Anti-drug policy of the Russian Federation. *Vestnik Vladimirskogo yuridicheskogo instituta*, 2011, (4): 167–170. (In Russ.)
4. Pavlovskaya N. V. *Corruption in the field of combating drug trafficking: criminological and criminal-legal aspects*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 2013, 27. (In Russ.)
5. Shesler A. V., Shesler S. S. The concept and social danger of the person committing crimes related with drugs. *Vestnik of Siberian Law Institute of the MIA of Russia*, 2019, (3): 80–85. (In Russ.) https://doi.org/10.51980/2542-1735_2019_3_80
6. Belareva O. A. Validity of increasing responsibility for the illegal circulation of narcotic drugs and psychotropic substances in correctional institutions. *Penal system today: interaction of science and practice*: Proc. Sci.-Prac. Conf., Novokuznetsk, 14–15 Nov 2013. Novokuznetsk: Kuzbasskii institut FSIN, 2014, 65–68. (In Russ.)
7. Vitovskaya E. S. Criminal liability for the sale of narcotic drugs, psychotropic substances or their analogs made in correctional facility of penal system of the Russian Federation. *Vestnik Kuzbasskogo instituta*, 2016, (1): 19–24. (In Russ.)
8. Nekrasov A. P., Golubtsova K. I. *Criminological aspect of drug trafficking in prisons*. Samara: Samarskii iuridicheskii institut FSIN, 2015, 120. (In Russ.)
9. Tuloev I. Yu. On measures to counteraction to illegal drug trafficking in institutions executing sentences in the form of imprisonment. *Journal of the Perm Institute of the Federal Penal Service of Russia*, 2020, (4): 102–108. (In Russ.)
10. Elinsky A. V. *Criminal law in decisions of the Constitutional Court of the Russian Federation*. Moscow: Wolters Kluwer, 2011, 272. (In Russ.)

16+

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки =
Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences

Контакты для сотрудничества:

Морозова Ирина Станиславовна, главный редактор
ishmorofozova@yandex.ru
Митько Наталья Викторовна, редактор
8(3842)58-13-01; vk-seriya@yandex.ru

Contacts for co-operation:

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief
ishmorofozova@yandex.ru
Nataliya V. Mitko, Editor
8(3842)58-13-01; vk-seriya@yandex.ru

Редакторы выпуска:

Митько Н. В., Печёнкина Е. А., Рабкина Н. В., Старикова Л. С.

Подписано к печати 08.10.2021.

Дата выхода в свет 11.10.2021.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy.

Формат А 4. Усл. печ. л. – 11. Уч.-изд. л. – 10.

Тираж 500 экз. Заказ _____

Цена свободная.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6,

<http://kemsu.ru>

Адрес типографии: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000,
г. Кемерово, пр. Советский, 73.