

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

Гуманитарные
общественные науки

1
том 4
2020

ВЕСТНИК

Кемеровского государственного университета

Bulletin of Kemerovo State University.
Humanities and Social Sciences.
2020, 4(1): 1–94

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

Журнал «Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-67379

Издается с 2017 года.

Выходит 4 раза в год.

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

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

Адрес редакции: Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; 8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 94232

Журнал представлен в открытом доступе на сайте Российской универсальной научной электронной библиотеки и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов. Ответственность за научное содержание статей несут авторы публикаций.

Правила для авторов опубликованы на сайте издания.

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

Ни одна из частей журнала либо издание в целом не могут быть перепечатаны без письменного разрешения авторов или издателя.

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

Редакционная коллегия:

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

Бобриков В. Н., д-р пед. наук, проф., КузГТУ (Кемерово, Россия).

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

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

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

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

Мардахаев А. 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).

Самович Ю. В., д-р юрид. наук, проф., КФУ (Казань, Россия).

Халяпина А. П., д-р пед. наук, проф., СПбПУ (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).

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

16+

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

The Journal "Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences" is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications. Certificate of registration: PI no. FS 77-67379.

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, Russia, 650000; 8(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

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

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

Free access to the Journal is provided at the website of the Russian Universal Scientific Electronic Library. The Journal is included into the database of the "Russian Science Citation Index".

Perspectives and views expressed in the papers may not coincide with the attitude of the editorial staff. The authors of publications are responsible for the scientific content of the articles.

Information for Authors published on the website Edition.

Journal fully funded by Kemerovo State University. Articles are available to all without charge, and there are no article processing charges for authors.

No part of the Journal can be republished without the permission of the authors or the publisher.

16+

Editor-in-Chief: *Irina S. Morozova*, Dr. of Psychology, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Editorial board:

Valentina N. Bibilo, Dr. of Law, Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus).

Valeriy N. Bobrikov, Dr. of Pedagogic, Prof., Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).

Yuriy V. Gritskov, Dr. of Philosophy, Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Viktor V. Zheltov, Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Olga I. Zhukova, Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Valeriy K. Znikin, Dr. of Law, Prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Vladimir M. Zolotukhin, Dr. of Philosophy, Prof., Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).

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

Katarzyna Laskowska, Dr. of Law (habil), Prof., University of Białystok (UWB, Białystok, Poland).

Lev V. Mardakhaev, Dr. of Pedagogic, Prof., Russian State Social University (Moscow, Russia).

Olga N. Moskovchenko, Dr. of Pedagogic, Prof., V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University.

Boris P. Nevzorov, Dr. of Pedagogic, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Svetlana I. Osipova, Dr. of Pedagogic, Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Yuliya V. Samovich, Dr. of Law, Prof., Kazan Federal University (Kazan, Russia).

Lyudmila P. Khaliapina, Dr. of Pedagogic, Prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia).

Tamara G. Chernenko, Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Tatiana M. Churekova, Dr. of Pedagogic, Prof., Science Editor of the series, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia).

Tamara V. Shepel, Dr. of Law, Prof., Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).

Tatiana F. Yashchuk, Dr. of Law, Prof., Omsk State University (Omsk, Russia).

Педагогика

- Организационно-методические аспекты создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов по иностранному языку в техническом вузе
Алмазова Н. И., Попова Н. В., Евтушенко Т. Г. 1
- Параметры личности как предикторы развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов школы
Крецан З. В., Морозов Е. В., Семке А. В. 12
- Пути совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования
Невзоров Б. П., Невзоров Т. Б., Семченко А. С., Фомин А. Г. 26
- Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха
Симкин М. А., Мальцева И. А. 38

Философия

- Социокультурный и аксиологический аспекты экономического поведения человека и реализация его потребностей
Золотухин В. М., Семина Д. И., Семина М. И. 47
- Антропoидентичность: от обретения – к потере
Казаков Е. Ф., Кутовая Д. А. 53
- Цивилизациoнная идентичность России: проблемы и решения
Каргаполов Е. П. 61

Юриспруденция

- Организациoнно-тактические меры по выявлению и документированию преступлений, связанных с незаконной добычей угля
Волгин Ю. Г. 70
- Неправильный мёд соседского права
Переладов А. В., Личман А. А. 78
- Новеллы судебного примирения в контексте судебно-правовой политики современной России
Трезубов Е. С., Исакова Е. Г. 88

Pedagogics

Organizational and Methodological Aspects of Developing Profession-Oriented Foreign Language Didactic Resources in a Technical University
Almazova N. I., Popova N. V., Evtushenko T. G. 9

Personality Parameters as Predictors of the Burnout Syndrome Development in School Teachers
Kretsan Z. V., Morozov E. V., Semke L. V. 24

Ways to Improve the Professional Skills of Academics
Nevzorov B. P., Nevzorov T. B., Semchenko A. S., Fomin A. G. 36

Coherent Speech Development in Primary School Children with Hearing Impairments
Simkin M. L., Maltseva I. A. 45

Philosophy

Socio-Cultural and Axiological Aspects of Economic Behavior and Satisfaction of Human Needs
Zolotukhin V. M., Semina D. I., Semina M. I. 51

Anthropoidentity: from Gaining to Losing
Kazakov E. F., Kutovaia D. A. 59

Civilizational Identity of Russia: Problems and Solutions
Kargapolov E. P. 68

Jurisprudence

Organizational and Tactical Measures to Identify and Document Crimes Related to Illegal Coal Mining
Volgin I. G. 77

The Law of Neighboring Tenements: "The Wrong Sort of Honey"
Pereladov A. V., Lichman A. A. 86

Mediation Innovations in the Context of the Judicial Policy of Modern Russia
Trezubov E. S., Isakova E. G. 94

Организационно-методические аспекты создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов по иностранному языку в техническом вузе

Надежда И. Алмазова^а; Нина В. Попова^{а, @}; Татьяна Г. Евтушенко^а

^а Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург

@ ninavaspo@mail.ru

Поступила в редакцию 04.03.2020. Принята к печати 24.03.2020.

Аннотация: Рассматриваются организационные и методические аспекты создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов (учебников / учебных пособий) по дисциплине *Иностранный язык* для студентов нелингвистических направлений подготовки в техническом вузе с целью формирования у них профессионально-ориентированных компетенций. В качестве организационно-методической доминанты рассматривается процесс взаимодействия кафедры иностранных языков с профилирующими кафедрами технического вуза. Определяются принципы построения данных дидактических ресурсов, анализируется их содержательное наполнение, виды упражнений, формы и виды деятельности обучающихся. Показано, что характерной особенностью профессионально-ориентированного учебника нового поколения, создаваемого совместными усилиями языковой и профилирующих кафедр, является широкое использование элементов компьютерной обучающей среды в лингводидактическом аппарате учебного пособия, что способствует более эффективному освоению его предметного содержания. Обобщен опыт создания 21 пособия по английскому языку. Сделан вывод, что возникшие в результате сотрудничества дидактические ресурсы соответствуют в большей степени методологии интегрированного предметно-языкового обучения (*Content and Language Integrated Learning*), чем английского языка для специальных целей (*English for Specific Purposes*). Это обосновано узкоспециализированным контентом созданных пособий, наличием заданий на постановку вопросов студентами, а также творческих когнитивных заданий, углубляющих специализацию обучающихся.

Ключевые слова: межкафедральное сотрудничество, профессионально-ориентированные компетенции, учебное пособие, компьютерная обучающая среда, CLIL vs ESP

Для цитирования: Алмазова Н. И., Попова Н. В., Евтушенко Т. Г. Организационно-методические аспекты создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов по иностранному языку в техническом вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-1-11>

Введение

В рамках расширения процессов интернационализации образования, установления международных контактов в современном мире в сфере высшего образования проводятся исследования, посвященные выявлению необходимых студентам и актуальных для работодателей компетенций. В частности, исследователи отмечают недовольство работодателей университетской подготовкой выпускников инженерных специальностей, начинающих свою карьеру. Работодатели указывают на неспособность выпускников инженерных факультетов быстро адаптироваться в различных отраслях промышленности. Отмечается, что это связано не только с недостаточностью их профессионально значимых технических навыков, но и с дефицитом навыков межличностного общения (*soft skills*), востребованных в любой профессиональной сфере. Лингвистические навыки коммуникации на родном и иностранном языках занимают важное место среди таких межличностных качеств, как навыки планирования, грамотное ведение дискуссий, критическое

мышление, работа в команде, стремление к познанию новых аспектов профессиональной деятельности, принятие взвешенных решений, этическое поведение и т. д. [1].

Даже посвящая статьи детальному рассмотрению ключевых инженерных компетенций технического плана, например способности инженера-дизайнера к пространственной визуализации [2], авторы считают необходимым рассматривать эту важнейшую компетенцию в совокупности с коммуникативными навыками инженера, необходимыми для работы в сотрудничестве. Навыки коммуникации предполагают умения общения выпускников в устной и письменной форме с членами проектной команды, клиентами и другими заинтересованными сторонами. Молодые инженеры должны уметь слушать других и понимать, что их коллеги имеют в виду, когда излагают суть проблемы, уметь выстраивать сотрудничество, не проявляя излишнего индивидуализма и стремления к извлечению собственной выгоды. Коммуникативная компетенция выпускников университетов востребована в таких крупных зарубежных компаниях,

как Национальная Ассоциация колледжей и работодателей (*National Association of Colleges and Employers*), Боинг (*Boeing*), Международный инженерный союз (*International Engineering Alliance*), Национальная академия инженеров (*National Academy of Engineering*) [2].

В России для полноценного участия выпускников вузов в академической мобильности и их дальнейшего трудоустройства также выдвигаются новые повышенные требования к формированию личности выпускника вуза, в частности к иноязычной языковой подготовке магистрантов и аспирантов [3]. Современные требования в области иноязычной коммуникации предполагают, что молодые специалисты должны уметь общаться в профессиональной и научной среде, а именно:

- воспринимать на слух профессиональный дискурс;
- читать в оригинале научные журнальные статьи и монографии;
- представлять свои результаты научному сообществу на иностранном языке в устной и письменной формах.

Однако практика показывает, что уровень иноязычной подготовки выпускников вузов не позволяет в полной мере осуществлять профессиональную и научную коммуникацию в иноязычной среде. Это определяется рядом негативных факторов: таких как неомогенность групп по уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции; недостаточное количество контактных часов по дисциплине *Иностранный язык в профессиональной деятельности* в бакалавриате и магистратуре; большой временной разрыв в иноязычной подготовке на бакалаврском и магистерском уровнях [4; 5] и др. Поэтому перед методистами и преподавателями иностранного языка стоит задача повышения эффективности иноязычной подготовки в сложившейся ситуации¹.

В свете современных образовательных тенденций правомерными требованиями к обучающимся должны стать не только совершенствование профессиональной иноязычной коммуникативно-когнитивной компетенции студентов с опорой на знания в определенной профессионально-научной сфере, но и ориентация на владение профессиональными (*hard skills*) и ключевыми (*soft skills*) компетенциями межличностного общения. К последним и относятся самообразование и профессиональное общение на иностранном языке [6].

Методисты предлагают решение проблемы повышения уровня иноязычной (в том числе англоязычной) подготовки студентов в определенной профессиональной среде за счет дидактических ресурсов, созданных в формате *ESP (English for Specific Purposes: английский для специальных целей)*, например [7–10]. К сожалению, все эти пособия отражают лишь общее направление вузовской подготовки (гуманитарное, экономическое, техническое и пр.), не предлагая специфических разработок по более узким профилям подготовки.

Кроме того, в аутентичных пособиях отсутствует русскоязычная часть, предполагающая развитие переводческих навыков обучающихся. Представляется, что специализированные пособия, соответствующие определенным направлениям вузовской подготовки согласно ФГОС, могут быть более эффективны для подготовки магистрантов неязыкового профиля к профессионально-ориентированному общению на международном уровне.

Методологические основы исследования

При определении организационно-методических аспектов создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов за основу был взят подход на основе межкафедрального тандема, при котором в создании дидактического ресурса принимают участие как преподаватели-лингвисты, так и специалисты узкопрофильных направлений подготовки. Это объясняется тем, что преподаватели-лингвисты не всегда хорошо ориентируются в тематике технических кафедр, не всегда четко представляют, какие именно оригинальные источники следует использовать для текстового материала пособия. Подбор контента в этом случае возложен на специалистов по профилю подготовки, а его методическая обработка должна осуществляться преподавателем-лингвистом. Рассмотрение лексических, грамматических и стилистических аспектов делового письма, понятий официального и разговорного стилей, анализ таблиц и графиков на основе иллюстративного материала, языковых формул для описания сходства и различия между графиками и рисунками, описание статистических данных и т. д. – все это должно органично входить в иноязычный дидактический ресурс по профилю подготовки студента.

В качестве основных методических принципов при создании профессионально-ориентированных дидактических ресурсов были сформулированы следующие:

1. *Принцип интегрирования*, предполагающий возможность интеграции данного пособия в общую концепцию иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза в качестве базового или поддерживающего дидактического материала.

2. *Принцип поэтапного целеполагания* обозначает наличие четко сформулированной дидактической цели на каждом этапе обучения и соответствие методической организации пособия заявленной цели.

3. *Принцип учета специфики целевой группы* предполагает учет не только уровня обученности студентов на соответствующем этапе, но и психологических и возрастных характеристик обучаемых. С методической точки зрения учитываются:

- соответствие дидактических материалов уровню лингвистической компетентности обучаемых;
- соответствие дидактических материалов уровню профессиональной компетентности обучаемых.

¹ Профессиональный стандарт: 01. Образование. Режим доступа: <https://classinform.ru/profstandarty/01-obrazovanie.html> (дата обращения: 19.01.2020); ФГОС ВО по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_202111/29d651849276678b11d86ef133b04f0da486da5c/ (дата обращения: 19.01.2020).

4. *Принцип адаптированности*, обозначающий наличие характеристик текстового и тренировочного материала:

- аутентичность;
- современность;
- наличие электронных ресурсов;
- профессиональная направленность;
- вариативность типов и видов упражнений;
- развивающий характер упражнений и видов деятельности;
- коммуникативный характер упражнений.

5. *Принцип учета межкультурных различий* в общей концепции учебного пособия, предполагающий возможность расширения понятия *коммуникативная компетенция* с учетом определения межкультурных различий и формирования межкультурной компетенции как ее неперемной составляющей.

6. *Принцип автономности*, предусматривающий возможность выполнения и последующего контроля в режиме самостоятельного учения (наличие тестов, ключей, справочной информации).

Результаты исследования по взаимодействию языковых и профилирующих кафедр

Сотрудничество кафедр является фактором повышения качества научно-методического обеспечения учебного процесса. Проблема взаимодействия языковых и профилирующих кафедр в многопрофильных вузах является важной, но недостаточно изученной в методической литературе. Несмотря на значительный интерес к межкафедральному сотрудничеству во многих вузах [11–15], исследований в данном направлении проводится недостаточно. Более того, большинство приведенных нами примеров немногочисленных исследований по данной теме затрагивают скорее общие, чем частные проблемы межкафедрального сотрудничества, в то время как интересующие нас конкретные аспекты сотрудничества языковых и профилирующих кафедр вуза исследовались в конференционном формате только на рубеже веков, в 1999–2000 гг. [16].

Так, преподаватели Высшей школы экономики считают, что профилирующие кафедры современного вуза не могут стоять в стороне от языковой подготовки, что освоение иностранного языка является важным для последующего участия выпускников в международной профессиональной деятельности [16]. Тем не менее далеко не все профилирующие кафедры считают эту учебно-методическую задачу обязательной, и сотрудничество с языковыми кафедрами возникает скорее эпизодически, по мере возникновения общих проблем. Чаще всего такое сотрудничество ограничивается согласованием рабочей программы дисциплины *Иностранный язык в профессиональной деятельности*, причем это согласование практически всегда имеет формальный характер. Что касается иной проблематики для сотрудничества профилирующих и языковых кафедр, то оно практикуется гораздо реже.

Анализ зарубежной литературы показывает, что этой проблеме уделяется недостаточное внимание и на международном уровне, хотя ее актуальность осознается

исследователями. Отмечается, что недостаточно развитое сотрудничество языковых и специальных кафедр университетов является слабой стороной проектов и исследований, проводимых в рамках широко известных методических направлений в преподавании иностранных языков в формате *ESP* и *EAP* (*English for Academic Purposes*: английский для академических целей) [17; 18].

Условия и общие аспекты сотрудничества языковой и профилирующих кафедр в СПбПУ

В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ) взаимодействие профилирующих и языковых кафедр стало развиваться интенсивнее начиная с 2013 г., когда университет начал борьбу за повышение статуса для вхождения в список лучших вузов планеты по версии рейтингового агентства *QS*. Интернационализация практически всех видов деятельности вуза стала ключевым аспектом его выхода на международную арену. Участие в программе 5-100-2020 предполагало, в частности для повышения рейтинга вуза, участие университета в международном сотрудничестве, увеличение количества иностранных студентов, организацию проведения лекций на английском языке для студентов старших курсов, повышение публикационной деятельности. Важными стали ориентация на значительное повышение иноязычной публикационной активности [19] научно-педагогических работников и наличие их публикаций в наиболее котирующихся в мире научных базах *Scopus* и *Web of Science*. Все эти аспекты развития университета не могли не отразиться на межкафедральном взаимодействии профилирующих и языковых кафедр, которые стали более востребованными.

Кафедры иностранных языков организовали интенсивные курсы английского языка для подготовки преподавателей технического профиля к чтению лекций на английском языке, а также Бюро переводов Гуманитарного института для оказания помощи научно-педагогическим работникам в подготовке статей для публикаций в профильных иностранных журналах. Важным аспектом сотрудничества кафедр иностранных языков и профилирующих кафедр СПбПУ является организация дополнительных курсов для подготовки студентов и аспирантов профилирующих кафедр к международному экзамену *IELTS* по английскому языку для более полноценного участия обучающихся в международных конференциях.

Однако сотрудничество научно-педагогических работников профилирующих и языковых кафедр не ограничилось указанными выше аспектами. В связи с изменением концепции обучения студентов в магистратуре и переходом с пособий общетехнической направленности на специализированные пособия, соответствующие определенным направлениям вузовской подготовки, одним из важнейших аспектов межкафедрального сотрудничества стало совместное создание междисциплинарных учебных пособий по английскому языку. В качестве базовой концепции при формировании разрабатываемых пособий была принята компетентностно-ориентированная концепция, определяющая в качестве

стратегической цели формирование эффективной иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально-ориентированном дискурсе [20–25].

Первый этап межкафедрального сотрудничества по созданию учебных пособий

По мнению ведущих российских методистов, характерной особенностью современных дидактических ресурсов является широкое использование элементов компьютерной обучающей среды в их лингводидактическом аппарате для продуктивного освоения предметного содержания [26–28]. Если в обычном профессионально-ориентированном пособии по иностранному языку наблюдается взаимодействие только двух когнитивных составляющих (обобщенно-профессиональной и иностранноязычной), то в пособии нового поколения, имеющем междисциплинарную направленность, именно компьютерная среда является третьим когнитивно-процессуальным компонентом, интегрированным в учебно-методический аппарат пособия. Ввиду того, что наиболее очевидной современной тенденцией в совершенствовании методики преподавания иностранных языков является компьютеризация учебного процесса, представляется логичным учитывать это в создании профессионально-ориентированных пособий нового поколения [29]. Модель пособия нового поколения выглядит следующим образом:



Владение иностранным языком и умение пользоваться компьютером являются функциональными умениями и неотъемлемой частью профессиональной компетенции. Характерной особенностью современного этапа развития

компьютерной обучающей языковой среды является уже не потребность в разработке нового программного продукта, а тщательный подбор существующих средств компьютерной лингводидактики [30]. Например, для создания пособия по медицинской физике, первого из серии пособий, созданных в результате межкафедрального сотрудничества, были использованы компьютерные ресурсы:

- программы-конкордансеры, позволяющие отбирать специальную лексику по принципу частотности из больших текстовых корпусов;
- сайт Британского Национального Корпуса для составления дополнительных конкордансов по любым интересующим студентов словам;
- программы машинного перевода *Prompt* и *Translate*;
- словарь *Lingvo*, которым можно пользоваться даже на мобильном телефоне;
- электронная почта для организации общения студентов в системе *tandem learning* при подготовке аннотаций;
- интернет-ресурсы для поиска дополнительного учебного материала;
- программа *PowerPoint* для выполнения творческих заданий по подготовке презентаций.

Кроме этого, в пособии представлены описания курсовых работ по составлению глоссария по специальности с помощью программ-конкордансеров и по анализу систем машинного перевода.

Во всех указанных ниже пособиях (табл. 1), созданных по программе межкафедрального сотрудничества, специализированный текстовый материал был предоставлен сотрудниками профилирующих кафедр, а все лингвистические и лингвокомпьютерные упражнения и задания подготовились преподавателями кафедр иностранных языков.

Табл. 1. Пособия, созданные в результате межкафедрального сотрудничества и изданные в СПбПУ с 2009 г. по 2018 г.

Tab. 1. Textbooks created as a result of inter-departmental cooperation and published by the St. Petersburg Polytechnic University in 2009–2018

Название	Автор(ы)	Партнерская профилирующая кафедра	Год
Медицина катастроф (Emergency Medicine)	Ятунина А. И., Попова Н. В.	Медицинская физика	2009
Английский язык для физиков	Гаврилова А. В., Андреева Е. Ч., Блинов А. В.	Техническая физика	2012
Английский язык. Учебное пособие для магистрантов технических направлений	Шишигина О. С.	Кафедра математики	2013
Практический курс для студентов экономического профиля. Accounting. Бухгалтерский учет*	Дашкина А. И., Попова Н. В.	Кафедра бухгалтерского учета	2014
Практический курс по английскому языку. Учебное пособие для магистрантов металлургического и материаловедческого профилей*	Коджаспиров Г. Е., Роговая Ю. Ю.	Кафедра металлургии	2017
Профессионально-ориентированный вводный курс «Базы данных» на английском языке*	Попова Н. В., Коган М. С., Одинокая М. А., Нестеров С. А.	Системный анализ и управление	2018
Английский язык для специалистов сварочного производства*	Евтушенко Т. Г., Федотов Б. В., Дробчик В. В.	Кафедра сварки	2018

* Пособие является электронным ресурсом.

Второй этап межкафедрального сотрудничества по созданию учебных пособий

В 2019 г. в результате межкафедрального сотрудничества была разработана и опубликована серия учебных пособий – практических курсов обучения английскому языку в многопрофильном вузе. Пособия предназначены для студентов магистратуры и аспирантуры институтов СПбПУ, обучающихся по направлениям: Биотехнология, Компьютерные науки и технологии, Юриспруденция, Металлургия и машиностроение, Энергетика, Менеджмент и торговое дело, Экономика, Реклама и связи с общественностью, Социология, Робототехника (проектный английский), Дизайн, Физика космических процессов, Строительство, Математика и механика, Прикладная математика и информатика. Содержание пособий определяется потребностями молодых специалистов в общении на иностранном языке в научной и профессиональной сферах, а также требованиями современных образовательных стандартов и программ обучения английскому языку студентов многопрофильного вуза.

Полный перечень пособий, напечатанных под рубрикой *Практический курс обучения английскому языку в многопрофильном вузе* (межкафедральное сотрудничество, издательство Политех-Пресс, 2019):

1. Биотехнология (Одинокая М. А., Барина Д. О., Барсукова Н. В., Комбаррос-Фуэрте П.);
2. Компьютерные науки и технологии (Коган М. С., Альгина О. В., Богач Н. В.);
3. Юриспруденция (Алмазова Н. И., Алмазова-Ильина А. Б., Смольская Н. Б.);
4. Металлургия и машиностроение (Штанина С. И., Евтушенко Т. Г., Бортяков Д. Е.);
5. Энергетика (Андреева А. А., Коровкин Н. В.);
6. Менеджмент. Торговое дело (Аносова Н. Э., Федюковский А. А.);
7. Экономика (Радченко Ю. Ю., Мезенцева М. Е.);
8. Реклама и связи с общественностью. Социология (Радченко Ю. Ю., Мезенцева М. Е.);
9. Проектный английский (Мезенцева М. Е.);
10. Дизайн (Шостак Е. В.);
11. Физика космических процессов (Гаврилова А. В.);
12. Строительство (Барина Д. О., Одинокая М. А.);
13. Математика и механика (Клочкова Е. С., Подольская Е. А.);
14. Прикладная математика и информатика (Евтушенко Т. Г., Штурц И. В., Штанина С. И.).

Партнерское сотрудничество языковых и профилирующих кафедр складывалось в целом весьма плодотворно. Были определены четкие требования по контенту, аутентичности материалов, тематической направленности. Также определялись рекомендации по жанровой специфике материалов. На начальном этапе сотрудничества обсуждалось содержание пособий, их соответствие учебному плану и учебной программе. Специалисты технических кафедр предложили в качестве материалов международные стандарты *IOS* (*International Organization For Standardization*), умение работы с которыми необходимо инженеру, работающему

в той или иной области; учебники по специальности, работа с которыми магистранты знакомятся с терминологией; монографии и статьи, фрагменты которых на занятиях используются для изучения письменной академической английской речи (анализируется структура статьи, используемые в ней коллокации и конструкции).

Проблемным аспектом было недопонимание сотрудниками профилирующих кафедр необходимости делить подобранный из иностранных журналов и монографий профессионально-ориентированный материал на примерно равные дидактические порции. Методически целесообразное деление материала и подбор иллюстраций, возложенные на методистов, были ориентированы на определенную дидактическую задачу и достижение определенной целевой установки.

Подобранные аутентичные дискуссионные тексты по специальности, рекомендованные к изучению сотрудниками соответствующих кафедр и институтов, дополняются иллюстративным материалом и сопровождаются лингвокомпьютерными заданиями, такими как самостоятельный поиск и анализ найденного материала по заданной теме, самостоятельный просмотр видео или прослушивание подкастов. Применение инновационных технологий опережающей самостоятельной работы (*flipped classroom*), развитие умения автономного обучения с помощью компьютерных технологий (*Computer-Assisted Language Learning*) позволяют повысить мотивацию, заинтересовать студентов, расширить терминологический аппарат в рамках заданных тем по специальности.

Рассмотрение учебно-методических особенностей созданных пособий: CLIL vs ESP

Цель данных пособий состоит в освоении студентами языкового и речевого материала по специальности на английском языке: совершенствование навыков чтения литературы по специальности; навыков устной и письменной научной коммуникации; навыков аудирования специальных текстов; навыков работы с электронными ресурсами.

В соответствии с поставленной целью каждое из пособий состоит из восьми уроков, исходя из среднего количества часов аудиторной нагрузки большинства институтов (32 часа). Каждый урок обязательно включает в себя отработку всех видов речевой деятельности: *чтение, говорение, аудирование и письмо* – и содержит упражнения и задания, направленные на:

- 1) совершенствование умений чтения академического текста: подготовка аудитории к изучаемому чтению текста по специальности, чтение с поиском необходимой информации, обсуждение незнакомых слов (дефиниции или перевод), тренировка новой лексики (терминологии и академического вокабуляра) в упражнениях, таких как подстановка необходимого слова по контексту, составление предложений с новыми словами, повторение суффиксов словообразования и тренировка их употребления, повторение грамматических конструкций, присущих академической научной речи, тренировка использования этих конструкций в изолированных предложениях;

- 2) использование новой лексики и грамматики в устной речи (пересказ, описание диаграммы, доклад на смежную тему);
- 3) составление фрагмента научного текста с использованием лексики и грамматики, изученной в уроке пособия;
- 4) тренировку аудирования, которая в основном представлена внеаудиторной деятельностью обучающихся: прослушивание подкастов и просмотр видео в рамках заданных тем. Завершающей частью каждого юнита является самостоятельная работа студентов с Интернетом с последующими устными докладами, представлением постеров, презентаций и ментальных карт, завершающихся обсуждением проблемы, поставленной докладчиками.

Обращение к специалистам профилирующих кафедр СПбПУ по вопросу сотрудничества в создании учебных пособий было интересным для преподавателей иностранного языка в плане значительных изменений их концептуального представления о профессиональной деятельности студентов технических профилей. Например, по теме робототехники (кафедра Автоматы) оказалось, что студентам рекомендуется читать и переводить инструкции по обслуживанию роботов, а не научную литературу, которую мы однозначно считали более интересной и нужной для студентов.

В логике подачи материала преподаватели иностранных языков ориентировались, как правило, на распределение материала, предлагаемое представителями профилирующих кафедр, при котором содержательные аспекты пособия соответствовали логике развития профессионально-ориентированного курса. В этом случае логика преподавания иностранного языка (от более простых лексико-грамматических моделей к более сложным; сложные лексические единицы, терминологический пласт) была адаптирована под профессиональный контент.

Интересно отметить, что аудио- или видеоматериалы учебных пособий также подбирались в соответствии с логикой развития профессионально-ориентированного курса, при этом принималось в расчет то обстоятельство, что в будущем студенты могли столкнуться с различными территориальными акцентами и произношением носителей английского языка. Так, для вводного курса *Базы данных* в качестве видеосопровождения были выбраны аутентичные лекции индийского профессора с очень сильным акцентом. Соавтор пособия с профилирующей кафедры системного анализа и управления настоял на этих лекциях, поскольку они идеально соответствовали его лекционному курсу по этой же тематике. Методисты обеспечили понимание аудиотекстов через систему дотекстовых и послетекстовых упражнений.

Исходя из нашего большого опыта создания учебных пособий по английскому языку с участием профилирующих кафедр, мы имеем возможность оценить их по критериям методологий *ESP* и *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning: интегрированное предметно-языковое обучение*). Оба эти варианта преподавания иностранного языка в вузе подразумевают обучение профессионально-ориентированному иностранному языку, но специфика *CLIL* заключается в том, что эта методология ориентирована не только на обучение

собственно иностранному языку, но и в равной степени содержательным аспектам профильной дисциплины. Мы согласны с тем, что *CLIL* – это «не трансфер знаний от эксперта к новичку, от знающего преподавателя к неосведомленному студенту, а это предоставление возможности каждому обучаемому конструировать собственную систему понимания того или иного явления, включаясь в мыслительный процесс с применением различных типов когнитивных действий» [31, с. 128].

Хотя соотношение *ESP* vs *CLIL* в лингводидактическом аппарате учебников не очевидно, можно выделить некоторые наиболее явные особенности *ESP* и *CLIL*, исходя из их содержания. Различия между учебными пособиями, соответствующими методологиям преподавания иностранного языка *ESP* и *CLIL* представлены в табл. 2.

Табл. 2. Различия между учебными пособиями, соответствующими методологиям преподавания иностранного языка *ESP* и *CLIL*

Tab. 2. *ESP* vs *CLIL* textbooks

ESP	CLIL
Учебный контент общепрофессиональной направленности располагается с учетом лексико-грамматических сложностей: от более простого к более сложному	Узкоспециализированный учебный контент располагается с учетом логики изучаемого вводного курса профильной дисциплины. Лексико-грамматические сложности подаются исходя из их наличия в тексте соответствующего урока
Послетекстовый этап учебной работы, как правило, включает <i>подготовленные авторами вопросы</i> по содержанию текста	Послетекстовый этап учебной работы, как правило, включает <i>вопросы студентов</i> по содержанию текста, что способствует углубленной концептуализации специального контента [32]
Наличие проблемных когнитивных заданий общепрофессиональной направленности	Наличие проблемных когнитивных заданий узкопрофессиональной направленности

Рассматривая структуру созданных в процессе межкафедрального сотрудничества учебных пособий, нужно обозначить, что все они априори созданы на основе узкоспециализированного учебного контента. Поскольку именно согласование специализированного контента являлось основной целью межкафедрального взаимодействия, все созданные пособия можно считать приближенными к практике *CLIL*. Наиболее ярким примером пособия в методологии *CLIL* можно считать вводный курс по дисциплине *Базы данных* (см. табл. 1), текстотека которого была полностью подготовлена по рабочей программе указанной технической дисциплины. Это учебное пособие имеет статус вводного курса для подготовки к одноименной

теоретической дисциплине, которая идет на один семестр позже на английском языке.

Регулярная совместная практика студентов, обучающихся по методологии *CLIL*, по формулированию вопросов по узкоспециализированному учебному тексту приводит к большему осмыслению контента обучающимися. Преподавателю иностранного языка рекомендуется уделять внимание совершенствованию вопросительных предложений, благодаря которым обучающиеся смогут концептуализировать содержательные аспекты дисциплины, изучаемой на иностранном языке [32]. Примером учебного пособия, в котором представлено задание по формулированию тематических вопросов обучающимися является пособие *Биотехнология* М. А. Одинокой и др. (см. перечень выше: 1).

Что касается проблемных заданий творческого характера, то они входят в лингводидактический аппарат всех созданных учебных пособий и большинство из них базируется на текстах узкопрофессиональной направленности и ориентировано на формирование профессиональных компетенций обучающихся. Примерами таких заданий могут быть задания по написанию эссе из пособия *Менеджмент* Н. Э. Аносовой и А. А. Федюковского (см. перечень выше: 6), а также некоторые задания из пособия для программистов М. С. Коган, О. В. Альгиной и Н. В. Богач (см. перечень выше: 2). Удачными примерами *CLIL*-ориентированных заданий из последнего пособия являются, на наш взгляд, задания на поиск научных статей по специальности студентов и написание инструкции по узкоспециализированному вопросу. Примеры формулировок таких письменных заданий:

Writing task 1. Составьте аннотированный список из 10–15 открытых образовательных ресурсов, которые Вы бы порекомендовали своим сверстникам использовать для самообразования в своей профессиональной сфере. Кратко опишите сильные стороны каждого из них. Вы можете ознакомиться с аннотированным списком публикаций по компьютерной этике (https://www.academia.edu/Documents/in/Computer_Ethics) [33, с 149].

Writing task 2. Напишите инструкцию *Как сохранить конфиденциальность в Интернете* [33].

В целом, признавая более узкоспециализированный учебный контент созданных нами профессионально-ориентированных пособий, наличие в них углубляющих специализацию творческих когнитивных заданий, можно отметить, что созданные в результате межкафедрального сотрудничества учебники соответствуют в большей степени методологии предметно-языкового интегрированного обучения (*CLIL*), которой, как правило, соответствуют курсы по введению в специальность или определенную дисциплину [34].

Что касается методологии *ESP*, то она оказывается второстепенной по отношению к *CLIL*. В формате *ESP* логика изложения профессионально-ориентированного материала была бы вторичной по отношению к логике изложения языкового материала, который бы излагался по мере возрастания сложности лексико-грамматических конструкций. Корреляция *CLIL vs ESP* является в нашем

случае приблизительной и требует дальнейшего изучения на конкретных примерах.

В связи с тем, что все занятия по иностранному языку в многопрофильном вузе имеют комплексный характер, языковые и лингвокомпьютерные задания созданных пособий ориентированы на все виды речевой деятельности, а для контроля понимания при работе с текстом широко применяются переводные упражнения. Таким образом, лингводидактический аппарат всех пособий обеспечивает успешное формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции обучающихся и ее составляющих.

Заключение

Любой дидактический объект (ресурсы, технологии, методики, методы и пр.) должен на организационно-содержательном уровне формироваться на основе целевых установок, имеющих форму конкретного ожидаемого результата, в нашем случае – сформированность компетенций, определенных государственными образовательными и профессиональным стандартами.

Согласно требованиям к учебно-методической организации профессионально-ориентированного курса, целесообразно отметить следующие характеристики созданных нами междисциплинарных пособий по английскому языку: структурированность курса (наличие методической записки, аннотации; четкость заданий, инструкций и объяснений; надлежащее библиографическое оформление), определенная тематическая завершенность; комплексность и вариативность методической обработки материала; ориентация на активизацию познавательной деятельности обучающихся, развитие продуктивного мышления; формирование субъектной позиции в учебной деятельности; возможность самоконтроля и самооценки.

Конкретный педагогический замысел в случае предметно-языкового интегрированного обучения должен быть воплощен через тандем-проект преподавателя-предметника и преподавателя иностранного языка, определяющих контент и методическую организацию дидактического ресурса. Таким образом, мы ставим межкафедральное сотрудничество между языковой и профильными кафедрами во главу угла и считаем, что оно способствует повышению качества обучения иностранному языку в современном вузе за счет более узконаправленного формирования необходимых выпускнику компетенций.

Создание и использование любого дидактического инструмента должно опираться на современные учебные технологии, включающие электронные образовательные ресурсы, интернет-ресурсы, позволяющие более эффективно организовать самостоятельную работу студента.

Созданные в результате сотрудничества кафедр учебные пособия соответствуют в большей степени методологии интегрированного предметно-языкового обучения (*CLIL*), чем *ESP*. Это обосновано узкоспециализированным контентом созданных пособий, наличием заданий на постановку вопросов студентами и творческих когнитивных заданий, углубляющих специализацию обучающихся.

Наш опыт межфакультетского взаимодействия при создании междисциплинарных учебных пособий по иностранному языку можно экстраполировать на другие учебные заведения высшего и среднего образования, в которых необходимо формировать профессионально-ориентированные компетенции обучающихся.

Литература

1. Azmi A. N., Kamin Y., Noordin M. K. Competencies of engineering graduates: what are the employer's expectations? // *International Journal of Engineering and technology*. 2018. Vol. 7. № 2.29. P. 519–523. DOI: 10.14419/ijet.v7i2.29.13811
2. Goff R. M., Terpenney J. P. Engineering design education – core competencies // *Industrial and Manufacturing Systems Engineering Conference Proceedings and Posters: 50th AIAA Aerospace Sciences Meeting including the New Horizons Forum and Aerospace Exposition (Nashville, January 09–12, 2012)*. Nashville,, 2012. DOI: 10.2514/6.2012-1222
3. Алмазова Н. И., Коган М. С., Попова Н. В., Степанова М. М., Никитенко О. А. Английский язык. Практический курс для магистрантов технического профиля. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 272 с.
4. Шишкина Е. Н. Цели и задачи обучения иностранному языку в магистратуре МГТУ им. Н. Э. Баумана // *Гуманитарный вестник*. 2013. № 5. DOI: 10.18698/2306-8477-2013-5-73
5. Корж Т. Н. Концептуальные основы разработки курса профессионально ориентированного иностранного языка // *Вестник Московской международной академии*. 2017. № 1-2. С. 214–219.
6. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // *Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ»*. 2017. Т. 9. № 1. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).
7. Алмазова Н. И., Попова Н. В., Степанова М. М., Никитенко О. А. Английский язык. Практический курс для магистрантов гуманитарного профиля. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 220 с.
8. Cotton D., Falvey D., Kent S., Rogers J., Lansford L., Johnson C., Barrall I., Wright L., Mascull W. *Market leader. Intermediate business English*. Harlow: Pearson Longman, 2005. 176 p.
9. Tullis G., Trappe T. *New insights into business*. Harlow: Pearson Longman, 2009. 134 с.
10. Esteras S. R. *Infotech. English for computer users*. Cambridge University Press, 2002. 152 с.
11. Агапова Е. Г., Попова Т. М., Хальзова Н. А. Сетевое межфакультетское взаимодействие как форма управления инновационным развитием университета // *Интеллектуальная собственность в инновационном развитии региона: мат-лы регион. науч.-практ. конф. (Хабаровск, 29 апреля 2016 г.)* Хабаровск, 2016. С. 129–135.
12. Царькова Д. Р. Межфакультетское взаимодействие в учебном процессе // *СОТИС – социальные технологии, исследования*. 2014. № 2. С. 51–54.
13. Звягинцева Е. П. Возможности реализации иноязычного профессионально ориентированного обучения в вузе через межфакультетское сотрудничество // *Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: мат-лы III Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 21–23 апреля 2016 г.)* / под ред. А. А. Сорокина. М.: Книгодел, 2016. С. 49–52.
14. Кобелева Е. П. Межпредметная интеграция как необходимое условие иноязычной подготовки в вузе // *Теория и практика обучения иностранному языку в рамках парадигмы «Образование в течение всей жизни»: мат-лы городской межвуз. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 26 января 2016 г.)* Новосибирск, 2016. С. 25–28.
15. Каргина Е. М. Роль межфакультетского взаимодействия в процессе профилизации образовательной среды // *Молодой ученый*. 2014. № 10. С. 370–372.
16. Пути взаимодействия языковых и профилирующих кафедр в неязыковом вузе / под ред. Ю. Б. Кузьменковой; 2-е изд. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 134 с.
17. Hyland K., Hamp-Lyons L. EAP: Issues and directions // *Journal of English for Academic Purposes*. 2002. Vol. 1. № 1. P. 1–12. DOI: 10.1016/S1475-1585(02)00002-4
18. Hamp-Lyons L. *English for Academic Purposes* // *Handbook of research in second language teaching and learning* / ed E. Hinkel. N. Y.-London: Routledge, 2011. P. 89–104. DOI: 10.4324/9780203836507.ch6
19. Аكوпова М. А., Попова Н. В., Соснина М. Н. Переводческие аспекты публикационной активности научно-педагогических работников современного университета // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2014. № 3. С. 34–44.
20. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 48 с.
21. Захарченко Н. В. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза // *Мир науки*. 2017. Т. 5. № 5. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN517.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).
22. Аболина Н. С., Акимова О. Б. Формирование коммуникативной компетенции в процессе профессионального обучения // *Образование и наука*. 2012. № 9. С. 138–157.

23. Насиханова А. З., Давыдова Л. Н. Междисциплинарный образовательный проект как средство формирования иноязычной компетенции у студентов // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2018. № 2. С. 62–66. DOI: 10.20339/AM.2-18.062
24. Алмазова Н. И., Попова Н. В., Халяпина Л. П. Поликультурная компетенция как важный компонент подготовки кадров для международного бизнеса в свете глобализационных процессов в мире и Европе // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2016. № 2. С. 40–46.
25. Слезко Ю. В. Стратегии овладения иноязычным профессиональным дискурсом сферы туризма (английский язык, неязыковой вуз). М.: Проспект, 2017. 158 с.
26. Попова Н. В., Вдовина Е. К., Курпешко Н. Н. Электронные ресурсы как мотивационный фактор обучения иностранному языку в техническом вузе // *Инновации в образовании*. 2017. № 6. С. 102–115.
27. Титова С. В., Александрова К. В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2018. № 3. С. 113–123.
28. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения. М.: Юрайт, 2018. 194 с.
29. Попова Н. В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2011. 246 с.
30. Попова Н. В. Типология лингвокомпьютерных заданий в профессионально-ориентированном учебнике по иностранному языку нового поколения // *Профессиональное образование: модернизационные аспекты* / под науч. ред. О. П. Чигишевой. Ростов н/Д: Научное сотрудничество, 2014. Т. 4. С. 180–203.
31. Алмазова Н. И., Баранова Т. А., Халяпина Л. П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
32. Vdovina E. K., Popova N. V., Kogan M. S. Questioning as a cognitive instrument and a language issue in content and language integrated learning // *ICERI 2019: Proc. 12 Intern. Conf. of Education, Research and Innovation (Seville, November 11–13, 2019)*. Seville, 2019. P. 8431–8440. DOI: 10.21125/iceri.2019.2013
33. Коган М. С., Альгина М. С., Богач Н. В. Практический курс обучения английскому языку в многопрофильном вузе. Компьютерные науки и технологии. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. 188 с.
34. Попова Н. В., Коган М. С., Вдовина Е. К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23. № 173. С. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42

original article

Organizational and Methodological Aspects of Developing Profession-Oriented Foreign Language Didactic Resources in a Technical University

Nadezhda I. Almazova^a; Nina V. Popova^{a, @}; Tatiana G. Evtushenko^a

^a Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg

@ ninavaspo@mail.ru

Received 04.03.2020. Accepted 24.03.2020.

Abstract: The present article features the organizational and methodological aspects of developing profession-oriented didactic resources in English, i.e. textbooks or teaching manuals, for students of technical specialties in order to improve their work-related competencies. The authors see the interaction between the department of foreign languages and the technical departments as an organizational and methodological dominant. They outline the development principles, content, types of exercises, and various activities. The new generation profession-oriented textbooks, created by the joint efforts of linguists and technicians, contains elements of computer-based learning environment in its lingua-didactic apparatus. This contributes to a more efficient mastering of the content. Such textbooks follow the methodology of Content and Language Integrated Learning rather than that of English for Specific Purposes. The new manuals are highly specialized, which encourages students to pose questions. In addition, they contain creative cognitive tasks that improve special knowledge in the technical sphere.

Keywords: inter-departmental cooperation, professionally-oriented competencies, study manual, computer learning environment, CLIL vs ESP

For citation: Almazova N. I., Popova N. V., Evtushenko T. G. Organizational and Methodological Aspects of Developing Profession-Oriented Foreign Language Didactic Resources in a Technical University. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki*, 2020, 4(1): 1–11. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-1-11>

References

1. Azmi A. N., Kamin Y., Noordin M. K. Competencies of engineering graduates: what are the employer's expectations? *International Journal of Engineering and technology*, 2018, 7(2.29): 519–523. DOI: 10.14419/ijet.v7i2.29.13811
2. Goff R. M., Terpenney J. P. Engineering design education – core competencies. *Industrial and Manufacturing Systems Engineering Conference Proceedings and Posters: 50th AIAA Aerospace Sciences Meeting including the New Horizons Forum and Aerospace Exposition*, Nashville, January 09–12, 2012. Nashville, 2012. DOI:10.2514/6.2012-1222
3. Almazova N. I., Kogan M. S., Popova N. V., Stepanova M. M., Nikitenko O. A. *The English language. A practical course for technical undergraduates*. St. Petersburg: Izd-vo Politekhn. un-ta, 2013, 272. (In Russ.)
4. Shishkina E. N. The aims of foreign language teaching as part of Master of Science course in Bauman Moscow State Technical University. *Gumanitarnyy vestnik*, 2013, (5). (In Russ.) DOI: 10.18698/2306-8477-2013-5-73
5. Korzh T. N. The conceptual framework of an LSP tailor-made course. *Vestnik Moskovskoi mezhdunarodnoi akademii*, 2017, (1-2): 214–219. (In Russ.)
6. Ivonina A. I., Chulanova O. L., Davletshina J. M. Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft-skills and hard skills in professional and career development of employees. *Internet-zhurnal "NAUKOVEDENIE"*, 2017, 9(1). Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (accessed 15.10.2019). (In Russ.)
7. Almazova N. I., Popova N. V., Stepanova M. M., Nikitenko O. A. *The English language. A practical course for undergraduates in the humanities*. St. Petersburg: Izd-vo Politekhn. un-ta, 2013, 220. (In Russ.)
8. Cotton D., Falvey D., Kent S., Rogers J., Lansford L., Johnson C., Barrall I., Wright L., Mascull W. *Market leader. Intermediate business English*. Harlow: Pearson Longman, 2005, 176.
9. Tullis G., Trappe T. *New insights into business*. Harlow: Pearson Longman, 2009, 134.
10. Esteras S. R. *Infotech. English for computer users*. Cambridge University Press, 2002, 152.
11. Agapova E. G., Popova T. M., Khalzova N. A. Network interdepartmental interaction as a form of university innovative development management. *Intellectual property in the innovative development of the region: Proc. Regional Sci.-Prac. Conf., Khabarovsk, April 29, 2016*. Khabarovsk, 2016, 129–135. (In Russ.)
12. Tsarkova D. R. Interdepartmental interaction in the educational process. *SOTIS – sotsialnye tekhnologii, issledovaniia*, 2014, (2): 51–54. (In Russ.)
13. Zvyagintseva E. P. Opportunities for the implementation of profession-oriented instruction in a foreign language at a university through interdepartmental cooperation. *Actual problems of the humanities: theory, methodology, practice: Proc. III All-Russian Sci.-Prac. Conf., Moscow, April 21–23, 2016*, ed. Sorokin A. A. Moscow: Knigodel, 2016, 49–52. (In Russ.)
14. Kobeleva E. P. Interdisciplinary integration as a necessary condition of foreign language training in high school. *Theory and practice of teaching a foreign language in the framework of the paradigm "Education throughout life"*: Proc. Urban Inter-university Sci.-Prac. Conf., Novosibirsk, January 26, 2016. Novosibirsk, 2016, 25–28. (In Russ.)
15. Kargina E. M. The role of inter-department interaction in the process of profiling the educational environment. *Molodoi uchenyi*, 2014, (10): 370–372. (In Russ.)
16. *Ways of interaction of language and majors in a non-linguistic university*, ed. Kuzmenkova Iu. B., 2nd ed. Moscow: GU VShE, 2000, 134. (In Russ.)
17. Hyland K., Hamp-Lyons L. EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 2002, 1(1): 1–12. DOI: 10.1016/S1475-1585(02)00002-4
18. Hamp-Lyons L. English for Academic Purposes. *Handbook of research in second language teaching and learning*, ed. Hinkel E. N. Y.-London: Routledge, 2011, 89–104. DOI: 10.4324/9780203836507.ch6
19. Akopova M. A., Popova N. V., Sosnina M. N. Translation aspects of research and teaching staff publication activity in modern university. *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuze*, 2014, (3): 34–44. (In Russ.)
20. Almazova N. I. *Cognitive aspects of the formation of intercultural competence in teaching a foreign language in a non-linguistic university*. Dr. Ped. Sci. Diss. Abstr. St. Petersburg, 2003, 48. (In Russ.)
21. Zakharchenko N. V. Formation of communicative competence of students of pedagogical University. *World of Science*, 2017, 5(5). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN517.pdf> (accessed 15.10.2019). (In Russ.)
22. Abolina N. S., Akimova O. V. Communicative competence development in the course of vocational training. *Obrazovanie i nauka*, 2012, (9): 138–157. (In Russ.)
23. Nasikhanova A. Z., Davidova L. N. Interdisciplinary educational project as a means of forming foreign language competence among students. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)*, 2018, (2): 62–66. (In Russ.) DOI: 10.20339/AM.2-18.062

24. Almazova N. I., Popova N. V., Khalyapina L. P. Polycultural competence as a main component of training specialists for international business in the situation of globalizing processes in the world and in Europe. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2016, (2): 40–46. (In Russ.)
25. Slezko Iu. V. *Strategies for mastering a foreign language professional discourse in the tourism sector (English, non-linguistic university)*. Moscow: Prospekt, 2017, 158. (In Russ.)
26. Popova N. V., Vdovina E. K., Kourpeshko N. N. Electronic resources as motivating factor in teaching foreign languages at technical university. *Innovatsii v obrazovanii*, 2017, (6): 102–115. (In Russ.)
27. Titova S. V., Aleksandrova K. V. Theoretical and didactic principles of digital educational resources integration in foreign languages teaching. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and International Communication*, 2018, (3): 113–123. (In Russ.)
28. Vaindorf-Sysoeva M. E., Griaznova T. S., Shitova V. A. *Distance learning methodology*. Moscow: Iurait, 2018, 194. (In Russ.)
29. Popova N. V. *New generation professional-oriented foreign language textbook: an interdisciplinary approach*. St. Petersburg: Izd-vo SPbGPU, 2011, 246. (In Russ.)
30. Popova N. V. Typology of linguistic and computer tasks in a profession-oriented textbook on a foreign language of a new generation. *Vocational education: modernization aspects*, ed. Chigisheva O. P. Rostov-on-Don: Nauchnoe sotrudnichestvo, 2014, Vol. 4, 180–203. (In Russ.)
31. Almazova N. I., Baranova T. A., Khalyapina L. P. Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics. *Jazyk i kul'tura*, 2017, (39): 116–134. (In Russ.) DOI: 10.17223/19996195/39/8
32. Vdovina E. K., Popova N. V., Kogan M. S. Questioning as a cognitive instrument and a language issue in content and language integrated learning. *ICERI 2019: Proc. 12 Intern. Conf. of Education, Research and Innovation*, Seville, November 11–13, 2019. Seville, 2019, 8431–8440. DOI: 10.21125/iceri.2019.2013
33. Kogan M. S., Algina M. S., Bogach N. V. *English for students of computer sciences and technologies*. St. Petersburg: Politekh-Press, 2019, 188.
34. Popova N. V., Kogan M. S., Vdovina E. K. Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, 2018, 23(173): 29–42. (In Russ.) DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42

Параметры личности как предикторы развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов школы

Зоя В. Крещан^{a, @}; Евгений В. Морозов^b; Лолита В. Семке^a

^a Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

^b СОШ № 99, Россия, г. Кемерово

@ z.kretsan@gmail.com

Поступила в редакцию 03.03.2020. Принята к печати 23.03.2020.

Аннотация: Рассматривается современное состояние проблемы развития синдрома профессионального выгорания педагогов, чья профессиональная деятельность определяется как одна из наиболее напряженных в психологическом отношении. В качестве предмета исследования определены специфические характеристики личности педагога, детерминирующие возникновение и развитие синдрома профессионального выгорания. Цель – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить взаимосвязь параметров личности педагогов современной школы как предикторов эмоционального выгорания и проявлений синдрома профессионального выгорания с учетом возраста, стажа профессиональной деятельности, семейного положения и наличия детей. Перечислены обобщенные характеристики, описывающие феномен эмоционального выгорания педагога. К их числу отнесены отрицательные переживания психологического характера, которые возникают после каждодневного напряженного общения с высоким эмоциональным содержанием или познавательной сложностью. Описаны факторы возникновения и развития эмоционального выгорания педагога. По результатам эмпирического исследования выделены предикторы возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания педагогов. Определена выраженность эмпатии и интернальности как провоцирующих факторов, наличие которых запускает процесс эмоционального напряжения и отрицательных переживаний относительно осознания педагогом своей роли в межличностных отношениях. Предложены практические рекомендации, направленные на поиск оптимальных решений вопроса предупреждения возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов образовательных организаций.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания педагогов, фактор, возраст, стаж, семейное положение

Для цитирования: Крещан З. В., Морозов Е. В., Семке Л. В. Параметры личности как предикторы развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов школы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 12–25. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-12-25>

Введение

Профессиональной деятельности принадлежит значительное место в жизни человека. Взаимовлияние профессии и личности признается большинством зарубежных и отечественных исследователей. К настоящему времени разработан ряд психологических концепций труда учителя, созданы концептуальные основы педагогического общения и формирования профессионального самосознания педагогов, многоаспектно изучались педагогические способности, рассматривались вопросы профотбора и профессиональной подготовки будущих учителей и др. [1].

Актуальность исследования эмоционального выгорания педагогов выражается в высокой общественной значимости вопроса и его широкой распространенности. Сохранение психологического благополучия педагогов является актуальной проблемой педагогической психологии и социальной работы на современном этапе. Вследствие этого изучению эмоционального выгорания, оказывающего отрицательное воздействие на психофизическое здоровье и на эффективность профессиональной деятельности педагогов, отводится огромное значение. Роль профессии при

этом носит не только позитивный, но часто негативный, разрушительный характер по отношению к личности [2].

Следует согласиться с точкой зрения М. В. Борисовой, которая подчеркивает, что профессиональная деятельность педагога представляет собой один из наиболее напряженных в психологическом отношении видов социальной деятельности, вследствие чего ее можно отнести к разряду тех профессий, которые в большей степени подвержены влиянию феномена эмоционального выгорания [3]. В свою очередь И. В. Комаревцева указывает на тот факт, что профилактическая работа в среде педагогов дает положительный результат в течение длительного времени [4, с. 58].

Современное общество обращается к педагогам с новыми требованиями, критично оценивая их профессиональные и личностные качества. От сегодняшнего педагога общество ожидает эмоциональной устойчивости в изменяющихся социально-экономических условиях, компетентности и ответственности, хочет видеть его конкурирующим на трудовом рынке. Педагог должен быть квалифицированным специалистом, способным осваивать смежные области деятельности, должен профессионально расти и развиваться.

Нервное и физическое напряжение педагога, а также универсальность и многообразие видов деятельности, остаются вне конкуренции. В своей деятельности педагог испытывает высокую степень тревожности, вследствие чего ее относят к категории сложных. В профессиональной деятельности педагог руководствуется общепринятыми нормами и правилами, соотносить которые на практике достаточно нелегко в силу специфичности педагогической профессии. Чтобы комплексно выполнять формальные и неформальные требования: преподавать и воспитывать, оценивать, создавать условия для самоактуализации обучающихся, осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся, педагогу необходимо прилагать значительные усилия и эмоциональные затраты. Педагоги стремятся постоянно повышать свой профессиональный уровень, чтобы соответствовать высоким требованиям, испытывая при этом эмоциональные нагрузки. При взаимодействии педагога с обучающимися могут возникать трудности, ученики могут нарушать дисциплину, при взаимодействии с родителями случаются конфликтные ситуации, возможна несогласованность действий с административными органами, коллегами. Педагог начинает испытывать эмоциональное, умственное и физическое истощение. При этом в образовательных организациях очень мало внимания обращается на действующие эффективные психолого-педагогические технологии, направленные на сохранение здоровья педагога и снижающие риск возникновения эмоционального выгорания.

Теоретические и эмпирические исследования феномена выгорания широко представлены в зарубежной психологии: Р. Дж. Бурке, Э. Грингласс [5], М. Дж. Дик [6], К. Кондо [7], К. Маслач, В. Б. Шауфели, М. П. Лейтер [8; 9] и др. Меньшее количество исследований посвящено изучению выгорания в отечественной науке: В. В. Бойко [10], Д. Р. Мерзлякова [11], А. М. Митина, Е. С. Асмаковец [12], В. Е. Орел [13], О. А. Семиздралова [14], Т. В. Форманюк [15] и др. Тем не менее на сегодняшний день отсутствует единое определение выгорания, нет ясного представления о закономерностях возникновения и развития данного явления.

Системный анализ предикторов, инициирующих эмоциональное выгорание у педагогов, и их взаимосвязи позволит выявить основные детерминанты эмоционального выгорания педагогов, что имеет существенное значение для решения задачи сохранения психологического здоровья учителей и повышения эффективности их деятельности.

В отечественной психологии первые упоминания о феномене выгорания встречаются в работах Б. Г. Ананьева. Термин *эмоциональное сгорание* он употреблял с целью обозначить отрицательное явление, которое возникает у людей профессий типа *человек – человек* и связано с межличностными отношениями [16]. Этот феномен был только диагностирован, однако дальнейшие эмпирические разработки не дали ему подтверждения.

В профессиях педагогической сферы в ходе экспериментальных исследований предпринимались попытки выхода на проблему эмоционального выгорания путем

установления связи между свойствами нервной системы и эмоциональной стабильностью [17].

Впервые термин *выгорание* был введен в 1974 г. американским психиатром Г. Фрейденбергом [цит. по: 18], работавшим в альтернативной службе медицинской помощи. Наблюдая у себя и своих коллег этот феномен, он описал его и обозначил им психическое состояние здоровых людей, которые находились в напряженном и тесном общении с пациентами в эмоционально нагруженной обстановке при оказании профессиональной помощи.

Социальный психолог К. Маслач, являясь основоположником идеи выгорания, называет такое состояние синдромом физического и эмоционального истощения, учитывая отрицательную самооценку и отрицательное отношение к профессиональной деятельности, а также утраченное понимание и сочувствие по отношению к абонентам [19].

При определении эмоционального выгорания встречаются различные формулировки. Главным образом выгорание рассматривается как длительная стрессовая реакция, причиной для которой явились длительные стрессы профессионалов средней напряженности. По этой причине многие авторы обозначают эмоциональное выгорание термином *профессиональное выгорание* для возможности исследования этого феномена с позиции личной деформации профессионала под воздействием профессиональных стрессов.

Эмоциональное выгорание рассматривается как одномерный конструкт, содержащий отрицательные переживания психологического характера, которые возникают после каждодневного напряженного общения с высоким эмоциональным содержанием или познавательной сложностью. Эмоциональное выгорание выступает как ответная реакция на долговременные стрессы профессионального общения.

А. М. Пайнс и Э. Аронсон считают эмоциональное выгорание одномерным конструктом [20]. Они полагают, что эмоциональное выгорание следует рассматривать как состояние физического и психического истощения, порожденное длительным пребыванием в эмоционально перегруженной обстановке.

По мнению Д. ван Дирендонка и др., эмоциональное выгорание выступает как двухмерный конструкт, где эмоциональное выгорание является аффективным компонентом (жалобы на самочувствие, физическое недомогание, нервное напряжение, эмоциональное истощение), а деперсонализация – это установочный компонент, роль которого заключается в изменении отношения к себе или к респондентам [21].

Б. Пельман и Е. Хартман исследуют выгорание как трехмерную конструкцию, состоящую из эмоционального истощения, деперсонализации и редукции персональных достижений. Истощение они рассматривают как чувство эмоциональной беспомощности и переутомления, которое возникает в результате профессиональной деятельности. Деперсонализация, по их мнению, есть результат циничного отношения к трудовой деятельности и объектам своего труда. В социальной сфере, где люди повседневно взаимодействуют друг с другом, деперсонализация

подразумевает бесчувственное отношение к респондентам, которые нуждаются в оздоровительных мероприятиях, консультациях, повышении образования. В подобных случаях взаимосвязанность будет формальной и нивелированной. Вначале отрицательная установка имеет скрытый характер, и раздраженность не выплескивается наружу. Однако с течением времени она имеет способность проявиться вовне, и конфликтных ситуаций в этом случае избежать будет затруднительно [22]. Редукция профессиональных достижений рассматривается как чувство некомпетентности и осознание неудач в деятельности в сфере профессионалов.

По мнению японских исследователей, для получения определения эмоционального выгорания к трехфакторной модели К. Маслач следует добавить еще один компонент – *Involvement* (зависимость, вовлеченность). Отличительной особенностью четвертого фактора являются головокружение и нарушение сна, несдержанность, химическая зависимость [23].

Итоги результатам научных трудов отечественных и зарубежных психологов подвели Э. Ф. Зеер и Н. А. Корнеева. Он указал, насколько точно были исследованы проблемы улучшения трудоспособности и обеспечения безопасности в профессиональной деятельности, которая связана с вредными и сопряженными с риском условиями в производственной среде [24].

К. Чернисс рассматривал эмоциональное выгорание как утраченную мотивацию к работе в ответ на избыточные обязательства, недовольство, осуществляющуюся в психологическом уходе и эмоциональном ослаблении [25]. По мнению К. Чернисса, руководитель организации несет огромную ответственность за то, чтобы эмоциональное выгорание не распространялось среди сотрудников. Оказавшись в стрессовых ситуациях, люди не всегда контролируют свои действия, в то время как от них ожидается высокий уровень выполнения поставленных задач. Подверженные выгоранию, цинично и пессимистично настроенные на жизненные ситуации специалисты, взаимодействуя с коллегами, также подвергнутыми стрессу, могут превратить группу в большой конгломерат выгорающих [25].

В отечественной науке были отмечены аналогичные тенденции. Исследователями данного направления было проведено огромное количество эмпирических исследований эмоционального выгорания, что явилось положительным моментом в науке. Однако определенные эмпирические исследования создали среди ученых некую неразбериху касательно структуры и симптомов выгорания, источников его возникновения. В результате этого взгляды на данное явление разделились. Чтобы выйти из кризисной ситуации, ученым необходимо было объединить свои усилия, обсудить наиболее проблемные и принять совместные решения.

Первое место по риску возникновения эмоционального выгорания занимает профессия педагога. Причиной послужил тот факт, что профессиональная деятельность педагогов сопряжена с повышенным эмоциональным напряжением. Установлены объективные и субъективные эмоциогенные факторы, вызывающие обостренное чувство раздражительности, изнеможение, способные в свою очередь привести

к спаду в деятельности, измождению и эмоциональному выгоранию. В качестве сопровождающих физических симптомов выделяют повышенную утомляемость, нередкую головную боль и бессонницу. Возможно проявление таких психологических и поведенческих признаков, как ощущение тоски и огорчения, нерешительности и досады, неспособность самостоятельно принять решение, угасание азарта. При этом наблюдается снижение результативности в профессиональной деятельности педагога.

Неудовлетворенность своей профессией способствует развитию эмоционального выгорания, и уровень квалификации специалиста в этом случае снижается [26].

Принимая во внимание трудности современного педагога и особенности его деятельности, часто говорят о высоком психическом напряжении. Важным профессиональным качеством педагога признано его чувство сопричастности к переживаниям другого человека. Такие особенности способны приводить к эмоциональному выгоранию.

Эмоциональное выгорание возникает в результате длительного воздействия профессиональных стрессов. Происходит истощение: умственное и эмоциональное. Проявляется физическое утомление, снижается удовлетворение от выполняемой работы [27].

С другой стороны, эмоциональное выгорание может рассматриваться как механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на профессиональное напряжение. Этот приобретенный стереотип эмоционального поведения позволяет потреблять энергетические ресурсы в щадящем режиме. Но могут возникнуть его дисфункции, и тогда эмоциональное выгорание скажется отрицательным образом как на профессиональной деятельности педагога, так и в отношениях с окружающими.

Факторы возникновения и развития эмоционального выгорания на протяжении ряда лет группировались в два больших блока, к числу которых отнесены особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. В. Е. Орел называет эти факторы внешними и внутренними или личностными и организационными [13]. Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные. Так, Т. В. Форманюк выделяет личностные, ролевые и организационные факторы [15].

На основании обобщения материала по изучению некоторых классификаций факторов, инициирующих эмоциональное выгорание, В. Е. Орел отмечает, что из всех социально-демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием имеют возраст и стаж [13].

Имеются исследования, свидетельствующие о наличии связи между семейным положением и выгоранием. В них отмечается более высокая степень предрасположенности к выгоранию лиц (особенно мужского пола), не состоящих в браке. Причем холостяки в большей степени предрасположены к выгоранию даже по сравнению с разведенными мужчинами. Вероятнее всего, это может быть обусловлено одновременным действием других факторов [13].

Существуют некоторые данные о положительной связи между уровнем образования и степенью психического выгорания. Причиной этого могут быть завышенные притязания у людей с более высоким уровнем образования. Однако такая тенденция наблюдается только в отношении деперсонализации, а эмоциональное истощение не зависит от данного фактора [13].

К этому перечню можно добавить факторы, описанные Н. П. Янковской [28]: неэмоциональность или неумение общаться; алекситимия во всех проявлениях (невозможность высказать словами свои ощущения); трудоголизм, когда происходит камуфлирование какой-либо проблемы работой.

Эмоциональное выгорание инициируется комплексом факторов, включающих индивидуально-психологические особенности педагога и специфические особенности профессиональной деятельности эмоционального характера. Особое значение в этом процессе имеет действие т. н. внутренних причин, вызывающих данное явление. Для обозначения вероятности появления определенных психических явлений используется термин *предиктор*. Под предиктором мы понимаем некий показатель, указывающий на возможность появления какого-то события. Т. М. Марютина и др. предлагают рассматривать термин *предиктор* (англ. *predict* – прогнозировать, предсказывать) в широком и узком смысле слова. В широком смысле это та исходная характеристика индивида и его окружения, по которой можно с большим или меньшим основанием предсказывать другую (целевую) характеристику того же индивида. В узком смысле понятие *предиктор* приобретает дополнительные ограничения, связанные с количественным выражением и оценкой статистической достоверности прогноза [29].

В своем исследовании мы стремились выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить взаимосвязь параметров личности педагогов современной школы как предикторов эмоционального выгорания и проявлений синдрома профессионального выгорания с учетом возраста, стажа профессиональной деятельности, семейного положения и наличия детей.

Материалы и методы исследования

Для проверки гипотезы нами было проведено исследование на базе 10 школ Кемеровской области. В исследовании приняли участие 160 педагогических работников в возрасте от 21 до 68 лет с педагогическим стажем от нескольких месяцев до 40 лет. Высшее образование имеют 110 испытуемых (68,75 %), средне-специальное – 42 (26,25 %) и начальное профессиональное образование – 8 человек (5 %). Высшая квалификационная категория присвоена 44 педагогическим работникам (27,5 %), первая квалификационная категория – 96 (60 %), вторая – 20 (12,5 %). 102 испытуемых (63,75 %) официально состоят в браке, 58 человек (36,25 %) в браке не состоят. От одного до четырех детей имеют 138 испытуемых (86,25 %), 22 человека (13,75 %) детей не имеют.

В исследовании использовались следующие методы и методики:

- 1) анкетирование;
- 2) методика Диагностики эмоционального выгорания (В. В. Бойко) [30];
- 3) методика диагностики парциальных позиций интернальности – экстернальности личности (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткин) [30];
- 4) методика диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко) [30];
- 5) тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) [31].

По результатам изучения уровня сформированности эмоционального выгорания полученные данные сведены в три группы по критерию сформированности фаз: в первую группу вошло 92 испытуемых (57,5 %), у которых эмоциональное выгорание полностью сформировалось хотя бы в одной из фаз (т. е. итоговое количество баллов в одной из фаз больше или равно 61); во второй группе отнесено 42 испытуемых (26,25 %), у которых эмоциональное выгорание находится на стадии формирования хотя бы в одной из фаз (т. е. итоговое количество баллов в одной из фаз находится в промежутке от 37 до 60 баллов); в третью группу вошло 26 испытуемых (16,25 %), у которых эмоциональное выгорание не сформировалось (т. е. итоговое количество баллов ни в одной из фаз не превышает 36 баллов).

Таким образом, мы видим, что самой многочисленной оказалась группа педагогов с эмоциональным выгоранием, сформировавшимся хотя бы в одной из фаз. А самой малочисленной – группа с не сформировавшимся эмоциональным выгоранием.

Математическая обработка эмпирического материала проводилась с использованием программы анализа данных STATISTICA с помощью расчета коэффициента линейной корреляции по Пирсону. Оценка значимости статистической связи проводилась посредством сравнения полученных результатов с уровнем значимости 0,95 и 0,99.

Результаты

Согласно результатам проведенного статистического анализа мы можем утверждать, что существуют следующие взаимосвязи между симптомами и фазами выгорания, параметрами личности и характеристиками профессиональной деятельности.

Выявлена линейная прямая взаимосвязь между симптомом переживания психотравмирующих обстоятельств и уровнем развития эмпатических способностей ($r=0,42$): чем выше уровень эмпатии, тем выше сформированность осознания психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно устранимы или не устраняются вовсе.

Наблюдается обратно пропорциональная связь между симптомом переживания психотравмирующих обстоятельств и интернальностью в области межличностных отношений ($r=0,34$): чем более выражено у человека мнение о себе как способном контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, тем менее сформировано осознание психотравмирующих факторов профессиональной деятельности.

Существует прямо пропорциональная связь между уровнем квалификационной категории и симптомом «загнанности в клетку» ($r=0,28$): чем выше уровень квалификации, тем более выражено состояние интеллектуально-эмоционального тупика.

Прямая линейная взаимосвязь между уровнем образования и выраженностью симптома тревоги и депрессии ($r=0,32$): чем выше уровень образования, тем более выражено чувство неудовлетворенности работой, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или учебном заведении.

Установлена прямо пропорциональная связь между сформированностью фазы напряжения и интернальностью в области межличностных отношений ($r=0,28$): чем более выражено у человека мнение о себе как способном контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, тем более сформирована фаза напряжения.

Определена обратная взаимосвязь между сформированностью симптома неадекватного избирательного эмоционального реагирования и локусом контроля – жизнь ($r=-0,42$): чем более сформировано у человека убеждение в том, что ему дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, тем менее выражены у профессионала неадекватная «экономика» на эмоциях, ограничение эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

Выявлена обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома редукции профессиональных обязанностей и квалификационной категорией ($r=0,43$): чем выше уровень квалификации, тем меньше попыток облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, предпринимает профессионал.

Отмечена обратно пропорциональная связь между сформированностью фазы резистентности и локусом контроля – жизнь ($r=-0,28$): чем более сформировано у человека убеждение, что ему дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их, тем менее выражена сформированность фазы резистентности.

Прямую взаимосвязь показали уровень сформированности симптома эмоционального дефицита и интернальность в области межличностных отношений ($r=0,24$): чем более выражено у человека мнение о себе как способном контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, тем чаще к профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать к усилению интеллектуальной, волевой и нравственной отдачи.

Обнаружена прямая связь между уровнем сформированности симптома личностной отстраненности и интернальностью в области отношения к здоровью ($r=0,42$): чем более выражена у человека убежденность, что во многом он ответственен за свое здоровье, тем более сформировано

у профессионала мнение, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности.

Выявлена прямая взаимосвязь между уровнем сформированности симптома психосоматических и психовегетативных нарушений и уровнем общей интернальности ($r=0,48$) и осмысленностью жизни ($r=0,38$): чем более выражено у человека мнение, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, что он может ими управлять и, следовательно, чувствует собственную ответственность за эти события и за то, как складывается его жизнь в целом, тем чаще контакты с субъектами профессиональной деятельности провоцируют отклонения в соматических или психических состояниях.

1. Анализ выборки по критерию Семейное положение

В группе испытуемых, находящихся в браке, выявлены следующие взаимосвязи между сформированностью симптомов и фаз эмоционального выгорания и параметрами личности (табл. 1).

В группе педагогов, состоящих в браке, наблюдается прямая связь между сформированностью симптома переживания психотравмирующих обстоятельств и эмпатией: чем выше уровень эмпатии, тем выше сформированность осознания психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно устранимы или не устраняются вовсе.

Табл. 1. Корреляционные связи в группах испытуемых, сформированных по критерию Наличие / Отсутствие брачных отношений

Tab. 1. Correlations in groups of subjects according to the marital status

Параметр	Коэффициент корреляции
<i>Состоящие в браке</i>	
Переживание психотравмирующих обстоятельств – эмпатия	0,52
Неудовлетворенность собой – осмысленность жизни	-0,41
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – эмпатия	0,43
Фаза истощения – интернальность в области отношения к здоровью	-0,43
Личностная отстраненность – общая интернальность	-0,44
<i>Не состоящие в браке</i>	
Переживание психотравмирующих обстоятельств – интернальность в области семейных отношений	0,59
Тревога и депрессия – результативность жизни	0,51
Фаза напряжения – интернальность в области семейных отношений	0,49
Редукция профессиональных обязанностей – интернальность в области производственных отношений	0,43
Эмоциональный дефицит – интернальность в области отношения к здоровью	0,41

Выявлена обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома эмоционального дефицита и наличием детей: если у человека есть дети, у него реже появляется ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать к усилению интеллектуальной, волевой и нравственной отдачи.

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома эмоциональной отстраненности и наличием детей: если у человека есть дети, он не исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности, большинство событий вызывают эмоциональный отклик.

Исходя из данных, приведенных в табл. 1, можно сделать вывод, что предикторами, оказывающими влияние на сформированность симптомов и фаз эмоционального выгорания у педагогов, состоящих в браке, являются высокий уровень способности к эмпатии, общая интернальность, интернальность в области отношения к здоровью, низкий уровень осмысленности жизни.

Определена обратная связь между сформированностью симптома переживания психотравмирующих обстоятельств и интернальностью в области семейных отношений у испытуемых, не состоящих в браке: чем более человек считает себя ответственным за события семейной жизни, тем менее у него сформировано осознание психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно устранимы или не устраняются вовсе.

Обнаружена прямая взаимосвязь между сформированностью фазы резистентности и локусом контроля – жизнь: чем более человек убежден в том, что ему дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, тем более сформирована фаза резистентности.

В группе испытуемых, не состоящих в браке, предикторами, оказывающими влияние на сформированность симптомов и фаз эмоционального выгорания, являются низкий уровень осознания результативности жизни, локус контроля – жизнь, интернальность в области семейных отношений.

2. Анализ выборки по критерию Возраст

В табл. 2 приведены данные о взаимосвязях между сформированностью симптомов и фаз эмоционального выгорания и параметрами личности педагогов трех возрастных групп.

Испытуемые в возрасте от 21 года до 36 лет. Установлена обратная связь между симптомом тревоги и депрессии и уровнем эмпатии: чем выше у человека уровень развития способности к эмпатии, тем менее он разочарован в себе, в избранной профессии, в конкретной должности.

Определена обратная связь между симптомом тревоги и депрессии и общей интернальностью: чем более человек убежден в том, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, что он может ими управлять и, следовательно, чувствует собственную ответственность за эти события и за то, как складывается его жизнь в целом, тем меньше разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте работы.

Табл. 2. Корреляционные связи в группах испытуемых, сформированных по критерию Возраст

Tab. 2. Correlations in groups of subjects according to age

Параметр	Коэффициент корреляции
<i>21 год – 36 лет</i>	
Тревога и депрессия – эмпатия	-0,45
Тревога и депрессия – общая интернальность	-0,46
Фаза напряжения – эмпатия	-0,40
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – интернальность в области межличностных отношений	-0,36
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – интернальность в области достижений	0,34
Расширение сферы экономии эмоций – интернальность в области межличностных отношений	-0,37
Редукция профессиональных обязанностей – интернальность в области семейных отношений	0,34
Фаза резистентности – интернальность в области межличностных отношений	0,39
Личностная отстраненность – интернальность в области достижений	0,35
<i>37 лет – 52 года</i>	
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – интернальность в области отношения к здоровью	0,29
Эмоционально-нравственная дезорганизация – общая интернальность	-0,26
Расширение сферы экономии эмоций – общая интернальность	-0,24
Расширение сферы экономии эмоций – интернальность в области межличностных отношений	0,27
Редукция профессиональных обязанностей – локус контроля – Я	0,28
Редукция профессиональных обязанностей – цели жизни	0,27
Психосоматические и психовегетативные нарушения – процесс жизни	0,29
Фаза истощения – локус контроля – жизнь	0,23
<i>53 года – 68 лет</i>	
Переживание психотравмирующих обстоятельств – процесс жизни	-0,28
«Загнанность в клетку» – процесс жизни	-0,37
Фаза напряжения – процесс жизни	-0,35
Эмоциональная отстраненность – процесс жизни	-0,33
Эмоциональная отстраненность – результативность жизни	-0,32
Личностная отстраненность – процесс жизни	-0,33
Психосоматические и психовегетативные нарушения – интернальность в области семейных отношений	-0,28
Психосоматические и психовегетативные нарушения – интернальность в области отношения к здоровью	-0,35

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома неадекватного избирательного эмоционального реагирования и интернальностью межличностных отношений: чем более человек убежден, что способен контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, тем менее профессионал ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

Прямая взаимосвязь между сформированностью симптома неадекватного избирательного эмоционального реагирования и интернальностью достижений: чем более человек убежден, что он добился сам всего хорошего, что было и есть в его жизни, и что он способен с успехом преследовать свои цели и в будущем, тем больше профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

Испытуемые в возрасте от 37 до 52 лет. Отмечена прямая взаимосвязь между сформированностью симптома неадекватного избирательного эмоционального реагирования и интернальностью в отношении здоровья: чем более человек убежден, что во многом ответствен за свое здоровье, тем более неадекватно он «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

Обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома эмоционально-нравственной дезориентации и общей интернальностью: чем больше убежденность человека в том, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, что он может ими управлять и, следовательно, чувствует собственную ответственность за эти события и за то, как складывается его жизнь в целом, тем реже он не проявляет должного эмоционального отношения к субъекту труда, у него не актуальна потребность в самооправдании.

Наблюдается обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома расширения сферы экономики эмоций и общей интернальностью: чем больше убежденность человека, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, что он может ими управлять и, следовательно, чувствует собственную ответственность за эти события и за то, как складывается его жизнь в целом, тем менее он пресыщен человеческими контактами.

Обнаружена прямая взаимосвязь между сформированностью симптома расширения сферы экономики эмоций и интернальностью в межличностных отношениях: чем больше убежденность человека, что он способен контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, тем больше он пресыщен человеческими контактами.

Существует прямая связь между сформированностью симптома редукции профессиональных обязанностей и локусом контроля – Я: чем более сформировано у человека представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле, тем больше попыток облегчить или сократить

обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, предпринимает профессионал.

Выявлена прямая взаимосвязь между сформированностью симптома редукции профессиональных обязанностей и цели жизни: чем больше осмысленности, направленности и временной перспективы придает человек собственной жизни, тем больше попыток облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, предпринимает профессионал.

Прямая взаимосвязь между сформированностью фазы истощения и локусом контроля – жизнь: чем больше человек убежден, что ему дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, тем больше сформированность фазы истощения.

Испытуемые в возрасте от 53 до 68 лет. Выявлена прямая взаимосвязь между сформированностью симптома переживания психотравмирующих обстоятельств и процессом жизни: чем более интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом воспринимает человек процесс собственной жизни, тем меньше он осознает психотравмирующие факторы профессиональной деятельности, которые трудно устранимы или не устраняются вовсе.

Определена обратно пропорциональная связь между сформированностью фазы напряжения и процессом жизни: чем более интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом воспринимает человек процесс собственной жизни, тем менее у него выражена фаза напряжения.

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома эмоциональной отстраненности и процессом жизни и результативностью жизни: чем более интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом воспринимает человек процесс собственной жизни, тем реже он исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности.

Обратно пропорциональную связь показывают сформированность симптома психосоматических и психовегетативных нарушений и интернальность в области семейных отношений: чем более ответственным за события семейной жизни считает себя человек, тем реже субъекты его профессиональной деятельности провоцируют отклонения в соматических или психических состояниях.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что предикторами, оказывающими влияние на сформированность симптомов и фаз эмоционального выгорания у педагогов в возрасте от 21 года до 36 лет, являются уровень развития способности к эмпатии, общая интернальность, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в области семейных отношений, интернальность в области достижений. В группе испытуемых в возрасте от 37 до 52 лет – общая интернальность, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в отношении здоровья, цели жизни, процесс жизни, локус контроля – жизнь и локус контроля – Я. В возрасте от 53 до 68 лет – процесс жизни, результативность жизни, интернальность в области семейных отношений, интернальность в области отношения к здоровью.

3. Анализ выборки по критерию Продолжительность педагогического стажа (табл. 3)

Испытуемые со стажем от нескольких месяцев до 5 лет. Выявлена прямая взаимосвязь между сформированностью симптома переживания психотравмирующих обстоятельств и процессом жизни ($r=0,6$), общей интернальностью ($r=0,56$): чем более интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом воспринимает человек процесс собственной жизни, тем больше он осознает психотравмирующие факторы профессиональной деятельности, которые трудно устранимы или не устраняются вовсе. Чем выше убежденность человека, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, что он может ими управлять, тем больше он осознает психотравмирующие факторы профессиональной деятельности, которые трудно устранимы или не устраняются вовсе.

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома «загнанность в клетку» и процессом жизни ($r=-0,76$), уровнем развития способности к эмпатии ($r=-0,64$): чем более интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом воспринимает человек процесс собственной жизни, тем выше уровень эмпатических способностей, тем меньше у него выражено состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика.

Отмечена прямая взаимосвязь между симптомом тревоги и депрессии ($r=0,67$), фазы напряжения ($r=0,68$) и процессом жизни: чем более интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом воспринимает человек процесс собственной жизни, тем больше у него разочарований в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте работы.

Установлена прямо пропорциональная связь между сформированностью фазы напряжения и осмысленностью жизни: чем больше осмысленности, направленности и временной перспективы придает человек собственной жизни, тем более у него сформирована фаза напряжения.

Наблюдается прямо пропорциональная связь между сформированностью симптома неадекватного избирательного эмоционального реагирования и интернальностью в области неудач ($r=0,58$), интернальностью в области достижений ($r=0,85$): чем более человек склонен обвинять себя

в различного рода неприятностях, неудачах, страданиях, тем более профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. Чем более человек убежден, что он добился сам всего хорошего, что было и есть в его жизни, и что он способен с успехом преследовать свои цели и в будущем, тем более профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

Обнаружена прямая взаимосвязь между сформированностью фазы резистентности и интернальностью в области достижений: чем более человек убежден, что он добился сам всего хорошего, что было и есть в его жизни, и что он способен с успехом преследовать свои цели и в будущем, тем более у него сформирована фаза резистентности.

Определена прямая взаимосвязь между сформированностью симптома эмоционального дефицита и целями в жизни: чем больше осмысленности, направленности и временной перспективы придает человек собственной жизни, тем чаще к нему приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать к усилению интеллектуальной, волевой и нравственной отдачи.

Обратную пропорциональную связь демонстрируют сформированность симптома эмоциональной отстраненности и интернальность в межличностных отношениях: чем выше уверенность человека в том, что он способен контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, тем реже он исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности.

Прямая взаимосвязь между сформированностью симптома личностной отстраненности и интернальностью достижений: чем более человек убежден, что он добился сам всего хорошего, что было и есть в его жизни, и что он способен с успехом преследовать свои цели и в будущем, тем больше у него убежденность в том, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности.

Табл. 3. Корреляционные связи в группах испытуемых, сформированных по критерию Стаж

Tab. 3. Correlations in groups of subjects according to work experience

Параметр	Коэффициент корреляции
<i>Стаж от нескольких месяцев до 5 лет</i>	
Переживание психотравмирующих обстоятельств – процесс жизни	0,60
Переживание психотравмирующих обстоятельств – общая интернальность	0,56
«Загнанность в клетку» – осмысленность жизни	0,65
«Загнанность в клетку» – процесс жизни	-0,76
«Загнанность в клетку» – эмпатия	-0,64
Тревога и депрессия – процесс жизни	0,67
Фаза напряжения – осмысленность жизни	0,68

Параметр	Коэффициент корреляции
<i>Стаж от нескольких месяцев до 5 лет</i>	
Фаза напряжения – процесс жизни	0,68
Фаза напряжения – эмпатия	-0,60
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – интернальность в области неудач	0,58
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – интернальность в области достижений	0,85
Расширение сферы экономии эмоций – интернальность в области достижений	0,72
Фаза резистентности – интернальность в области достижений	0,75
Эмоциональный дефицит – цели в жизни	0,60
Эмоциональная отстраненность – интернальность в области межличностных отношений	-0,67
Личностная отстраненность – докус контроля – Я	-0,65
Личностная отстраненность – интернальность в области достижений	0,55
Психосоматические и психовегетативные нарушения – интернальность в области межличностных отношений	0,57
Психосоматические и психовегетативные нарушения – результативность жизни	-0,63
<i>Стаж 6–10 лет</i>	
Тревога и депрессия – общая интернальность	-0,69
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – интернальность в области межличностных отношений	-0,73
Эмоциональный дефицит – общая интернальность	-0,57
Фаза резистентности – интернальность в области межличностных отношений	-0,61
Фаза резистентности – общая интернальность	-0,57
Эмоциональная отстраненность – интернальность в области семейных отношений	0,59
Эмоциональная отстраненность – результативность жизни	0,59
<i>Стаж 11–16 лет</i>	
Тревога и депрессия – интернальность в области производственных отношений	0,59
Тревога и депрессия – интернальность в области достижений	0,59
Фаза напряжения – эмпатия	-0,55
Фаза напряжения – интернальность в области производственных отношений	0,61
Расширение сферы экономии эмоций – общая интернальность	-0,78
Фаза резистентности – общая интернальность	-0,63
Личностная отстраненность – интернальность в области неудач	-0,64
<i>Стаж 17 лет – 24 года</i>	
Тревога и депрессия – интернальность в области неудач	-0,56
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – интернальность в области отношения к здоровью	0,60
Эмоционально-нравственная дезорганизация – эмпатия	-0,67
Расширение сферы экономии эмоций – эмпатия	-0,62
Редукция профобязанностей – цели жизни	0,70
Эмоциональная отстраненность – общая интернальность	-0,55
Эмоциональная отстраненность – интернальность в области неудач	-0,70
<i>Стаж более 25 лет</i>	
Переживание психотравмирующих обстоятельств – интернальность в области семейных отношений	-0,66
Фаза напряжения – результативность жизни	-0,61
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – результативность жизни	-0,63
Эмоционально-нравственная дезорганизация – результативность жизни	-0,57
Расширение сферы экономии эмоций – интернальность в области производственных отношений	0,67
Расширение сферы экономии эмоций – осмысленность жизни	-0,62
Фаза резистентности – результативность жизни	-0,78
Личностная отстраненность – осмысленность жизни	-0,60
Личностная отстраненность – интернальность в области отношения к здоровью	-0,56
Психосоматические и психовегетативные нарушения – интернальность в области отношения к здоровью	-0,58
Психосоматические и психовегетативные нарушения – результативность жизни	-0,63
Фаза истощения – интернальность в области отношения к здоровью	-0,63

Существует прямо пропорциональная связь между сформированностью симптома психосоматических и психовегетативных нарушений и интернальностью в межличностных отношениях ($r=0,57$) и результативностью жизни ($r=-0,63$): чем выше уверенность человека, что он способен контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, тем чаще многое из того, что касается субъектов профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматических или психических состояниях.

Испытуемые со стажем от 6 до 10 лет. Выявлена обратная взаимосвязь между сформированностью симптома тревоги и депрессии и общей интернальностью: чем более человек убежден, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, тем меньше разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте работы.

Имеется обратная взаимосвязь между сформированностью симптома неадекватного избирательного эмоционального реагирования и интернальностью в области межличностных отношений: чем более человек убежден, что способен контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, тем менее профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

Обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома эмоционального дефицита и общей интернальностью: чем больше у человека убежденность, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, что он может ими управлять и, следовательно, чувствует собственную ответственность за эти события и за то, как складывается его жизнь в целом, тем реже к профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помочь субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать усиливать интеллектуальную, волевою и нравственную отдачу.

Наблюдается обратная связь между сформированностью фазы резистентности и общей интернальностью ($r=-0,57$), интернальностью в области межличностных отношений ($r=-0,61$): чем больше у человека убежденность, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, тем менее у него сформирована фаза резистентности.

Отмечена прямо пропорциональная связь между сформированностью симптома эмоциональной отстраненности и интернальностью в семейных отношениях ($r=0,59$), результативностью жизни ($r=0,59$): чем больше убежденность человека, что он ответственен за события семейной жизни, тем реже он исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности.

Испытуемые со стажем от 11 до 16 лет. Выявлена прямая взаимосвязь между сформированностью симптома тревоги и депрессии и интернальностью в производственных

отношениях ($r=0,59$), интернальностью в области достижений ($r=0,59$): чем больше убежденность человека, что его действия являются важным фактором в организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении, что он сам добился всего хорошего, что было и есть в его жизни, и что он способен с успехом преследовать свои цели и в будущем, тем больше у него разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте работы.

Обнаружена обратно пропорциональная связь между сформированностью фазы напряжения и эмпатией: у педагогов с высоким уровнем развития эмпатических способностей менее сформирована фаза напряжения. Выявлена прямая взаимосвязь между сформированностью фазы напряжения и интернальностью производственных отношений: чем больше убежденность человека, что его действия являются важным фактором в организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении, тем более сформирована фаза напряжения.

Установлена обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома расширения сферы экономики эмоций и общей интернальностью: чем больше убежденность человека, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, тем менее он пресыщен человеческими контактами.

Имеется обратная взаимосвязь между сформированностью фазы резистентности и общей интернальностью: чем больше у человека убежденность, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, тем менее у него сформирована фаза резистентности.

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома личностной отстраненности и интернальностью в области неудач: чем больше склонность человека обвинять самого себя в разнообразных неудачах, неприятностях и страданиях, тем меньше у него утрачивается интерес к человеку – субъекту профессионального действия.

Испытуемые со стажем от 17 до 24 лет. Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома тревоги и депрессии и интернальностью неудач: чем более склонен человек обвинять самого себя в разнообразных неудачах, неприятностях и страданиях, тем меньше у него разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте работы.

Выявлена обратная взаимосвязь между сформированностью симптома неадекватного избирательного эмоционального реагирования и интернальностью в области здоровья: чем больше убежденность человека, что во многом он ответственен за свое здоровье, тем больше профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома эмоционально-нравственной дезориентации и эмпатией: чем выше уровень развития способности к эмпатии, тем реже у профессионала возникает потребность в самооправдании.

Имеется обратная взаимосвязь между сформированностью симптома расширения сферы экономики эмоций и уровнем эмпатии, которая проявляется в 62,6 % случаев: чем выше уровень развития способности к эмпатии, тем реже профессионал испытывает ощущение пресыщенности человеческими контактами.

Испытуемые со стажем 25 и более лет. Выявлена обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома редукации профессиональных обязанностей и цели жизни: чем больше осмысленности, направленности и временной перспективы придает человек собственной жизни, тем меньше попыток облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, предпринимает профессионал.

Определена обратная связь между сформированностью симптома эмоциональной отстраненности и общей интернальностью: чем больше у человека убежденность, что большинство важных событий в его жизни были результатом собственных действий, тем реже профессионал исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности.

Обратную взаимосвязь показывают сформированность симптома эмоциональной отстраненности и интернальностью в области неудач: чем больше склонность человека обвинять самого себя в разнообразных неудачах, неприятностях и страданиях, тем реже он исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности.

Таким образом, предикторами, оказывающими влияние на сформированность симптомов и фаз эмоционального выгорания у педагогов со стажем работы от нескольких месяцев до 5 лет, являются низкий уровень осмысленности жизни, интернальный локус контроля. Для педагогов со стажем работы от 6 до 10 лет это низкий уровень результативности жизни, общая интернальность, интернальность в межличностных отношениях, интернальность в семейных отношениях. У группы педагогов со стажем работы от 11 до 16 лет предикторами являются высокий уровень развития способности к эмпатии, общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, интернальность в области производственных отношений. Со стажем работы от 17 до 24 лет – высокий уровень развития способности к эмпатии, низкий уровень осознанности целей жизни, общая интернальность, интернальность в области неудач, интернальность в области отношения к здоровью. У педагогов со стажем работы от 25 лет и более – низкий уровень осознанности результативности жизни, низкий уровень осмысленности жизни, интернальность в области отношения к здоровью, интернальность в области семейных отношений, интернальность в области производственных отношений.

Итак, возраст, семейное положение, наличие детей, продолжительность педагогического стажа являются факторами, оказывающими влияние на сформированность симптомов и фаз эмоционального выгорания педагогов.

Эмоциональное выгорание отрицательно сказывается на выполнении педагогами своей профессиональной деятельности и на отношениях с коллегами по работе, поскольку приводит к эмоциональной и личностной отстраненности,

неудовлетворенности собой, депрессивным расстройствам, всевозможным психосоматическим нарушениям, неадекватному эмоциональному реагированию. В то же время необходимо отметить, что эмоциональное выгорание имеет и положительные стороны, поскольку позволяет педагогу экономно и дозированно расходовать энергетические ресурсы. Умение педагога применять на практике способы борьбы с эмоциональным выгоранием оказывает влияние на выполнение им своих обязанностей и на возможность ограждения себя от профессионального стресса.

Заключение

Анализ литературы позволяет нам сформулировать понимание феномена эмоционального выгорания педагога как проявления стереотипа эмоционального поведения, выражающегося в особенностях профессионального общения и развивающегося в процессе профессиональной деятельности педагога. Эмоциональное выгорание – это динамический процесс, который возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, когда налицо все три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция (сопротивление) и истощение.

Предикторами эмоционального выгорания педагогов выступают параметры личности. Однако следует констатировать наличие специфики данного влияния, определяемой возрастом, стажем профессиональной деятельности, семейным положением и наличием детей.

В зависимости от возраста параметрами личности, оказывающими влияние на сформированность симптомов и фаз эмоционального выгорания, являются уровень развития способности к эмпатии, цели жизни, процесс жизни, результативность жизни, общая интернальность, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в области семейных отношений, интернальность в области достижений, интернальность в области отношения к здоровью, локус контроля – жизнь и локус контроля – Я.

Параметрами личности в зависимости от наличия детей являются уровень развития эмпатии, процесс жизни, результативность жизни, осмысленность жизни, локус контроля – жизнь, общая интернальность, интернальность в области отношения к здоровью, интернальность в области семейных отношений, интернальность в области производственных отношений.

В зависимости от педагогического стажа параметрами личности, оказывающими влияние на сформированность симптомов и фаз эмоционального выгорания, являются осмысленность жизни, процесс жизни, результативность жизни, цели жизни, локус контроля – Я, уровень развития способности к эмпатии, общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, интернальность в области производственных отношений, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в области семейных отношений, интернальность в области отношения к здоровью.

Наконец, параметрами личности, оказывающими влияние на сформированность симптомов и фаз эмоционального

выгорания в зависимости от семейного положения, являются осмысленность жизни, процесс жизни, цели жизни, результативность жизни, интернальность в области неудач, интернальность в области производственных отношений, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в области семейных отношений, локус контроля – жизнь.

Степень реагирования на эмоциональное выгорание определяется жизненным опытом педагога, психологическим настроем, уровнем образования, воспитанием. Педагоги, обладающие высоким уровнем эмоциональной устойчивости и наделенные достаточными навыками саморегуляции, приобретают способность эффективного адаптирования к изменяющимся условиям среды, изыскивают возможность пребывания в состоянии баланса с собой и с внешним миром.

Литература

1. Воробьева М. А. Исследование эмоционального выгорания у педагогов // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2006. № 1. С. 70–75.
2. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2001. № 11. С. 2–16.
3. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 94–104.
4. Комаревцева И. В. Динамика устойчивости к синдрому эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования в процессе профилактической работы // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 2. С. 51–60.
5. Burke R. J., Greenglass E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers // Human Relations. 1995. Vol. 48. Iss. 2. P. 187–202.
6. Dick M. J. Burnout in doctorally prepared nurse faculty // Journal of Nursing Education. 1992. Vol. 31. Iss. 8. P. 341–346. DOI: 10.3928/0148-4834-19921001-04
7. Kondo K. Burnout syndrome // Asian Medical Journal. 1991. Vol. 34. Iss. II. P. 49–57.
8. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 397–422.
9. Schaufeli W. B., Leiter M. P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice // Career Development International. 2009. Vol. 14. Iss. 3. P. 204–220. DOI: 10.1108/13620430910966406
10. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999. 28 с.
11. Мерзлякова Д. Р. Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ижевск, 2006. 20 с.
12. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя. М.: МПСИ; Флинта, 2001. 190 с.
13. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3. Режим доступа: <https://psyjournal.ru/articles/fenomen-vygoraniya-v-zarubezhnoy-psihologii-empiricheskie-issledovaniya> (дата обращения: 21.12.2019).
14. Семиздралова О. А. Феномен эмоционального выгорания учителя и его предупреждение // Народное образование. 2009. № 7. С. 116–123.
15. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
16. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.
17. Орел В. Е. Синдром выгорания в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий / под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. С. 55–81.
18. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95.
19. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behavior. 1981. Vol. 2. Iss. 2. P. 99–113. DOI: 10.1002/job.4030020205
20. Pines A. M., Aronson E. Career burnout: causes and cures. N. Y.: The Free Press, 1988. 257 p.
21. Van Dierendonck D., Schaufeli W. B., Buunk B. P. Burnout and inequity among human service professionals: a longitudinal study // Journal of Occupational Health Psychology. 2001. Vol. 6. Iss. 1. P. 43–52. DOI: 10.1037/1076-8998.6.1.43
22. Perlman B., Hartman E. Burnout: summary and future research // Human relations. 1982. Vol. 35. Iss. 4. P. 283–305. DOI: 10.1177/001872678203500402
23. Молчанова Л. Н. Психологические механизмы возникновения и трансформации состояния психического выгорания у учителей общеобразовательных школ в аспекте внутрипрофессиональной дифференциации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 3-1. С. 100–102.
24. Зеер Э. Ф., Корнеева Н. А. Социальное лицемерие как профессионально обусловленная деформация учителя // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2006. № 4. С. 81–90.
25. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2011. 512 с.

26. Бабич О. И. К вопросу о личностных ресурсах и профилактике профессионального выгорания // Профессиональная компетенция как социальный феномен. М.: МГОУ, 2005. С. 21–25.
27. Ожегова Е. Г. Типологические особенности педагогов с различным уровнем выраженности синдрома «психологического выгорания» // Инновации в образовании. 2009. № 3. С. 43–47.
28. Янковская Н. П. Как не сгореть на работе, или об эмоциональном выгорании педагогов // Народное образование. 2009. № 8. С. 273–280.
29. Марютина Т. М., Ермолаев О. Ю., Трубников В. И. О природе психологических предикторов // Психологическая наука и образование. 1998. Т. 3. № 1. С. 27–34.
30. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии. 2002. 488 с.
31. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО); 2-е изд. М.: Смысла, 2000. 18 с.

original article

Personality Parameters as Predictors of the Burnout Syndrome Development in School Teachers

Zoya V. Kretsan^{a,@}; Evgeny V. Morozov^b; Lolita V. Semke^a

^a Kemerovo State University, Kemerovo, Russia,

^b Comprehensive School № 99, Kemerovo, Russia

@ z.kretsan@gmail.com

Received 03.03.2020. Accepted 23.03.2020.

Abstract: The article features the professional burnout syndrome in teachers. Teaching is one of the most stressful social activities. The authors pointed out personal traits that may determine the development of the professional burnout syndrome in school teachers. They identified, justified, and experimentally verified the relationship between burnout and personality parameters. Together with age, work experience, marital and parental status, these personal traits can serve as burnout predictors. The article gives a general description of the emotional burnout phenomenon in teachers, which includes negative psychological experiences caused by the regular high emotional content or cognitive complexity. The paper also introduces factors of development of emotional burnout. The authors identified the burnout predictors based on the results of an empirical study. They determined strong empathy and internality as provoking factors that triggered emotional stress. As a rule, the stress was associated with teacher's attitude to his or her role in interpersonal relationships. The authors proposed some methods for the prevention of burnout syndrome in teachers.

Keywords: teachers' burnout syndrome, factor, age, work experience, marital status

For citation: Kretsan Z. V., Morozov E. V., Semke L. V. Personality Parameters as Predictors of the Burnout Syndrome Development in School Teachers. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, 2020, 4(1): 12–25. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-12-25>

References

1. Vorobyeva M. A. A study of emotional burnout in teachers. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO*, 2006, (1): 70–75. (In Russ.)
2. Leonova A. B. The main approaches to the study of work stress. *Vestnik psikhosotsialnoi i korrektsionno-reabilitatsionnoi raboty*, 2001, (11): 2–16. (In Russ.)
3. Borisova M. V. Psychological determinants of emotional burnout in teachers. *Voprosy psikhologii*, 2005, (2): 94–104. (In Russ.)
4. Komarevtseva I. V. The dynamics of tolerance to the emotional burnout syndrome among teachers of the system of special education in the process of preventive work. *Russian Psychological Journal*, 2014, 11(2): 51–60. (In Russ.)
5. Burke R. J., Greenglass E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 1995, 48(2): 187–202.
6. Dick M. J. Burnout in doctorally prepared nurse faculty. *Journal of Nursing Education*, 1992, 31(8): 341–346. DOI: 10.3928/0148-4834-19921001-04
7. Kondo K. Burnout syndrome. *Asian Medical Journal*, 1991, 34(II): 49–57.
8. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001, 52: 397–422.
9. Schaufeli W. B., Leiter M. P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 2009, 14(3): 204–220. DOI: 10.1108/13620430910966406

10. Boiko V. V. *The syndrome of "emotional burnout" in professional communication*. St. Petersburg: Sudarynia, 1999, 28. (In Russ.)
11. Merzliakova D. R. *The effect of the professional "burnout" of the teacher on the personality characteristics and the success of the educational activities of a primary school student*. Cand. Psychol Sci. Diss. Abstr. Izhevsk, 2006, 20. (In Russ.)
12. Mitina L. M., Asmakovets E. S. *The emotional flexibility of a teacher*. Moscow: MPSI; Flinta, 2001, 190. (In Russ.)
13. Orel V. E. The phenomenon of "burnout" in foreign psychology: empirical research. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza*, 2001, (3). Available at: <https://psyjournal.ru/articles/fenomen-vygoraniya-v-zarubezhnoy-psihologii-empiricheskie-issledovaniya> (accessed 21.12.2019). (In Russ.)
14. Semizdralova O. A. The phenomenon of emotional burnout of a teacher and its prevention. *Narodnoe obrazovanie*, 2009, 7: 116–123. (In Russ.)
15. Formaniuk T. V. "Emotional combustion" syndrome as an indicator of teacher professional maladaptation. *Voprosy psikhologii*, 1994, (6): 57–64. (In Russ.)
16. Anan'ev B. G. *Man as a subject of knowledge*. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta, 1968, 339. (In Russ.)
17. Orel V. E. Burnout syndrome in modern psychology: state, problems, prospects. *Modern problems of burnout syndrome studies in communicative professionals*, eds. Lukianov V. V., Vodopianova N. E., Orel V. E., Podsadnyi S. A., Iureva L. N., Igumnov S. A. Kursk: Kursk. gos. un-t, 2008, 55–81. (In Russ.)
18. Ronginskaia T. I. Burnout syndrome in social professions. *Psichologicheskij zhurnal*, 2002, 23(3): 85–95. (In Russ.)
19. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 1981, 2(2): 99–113. DOI: 10.1002/job.4030020205
20. Pines A. M., Aronson E. *Career burnout: causes and cures*. N. Y.: The Free Press, 1988, 257.
21. Van Dierendonck D., Schaufeli W. B., Buunk B. P. Burnout and inequity among human service professionals: a longitudinal study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2001, 6(1): 43–52. DOI: 10.1037/1076-8998.6.1.43
22. Perlman B., Hartman E. Burnout: summary and future research. *Human relations*, 1982, 35(4): 283–305. DOI: 10.1177/001872678203500402
23. Molchanova L. N. Psychological mechanisms of emergence and the transformation of mental burnout condition among teachers of secondary schools in aspect of intraprofessional differentiation. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*, 2015, (3-1): 100–102. (In Russ.)
24. Zeer E. F., Korneeva N. A. Social hypocrisy as a professionally determined deformation of the teacher's personality. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO*, 2006, (4): 81–90. (In Russ.)
25. *Stress, burnout, coping in a modern context*, eds. Zhuravlev A. L., Sergienko E. A. Moscow: IP RAN, 2011, 512. (In Russ.)
26. Babich O. I. On the matter of personal resources and the prevention of professional burnout. *Professional competence as a social phenomenon*. Moscow: MGOU, 2005, 21–25. (In Russ.)
27. Ozhegova E. G. Typological characteristics of teachers having different evidence of mental burnout syndrome. *Innovatsii v obrazovanii*, 2009, (3): 43–47. (In Russ.)
28. Iankovskaia N. P. How not to burn out at work, or to the emotional burnout in teachers. *Narodnoe obrazovanie*, 2009, (8): 273–280. (In Russ.)
29. Maryutina T. M., Ermolaev O. Iu., Trubnikov V. I. On the nature of psychological predictors. *Psychological Science and Education*, 1998, 3(1): 27–35 (In Russ.)
30. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups*. Moscow: Izd-vo In-ta Psikhoterapii, 2002, 488. (In Russ.)
31. Leontiev D. A. *Test of meaning-life orientations (MLO)*, 2nd ed. Moscow: Smysl, 2000, 18. (In Russ.)

Пути совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования

Борис П. Невзоров ^{a, @, ID1}; Тимур Б. Невзоров ^a; Александр С. Семченко ^{b, ID2}; Андрей Г. Фомин ^a

^a Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

^b Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия, г. Москва

@ nevzorov@kemsu.ru

ID1 <https://orcid.org/0000-0002-2041-8610>

ID2 <https://orcid.org/0000-0003-3126-5098>

Поступила в редакцию 28.01.2020. Принята к печати 28.02.2020.

Аннотация: *Введение.* Рассматривается необходимость системных изменений в профессионально-педагогической деятельности, так как сфера высшего образования испытывает острую потребность в педагоге-профессионале, способном осуществлять развитие своих учеников, осваивать новые образовательные технологии и новые педагогические и управленческие средства. Описаны роль и значение педагогической культуры преподавателя в совершенствовании профессионального мастерства и профессиональной педагогической компетентности. Методологическую и научно-теоретическую базу составили концептуальные положения современной науки о диалектическом характере активной познавательной деятельности, на которую опирается контекстное обучение; теоретические основы педагогического образования в образовательной организации высшего образования; фундаментальные положения педагогики и психологии о подготовке педагогических кадров для высшей школы, о структуре деятельности преподавателя вуза и основах его педагогической культуры; основные положения психологической науки о факторах формирования личности педагогического работника в современных условиях. *Методы и материалы.* Анализ документов и научных публикаций ученых о реформе высшего образования и эмпирического опыта реализации ее основных направлений, в том числе в части совершенствования профессионального мастерства педагогических кадров высшей школы. *Результаты.* Узкоспециализированные профессиональные навыки в настоящее время по-прежнему имеют ценность на рынке труда, однако на передовую выходят надпрофессиональные навыки, обеспечивающие высокий уровень адаптивности работника, гарантирующие ему межотраслевую мобильность, свободу выбора условий труда. Научить студента учиться и привить ему вышеназванные навыки – задача современной образовательной организации высшего образования (института, университета). Большую роль в данном случае играет умение преподавателя выработать у обучающихся способность действовать в меняющейся ситуации. Этому можно научить будущего специалиста в условиях высокого уровня культуры самостоятельной работы, в основу которой положено усвоение социального опыта в результате активной деятельности субъекта. При этом в процессе развития у обучающихся способности выходить из возникающих проблемных ситуаций необходимо больше опираться на их собственный социальный опыт. Этому должны способствовать содержание образования и условия для формирования у обучающихся опыта решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, организационных, коммуникативных и других проблем. В этом заключается смысл педагогического мастерства педагогического работника в организации процесса образования, включая его поэтапную оценку. *Заключение.* Совершенствование профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования заключается в наращивании интеллектуального багажа, обеспечивающего его профессиональную педагогическую компетентность, основу которой составляют знания, умения, жизненный и профессиональный опыт, четкое следование основам педагогической культуры и системы ценностей современного высшего образования России.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональная педагогическая компетентность, преподаватель, высшее учебное заведение

Для цитирования: Невзоров Б. П., Невзоров Т. Б., Семченко А. С., Фомин А. Г. Пути совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 26–37. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37>

Введение

Мастерство как индикатор качества любой сферы деятельности человека определяет ценность конечного продукта этой деятельности. По-особенному это проявляется

в деятельности, связанной с процессами коммуникации. Педагогическая деятельность – особый процесс, в котором коммуникация происходит между двумя обязательными его участниками: обучающимся и педагогическим

работником, высокое профессиональное мастерство которого способствует благоприятному течению образовательного процесса. Мастер педагогического труда – прежде всего, высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, умения и навыки. Успешная реализация Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.¹ в условиях интеграции в мировое образовательное пространство всецело зависит от уровня профессиональной компетентности педагогических работников.

Первые десятилетия XXI в. ознаменовались переходом системы российского профессионального образования на новые образовательные стандарты, когда продолжается становление современной парадигмы профессионализма педагога, предъявляются новые требования к педагогической деятельности и профессиональной компетентности преподавателя². По мнению многих работников и организаторов системы образования, современный педагог должен быть не только специалистом, которому под силу решение задачи передачи знаний, но и преподавателем-предметником, владеющим знанием состояния преподаваемой науки на высоком научном и методическом уровне, умеющим творчески разрешать проблемы, возникающие в учебном процессе, осуществляющим управление развитием личности обучаемого.

Рассмотрение результатов исследования многих авторов показывает, что в современной педагогике до сих пор нет единого взгляда на сущность профессионального мастерства преподавателя образовательной организации высшего образования. Например, часть ученых [1; 2] связывает мастерство с овладением методами и приемами воспитания, у других [3; 4] оно ассоциируется с личностью преподавателя, его индивидуальными качествами. Во многих исследованиях отмечается, что общей точкой зрения является представление о том, что профессиональная деятельность преподавателя высшей школы существенно отличается от деятельности школьного учителя. И базируется оно на том, что основное отличие обусловлено уже самими целями системы высшего образования, заключающимися главным образом в обеспечении высокой профессиональной подготовки студентов и их личностном развитии как будущих высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов в самостоятельно избранной ими области [3]. Именно по этой причине сам преподаватель также должен быть отличным специалистом в соответствующей сфере науки или техники. Его высокий профессионализм в конкретной области знаний формируется его авторитетом и уважением студентов и коллег. Профессионализм обеспечивает ему возможность преподавания дисциплин с учетом последних достижений науки и техники, использование

результатов своих собственных научных исследований, например, путем их вынесения на лекции как научные дискуссионные вопросы.

Многолетняя практика деятельности вузовских преподавателей показывает, что успешное выполнение исследовательской работы позволяет преподавателю привлекать к участию в ней талантливых студентов, обсуждать с ними получаемые результаты, предлагать серьезные инновационные темы для курсовых и дипломных работ. Именно так формируются и функционируют научные школы, обогащая их участников знаниями и ускоряя понимание ими сути исследуемых явлений, копятся опыт самостоятельных научных поисков и практические навыки для будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем, «говоря о качестве педагогических кадров, нельзя не подумать об уже работающих в вузах преподавателях старших поколений, которые имеют большой стаж и богатый опыт работы преподавателя, глубокие предметные знания, внесшие серьезный вклад в науку. Однако работа педагога требует постоянного и систематического освоения современных методов, методик, технологий, средств обучения, овладения новыми знаниями в своей предметной области, слежения за последними научными достижениями» [5, с. 24]. Решение проблемы совершенствования профессионального мастерства в последние годы (практическая реализация в высшей школе ФГОС) стало важным особенно в связи с привлечением в образовательный процесс квалифицированных научных и практических работников, не имеющих систематической психолого-педагогической подготовки.

В работе Н. Х. Розова представлен и всесторонне обсужден комплексный профессиональный портрет преподавателя современного российского вуза – его многообразные и взаимосвязанные педагогические, научно-исследовательские и воспитательные обязанности [6]. Возникает вопрос: как уравновесить эти функции (преподаватель, педагог, методист, ученый) педагогического работника высшей школы, как обеспечить, не нарушая ее целостности, эффективность педагогической деятельности? В ответе на него неизбежно приходим к проблеме профессионального (педагогического) мастерства вузовского преподавателя, необходимости поиска путей его развития и совершенствования. В условиях постоянного реформирования системы высшего образования в последние десятилетия проблема профессионального (педагогического) мастерства в любом вузе весьма актуальна как для опытных, так и особенно для молодых преподавателей и для специалистов, пришедших на преподавательскую деятельность в образовательную организацию из науки или с производства, владеющих богатым опытом и добивающихся высоких вершин педагогического мастерства, по сути, эмпирическим путем [7, с. 89].

¹ Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 // СЗ РФ. 28.04.2014. № 17. Ст. 2058.

² Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2013 № 1367. Зарегистрирован в Минюсте РФ 24.02.2014. Регистрационный № 31402.

Методологическая и научно-теоретическая база настоящего исследования представляет собой концептуальные положения современной науки о диалектическом характере активной познавательной деятельности. Поскольку в современном обществе востребована творческая личность, готовая к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, естественно встает вопрос о педагогах, которые могут воспитать такую личность. В связи с этим в статье анализируются исследования, рассматривающие современные положения, которые являются базовыми в решении проблем совершенствования профессионального мастерства преподавателей высшей школы. В их числе теоретические основы педагогического образования в образовательной организации высшего образования; фундаментальные положения педагогики и психологии о подготовке педагогических кадров для высшей школы, о структуре деятельности преподавателя вуза и основах его педагогической культуры; основные положения психологической науки о факторах формирования личности педагогического работника в современных условиях.

Методы и материалы: анализ правоустанавливающих документов по управлению и организации образовательной и иной деятельности в системе высшего образования в России, научных публикаций о реформе высшего образования и эмпирического опыта реализации ее основных направлений, в том числе в части совершенствования профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций высшего образования.

Результаты

Приоритетные направления современной образовательной политики закреплены в ряде документов долгосрочного социально-экономического развития РФ и стратегии ее инновационного развития на период до 2020 г. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.»³, «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.»⁴ и Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ⁵ определены приоритетные направления современной образовательной политики, одним из которых является развитие сферы непрерывного образования, включающей гибко организованные формы образования и социализации на протяжении всей жизни человека. Согласно указанным документам современному обществу требуется творческая личность, готовая к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, принимающая и воплощающая инновации в жизнь. Существенное значение имеет то, что «воспитать саморазвивающуюся современную личность может только педагог, который сам обладает такими качествами, профессиональной компетентностью,

педагогическим мастерством и стремится к постоянному профессиональному росту. Очевидным становится тот факт, что современный педагог должен быть не только высококвалифицированным специалистом, но и творчески мыслящей личностью, социально активной, конкурентоспособной, ориентированной на гуманистические ценности, самостоятельно принимающей решения в ситуации выбора и ответственности за их решение» [8, с. 343].

Из сказанного следует, что высшая школа сегодня официально призвана развивать не только профессиональные способности, знания, умения и навыки будущих специалистов, но и формировать их личностные качества [9, с. 80]. Безусловно, особая роль в этом принадлежит каждому рядовому вузовскому преподавателю. Соответственно, параллельно вопросу о формировании компетентности студента неизбежно встает вопрос о необходимом уровне компетентности педагога, которому надлежит обеспечивать этот процесс [10].

Иначе говоря, современный преподаватель – профессионал, высокообразованный, творческий и культурный человек, мудрый наставник, сочетающий в себе и качества, и способности психолога, исследователя, технолога педагогического процесса, знатока современных педагогических и информационных технологий и создателя личности воспитуемого. Поэтому в педагогической теории и практике профессионализм преподавателя, его профессиональная компетентность выступают как одна из всегда актуальных научных проблем. Традиционными составляющими компонентами в оценке профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования общепризнанными считаются:

- глубокое владение теорией преподаваемого предмета;
- знание практики для реализации теории преподаваемого предмета;
- знание педагогических и психологических основ преподавательской деятельности;
- владение навыками ведения научных исследований в определенной области науки, творческим потенциалом и креативным мышлением, навыками ведения научно-методической работы по преподаваемому предмету (продуктом которых являются статьи, монографии, учебные пособия и т. п.);
- владение методами, формами и приемами преподавания;
- (как интегративный компонент оценки) умение реализовать указанные знания и умения в ходе учебных занятий в процессе активного взаимодействия со студентами и эффективного стимулирования их самостоятельной работы по усвоению учебного материала, приобретению ими навыков исследовательской работы и навыков принятия самостоятельных практических решений в будущей профессиональной деятельности [2, с. 85–86].

³ Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р // СЗ РФ. 24.11.2008. № 47. Ст. 5489.

⁴ О Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/> (дата обращения: 20.12.19).

⁵ Об образовании в РФ. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СЗ РФ. 31.12.2012. № 53. Ч. I. Ст. 7598.

Поскольку подобная оценка проверена многолетней теорией и практикой, то даже с точки зрения современных новомодных подходов в педагогике нет оснований от нее отказываться. Но если за основу определения эффективности деятельности образовательной организации высшего образования взять степень подготовленности выпускника к решению практических задач, то вторая часть приведенного выше утверждения касается активного взаимодействия с обучающимися и стимулирования их учебной работы и нуждается в дополнительной расшифровке. Вопрос в том, на что направить активность и как организовать и обеспечить самостоятельность обучающихся. В работе Ф. Т. Шагеевой отмечено: «Системное представление о педагогическом мастерстве как об обязательном элементе профессиональной компетенции учителя и как о самостоятельной учебной дисциплине в педагогическом вузе дал и ввел в практику подготовки будущих учителей И. А. Зязюн. Многие его идеи вполне применимы и к работе преподавателя высшей школы, поскольку предполагают наличие профессионального подхода и умения эффективно решать самые различные педагогические задачи» [7, с. 89; 11]. В данном случае психолого-педагогический подход к личности и деятельности вузовского преподавателя, базирующийся на компетентностной модели образования, позволяет оценить базовые для формирования личности профессионала индивидуальные качества человека, участвующего в процессе профессионализации [3].

Педагогические исследования последнего времени через теоретическое изучение и практическое апробирование достаточно новых в педагогике понятий *профессиональная компетентность личности, коммуникативная компетентность личности* приводят к пониманию необходимости поиска путей их развития и совершенствования. Профессиональная и коммуникативная компетентности являются необходимым условием эффективности преподавательской деятельности, т. к. оказывают самое непосредственное влияние на формирование и развитие наиболее важных компетенций в процессе взаимоотношений со всеми субъектами учебного процесса в вузе. И поскольку профессиональная компетентность – один из компонентов профессиональной культуры педагогического работника образовательной организации высшего образования России, то компетентностный подход – «одна из попыток привести в соответствие потребности рынка труда и массовую школу. Это подход, который сосредоточен на результате образования» [12, с. 60–61], т. е. выработке «у обучающегося способности действовать в меняющейся ситуации» [12, с. 61]. Инновационные технологии в образовательном процессе при этом призваны соответствовать новым требованиям, заложенным в образовательных стандартах высшего образования нового поколения, а переход на новые образовательные стандарты требует поиска новых педагогических теорий и подходов. Обратимся к мнению двух известных специалистов в сфере высшего образования, которые еще в 2007 г. писали об опыте использования теории контекстного обучения применительно к задачам повышения квалификации преподавателей: «Следуя

концепции контекстного обучения и включая в учебный процесс содержание профессиональной и социальной деятельности преподавателя, моделируя их в ходе специально организованных занятий, мы наиболее результативно формируем у слушателя необходимые компетенции» [10, с. 53].

Заметим, что коммуникативное творчество преподавателя предполагает умение устанавливать и поддерживать взаимодействие со студентами, в процессе общения изучать студентов, умело используя психологическое взаимодействие в ходе педагогического процесса, осуществлять психологическую саморегуляцию, постоянно актуализировать и творчески выстраивать информационный поток. К тому же важной стороной развития творчества в педагогическом процессе является формирование умения видеть педагогическую задачу, поскольку «не осознав, не разобравшись в сущности задачи, педагог начинает действовать по сложившимся стереотипам, привычными способами и утрачивает эвристический характер своих действий» [13; 14]. В то же время исследования показывают, что уровень профессионального мастерства педагога определяется не только опытом и стажем работы. Важно, чтобы у него была сформирована гуманистическая направленность, творческая педагогическая индивидуальность и педагогическая культура, необходимые знания и умения, развита педагогическая техника.

Рассмотрение проблем совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования в значительной степени находится в зависимости от образовательной ситуации в современной высшей школе. Это обусловлено тем, что, как отмечается в статье одного из авторов, исследовавших данную проблему [15], определение образовательной ситуации выступает базовым условием педагогического порядка, его событийности и практических следствий. В зарубежных (нередко и в наших, отечественных) научных публикациях в последние несколько десятилетий, начиная с 80-х гг. прошлого столетия, российское образование подвергается критике как не отвечающее мировому и европейскому уровням. «В ситуации быстрых перемен педагогика и образование могут быть препятствием развитию, способом ее заморозки, "средствами" воспроизводства и консервации в умах молодых поколений разного рода предубеждений. В такой ситуации проблематизация образования (указание на его отставания от политических и культурных процессов мирового сообщества) становится одной из центральных социальных задач» [16, с. 172; цит. по: 15, с. 26]. Обращает на себя внимание тот факт, что российское образование, несмотря на ожесточенную внешнюю критику, к ней малочувствительно, а это, по нашему мнению, в какой-то степени объясняет неудачность значительного числа попыток его реформирования. На этот счет появилось немало критических замечаний основных субъектов образования (преподавателей вузов, ученых, педагогов-управленцев, учителей и т. д.), и это несмотря на патетическую направленность текстов, принимаемых государственных актов, упомянутых нами выше, которые,

казалось бы, в корне должны изменить положение на всех уровнях образования. Однако они не достигают основной цели: повышение качества образования и обеспечение достойных условий жизни и деятельности работников образовательных организаций, усилиями которых должно быть обеспечено это качество [4; 6; 15].

Противоречие между социальными ожиданиями в отношении преподавателей высшей школы и реальными условиями, в которых в последние годы осуществляется их профессиональная деятельность, обстоятельно рассмотрено и раскрывается в работе Л. Ф. Красинской [17]. Суть этих противоречий обусловлена постоянно нарастающими новыми требованиями к компетентности преподавателей, сформированными тенденциями развития образования, и, прежде всего, бурным развитием информационных технологий. В то же время, как отмечено выше, преподаватели находятся в неблагоприятной ситуации, вызванной издержками государственной образовательной политики: бюрократизация деятельности вузов, ухудшение условий труда, увеличение нагрузки в результате сокращения кадров (в частности увольнение опытных и вполне адекватных требованиям реальных условий в высшей школе специалистов, достигших пенсионного возраста, широкое использование порядка конкурсного избрания ППС на короткие сроки и др.), а также неэффективным внутривузовским управлением (принижение роли кафедр, в том числе сокращение числа специальных кафедр и т. п.) дисбалансом интересов администрации и рядовых сотрудников [6; 17]. И более того, проявляется ряд противоречий, которые характеризуют существующую систему образования изнутри: противоречия между результатами деятельности высшей школы и запросами рынка труда, между интегративной природой деятельности специалиста и используемыми в процессе образования неэффективными методами и средствами обучения, между стремлением государства к созданию единого образовательного пространства с Европой и сдержанным отношением отечественной высшей школы к учету мировых тенденций в образовании [10]. Но в конечном счете это и приводит к пониманию необходимости реорганизации системы образования в России и, в частности, деятельности педагогических работников.

В значительном числе научных педагогических исследований [1; 3; 7] в последние годы отмечается, что качество педагогической деятельности преподавателей вузов оценивается через понятие *профессионализм*, т. к. именно этот педагогический фактор оказывает самое непосредственное влияние на формирование и развитие наиболее важных качеств обучающихся [9]. В условиях перманентного совершенствования педагогических систем в вузах разрабатываются адекватные им педагогические технологии, использующие современную методологию профессионального творчества и требующие от преподавателей новых подходов к обучению студентов и подготовке их к профессиональной деятельности.

При анализе содержания понятия *профессиональное творчество педагога* рядом авторов [4–6] указывается, что оно должно рассматриваться в двух взаимосвязанных

и взаимно обусловленных видах: научное творчество и педагогическое творчество. При этом научное творчество означает постоянный поиск, создание новых знаний, выявление новых закономерностей и обоснование принципов, существующих в педагогических явлениях: умение определять приоритетные проблемы, их связь с другими проблемами; формулировать гипотезы, находить критерии для измерения изучаемых явлений; систематизировать, описывать, интерпретировать научные факты, находить им место в теории и практике и др.

Основной задачей педагогического творчества является раскрытие и применение новых оптимальных систем транслирования знаний, приобщения студентов к уже известному в науке и практике подготовки специалистов, развития у них умений понимания полученной информации и самостоятельно и творчески работать, постигая вершины будущей профессиональной деятельности. В высшей школе педагогическое творчество, как правило, различается по значимости выдвигаемых педагогическими работниками педагогических идей, их новизне, применяемых способов и средств решения учебно-воспитательных задач. По данным Г. А. Шибанова [18], в вузах 38 % педагогов добиваются высокого качества подготовки специалистов, систематически выдвигая новые идеи, участвуя в научно-исследовательской работе, применяя оригинальные средства и приемы преподавания. В то же время 27 % преподавателей творчества не проявляют, используя стереотипные приемы и средства, не учитывают изменившиеся обстоятельства и условия, редко участвуют в научно-исследовательской и научно-методической работе [18]. А около 4,5 % педагогов отличается излишнее оригинальничание, которое базируется не на стремлении улучшить положение дел, а на желании показать себя «супертворцом», по существу это своеобразный «педагогический экстремизм» [18]. Опыт работы в вузах показывает, что творческую активность преподавателя определяют многие факторы (творческий микроклимат и творческое отношение к своему труду всех членов педагогического коллектива, обеспечение учебно-материальной базы и т. д.), если они направлены на решение этой задачи. Как отмечает М. Е. Гурьев [13], ведущими среди основных компонентов творческого климата являются рациональная организация труда (распределение учебной нагрузки, целенаправленное использование бюджета времени и др.), позитивное настроение педагогического коллектива, ориентированного на постоянный педагогический поиск.

Стержневым компонентом педагогической культуры является педагогическое мастерство [19, с. 61], определяемое как синтез развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности. А они во взаимосвязи с качествами личности педагога позволяют ему успешно решать многообразные учебно-воспитательные задачи. Профессиональное мастерство может быть достигнуто преподавателем только при положительной мотивации его деятельности: глубокий интерес, высокое чувство ответственности и т. п. К тому же профессиональное

мастерство требует умения диалектически обрабатывать учебный материал, вносить в учебные занятия что-то новое, необычное, интересное, доступно и выразительно объяснять и излагать учебные вопросы, одновременно с этим адекватно педагогической цели пользоваться экспрессией, правильно воспринимать и оценивать поведение учащихся, уметь добиваться понимания учащимися изучаемого материала, убеждать, внушать и требовать.

С целью оценки внутренней стороны педагогического мастерства преподавателей, т. е. функционирующей системы знаний, навыков, умений, психических процессов, свойств личности, обеспечивающей выполнение педагогических задач, в нашем исследовании проведен краткий опрос-анализ обучающихся. Всего в опросе участвовало 300 респондентов (N=300) от двух вузов: КемГУ и Кемеровского института (филиала) РЭУ им. Г. В. Плеханова. 200 студентов третьего курса и 100 выпускников (в том числе 10 магистров) 2019 г. юридического, экономического, исторического, психологического, экологического, журналистского, географического и биологического направлений. Эмпирические результаты представлены в процентах от всех опрошенных. В процессе исследования вопроса о том, что создает авторитет преподавателя вуза, нами обнаружено удивительное совпадение с данными, приведенными в работе [20]. И студенты, и выпускники вузов указывают следующие качества преподавателей: глубокое знание предмета, высокую культуру, эрудицию. В цифрах это выглядит так: 1) эрудиция – 65,1 % / 64,6 %¹; 2) умение доступно излагать материал – 40,3 % / 38,5 %; 3) общий культурный уровень – 28,9 % / 29,7 %; 4) принципиальность – 27,4 % / 28,6 %. Кроме того, обе категории опрошенных отметили как одно из важнейших требований к педагогу вуза уважительное отношение к студенту (70,1 % / 67 % студентов и 53,4 % / 58 % выпускников).

Профессиональное знание складывается из знания предмета, методики его преподавания, основ педагогики и психологии; это базовый компонент педагогического мастерства, обладающий свойствами комплексности и личностной окрашенности [7, с. 89; 21]. В практической деятельности работников высшей школы по совершенствованию педагогического мастерства используются различные варианты: научно-исследовательская работа, результатом которой может быть защита диссертаций; участие в работе научно-практических конференций различного уровня с докладами и публикациями; участие в работе методологических и методических кафедральных и психолого-педагогических семинаров; повышение квалификации по педагогике высшей школы и обучение по отдельным программам совершенствования педагогического мастерства; проведение открытых занятий, в том числе с участием опытных преподавателей, и последующее обсуждение с ними качества учебного мероприятия [21; 22].

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» и министерскими директивами (приказы, ФГОСы, программы и т. п.) соотношение видов деятельности

преподавателей высшей школы резко изменилось: стал заметен опасный крен от методики преподавания в сторону науки. При этом каждый преподаватель должен заработать в год 70–100 тыс. руб. – в научных кругах затрудняются объяснить суть возникновения этого феномена. На страницах научных журналов, в сети Интернет наблюдается жесткая критика данных законодательных постулатов [6; 17; 23].

Многие авторы, изучающие проблемы высшего образования (В. М. Жураковский, Л. Ф. Красинская, С. Д. Резник, Н. Х. Розов и др.), подробно останавливаются на условиях формирования профессиональных качеств преподавателя вуза и выбора приоритетов преподавательской деятельности. В их исследованиях констатируется, что система образования в связи с указанным выше может рассматриваться как элемент экономической системы. А это привело к усилению в ней роли рыночных механизмов и требует от высшей школы нового отношения с обучающимися и работодателями как потребителями услуг и клиентами, предусматривая обязательную коммерциализацию научных и образовательных результатов.

В то же время мониторинг деятельности преподавателей, их готовности следовать постоянно меняющимся нововведениям в образовательный процесс, введения их в практику в новых условиях (необходимость решать сложные, нестандартные задачи) показывает реальную картину, отличную от директивных предписаний.

По мнению опытных экспертов высшей школы [23], ранжирование самими преподавателями сфер деятельности по степени их приоритетности в реальных условиях выглядит следующим образом (по убыванию рангов): 1) ведение учебного процесса (преподавание); 2) методическая работа и повышение личной квалификации (научно-методическая работа); 3) научная работа; 4) воспитательная работа; 5) участие в управлении кафедрой, факультетом (вузом) и другая организаторская деятельность в вузе; 6) организация личной деятельности. Таким образом, у преподавателей доминирует мнение, что основной деятельностью в вузе является ведение учебного процесса – работа в аудитории: для 98,0 % из них основной сферой деятельности по времени является подготовка к занятиям, дополнение новыми материалами своих лекций и семинаров; для 41,8 % – работа над научными статьями и монографией, и только 26,2 % заняты систематической работой по грантам и договорам. Профессиональные компетенции могут быть обеспечены хорошо организованной научно-методической работой и изучением передового опыта работы ведущих преподавателей, в том числе и на курсах повышения квалификации в других вузах.

Анализируя соотношение различных видов деятельности, Н. Х. Розов отметил: «Нисколько не умаляя значение научно-исследовательской деятельности в вузе, следует акцентировать внимание на другом, на наш взгляд, – основном аспекте его жизни... Речь пойдет, казалось бы, о банальной, но фундаментальной и вечной истине: вуз – прежде

¹ Вторые показатели из работы [20]. Сумма ответов превышает 100 %, т. к. вопрос предусматривал несколько вариантов ответа.

всего УЧЕБНОЕ заведение» [5, с. 11]. Эту мысль, давая характеристику работе высшей школы, в выступлении еще на X съезде Российского союза ректоров (30 октября 2014 г.), Президент России В. В. Путин со всей определенностью особо подчеркнул: «главная задача высшего учебного заведения подготовка специалистов... Вуз создается не для того, чтобы деньги зарабатывать, а для того, чтобы студентов готовить» [цит. по: 5, с. 11].

Готовить из студентов добротных специалистов, давая им всем качественное образование, всегда было и остается главной задачей высшей школы. Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности составляет суть дидактики высшей школы.

К сожалению, практические работники образовательных организаций не всегда осознают необходимость дидактики для своей преподавательской деятельности [24]. По этому поводу имеются сведения в педагогической литературе. Еще в XIX в. К. Д. Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом легким и знакомым, ...но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания» [25, с. 147]. И для преподавателя высшей школы эту роль выполняют дидактические знания. С их помощью преподаватель может анализировать зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, устанавливать на этой основе закономерности, действующие в сфере обучения, выбирать методы, организационные формы и средства обучения, которые наиболее эффективны для осуществления качественной подготовки обучающихся. Творческое применение знаний по дидактике помогает преподавателю в разрешении множества ситуаций, связанных с подготовкой будущих специалистов, в частности, способствует определению оптимальных путей, выбору содержания, методов, форм, технологий обучения [24, с. 8]. При этом необходим грамотный психолого-педагогический подход, чтобы в дальнейшем молодой специалист мог развиваться без помощи наставника, сумел построить свою профессиональную траекторию и сценарий.

Достигается это во многом через понимание фундаментальных основ дидактики, поскольку в содержании дидактики отражены современные требования к подготовке, организации и проведению занятий в вузе (компьютерные технологии, интерактивные формы и т. д.). К сожалению, факт неприятия психолого-педагогических основ нередко бытует в среде педагогических работников. Как очень метко подметил Карл Фрэйлих: «неприятие педагогики молодежью объясняется жизненной позицией и установками самих преподавателей, а иногда слабостями» [26, с. 123]. Выражается это в том, что «считая себя юристами, экономистами, менеджерами, историками, многие забывают и отвергают тот базис, на котором строится образование – на дидактических основах» [2, с. 91; 27]. Получив образование, можно быть выдающимся юристом и не уметь читать лекций студентам, но нельзя быть выдающимся преподавателем и не знать

психологии и педагогики высшей школы. К тому же считать, что эти знания будут востребованы только теми, кто посвятит себя преподаванию, – большое заблуждение. На самом деле психолого-педагогические знания имеют важное общечеловеческое и общекультурное значение, поскольку обогащают антропоцентрическими представлениями, дают характеристику поведенческих реакций, обеспечивают выполнение воспитательных функций массового сознания (в том числе правосознания) и др.

Для преподавателя высшей школы сочетание педагогической и научной деятельности наиболее специфично. Известно (как отмечено выше), что преподаватель российского вуза, кроме лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий, «обязан производить на свет» научные статьи, монографии, тезисы и учебные пособия и т. п. Однако, к сожалению, в документах российской системы высшего образования научной работе места нет. Она не предусматривается вузовским нормативным планированием. Хотя, как известно, является одним из показателей педагогического мастерства преподавателя высшей школы. Но в то же время, если учебная нагрузка – дело обязательное и подотчетное; наука, по существу, – факультативное и безотчетное (если под ее выполнение не выделены средства по гранту или иные подотчетные средства). Парадокс: времени на науку нет, а делать ее надо. Но, однако, взялся за науку – будь готов и к колоссальным интеллектуальным и временным трудозатратам, к лишениям и потерям в заработках. Являясь интеллектуальной деятельностью, наука направлена на получение и применение новых знаний для решения технических, технологических, инженерных, экономических, социальных, гуманитарных и иных проблем. Имея целевую направленность, научная деятельность всегда носит целесообразный характер. Протекает она в системе определенных социальных отношений и условий и ориентирована на достижение практически значимого результата [28].

Глубоко владеть знанием своей науки и уметь донести это знание другим – разные вещи. В истории науки и высшей школы большое число примеров, когда выдающиеся ученые были «никудашными» преподавателями, лекторами, а многие молодые и перспективные ученые уходят с преподавательской работы в вузе только потому, что не овладели методикой преподавания, не обрели навыков в непростой науке человеческих отношений. Не следует забывать, что далеко не каждый научный работник способен к преподавательской деятельности и наоборот. В связи с этим особенно актуальны и сегодня слова П. Л. Капицы, что хороший ученый, когда преподает, всегда учится сам. Во-первых, он проверяет свои знания, потому что, только объяснив другому человеку, может быть уверен, что сам знает вопрос, понимает его суть и может теоретически и экспериментально его обосновать. Во-вторых, «когда ищешь форму ясного описания того или иного вопроса, часто приходят новые идеи. Вот почему особенно молодым ученым необходимо заниматься преподавательской деятельностью и, соответственно, быть готовыми к этой деятельности» [29].

Методическая работа преподавателя высшей школы неразрывно связана с исследовательской, т. е. научной деятельностью. В статье Е. К. Шибанова [2] подробно рассматриваются особенности многосторонней профессиональной деятельности преподавателя высшей школы: учебной, методической, научной и воспитательной. Поскольку методика преподавания любой учебной дисциплины является ядром, концептуальной основой формирования компетенций, преподавание и предполагает овладение его компетенциями. Имеется в виду не только безупречное знание своего предмета, владение его содержанием, но и личностные достижения, творческие находки. Опыт работы преподавателей-исследователей педагогической деятельности [2; 5; 9; 13] показывает, что нельзя быть хорошим преподавателем (в буквальном смысле этого понятия) без понимания методики преподавания. А это приводит к выводу о необходимости владеть специальными технологиями и способами формирования компетенций в образовательном процессе. То есть методика преподавания – это не только методические разработки, подготовленный конспект занятия, это осознанное погружение в мир науки, интересные творческие находки, захватывающая обстановка познания на занятиях, удивления и сомнений. Методическую работу как составляющую профессиональной деятельности педагога в высшей школе мы считаем важным фактором в управлении образовательным процессом. Оригинальный, неповторимый стиль педагогического работника высшей школы формируется со временем в процессе переосмысления содержания преподаваемого материала, и что очень важно: обогащения его новыми знаниями, постоянного осмысления способов их преподнесения, включая активное использование компьютерных технологий, с целью активизации обучающихся в самостоятельном поиске знаний. Таким образом, главная цель каждого преподавателя как методиста – создание условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса, образованности и компетентности выпускников, поскольку хорошая организация и эффективность методической работы может существенно влиять на качество и конечные результаты обучения.

Учебная работа студента в образовательной организации высшего образования осуществляется по следующему алгоритму: получение знаний (теоретических и практических) – осмысление знаний – приобретение необходимых компетенций использования полученных знаний, навыков и умений при решении практических задач – моделирование в ходе образовательного процесса определенного комплекса практических задач, при решении которых развиваются и закрепляются подученные знания, умения и навыки. Естественно, чем ближе к будущей профессиональной деятельности будет вся эта цепочка, тем активнее и самостоятельнее будут обучающиеся, что объективно является залогом эффективного решения ими профессиональных задач на практике [14].

В действительности же самостоятельность обучающихся порой ниже ожидаемой. И это объясняется не только равнодушным отношением к учебе части студентов, ибо

цели и мотивы их поступления в образовательную организацию высшего образования изначально были совсем иными. Индифферентное отношение начинают порой демонстрировать даже те обучающиеся, которые пришли в образовательную организацию высшего образования с настроением, желанием учиться [4; 5]. Тому есть целый ряд субъективных причин, ликвидация которых во многом зависит от профессионального мастерства педагога, в частности, от таких граней этого мастерства, которые ранее могли быть менее актуальными. Как отмечает Ж. Делор, «в этой ситуации устаревают прежние критерии эффективности деятельности преподавателя вуза, ему уже недостаточно быть просто транслятором знаний, перечень его профессиональных задач становится значительно шире» [30, с. 3]. Первое – качество отбора материала, теоретического и практического. Ранее эта задача достаточно легко решалась относительно небольшим выбором учебников, монографий, статей по определенной теме, на основе которых можно было разработать курс занятий. Сейчас педагог объективно вынужден выступать экспертом-теоретиком по вопросам актуальной практики. Педагогу приходится выступать в двуединой роли: экспертом по отбору для нужд образовательного процесса актуального практического материала и исследователем, осмысливающим этот материал на теоретическом уровне для последующей передачи результатов этой работы студентам.

Дело осложняется еще и тем, что педагог должен определять не только то, что актуально для сегодняшнего дня, но и выделить, и осмыслить хотя бы важнейшие тенденции развития практики, которые могут быть особо значимы на тот момент, когда обучающийся завершит обучение в образовательной организации.

Следующей не менее важной задачей, непосредственно связанной с уровнем педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава, является способность доказать студентам важность и практическую необходимость предлагаемого учебного материала. В этом тезисе нет умаления интеллектуальных способностей студентов. Это сугубо практический вывод, основанный на опыте педагога. Любое новое знание, новый навык, даваемый студентам, объективно может выступить как развитие имеющихся у них знаний и опыта, но звучать диссонансом с прошлыми знаниями и опытом. В условиях стремительно меняющейся практики подобное встречается все чаще. Поэтому «бремя доказательства» необходимости даваемого знания, предлагаемых умений и навыков становится сейчас все более важным условием результативности работы педагога. В особенности это важно при осмыслении знаний слушателями, о чем говорилось ранее. Таким образом, основные критерии готовности педагогического работника к организации самостоятельной работы студента (СРС) следующие: способность выделять наиболее важные и сильные для СРС темы изучаемой дисциплины; стимулировать внутренние механизмы саморазвития личности, самоконтроля и самокоррекции; обладать организаторскими, прогностическими и конструктивными умениями.

Об этапах руководства: от постоянного контроля за СРС до предоставления обучающемуся полной самостоятельности (выбор условий, средств реализации, поставленной задачи) и самоконтроля. Получение студентами знаний, умений и навыков и усвоение, осмысление их в процессе формирования необходимых компетенций ставит перед педагогическим работником и еще одну задачу в сфере его профессионального мастерства. Знания, умения и навыки, необходимые будущему специалисту в его практической деятельности, сейчас все более расширяются и усложняются. Усвоение их в процессе обучения требует от студента все более сложных умений и навыков в области учебной деятельности. Например, практика показывает, что участие в такой эффективной и современной форме учебной работы, как профессиональная игра в ходе занятий, требует от студента специальной подготовки. Это усложняет работу педагога, выдвигая необходимым компонентом его педагогическое мастерство, умение научить слушателей учиться в современной образовательной организации с использованием адекватных задачам практики форм и методов обучения [23].

Наконец, уровень профессионального мастерства педагогического работника сейчас все более определяется его способностью переосмысливать традиционные и искать новые формы и методы обучения, адекватные запросам практики. Парадокс здесь в том, что наиболее сложным, пожалуй, является переосмысление традиционных методов и форм обучения. Так, вполне правомерно сейчас в большинстве образовательных организаций высшего образования до 80 % учебных занятий практические по всем дисциплинам и курсам приходится на групповые формы обучения, причем значительная часть из них – семинарские, практические занятия, лабораторные работы, профессиональные игры. Но в этой ситуации оставшиеся 20 % лекций уже не могут читаться в традиционной манере высшей школы, суть не только в особенностях отбора для них теоретического и практического материала, о чем говорилось ранее. Такая лекция должна выступать формой интеллектуального тренинга студентов, давать не только необходимые фундаментальные знания, но и показывать образцы профессионального мышления, сформулировать развитие навыков самостоятельной интеллектуальной деятельности. Это требует новой «педагогической инструментовки» лекции, включение в ее контекст проблемности, диалога, дискуссии, что необходимо, в первую очередь, для глубокого и прочного усвоения знаний. После окончания образовательной организации выпускнику придется самому осваивать необходимые для профессиональной деятельности знания и, что еще более сложно, самому осмысливать и анализировать практику работы.

Формой интеллектуального тренинга по осмыслению путей связи получаемых знаний с решением практических задач может стать (и все чаще становится) традиционный академический семинар. Однако и здесь от педагога требуются новые формы и приемы работы, чтобы от репродуктивно воспроизведения материала (отчета – «что выучил») студент перешел к осмыслению этого материала в плоскости решения предстоящих ему профессиональных задач.

Это, кстати, может выступать хорошей стартовой площадкой уже непосредственно для практических занятий, где от студента можно требовать применения полученных на лекциях, осмысленных на семинарах знаний, выбора соответствующих умений и навыков при решении практических задач.

Такая постановка вопроса, однако, требует от педагога не только переосмысления традиционных или поиска новых форм и методов обучения. Она вызывает необходимость переосмысления концептуальных вопросов обучения. Студент из *обучаемого*, т. е. человека, получающего знания, умения и навыки, превращается в *тренируемого*, т. е. человека, у которого на основании полученных им знаний, умений и навыков вырабатывается способность к практическому действию по системному анализу и решению комплексных профессиональных задач [2; 6; 9; 23; 30].

Заключение

Все вышесказанное, естественно, не исчерпывает проблем совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования. Так, наряду с вопросом об интеллектуальном и профессиональном тренинге студентов в ходе образовательного процесса не менее остро стоит вопрос о системе профессионального тренинга самих педагогов в ходе повышения их педагогического мастерства, особенно если речь идет об освоении новых, прогрессивных форм обучения (к примеру, деловая игра), что соответствует росту их профессиональной компетентности, готовности и способности педагога профессионально решать многообразные проблемы и задачи, возникающие в процессе профессиональной педагогической деятельности. Известно, что «тааланливый преподаватель вуза отличается, прежде всего, особой организацией своей деятельности, которая насыщена авторскими методиками» [9, с. 78], современными технологиями обучения (электронно-методические материалы, активные методы обучения, в частности деловые игры). При этом в качестве критерия оценки компетентности преподавателя вуза рассматривается его готовность к постоянному профессиональному росту, самосовершенствованию, развитию профессиональной культуры, устремленности к саморазвитию, сформированности профессиональной позиции.

Именно эти процессы, по нашим оценкам, наиболее мотивированы практически у четверти преподавателей вузов. И поскольку все работники образовательных организаций (и в первую очередь преподаватели) должны прилагать максимальные усилия к выполнению своих обязанностей наиболее эффективно и достигать поставленных целей наиболее результативно, то они и определяют функцию профессиональной деятельности и составляют мотивацию профессионального роста.

В педагогической литературе самым важным мотивом профессионального роста чаще всего называют *расширение профессиональных возможностей*, т. к. данный мотив включает возможности педагога к самореализации и самосовершенствованию его как профессионала, повышая уровень профессионализма.

В связи с этим в деле совершенствования профессионального мастерства работника образовательной организации высшего образования существенную роль играет система повышения квалификации. Повышение квалификации преподавателей вуза осуществляется в соответствии с требованиями Закона «Об образовании в Российской Федерации», где в ст. 10 п. 7 отмечено, что система образования должна создавать условия для непрерывного образования, предоставлять возможность одновременного освоения нескольких образовательных программ, учитывать первичное образование, уровень квалификации, исследовательский опыт [7]. В советские времена такая система была создана и успешно функционировала, но затем была разрушена реформаторами. Современная система повышения квалификации должна своевременно реагировать на изменения образовательной среды. Она должна носить практический характер, с конкретными приемами и открытыми показами, демонстрацией форм и методов работы со студентами в аудитории [27]. В настоящее время в результате реформирования системы высшего образования, приведшей к формализации, инверсирующей педагогический процесс, превращающий его в самодостаточное бюрократическое

производство, преподавателю высшей школы предоставляется возможность простого ознакомления с законодательной базой (самообразование, самосовершенствование). Осуществляется оно либо самостоятельно, либо путем участия в работе очных семинаров при кафедрах вузов, либо в системе вебинаров и интернет-форумов. Но самым эффективным средством поиска путей совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования, исходя из нашего опыта, является организация и проведение научно-методических конференций по указанной тематике. На этих конференциях, как правило, представляется педагогический опыт преподавателей-новаторов, и путем коллегиального обсуждения намечаются наиболее эффективные траектории формирования интеллектуального багажа преподавателя высшей школы России, готового ответить на современные вызовы стремительно меняющегося времени: запросы экономики, бизнеса и самих обучающихся. Педагогическое правило «Научиться учить!» для высшей школы остается актуальным на все времена и, следовательно, должно быть реально реализуемым главным требованием образовательной политики государства.

Литература

1. Садым К. Б. Особенности педагогического мастерства в высшей школе // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4-1. С. 253–254.
2. Шибанова Е. К. Преподаватель высшей школы: герой нашего времени // Преподаватель XXI век. 2015. № 2-1. С. 85–94.
3. Камалова Д. О. Профессионализм и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы // Проблемы и перспективы развития образования: мат-лы VIII Междунар. науч. конф. (Краснодар, 20–23 февраля 2016 г.) Краснодар: Новация, 2016. С. 244–246.
4. Вербицкий А. А. Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13–20.
5. Розов Н. Х. Преподаватель российского вуза // Естественнонаучное образование: вектор развития / под общ. ред. В. В. Лунина, Н. Е. Кузьменко. М.: Изд-во Московского ун-та, 2015. С. 10–26.
6. Розов Н. Х. Преподаватель – профессия на все времена // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 26–35.
7. Шагеева Ф. Т. Педагогическое мастерство преподавателя инженерного вуза: пути совершенствования // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 88–93.
8. Красношлыкова О. Г. Детерминанты развития профессионализма педагогов в деятельности муниципальной методической службы // Управление профессиональным развитием педагога: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Кемерово, 21 декабря 2010 г.) Кемерово: КРИПКиПРО, 2010. Ч. 1. С. 343–351.
9. Кох М. Н. К проблеме оценки компетентности преподавателя вуза // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 78–82.
10. Медведев В. П., Татур Ю. Г. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.
11. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 358 с.
12. Гурьев М. Е. Специфика формирования профессиональной культуры преподавателей образовательных организаций МВД России на основе компетентностного подхода // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2016. № 24. С. 60–65.
13. Гурьев М. Е. Формирование и развитие педагогического творчества в деятельности преподавателя вуза // Инновации в науке. 2014. № 31-2. С. 27–42.
14. Гурьев М. Е. Основные пути совершенствования педагогической культуры у преподавателей высшей школы образовательных организаций Российской Федерации // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. 2016. № 5. С. 191–198.
15. Полонников А. А. Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 26–35.
16. Kwiecieński Z. Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty. Kraków: Wydawnictwo impuls, 2012. 422 s.

17. Красинская Л. Ф. Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (Размышления о социальных ожиданиях и профессиональных реалиях) // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 37–46.
18. Шабанов Г. А. Педагогическое творчество преподавателя вуза: факторы и проблемы развития // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2012. № 1. С. 89–97.
19. Александрович П. И. Педагогическое мастерство преподавателя вуза // Труды БГТУ. № 5. История, философия, филология. 2013. № 5. С. 61–63.
20. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Мн.: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
21. Иванова Е. К., Чемерилов И. А. О саморазвитии и формировании профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 17. С. 225–227.
22. Суковатицын Н. А. Педагогическое мастерство и пути его формирования // Военный научно-практический вестник. 2015. № 2. С. 116–121.
23. Резник С. Д., Вдовина О. А. Профессиональные компетенции преподавателя современного университета: механизмы управления формированием и развитием // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 1. С. 67–83.
24. Абдулина Л. Б. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4. С. 8–10.
25. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. М.: Педагогика, 1990. Т. 5. 373 с.
26. Еремишин О. Афоризмы. Золотой фонд мудрости. М.: Просвещение, 2006. 1695 с.
27. Шибанова Е. К. Подготовка юридических кадров: инверсия смыслов // Право и образование. 2015. № 2. С. 36–43.
28. Кожухова В. И., Зонина О. Ф. Педагог высшей школы как преподаватель и исследователь // Инновационные внедрения в области педагогики и психологии: сб. науч. тр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 25 января 2017 г.). М., 2017. Вып. II. С. 45–47.
29. Капица П. Л. Эксперимент. Теория. Практика. М.: Наука, 1974. 288 с.
30. Делор Ж. Образование: сокровище и сокровище. Париж: ЮНЕСКО, 1996. 46 с.

original article

Ways to Improve the Professional Skills of Academics

Boris P. Nevzorov^{a, @, ID1}; Timur B. Nevzorov^a; Alexander S. Semchenko^{b, ID2}; Andpey G. Fomin^a

^a Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

^b Management Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, Russia, Moscow

@nevzorov@kemsu.ru

ID1 <https://orcid.org/0000-0002-2041-8610>

ID2 <https://orcid.org/0000-0003-3126-5098>

Received 28.01.2020. Accepted 28.02.2020.

Abstract: The sphere of education is in urgent need of a professional academic, able to prepare students for their future profession while mastering new teaching technologies, pedagogical methods, and managerial tools. The present article focuses on the systemic changes needed in higher education. The methodological and theoretical framework of the present research included the concepts of the modern science on the dialectical nature of active cognitive activity as a basis for contextual training. The study was also based on the theoretical foundations of pedagogical education at university. Other fundamental principles included pedagogy and psychology of developing the pedagogical culture of future academics and their personality. The methods involved an analysis of documents and scientific publications on the reform of higher education and empirical experience connected with professional skills of academics. The authors believe that highly specialized professional skills are still valued on the labor market, yet they are gradually being displaced with quasi-professional skills that grant future employees a high level of adaptability, inter-sectoral mobility, and freedom of choice. A modern university has to provide its students with these skills, as well as with the ability of independent learning. As a result, a professional academic has to be able to teach students how to act in a changing environment. The required skills can be mastered by acquiring the culture of independent work based on the assimilation of social experience during practical activities. Students can obtain problem solving skills only via their own social experience. Thus, university education should provide students with experience of solving cognitive, ideological, moral, organizational, and communicative problems. Academics improve their professional skills by building up intellectual experience and professional pedagogical competence. The competence is based on knowledge, skills, life, and professional experience, strict pedagogical culture, and values.

Keywords: professionalization, professional pedagogical competence, teacher, higher education institution

For citation: Nevzorov B. P., Nevzorov T. B., Semchenko A. S., Fomin A. G. Ways to Improve the Professional Skills of Academics. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 26–37. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37>

References

1. Sadyk K. B. Features of pedagogical skills in higher education. *International journal of experimental education*, 2013, (4): 253–254. (In Russ.)
2. Shibanova E. K. High school teacher: a hero of our time. *Prepodavatel XXI vek*, 2015, (2-1): 85–94. (In Russ.)
3. Kamalova D. O. Professionalism and pedagogical mastery of a higher school teacher. *Problems and prospects for the development of education: Proc. VIII Intern. Sci. Conf., Krasnodar, February 20–23, 2016*. Krasnodar: Novatsiia, 2016, 244–246. (In Russ.)
4. Verbitsky A. A. Teacher as a main subject of the educational reform. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2014, (4): 13–20. (In Russ.)
5. Rozov N. Kh. Lecturer at a Russian university. *Natural science education: development vector*, eds. Lunin V. V., Kuzmenko N. E. Moscow: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 2015, 10–26. (In Russ.)
6. Rozov N. Kh. Timeless appeal of the teaching profession. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2014, (12): 26–35. (In Russ.)
7. Shageeva F. T. Engineering teacher's pedagogical mastery: ways to improve. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, (10): 88–93. (In Russ.)
8. Krasnoshlykova O. G. Determinants of the development of professionalism of teachers in the activities of the municipal methodological service. *Management of professional development of a teacher: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Kemerovo, December 21, 2010*. Kemerovo: KRIPKiPRO, 2010, pt. 1, 343–351. (In Russ.)
9. Koh M. N. To the problem of university teacher's competence assessment. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 2013, (1): 78–82. (In Russ.)
10. Medvedev V. P., Tatur J. G. Higher education teacher training: competency-based approach. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 2007, (1): 46–56. (In Russ.)
11. *Fundamentals of pedagogical skills*, ed. Ziaziun I. A. Moscow: Prosveshchenie, 1989, 302. (In Russ.)
12. Guryev M. E. The specifics of the formation of the professional culture of teachers of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia on the basis of the competency-based approach. *Fundamentalnye i prikladnye issledovaniia: problemy i rezultaty*, 2016, (24): 60–65. (In Russ.)
13. Guryev M. E. The main ways to improve the pedagogical culture of academics of the Russian Federation. *Sovremennaiia sistema obrazovaniia: opyt proshlogo, vzgliad v budushchee*, 2016, (5): 191–198. (In Russ.)
14. Polonnikov A. A. The modern educational situation: descriptive approaches and discursive responsibility. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, (2): 26–35. (In Russ.)
15. Kwiecieński Z. *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Wydawnictwo impuls, 2012, 422.
16. Krasinskaya L. F. Teacher of higher school: what will it be? (Reflections on social expectations and professional realities). *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, (1): 37–46. (In Russ.)
17. Shabanov G. A. Pedagogical creativity of academics: factors and development issues. *Vestnik Rossiiskogo novogo universiteta. Seriya: Chelovek v sovremennom mire*, 2012, (1): 89–97. (In Russ.)
18. Guryev M. E. Formation and development of pedagogical creativity in teaching activity of a university professor. *Innovatsii v nauke*, 2014, (31-2): 27–42. (In Russ.)
19. Aleksandrovich P. I. Pedagogical skills of academics. *Trudy BGTU, no. 5: History, Philosophy, Philology*, 2013, (5): 61–63. (In Russ.)
20. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. *High school psychology*. Minsk: Izd-vo BGU, 1981, 383. (In Russ.)
21. Ivanova K. E., Chemerilova I. A. On self-development and formation of professional competence of academics. *Vestnik Kazanskogo technologicheskogo universiteta*, 2014, 17(17): 225–227. (In Russ.)
22. Sukovatitsyn N. A. Teaching skills and ways of its formation. *Voennyi nauchno-prakticheskii vestnik*, 2015, (2): 116–121. (In Russ.)
23. Reznik S. D., Vdovina O. A. Professional competence of the teacher of the modern university: mechanisms of formation and development. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, (1): 67–83. (In Russ.)
24. Abdullina L. B. Teaching art of high school teachers. *Povolzhskii pedagogicheskii vestnik*, 2014, (4): 8–10. (In Russ.)
25. Ushinsky K. D. *Pedagogical works*. Moscow: Pedagogika, 1990, vol. 5, 373. (In Russ.)
26. Eremishin O. *Aphorisms. The golden fund of wisdom*. Moscow: Prosveshchenie, 2006, 1695. (In Russ.)
27. Shibanova E. K. Judicial training: inversion of meaning. *Pravo i obrazovanie*, 2015, (2): 36–43. (In Russ.)
28. Kozhukhova V. I., Zonina O. F. Higher school teacher as a teacher and researcher. *Innovative implementations in the field of pedagogy and psychology: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, January 25, 2017*. Moscow, 2017, iss. II, 45–47. (In Russ.)
29. Kapitsa P. L. *Experiment. Theory. Practice*. Moscow: Nauka, 1974, 288. (In Russ.)
30. Delors J. *Learning: the treasure within*. Paris: IuNESKO, 1996, 46. (In Russ.)

Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха

Михаил Л. Симкин ^{a, @}; Ирина А. Мальцева ^b

^a Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

^b Кузбасский центр образования, Россия, г. Кемерово

@ simlogo@mail.ru

Поступила в редакцию 05.03.2020. Принята к печати 25.03.2020.

Аннотация: Рассмотрены теоретические подходы к пониманию связной речи как сложного процесса в психологических и педагогических аспектах. Изучена характеристика связной речи детей с нормальным речевым развитием и ее особенности у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Предметом исследования являются технологии формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха в образовательном учреждении. Цель – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности развития связной речи слабослышащих учащихся начальной школы. Определены и описаны качественные параметры связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Обоснована необходимость проведения работы по повышению качества связной речи детей младшего школьного возраста с учетом специфики дефицитов слухового анализатора. Доказано, что связная речь у рассматриваемой категории детей характеризуется вариативностью нарушений в ее овладении, проявляющихся в различном соотношении семантических и лексико-грамматических ошибок как на уровне предложений, так и на уровне владения разными видами текстовой деятельности. Представлены различные технологии работы по развитию связной речи, в том числе рассказывание по картинкам, самостоятельное придумывание детьми загадок, сказок, рассказов из личного опыта. Экспериментально подтверждена возможность позитивного воздействия на процесс развития связной речи детей младшего школьного возраста с учетом специфики дефицитов слухового анализатора.

Ключевые слова: технологии развития связной речи, дефициты слухового анализатора, семантическая сторона речи, лексико-грамматическая сторона речи, познавательный процесс

Для цитирования: Симкин М. Л., Мальцева И. А. Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 38–46. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-38-46>

Введение

На современном этапе проблема развития связной и адекватной речи у детей, имеющих дефекты различных анализаторов, приобретает особую актуальность. Это обусловлено тем, что связная речь представляет собой ряд сочетающихся по смыслу предложений, обеспечивающий общение и взаимопонимание людей. Овладение навыками развернутой содержательной устной речи имеет основополагающее значение для всестороннего развития личности ребенка и всех его социальных контактов.

Постижение закономерностей употребления слов на практике, возможность выделять, объединять и синтезировать морфемы, находить общие их значения – это условия, которые нужны для пополнения словарного запаса за счет производных слов, усвоения грамматической системы языка, формирования предпосылок правильно построенного орфографического письма, важнейшим принципом которого постоянно был морфологический [1]. Основы речевого развития ребенка закладываются в дошкольном периоде, поэтому речь дошкольников должна быть объектом особенной заботы со стороны взрослых.

Особенности развития связной речи изучались Л. С. Выготским [2], А. М. Леушиной [3], Ф. А. Сохиным [4]

и другими специалистами в области психологии и методики развития речи.

Психическое развитие детей, имеющих нарушения слуха, подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей. При этом следует учитывать точку зрения Н. Ю. Боряковой, которая выделяет следующие закономерности психического развития, характерные для данного вида нарушений функционирования анализаторов [5]. Во-первых, из-за поражения слуха младшего школьника объем внешних воздействий на его слуховые анализаторы очень сужен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено. Во-вторых, такой ребенок имеет выраженную упрощенность психической деятельности, его реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Следствием данного процесса, по мнению В. И. Бельтюкова, становится превалирование импрессивной формы речи над экспрессивной [6]. В-третьих, необходимо учитывать тот факт, что у глухих детей практически отсутствуют слуховые ощущения. Это не только влечет за собой сужение круга непосредственно отражаемых свойств и качеств окружающих вещей и явлений, но и чрезвычайно ограничивает возможности опосредованного знания.

Перечисленные закономерности позволяют сосредоточить внимание на специфике использования анализаторов, функционирование которых осуществляется у глухих детей в рамках возрастной нормы (табл. 1). Специфика функционирования психических познавательных процессов глухих и слабослышащих детей приведена в табл. 2.

На основании проведенного анализа мы констатируем, что для овладения произносительной стороной речи младшему школьнику необходимо согласованное взаимодействие нескольких анализаторов: слухового, речеслухового и речедвигательного. Нарушения связной речи у слабослышащих младших школьников в большинстве случаев обусловлены неполноценной деятельностью слухового анализатора [7].

Таким образом, у слабослышащих детей из-за ограничения слуховой функции и дефектов произносительной стороны речи будет снижена коммуникативная и регуляторная деятельность, нарушено развитие всех психических процессов.

Основной задачей развития связной речи в школе для детей с нарушением слуха является формирование навыков изложения своих мыслей, чувств и потребностей в нескольких предложениях, а также навыков построения развернутого монолога обо всем, что происходит в их жизни, т. е. научить создавать текст, высказывание. Знание и учет всех принципов работы с ребенком, имеющим нарушения слуха, помогут учителям правильно и более целенаправленно построить систему работы по развитию связной речи младших школьников в условиях образовательной организации.

Табл. 1. Специфика функционирования анализаторов при работе с детьми с нарушением слуха

Tab. 1. Specifics of analyzer functioning in hearing-impaired children

Анализатор, обеспечивающий возникновение ощущений	Организация взаимодействия с ребенком
Зрительный	развитие зрительной наблюдательности, которая обеспечивает ориентировку в окружающем мире и осознание происходящих в нем изменений [7]
Рецепторы, расположенные на поверхности кожи и других органов и реагирующие на колебания звуковых волн и вибрирующих тел (вибрационные ощущения)	использование ритмопедии и специальных упражнений, способствующих дифференциации предметов окружающей среды. Использование аппликационной лепки (заполнение рельефного рисунка пластилином)
Кинестетические ощущения как сенсорный синтез (интеграция) первичных рецепций различных модальностей	замещение слуховых образов слов кинестетическими (так же как звуки речи (фонемы) замещаются артикулами). Чем чаще ребенок правильно повторяет речевые движения, тем отчетливее становится кинестетический образ звука, тем легче он воспроизводит его [8]
Тактильный (осязательные ощущения)	познание свойств предметов: величина, форма, свойства материала, из которого они состоят (твердость, мягкость, вязкость, шероховатость и др.). Сортировка мелких предметов (камешки, пуговицы, желуди, бусинки, фишки, ракушки), разных по величине, форме, материалу [9]

Табл. 2. Особенности функционирования психических познавательных процессов у младших школьников с нарушением слуха

Tab. 2. Cognitive processes in primary school hearing-impaired children

Познавательный процесс	Особенность функционирования
Зрительное восприятие	выделение максимально возможного количества предметов и лиц при описании предметных простых картинок и более сложных сюжетных картин, чувствительность к деталям. Недостаточность обобщенности восприятия [10]
Зрительное представление	образы представлений обобщены, слишком индивидуализированы. Отражают объект, прежде всего, в его особенностях, частных признаках, отдельных свойствах и качествах [11]
Зрительная память	более легко и прочно запоминаются слова – наименования зрительно воспринимаемых предметов, чем наименования звуковых явлений. Дословное воспроизведение содержания словесного текста
Образная память	зрительные образы представляют собой своеобразную систему, компенсирующую в той или иной мере картину мира [12]
Мышление	в едином аналитико-синтетическом процессе анализ преобладает над синтезом
Внимание	доминантный характер приобретают зрительные раздражители. Отсутствующие звуковые раздражители, в том числе и звучащая речь, не могут вызывать и поддерживать внимание, даже если ребенок владеет чтением с губ, но в данный момент не смотрит на руководителя [13]
Речь	наличие замены близких по звучанию фонем. Опускаются недослышанные безударные слоги и части слова. В связи с малым языковым опытом ограничен словарный запас, наблюдаются предметно-ситуативные замены слов. Наличие аграмматизмов [14]

Методы и материалы

Проведенный теоретический анализ позволил нам сформулировать проблему исследования: каковы возможности развития связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха в условиях образовательной организации.

Исследование проходило на базе Кемеровского областного центра образования (г. Кемерово). Выборку составили 24 ребенка младшего школьного возраста с нарушениями слуха различной степени. Дети были разделены на группы: контрольную и экспериментальную – по 12 человек. Также были обследованы 24 ребенка без нарушения слуха. При комплектовании групп учитывались степень нарушения слуха и логопедическое заключение (системное недоразвитие речи тяжелой, средней, легкой степени тяжести).

Констатирующий эксперимент состоял в подборе соответствующей диагностической методики. Были выявлены уровни развития связной речи у детей младшего школьного возраста, выполнен количественный и качественный анализ полученных нами данных. Для формирующего эксперимента была разработана и внедрена программа по развитию связной речи младших школьников. Заключительным этапом экспериментальной работы послужило проведение контрольного среза, который проиллюстрировал динамику уровня развития связной речи у младших школьников, было проведено сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, проанализированы результаты экспериментальной работы.

Для изучения состояния связной речи у младших школьников были использованы следующие методы:

- 1) анализ медико-педагогической документации;
- 2) наблюдение за школьниками в процессе предметно-практической, учебной деятельности;
- 3) исследование развития связной речи с использованием серии заданий.

Обследование было организовано на основе методики В. П. Глухова [15]. Для комплексного исследования связной речи по указанным критериям мы применили серии заданий, включающие:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически;
- пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа из личного опыта;
- составление рассказа-описания.

Характеристика предлагаемых заданий и система оценивания

Этап конструирующего эксперимента мы проводили в условиях индивидуального обследования детей. Анализ результативности выполнения заданий представлен в табл. 3.

Табл. 3. Уровневые характеристики результативности выполнения заданий

Tab. 3. Level characteristics of task performance

Уровень результативности	Анализ результата	Оценка, балл
<i>Задание 1</i>		
Высокий	полный ответ в виде правильно построенной грамматической фразы, которая содержит точное предметное содержание картинки	4
Средний	в ответе присутствуют длительные паузы, ребенок затрудняется в выборе подходящего по смыслу слова	3
Недостаточный	имеются незначительные недостатки в информативности ответа и наличие лексико-грамматических ошибок. Ребенок сам составляет высказывание	2
Низкий	фраза-высказывание отражает суть картинки, но составлена с помощью наводящего вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие	1
Задание выполнено неадекватно	ребенок не справился с заданием с помощью педагога	0
<i>Задание 2</i>		
Высокий	ребенок полностью справляется с заданием. Фраза характеризуется информативностью и логичностью, не содержит грамматических ошибок	4
Средний	фраза характеризуется смысловой целостностью, отмечаются незначительные грамматические ошибки	3
Недостаточный	отмечается своеобразие фразовой речи (однообразие используемых средств, грамматические ошибки). Фраза составлена по 2 картинкам. При помощи педагога ребенок самостоятельно завершает фразу	2
Низкий	ребенок упрощает фразу, либо заменяет ее набором отдельных слов	1
Задание выполнено неадекватно	ребенок не приступил к выполнению задания	0
<i>Задание 3</i>		
Высокий	пересказ составлен без помощи педагога, в содержании текста прослеживается смысловая целостность	4

Уровень результативности	Анализ результата	Оценка, балл
Средний	пересказ составлен с помощью наводящих вопросов. Последовательность текста передана полностью, присутствуют незначительные пропуски смысловых звеньев	3
Недостаточный	в пересказе не прослеживается смысловая логика. Отмечается пропуск отдельных фрагментов либо отсутствует целый фрагмент текста	2
Низкий	пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена	1
Задание выполнено неадекватно	отсутствие пересказа	0
<i>Задние 4</i>		
Высокий	рассказ отличается связностью, составлен самостоятельно и полностью соответствует изображению	4
Средний	рассказ составлен с незначительной помощью педагога, текст в полной мере соответствует изображению	3
Недостаточный	рассказ составлен с помощью вопросов, присутствует искажение смысла текста	2
Низкий	рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность нарушена, пропущено большее количество смысловых звеньев	1
Задание выполнено неадекватно	отсутствие пересказа	0
<i>Задание 5</i>		
Высокий	при составлении рассказа дети пользуются описательно-повествовательной речью	4
Средний	рассказ информативен, составлен в соответствии с вопросами педагога	3
Недостаточный	низкая информативность текста, паузы по тексту	2
Низкий	при составлении рассказа дети пользуются обиходно-бытовой речью, нуждаются в наводящих вопросах со стороны педагога	1
Задание выполнено неадекватно	ребенок испытывает трудности в языковой реализации замысла	0
<i>Задание 6</i>		
Высокий	полный ответ в виде правильно построенной грамматической фразы, которая содержит точное предметное содержание картинки	4
Средний	рассказ-описание информативен, структурирован, в нем отражена основная часть свойств и качеств предмета	3
Недостаточный	рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих вопросов, низкая информированность	2
Низкий	необходимость в стимулирующей помощи, дети перечисляют некоторые признаки предмета в произвольной последовательности, в рассказе наблюдаются смысловые повторы	1
Задание выполнено неадекватно	рассказ-описание не составлен	0

Задание 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам. Цель – оценка умений школьников с системным недоразвитием речи составлять целостное высказывание по отдельным картинкам на уровне фразы. Для организации исследования нами были использованы следующие иллюстрации (картинки): мальчик читает книгу; девочка моет посуду; мальчик катается на санках; мальчик ловит рыбу. Исследование проводилось в индивидуальной форме. При демонстрации каждой иллюстрации мы задавали ребенку вопрос-инструкцию: Скажи, что (кто) это? Что он (она) делает?

Задание 2. Составление предложения по трем отдельным картинкам. Цель – оценка умений школьников с системным недоразвитием речи составлять предложения по трем отдельным картинкам, тематически связанным между собой. Исследование проводилось в индивидуальной форме. Школьнику предлагали задание, в котором нужно дать название изображению трех разных предметов на картинке,

а затем составить предложение так, чтобы в нем шла речь обо всех предметах.

Задание 3. Пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого литературного текста. Цель – оценка навыков школьников с системным недоразвитием речи воспроизведения знакомого литературного текста. Для реализации цели данного задания мы прочитали ребенку один и тот же текст два раза, но перед повторным прочтением ставилась установка на последующее составление рассказа. При анализе составленного пересказа обращалось внимание на целостность передачи содержания текста, а именно: наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Задние 4. Составление рассказа по серии сюжетных картин, последовательно связанных между собой. Цель – оценка навыков школьников с системным недоразвитием

речи составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок. Детям было предложено составить рассказ по трем сюжетным картинкам. Мы разложили перед ребенком иллюстрации. После того, как он внимательно рассмотрел каждое изображение, мы просили его составить рассказ по предложенным картинкам.

Задание 5. Составление рассказа на основе личного опыта. Цель – оценка умений школьников с системным недоразвитием речи составлять связный рассказ, основываясь на личном опыте. Ребенку предлагалось рассказать о каком-либо событии из своей жизни. При анализе рассказа обращалось внимание на соблюдение логической последовательности изложения, наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Задание 6. Составление рассказа-описания. Цель – оценка умений школьников с системным недоразвитием речи составлять связный рассказ-описание на основе предложенной наглядной схемы. Мы предложили детям составить рассказ-описание о любимом фрукте. Важно познакомить ребенка с каждым обозначением на схеме, которая поможет составить рассказ. Алгоритм используемой схемы: название фрукта, где растет, какой имеет размер, цвет, форму, вкус.

Уровень развития связной речи у младших школьников был определен на основании суммы баллов по результатам выполнения всех заданий:

- 19–24 – высокий уровень развития связной речи;
- 13–18 – средний уровень развития связной речи;
- 7–12 – недостаточный уровень развития связной речи;
- 0–6 – низкий уровень речевого развития.

Высокий уровень речевого развития определяется умением составлять высказывание на уровне предложения по отдельным ситуационным картинкам; составлять фразу по трем отдельным картинкам, тематически связанным между собой; пересказывать простой по структуре и небольшой по объему знакомый литературный текст; связно составлять рассказ по серии сюжетных иллюстраций, связанных между собой последовательно; составлять связный рассказ, опираясь на личный опыт; составлять рассказ-описание, опираясь на предложенную схему.

Достаточный уровень развития связной речи младших школьников с нарушением и с системным недоразвитием речи допускает наличие длительных пауз с целью поиска подходящего слова в процессе составления предложений по картинкам; наличие отдельных недостатков при построении фразы, логичной по смыслу, и той, что соответствует действительной предметной ситуации в процессе составления предложений по трем отдельным картинкам, тематически связанным между собой; составление простого по структуре и небольшого по объему пересказа знакомого детям литературного текста с педагогической помощью (стимулирующие вопросы, побуждения), при этом целиком передается содержание текста; составление связного грамотного рассказа по серии тематических сюжетных иллюстраций, которые связаны между собой последовательно с некоторой помощью педагога (указание

на картинку, стимулирующие вопросы), но почти при полном отражении сути содержания картинок; составление рассказа, основанного на личном опыте, с использованием наводящих вопросов, большая часть фрагментов рассказа представляет информативные, связные высказывания; составление в целом информативного рассказа-описания по наглядной, поэтапной схеме, отличающегося лексической завершенностью, а также отражением большей части основных качеств и свойств предмета.

Средний уровень речевого развития определяется наличием недостатков лексико-грамматической информативности и структурирования фразы при выполнении большинства (или всех) вариантов задания в процессе составления предложений по отдельным тематическим ситуационным изображениям или составлению фразы-высказывания с использованием дополнительного вопроса, который указывал на выполненное субъектом действий; составление предложений на основе содержания только двух (а не трех, как было в задании) картинок, связанных тематически, с использованием педагогической помощи (акцент на пропуск) у ребенка получается составить адекватное по сюжету и содержанию высказывание; составление рассказа на основе личного опыта с применением наводящих вопросов в ситуации, когда отдельные фрагменты рассказа представляют собой примитивное перечисление действий и предметов, недостаточная информативность рассказа; составление рассказа-описания с использованием наглядной схемы и отдельных наводящих и побуждающих вопросов, недостаточная информативность рассказа, пропуск ряда существенных характеристик предмета.

Низкий уровень речевого развития младших школьников с нарушением слуха характеризуется выполнением некоторых заданий в форме простого перечисления предметов, которые изображены на дидактическом материале, неумением составлять предложения даже с помощью знакомого педагога.

Результаты

На констатирующем этапе эксперимент включал шесть заданий, каждое из которых было направлено на исследование определенных операций, обеспечивающих создание связных речевых высказываний. Оценка высказываний школьников с нарушением слуха и с системным недоразвитием речи была проведена с учетом ошибок, представленных в методической литературе.

На начальном этапе исследования было проведено сравнение показателей связной речи у детей с нарушением слуха контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп. Сравнение проводилось по t-критерию Стьюдента для двух независимых выборок. Критерий предназначен для определения уровня статистической значимости различий средних величин (p). Значимое различие в двух группах будет в случае получения показателя $p < 0,05$.

В результате анализа было выявлено, что у детей с нарушением слуха КГ статистически значимые показатели не превосходят результаты в ЭГ по всем показателям (табл. 4).

Табл. 4. Сравнение показателей связной речи младших школьников в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе исследования**Tab. 4. Coherent speech in the control group vs. the experimental group at the initial stage of the study**

Задание	Среднее значение		t	p
	ЭГ	КГ		
Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам	0,91	0,91	0,00	1,00
Составление предложения по трем отдельным ситуационным картинкам, тематически связанным между собой	1,33	1,33	0,00	1,00
Пересказ литературного текста	1,08	0,91	0,15	0,33
Составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой	1,33	1,41	0,20	0,73
Составление рассказа на основе личного опыта	1,33	1,33	0,00	1,00
Составление рассказа-описания	1,33	1,25	0,26	0,79
Общий балл	7,33	7,16	0,35	0,85

Анализ выполнения детьми диагностических заданий показал, что связная речь младших школьников с нарушением слуха имеет разный уровень развития и отличается рядом специфических особенностей. Многие школьники вовсе отказывались от выполнения заданий. Часто наблюдались пропуски смысловых звеньев в предложениях. Пересказ характеризовался бедностью и наличием стереотипии в применении лексических значений слов. При высказываниях дети часто использовали бытовые жесты, которые восполняли бедность лексического словаря и недостаточность лексико-грамматических средств языка, отмечались длительные паузы, присутствие смысловой незавершенности, повторение слов или отдельных частей предложений. Никто из младших школьников не смог построить связный рассказ. Рассказ по сюжетным картинкам часто ограничивался простым перечислением изображений на предложенном дидактическом материале. На констатирующем этапе исследования между КГ и ЭГ детей не было выявлено статистически значимых различий.

Формирующий эксперимент представлял собой коррекционно-образовательную деятельность по развитию связной речи 3 раза в неделю продолжительностью 40 минут для младших школьников с нарушением слуха и системным недоразвитием речи, входящих в ЭГ. КГ продолжала обучение связной речи по обычному плану.

Реализация коррекционно-развивающей программы осуществлялась по следующим направлениям:

1. Развитие слухового восприятия и внимания. Внимание ребенка обращается на то, что герои говорят разными голосами. Знакомство с героями осуществляется еще до изучения произведения. В процессе знакомства со сказкой

мы озвучивали ее героев разными голосами, в конце занятия просили ребенка угадать и показать, кто из героев говорит.

2. Развитие импрессивной речи (понимание речи) и экспрессивной речи (речевое высказывание). С целью точного и конкретного понимания текста, с которым знакомили ребенка, любое номинативное слово было подкреплено дидактическим материалом, предметом. Перед знакомым текстом (сказкой) в начале каждой образовательной деятельности было озвучено название предмета, далее мы просили ребенка повторить название. Внимание ребенка обращалось на отдельные признаки этого предмета (цвет, форму, качество). После полноценного знакомства со всеми героями и предметами произведения педагог приступал к рассказу сказки.

3. Формирование грамматического строя речи (умение понимать и применять в своей речи предлоги и союзы). Дети с нарушением слуха и системным недоразвитием речи почти не употребляют предлоги и союзы, потому что чаще всего они не понимают их значения. Чтобы познакомить детей с предлогами, данное направление было включено в реализацию программы. В процессе знакомства младших школьников со сказочным произведением предлоги отрабатывались в игровой форме. Предметы / дидактические пособия принимали определенную позицию (под стул, в домик) в соответствии с текстом произведения.

4. Обучение рассказывать. По окончании формирующего этапа эксперимента нами был проведен контрольный срез для выявления динамики уровня развития связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, при этом была использована та же методика, что и на этапе констатирующего эксперимента.

По итогам сравнения показателей в ЭГ до и после эксперимента мы увидели, что произошел статистически значимое повышение показателей по всем заданиям проведенной методики (табл. 5).

Таким образом, использование коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие связной речи, обеспечило позитивные изменения уровней характеристик речевого развития у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Выдвинутые гипотезы подтвердились:

1) связная речь у младших школьников с нарушением слуха имеет свои особенности и представляет совокупность характеристик;

2) учет специфики функционирования элементов речевой системы слабослышащих детей и комплексный характер использования форм и методов работы обеспечивает развитие связной речи слабослышащих учащихся начальной школы.

Организация и проведение образовательной деятельности с целью развития связной речи у младших школьников ЭГ повлияло на реализацию поставленной цели. При этом младшие школьники с удовольствием принимали участие в процессе обучения. У детей значительно расширился лексический запас, увеличилась речевая активность, речь стала более эмоциональной, они научились самостоятельно описывать предмет.

Табл. 5. Сравнение показателей развития связной речи на начальном и заключительном этапе в экспериментальной группе

Tab. 5. Coherent speech in the control group vs. the experimental group at the initial and final stages of the study

Задание	Среднее значение		t	p
	Начальный этап	Заключительный этап		
Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам	0,91	1,66	4,12	0,00
Составление предложения по трем отдельным ситуационным картинкам, тематически связанным между собой	1,33	1,75	3,43	0,01
Пересказ литературного текста	1,08	1,50	3,43	0,01
Составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой	1,33	1,66	2,43	0,03
Составление рассказа на основе личного опыта	1,33	1,66	2,43	0,03
Составление рассказа-описания	1,33	2,00	4,12	0,00
Общий балл	7,33	10,250	5,70	0,00

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема развития связной речи у детей с нарушением слуха приобретает все больший интерес и актуальность. Это связано с тем, что младшие школьники с нарушением слуха нуждаются в особых условиях обучения, обеспечивающих коррекцию нарушенных функций. У слабослышащих детей становление речи происходит гораздо позже, нежели у нормально развивающегося ребенка. Дети не реагируют или непостоянно реагируют на свое имя (после 1,5 лет), отмечается отставание в развитии речи (не понимают простые просьбы после 12 месяцев, первые слова появляются позднее 1,5 лет, первые предложения – после 2 лет),

Литература

1. Шафигулина А. Г. Педагогическое сопровождение обучения детей с нарушением слуха на уроках развития речи // Теория и практика образования в современном мире: мат-лы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 20–23 февраля 2012 г.) СПб.: Реноме, 2012. С. 272–274.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4: Детская психология. М.: Книга по требованию, 2013. 432 с.
3. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1941. Т. 35. С. 27–71.
4. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. 221 с.
5. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. М.: АСТ; Астрель, 2008. 222 с.
6. Бельтюков В. И. Пути исследования механизма речи // Дефектология. 1984. № 3. С. 24–30.
7. Быкова Л. М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. М.: Просвещение, 1989. 143 с.

дети невнимательны, не выполняют просьбы или выполняют их неправильно. В речи ребенка старше 5 лет много аграмматизмов, он пропускает предлоги и слоги в словах, особенно последние, не произносит высокочастотные звуки речи [с], [ц], [х], [ф].

Для овладения произносительной стороной речи необходимо согласованное взаимодействие нескольких анализаторов: слухового, речеслухового и речедвигательного. Нарушения связной речи у слабослышащих младших школьников в большинстве случаев обусловлены неполноценной деятельностью слухового анализатора. Дети с нарушением слуха встречаются трудности в различении и использовании частей речи. В речи неслышащих младших школьников достаточно нарушений при использовании рода, числа, падежа существительного; вида, времени, лица глагола и т. д. Они затрудняются в составлении предложений, в установлении связи между словами в предложении, что влечет за собой ошибки в согласовании и управлении слов.

Состояние связной речи детей с нарушением слуха и системным недоразвитием речи характеризуется наличием смысловых и лексико-грамматических ошибок, высокой степенью выраженности количественных показателей пропусков фрагмента текста, что свидетельствует о нарушении связной речи. Трудность вызвали задания на составление предложения по трем отдельным ситуационным картинкам, тематически связанным между собой, и пересказ литературного текста.

Специально организованная работа, направленная на развитие связной речи младших школьников с нарушением слуха, ориентирована на формирование у детей навыков излагать свои мысли, чувства, желания в нескольких предложениях, а также строить развернутый монолог обо всем, что происходит в их жизни. Применение коррекционно-развивающей программы обеспечивает повышение уровня связной речи, формирует правильное понимание и выражение своих мыслей. В процессе занятий младшие школьники обогащают свой опыт в части составления предложений. Положительная динамика наблюдается в следующих показателях: умение образовывать развернутые высказывания, составлять описательные рассказы. У детей прослеживается увеличение лексического словаря, они научились излагать свои мысли, проявляя самостоятельность и осознанный интерес.

8. Лебедева И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. 2011. № 4. С. 138–166.
9. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / отв. ред. А. М. Шахнарович. М.: ИНПО, 1993. 183 с.
10. Коровин К. Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе // Дефектология. 2002. № 3. С. 21–24.
11. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М.: Просвещение, 1966. 224 с.
12. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. 1967. Вып. 2. С. 121–130.
13. Домрачева А. В. Особенности диалогической речи слабослышащих младших школьников // Концепт. 2018. № V8. С. 20–25. DOI: 10.24422/MCITO.2018.V8.15631
14. Мальцева И. А., Морозова И. С. Особенности связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Молодой ученый. 2019. № 20. С. 492–493.
15. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием; 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2004. 166 с.

original article

Coherent Speech Development in Primary School Children with Hearing Impairments

Mikhail L. Simkin ^{a,*,}, Irina A. Maltseva ^b

^a Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

^b Kemerovo Regional Education Center, Kemerovo, Russia

* simlogo@mail.ru

Received 05.03.2020. Accepted 25.03.2020.

Abstract: The research featured various theoretical approaches to understanding coherent speech as a complex process in psychological and pedagogical aspects. The article focuses on characteristics of coherent speech in primary school children with normal speech development vs. those with hearing impairment. The subject of the research was the technology of coherent speech development in hearing-impaired primary schoolers. The research objective was to identify, prove, and verify the possibility of developing coherent speech in primary school children with hearing problems. A set of experiments measured and described the qualitative and quantitative parameters of coherent speech in primary school children according to specific auditory analyzer deficits. Coherent speech in hearing-impaired primary school children revealed a variety of speech disorders, which manifested themselves in a different ratio of semantic and lexical and grammatical errors at the sentence and text level. The authors propose several technologies of coherent speech development, including picture-aided storytelling, making riddles, fairy tales, and stories based on personal experience. The research proved that the coherent speech development methods should take into account the specifics of hearing impairments.

Keywords: coherent speech development technology, auditory analyzer deficits, semantic side of speech, lexical-grammatical side of speech, cognitive process

For citation: Simkin M. L., Maltseva I. A. Coherent Speech Development in Primary School Children with Hearing Impairments. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 38–46. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-38-46>

References

1. Shafigullina A. G. The pedagogical support of teaching children with hearing impairments at the lessons of speech development. *Theory and practice of education in the modern world: Proc. Intern. Sci. Conf.*, St. Petersburg, February 20–23, 2012. St. Petersburg: Renome, 2012, 272–274. (In Russ.)
2. Vygotskii L. S. *Collected works. Vol. 4: Child psychology*. Moscow: Kniga po trebovaniu, 2013, 432. (In Russ.)
3. Leushina A. M. The development of coherent speech in preschoolers. *Uchenye zapiski LGPI im. A. I. Gertsena*, 1941, 35: 27–71. (In Russ.)

4. Sokhin F. A. *Psychological and pedagogical bases of speech development of preschoolers*. Moscow: MPPI; Voronezh: MODEK, 2002, 221. (In Russ.)
5. Boriakova N. Iu. *Pedagogical systems of training and education of children with developmental disabilities*. Moscow: AST; Astrel, 2008, 222. (In Russ.)
6. Beltiukov V. I. Ways to study the mechanism of speech. *Defektologiya*, 1984, (3): 24–30. (In Russ.)
7. Bykova L. M. *The development of coherent speech of deaf primary school students*. Moscow: Prosveshchenie, 1989, 143. (In Russ.)
8. Lebedeva I. N. Coherent speech: speech in communication and speech in activity. *Spetsial'noe obrazovanie*, 2011, (4): 138–166. (In Russ.)
9. *The problems of speech development of preschool children and primary school children*, ed. Shakhnarovich A. M. Moscow: INPO, 1993, 183. (In Russ.)
10. Korovin K. G. Methodological foundations of personality formation of a hearing impaired student in the educational process. *Defektologiya*, 2002, (3): 21–24. (In Russ.)
11. Solovev I. M. *Psychology of cognitive activity of normal and abnormal children*. Moscow: Prosveshchenie, 1966, 224. (In Russ.)
12. Levina R. E. Pedagogical issues of speech pathology in children. *Spetsialnaia shkola*, 1967, iss. 2, 121–130. (In Russ.)
13. Domracheva L. V. Features of dialogical speech in junior schoolchildren with impaired hearing. *Koncept*, 2018, (V8): 20–25. (In Russ.) DOI: 10.24422/MCITO.2018.V8.15631
14. Maltseva I. A., Morozova I. S. Features of coherent speech of primary school children with hearing impairments. *Molodoi uchenyi*, 2019, (20): 492–493. (In Russ.)
15. Glukhov V. P. *Formation of coherent speech of preschool children with general speech underdevelopment*, 2nd ed. Moscow: ARKTI, 2004, 166. (In Russ.)

Социокультурный и аксиологический аспекты экономического поведения человека и реализация его потребностей

Владимир М. Золотухин^{a,®}; Дарья И. Семина^a; Марина И. Семина^a

^a Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева, Россия, г. Кемерово

[®] zvm64@mail.ru

Поступила в редакцию 21.01.2020. Принята к печати 12.02.2020.

Аннотация: Рассматривается соотношение двух ключевых категорий экономического поведения человека: потребностей и ценностей. По мере изменения социокультурных установок современного общества ценности становятся основным ориентиром личности, а способы реализации потребностей характеризуют особенности формирования ценностных ориентиров и стереотипов поведения человека. С точки зрения рассмотрения динамики развития различных моделей потребления происходит трансформация ценностного отношения к товарам и услугам. Вектор трансформации зависит от отражения этого процесса сознанием человека. Способ удовлетворения потребностей зависит от доминирования тех или иных ценностных стереотипов в поведении человека, прежде всего, экономического. Формирование потребностей и их оценка обусловлены экономической реальностью и социокультурной средой, в рамках которой они могут быть реализованы. Подчеркивается, что человек имеет право определять траекторию своего экономического поведения в рамках законности и осознанности как в технологическом, так и в экономическом смысле. Человек как субъект деятельности и потребления является отражением социальной идентичности, обусловленной социокультурной средой, ограниченной определенным осознанием и пониманием качества жизни. Акцентируется внимание на том, что при наличии в обществе негативных социокультурных практик, формируемых неэффективной и проблематичной деятельностью государственных институтов, возникает риск доминирования безответственного поведения, правового нигилизма неоправданной толерантности и / или нулевой толерантности, трансформации нравственности (ценностных стереотипов).

Ключевые слова: ценности, экономическое поведение, деятельность, трансформация, мотив

Для цитирования: Золотухин В. М., Семина Д. И., Семина М. И. Социокультурный и аксиологический аспекты экономического поведения человека и реализация его потребностей // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 47–52. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-47-52>

Введение

Поведение человека можно характеризовать как определенную активность с целью установления коммуникативных связей с окружающим его социальным пространством реального мира, в рамках которого происходит не только удовлетворение его потребностей, но и социальное взаимодействие с другими в рамках определенной идентичности. На данные аспекты обращали внимание многие исследователи (Д. Brentano, О. Г. Дробницкий, С. С. Аверинцев, А. Я. Гуревич, А. М. Пятигорский, Г. С. Померанц и др.), так или иначе рассматривающие различные стереотипы поведения человека [1, с. 38], мотивы и механизмы удовлетворения его потребностей. Принадлежность к определенной социокультурной идентичности не только формирует ценностные стереотипы в экономическом поведении, но и является основанием социокультурных моделей потребления в различных сферах деятельности, на которые оказывают влияние природные, антропогенные и иные факторы. Существенными компонентами являются осознание человеком качества потребляемых продуктов, экономические, социокультурные и прочие риски такого потребления, степень влияния экономической деятельности человека на историко-социальную реальность и / или трансформацию окружающей среды [2–4].

Динамика развития различных моделей потребления характеризует изменение ценностного отношения к товарам и услугам в сознании человека. Они «все больше и больше утрачивают свою утилитарную ценность, а их приобретение детерминировано потребностью достижения определенного эмоционального состояния, способствующего самоактуализации личности посредством обладания» [5, с. 42]. Этим подчеркивается взаимосвязь характера потребления не только с развитием экономики, но и с социокультурными процессами, актуализирующими этнокультурные особенности экономического поведения. Например, по мнению Г. Р. Наумовой, «особое предпочтение сфере торговли отдают армяне, адыгейцы, карачаевцы, осетины, черкесы, ингуши, балкарцы. От нормы отклонение – в 2 раза. Они же (за исключением армян) предпочитают другим сферам деятельности работу водителями автобусов и автотранспорта вообще» [6, с. 37].

Экономическое поведение человека и реализация его потребностей

В основе поведения людей лежат самые различные потребности. Осознание их происходит благодаря доминированию тех или иных ценностей, формируемых экономической

реальностью, социокультурной средой и наличием возможностей для раскрытия человеческого потенциала [7]. Немаловажным элементом является занимаемое место человека в социально-экономической иерархии конкретного государства, особенно там, где существует большой разрыв между богатыми и бедными. С учетом этого потребности (формы и методы их удовлетворения) могут изменяться в зависимости от текущих (повседневных) экономических условий в рамках российской социокультурной ментальности. На основании исследования о благосостоянии, проводимого консалтинговой компанией *Knight Frank*¹, число россиян, сумма состояния которых превышает 5 млн долларов, увеличилось в 2017 г. по сравнению с 2016 г. на 27 %, до 38,12 тыс. человек. В общей сложности они владели 1,2 трлн долларов, что эквивалентно 73,5 % российского ВВП в 2017 г. Ультрабогатых людей с капиталом свыше 50 млн долларов в стране также стало на 27 % больше – 2,62 тыс. человек. По данным *Knight Frank*, у 58 % из самых обеспеченных россиян есть второй паспорт или двойное гражданство.

Поскольку потребности исходят из нужд конкретного человека, размышления о них приводят к ассоциациям с понятиями *индивидуальное, частное*. Однако здесь есть противоречие. Человек – не только биологическое существо, но и социальное. Иными словами, он должен учитывать не только свои потребности и интересы, но и потребности окружающих, находящихся в повседневной социокультурной среде. Ценность своего существования становится исключительной для человека как продукта социокультурной ментальности. В случае противопоставления себя социокультурным ценностям человек ставит себя в качестве неэффективного субъекта социального взаимодействия. Существование в интерпретации Д. Юма («весь мир стоворился возражать и противоречить мне» [8, с. 309]) является основной ценностью, ибо для обретения человеком самого себя требуется формирование толерантного (корректного) пространства социального взаимодействия.

Среда формирует модели воспитания, образовательные траектории, стили потребления, формирующие социальную реальность, в рамках которой человеку приходится существовать, накладывая определенные ограничения. При этом актуальным становятся знаково-символическое видение культуры (Ж. Бодрийяр) и идея «текущей социальности» (З. Бауман), в рамках которой на первое место выходит мобильность и изменчивость культуры в рамках повседневного социокультурного пространства. При наличии в обществе негативных социокультурных практик, формируемых неэффективной и проблематичной деятельностью государственных институтов, возникает риск доминирования в обществе безответственного поведения, правового нигилизма неоправданной толерантности и / или нулевой толерантности, трансформации нравственности (ценностных стереотипов).

Необходимость удовлетворения потребностей является характерной чертой как конкретного человека, так и общества в целом. Они являются движущим фактором любой человеческой деятельности. Способ и мера удовлетворения потребностей связаны с достижением определенного качества жизни. Согласно различным классификациям, все потребности располагаются в восходящем порядке [9, с. 100–116]. Наиболее распространенной является концепция А. Маслоу [10], по которой удовлетворение потребностей происходит по восходящей: от материальных к духовным. Если границы первых определяются сферой удовлетворения физиологических потребностей и потребностей в безопасности, то вторая группа связана с общением человека, его общественным признанием и саморазвитием. Достижение комфортного уровня жизни зависит не только от самого человека (места в социально-экономической иерархии общества и собственных способностей), но и возможностей социокультурной среды (политических, экономических, правовых), способной удовлетворить его потребности.

В современном мире у человека также возникают потребности в различных средствах и условиях, которые будут удовлетворять его биологические, социальные и духовные потребности. Речь, прежде всего, идет об удовлетворении экономических потребностей, которые многообразны, а социальная реальность способна предложить довольно широкий спектр их удовлетворения: от жизненно необходимых до бесполезных товаров, ценность которых сформирована современной системой маркетинга, СМИ, стандартами экономического поведения и т. д. В то же время человек имеет право определять траекторию своего экономического поведения, покупая то, что он хочет, если это законно и в технологическом, и в экономическом смысле. Его поведение как субъекта деятельности и потребления должно быть отражением его социальной идентичности, обусловленной социокультурной средой, ограниченной определенным осознанием и пониманием качества жизни.

Осознание и понимание качества жизни объективировано повседневной социальной реальностью, которая может позитивно и / или негативно трансформировать ценностные стереотипы поведения, в том числе экономического. Например, по данным социологов Высшей школы экономики (Е. С. Балабановой, А. Г. Эфендиева, А. С. Гоголевой, П. С. Сорокина), инновационные механизмы при производстве новых товаров и услуг эффективнее вводят иностранные предприятия по сравнению с отечественными. Причиной этому, по мнению авторов, служит низкий процент «реализации идей по улучшению обучения и переподготовки. Об их воплощении говорили лишь 21 % работников российских организаций и более половины – 54 % – сотрудника иностранных фирм»². На предприятиях с зарубежными собственниками уровень материальной и карьерной мотивации выше: «из тех, кто

¹ The Wealth Report 2019 // Issuu Inc. Режим доступа: https://issuu.com/vodolaz/docs/01163_19_knightfrank_20fbc3e03c1c2 (дата обращения: 10.01.2020).

² Шохина Е. Вязкая среда // IQHSE. 19.12.2019. Режим доступа: <https://iq.hse.ru/news/325115897.html> (дата обращения: 10.01.2020).

выступал с успешными инициативами, материальное вознаграждение получили лишь 9 % (в зарубежных – 19 %), продвинулись по служебной лестнице только 5 % (по сравнению с 11 % в иностранных)»³. В отечественных компаниях приветствуется неформальная благодарность, что соответствует российской социокультурной ментальности, но не способствует расширению демократического режима управления социально-экономическим и этнокультурным поведением человека. Доминирует автократический режим, при котором инициатива добровольно перекачивается на руководителя: *все решения принимает сам руководитель, фактически без какого-либо обсуждения; все равно начальство сделает по-своему*.

Осознанная человеком потребность приобретает конкретную форму – форму заинтересованности в определенных видах деятельности. Интерес (социально-экономический, политический или иной) является выражением осознания той или иной потребности. Как и мотивация в человеческой деятельности, интерес имеет свойство порождаться взаимоотношениями между обязательностью удовлетворения потребностей и поиском путей их удовлетворения. Разнообразие потребностей и их верификация способны демонстрировать, что необходимо индивиду и обществу в целом. Интерес же дает ответ на конкретный вопрос: *что нужно сделать для удовлетворения данной потребности?* Как заметил Г. Гегель: «Ближайшее рассмотрение истории убеждает нас в том, что действия людей вытекают из их потребностей, их страстей, их интересов, их характеров и способностей и притом таким образом, что побудительными мотивами в этой драме являются лишь эти потребности, страсти, интересы и лишь они играют главную роль» [11, с. 20].

Экономическое поведение непосредственно связано как с потребностями, так и с возможностями человека реализовать и удовлетворить их. При этом актуальными являются человеческие знания сути экономических законов и механизмов экономического поведения. Знания способны привести к эффективной реализации целей, ибо они позволяют человеку быть конкурентноспособным на рынке труда и позволяют удовлетворять и реализовывать свои потребности и интересы. Однако это может иметь негативный характер, когда человеческий капитал не имеет спроса в экономике, а качество институтов не гарантирует его эффективного использования.

Потребности и возможности отличаются тем, что потребности в основном носят постоянный характер, а возможности имеют свойство меняться со временем. Например, если у человека возникает потребность в покупке частного дома, то однозначно, что его желание устойчиво и надежно закрепилось в его сознании. Далее он будет стараться сделать все возможное для реализации своей цели. Пути достижения этой цели будут зависеть от социально-экономических и институциональных, в том числе правовых, возможностей и от ценностных ограничений человека (табу, угрызение совести).

Тогда получается, что экономическое поведение человека носит индивидуальный характер. Человек выбирает свой путь в зависимости от своего характера, убеждений, привычек. Делая свой выбор в той или иной ситуации, он руководствуется личными интересами, которые, возможно, будут направлены на улучшение благосостояния близких людей, например, членов семьи, корпорации и / или социокультурной группы. Под группой мы можем понимать и преступную группировку, коррупционные взаимоотношения должностных лиц и т. д.

Ценность представляет собой значимость и уникальность чего-либо. Это совокупность определенных качеств, имеющих значимость для конкретного предмета или действия. Для индивида ценность представляет собой этическую категорию, поскольку она отражает наиболее важные стороны и элементы нравственности. С экономической точки зрения ценность связана с затратами, необходимыми в процессе создания экономического блага. Так как ценность блага соответствует его цене, то чем выше потребность во благе (цене), тем выше его ценность. Ценность является тем, чего еще нет, и тем, что необходимо человеку.

Потребность выражается в силе, коренящейся внутри человека и побуждающей его к действиям, а ценность – в объектах, находящихся вне человека и способных удовлетворить эти потребности. По мнению Ф. Котлера, сознание ценностей и мотивов является сложным и неоднозначным явлением. Когда дело доходит до выбора (мотива), сознание со всем набором ценностных стереотипов производит отбор среди различных альтернатив и трансформирует их под одно единое основание ценности. При этом каждая из альтернатив имеет определенный уровень (оценку), и выбор будет основываться на той альтернативе, которая имеет высший уровень (оценку). Ценность способна выполнять мотивационную функцию. Но стоит помнить, что любая ценность отличается от мотива, т. к. мотив имеет индивидуальный характер [12, с. 20–43].

У каждого человека существует собственная ценностная система, основанная на собственных представлениях о значимости каждого явления и объекта. В то же время эти представления не являются собственными для каждого человека. Они свойственны социокультурной группе (среде), в рамках которой осуществляет свою, в том числе экономическую, деятельность человек. По мере развития общества трансформируются ценностные системы. Различные события повседневной жизни, трудовая деятельность и иные явления окружающего мира оцениваются человеком как позитивные и / или негативные, допустимые и / или недопустимые, справедливые и / или необоснованные.

Результаты

Человек испытывает свои личные отношения с миром через потребности, а через ценности он испытывает свою принадлежность к социальному целому (Д. А. Леонтьев). Он может быть *одинок* в своих потребностях, но, как правило,

³ Там же.

в ценностях он *не одинок*. Все эти изменения можно увидеть на основе вектора действия. Когда потребности обращают людей к себе, ценности возвращают их вовне, к другим, обществу, культуре, социуму. По мнению В. Э. Франкла [13], потребности «толкают» человека, а ценности – «притягивают». Потребности должны направлять человека на желаемое состояние, а ценности в нужное направление. Если человек может настроить и изменить каким-либо образом свои потребности, то ценности не могут быть изменены. Поэтому они могут быть либо приняты, либо отклонены.

Иначе говоря, согласно идеям В. Э. Франкла, ценности – это семантическая универсальность, которая вытекает из обобщения типичных ситуаций жизни общества. Следовательно, формирование ценностей отражает субъективность внешнего существа по отношению к внутреннему субъекту. Например, в сфере услуг потребности людей напрямую связаны со становлением ценностей. К этому можно отнести приобретение нестандартных вещей в связи с удовлетворением специфических потребностей (для олигарха – дорогостоящая машина; для людей, принимающих Ислам, – паломничество в Мекку). Мы можем говорить не только о существовании иерархии потребностей, но и о наличии очередности их удовлетворения, которая зависит как от влияния внутренних (ценности, табу), так и многообразия внешних (политических, социальных, экологических и др.) факторов.

Заключение

Ценности как нечто идеальное могут быть определены в качестве комплекса эмоциональных, произвольных и интеллектуальных переживаний, управляемых субъектом

в рамках объективной реальности. Ценность в опыте каждого субъекта индивидуальна. Она существует как результат развития общества. Более того, каждый субъект будет предпочитать держать существующую ценность в себе, т. к. для каждого она воспринимается как нечто субъективное, прошедшее через личный опыт. В случае необходимости при измерении ценностей потребительского поведения применяют шкалу М. Рокича. По его мнению, ценности человека напрямую связаны как с желаемым (конечным) состоянием, так и с моделью поведения (инструментальными компонентами). При деградации ценностных стереотипов происходит доминирование ценностей общества потребления. Иными словами, в процессе формирования бесконечного цикла желаний сознание человека не остается в стороне, оно вступает в этот самый цикл, из которого нет выхода, т. к. совокупность ценностей общества покрывается совокупностью благ определенной цены, в то время как ценность не имеет цены [14, с. 30].

Исходя из этого, все мотивы человеческой жизни связаны со стимулирующим влиянием потребностей и ценностей. Они связаны с реализацией конкретной модели поведения человека. Для удовлетворения потребностей необходимо отражение индивидуального опыта каждого субъекта, в то время как ценности являющиеся отражением социокультурных факторов, позволяющих обрести смысл своего существования не только с сами собой, но и с другими. Человек в своей повседневной жизни «загружен» потребностями, но в то же время продолжает жить в соответствии со своей системой ценностей, трансформируя и / или сохраняя ее в зависимости от своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Золотухин В. М. Социально-философский и культурологический аспекты экономического поведения в российской ментальности // Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. 2018. № 43. С. 36–42.
2. Grigashkina S. I., Galanina T. V., Mikhailov V. G., Koroleva T. G., Trush E. A. Environmental and economic efficiency of comprehensive technology of sulfur oxides, nitrogen oxides and mercury removal from flue gases // E3S Web of Conferences: Proc. 1 Sci.-Prac. Conf. "International Innovative Mining Symposium (in memory of Prof. Vladimir Pronoza)", Kemerovo, April 24–26, 2017. Kemerovo, 2017. DOI: 10.1051/e3sconf/201715020
3. Kovalevsky S. A., Ravochkin N. N., Shchennikov V. P. Ecological-and-social responsibility of coal mining companies // E3S Web of Conferences: Proc. 3 Intern. Innovative Mining Symposium, Iims 2018, Kemerovo, October 03–05, 2018. Kemerovo, 2018. DOI: 10.1051/e3sconf/20184104035
4. Жукова О. И., Жуков В. Д. Экзистирующий тип человека как выражение историко-социального бытия // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 4. С. 41–48.
5. Уткин И. В., Океанский В. П. Невроз потребителя как культурно-историческая реальность // Философия хозяйства. 2019. № 6. С. 40–46.
6. Наумова Г. Р. Этнический фактор и социально-экономические приоритеты населения России // Этнокультурная обусловленность экономики / под ред. Ю. М. Осипова, И. П. Смирнова. М.-Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2018. С. 33–41.
7. Zaplatina O. A., Bikmetov R. S. Human capital and its demand in the mining industry // E3S Web of Conferences: Proc. 3 Intern. Innovative Mining Symposium, Iims 2018, Kemerovo, October 03–05, 2018. Kemerovo, 2018. DOI: 10.1051/e3sconf/20184104013
8. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Мн.: Попурри, 1998. 720 с.
9. Конопляева Н. А. Сервисология (человек и его потребности). Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2017. 222 с.
10. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. Т. Гутман, Н. Мухина. СПб.: Питер, 2014. 399 с.
11. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. В 14 т. Т. 8. Философия истории / пер. А. М. Водена. М.-Л.: Соцэкгиз, 1935. 468 с.

12. Котлер Ф. Основы маркетинга: краткий курс. М.: Вильямс, 2007. 656 с.
13. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л. Я. Глозмана, Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 366 с.
14. Мясичев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / сост. В. А. Журавель; под ред. А. А. Бодалева. 4-е изд. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2011. 398 с.

original article

Socio-Cultural and Axiological Aspects of Economic Behavior and Satisfaction of Human Needs

Vladimir M. Zolotukhin ^{a,*}; Darya I. Semina ^a; Marina I. Semina ^a

^a T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Russia, Kemerovo

* zvm64@mail.ru

Received 21.01.2020. Accepted 12.02.2020.

Abstract: The present article considers the correlation of two key categories of human economic behavior: needs and values. As the socio-cultural attitudes of modern society change, values become the main reference point of the individual, and the ways the person chooses to realize his or her needs characterize the formation of value orientations and stereotypes of human behavior. From the point of view of development of various consumption models, the axiological attitude to goods and services is undergoing a transformation. The vector of transformation depends on how this process is reflected by human consciousness. The way one chooses to satisfy his or her needs depends on the prevailing value stereotypes in one's economic behavior. The formation of needs and their assessment are determined by the economic reality and the socio-cultural environment. A person has the right to determine the trajectory of their economic behavior, as long as it is legal and conscious, both in the technological and economic sense. From the point of view of the subject of activity and consumption, a person is a reflection of social identity, due to the socio-cultural environment, limited by a certain awareness and understanding of the quality of life. The author focuses on the fact that certain negative socio-cultural practices caused by inefficient and problematic activities of state institutions result in increase in irresponsible behavior, legal nihilism, unjustified tolerance and / or zero tolerance, as well as the transformation of value stereotypes.

Keywords: values, economic behavior, activity, transformation, motive

For citation: Zolotukhin V. M., Semina D. I., Semina M. I. Socio-Cultural and Axiological Aspects of Economic Behavior and Satisfaction of Human Needs. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 47–52. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-47-52>

References

1. Zolotukhin V. M. Socio-philosophical and cultural aspects of economic behavior in the Russian mentality. *Bulletin of the Kemerovo State University of culture and arts*, 2018, (43): 36–42. (In Russ.)
2. Grigashkina S. I., Galanina T. V., Mikhailov V. G., Koroleva T. G., Trush E. A. Environmental and economic efficiency of comprehensive technology of sulfur oxides, nitrogen oxides and mercury removal from flue gases. *E3S Web of Conferences: Proc. 1 Sci.-Prac. Conf. "International Innovative Mining Symposium (in memory of Prof. Vladimir Pronoza)"*, Kemerovo, April 24–26, 2017. Kemerovo, 2017. DOI: 10.1051/e3sconf/201715020
3. Kovalevsky S. A., Ravochkin N. N., Shchennikov V. P. Ecological-and-social responsibility of coal mining companies. *E3S Web of Conferences: Proc. 3 Intern. Innovative Mining Symposium, IIMS 2018*, Kemerovo, October 03–05, 2018. Kemerovo, 2018. DOI: 10.1051/e3sconf/20184104035
4. Zhukova O. I., Zhukov V. D. Existential personality type as an expression of historical and social being. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2018, (4): 41–48. (In Russ.)
5. Utkin I. V., Okeanskii V. P. Neurosis of consumer as a cultural and historical reality. *Filosofia khoziaistva*, 2019, (6): 40–46. (In Russ.)
6. Naumova G. R. Ethnic factor and social and economic priorities of the Russian population. *Ethnocultural conditionality of the economy*, eds. Osipov Yu. M., Smirnov I. P. Moscow-Tambov: Izdatelskii dom TGU im. G. R. Derzhavina, 2018, 33–41. (In Russ.)

7. Zaplatina O. A., Bikmetov R. S. Human capital and its demand in the mining industry. *E3S Web of Conferences: Proc. 3 Intern. Innovative Mining Symposium, IIMS 2018, Kemerovo, October 03–05, 2018*. Kemerovo, 2018. DOI: 10.1051/e3sconf/20184104013
8. Hume D. *A treatise on human nature*. Minsk: Popurri, 1998, 720. (In Russ.)
9. Konopleva N. A. *Service science (human needs)*. Vladivostok: Izd-vo VGUES, 2017, 222. (In Russ.)
10. Maslow A. H. *Motivation and personality*, trs. Gutman T., Mukhin N. St. Petersburg: Piter, 2014, 399. (In Russ.)
11. Hegel G. W. F. *Essays. In 14 vol. Vol. 8. Philosophy of history*, tr. Voden A. M. Moscow-Leningrad: Sotsekgiz, 1935, 468. (In Russ.)
12. Kotler Ph. *Marketing essentials*. Moscow: Viliams, 2007, 656. (In Russ.)
13. Frankl V. E. *Man's search for meaning*, eds. Glozman L. Ia., Leontiev D. A. Moscow: Progress, 1990, 366. (In Russ.)
14. Miasishchev V. N. *Psychology of relationships: selected psychological works*, comp. Zhuravel V. A., ed. Bodalev A. A., 4th ed. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsialnogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO "MODEK", 2011, 398. (In Russ.)

Антропоидентичность: от обретения – к потере

Евгений Ф. Казаков^{a, @, ID}; Дарья А. Кутовая^a

^a Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

@ kemcitykazakov@mail.ru

ID <https://orcid.org/0000-0002-0902-0513>

Поступила в редакцию 28.02.2020. Принята к печати 19.03.2020.

Аннотация: В статье вся человеческая история (и в филогенезе, и в онтогенезе) представлена как стремление к обретению Я (своей родовой и индивидуальной сущности), к олицетворению. Нахождение *моего Я* есть свидетельство *моего* существования. Условием для обретения себя является обретение *мною* свободы. Развертывание рефлексии процесса самоидентификации начинается с глубокой древности и проходит через всю человеческую историю. С обретением лица одновременно происходит и потеря лица. Проблема самоидентификации особенно актуальна для нашего времени. Есть все основания говорить о нарастании кризиса идентичности у современного человека. В силу развития процесса глобализации исчезает ряд маркеров, посредством которых ранее и идентифицировался человек. Современный человек часто уже не идентифицирует себя с местом своего рождения. Он погружается в глобальный обезличенный информационный поток, не идентифицирует себя с определенным историческим прошлым, теряет чувство принадлежности к семье и роду. Потеря культурно-национальной идентичности – одно из выражений нарастания социального инфантилизма, доминанты свободы над ответственностью: *хочу* – над *должен*, настоящего – над прошлым и будущим, *моего* – над всем остальным.

Ключевые слова: душа, сознание, самосознание, самоидентификация, Я, кризис идентичности, история

Для цитирования: Казаков Е. Ф., Кутовая Д. А. Антропоидентичность: от обретения – к потере // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-53-60>

Введение

Возросший интерес к своему генеалогическому древу, ДНК-истории, семейным архивам и мемуарам, набирающий в Сети популярность проект Я-история, ориентированный на создание базы живых воспоминаний участников (и об участниках) событий, говорят о назревшей потребности перехода от *истории-Они* к *истории-Я-Мы* как единству множественности неповторимых человеческих судеб.

Вся человеческая история (и в филогенезе, и в онтогенезе) – это стремление к обретению Я (своей родовой и индивидуальной сущности). Данная цель достигается на стадии зрелости, когда именно и оформляется сущность человека (рода), находя выражение в своем существовании. *Не-Я-предсущность* (выражающаяся в *не-Я-существовании*) движется к *Я-сущности* (выражающейся в *Я-существовании*). Засвидетельствовать существование можно лишь для того, что обрело свое Я. Только обретение Я позволяет идентифицировать единичность в ее определенности, оформленности, бытийности. Обретение Я происходит через отличие от *не-Я* и от *других-Я*, нередко развертывающееся через отделение (вплоть до бунта) от них.

Нахождение *моего Я* есть свидетельство моего существования. Если я нашел и выразил свое Я, значит Я *есть*. Обретение своего Я – это не только «выныривание» из безликой массы *не-Я*, но и «выкарабкивание из липких лап» небытия, ничто, смерти. Я есть только тогда, когда есть *мое Я* (в его актуализированности, опредмеченности), Я – *живой*.

Стремление к обретению своего Я (на уровне человека) есть стремление к саморождению, самооживотворению (выражающее общую линию эволюции материи от мертвого к живому). Только ищущая (через обретения и потери) свое Я сущность просыпается, актуализируется, оживает; оживотворяется и обретает способность оживотворять.

Методы и материалы

Путем для достижения этой цели является развертывание процесса самоидентификации, самоосознания. Здесь существуют два встречных процесса: как сущность движется к себе (от *не-сущности*, от *не-Я-сущности* – к *Я-сущности*), так и существование движется к сущности (от *не-Я-существования* – к *Я-существованию*, выражающему *Я-сущность*). Познание ступеней идентификации осуществляется через изучение процесса рефлексии.

Родовая и индивидуальная история стремятся к *обретению своего лица*, олицетворению (преодолению обезличенности). Именно в лице в сфокусированном виде выражается жизнь души (зеркалом души являются не только глаза, но и все лицо). В душе и заключена сущность человека (организмически, генетически человек отличим от других живых существ не столь принципиально). Это понял еще Сократ, утверждая, что «человек есть душа» [1, с. 128], а вовсе не единство тела и души, как, вроде, следовало бы полагать.

Стремление к самоосознанию можно назвать универсальным целеполаганием эволюции мироздания, свойственным

и человеку, и природе (Вселенной), и Богу. Самопознание, ведущее к самоознанию, по Г. В. Ф. Гегелю – главная интенция развития Мирового духа. «Мировой дух смотрит в сознание человека, как в зеркало, чтобы увидеть в нем самого себя» [2, с. 237]. Через человеческое познание Мировой дух обретает самосознание, превращаясь в Божественную Личность. Именно философия Германии XIX в. (по мысли Г. В. Ф. Гегеля) и явилась тем зеркалом, в котором Мировой дух увидел себя (история на этом заканчивается, цель всееленского развития достигнута).

Говоря нерелигиозным языком, материя-вселенная стремится к познанию себя с помощью человека. Для этого нужен взгляд на себя со стороны. Так как человек – это «капля» (микрокосм, по Демокриту), в которой отражается «океан Вселенной» (макрокосм), то можно, познавая человека, постигать этот «океан». А можно, познавая «океан», постигать самого человека. Можно сказать, что весь мир (я сам, другие люди, природа, Вселенная, Бог) – это совокупность зеркал, направленных друг на друга, в конце концов направленных на *меня*. Бог (Мировой дух, Мировой Разум, Вселенная), природа и человек познают себя одновременно, глядя друг в друга, как в свое зеркало, и в один миг произносятся: «Я есть».

Чтобы человек стал зеркалом для Вселенной (природы, Бога), нужно мотивировать его на познание. Такой мотивацией является стремление человека к самоосуществлению (необходимому для его самовыживания, самоактуализации), невозможному без самопознания, самосознания и саморазвития. Чтобы увидеть *себя-мир*, надо прозреть (не только физическим, но и метафизическим зрением), для чего необходимо достичь стадии метафизической зрелости, когда прозревается и актуализируется сущностное. Надо обрести не просто зрение, а *свое* зрение. А для этого нужно актуализировать индивидуальность, обрести свое лицо.

Эволюция мироздания простирается от безликой атомной пыли к уникальности человеческого лица. В этой эволюции человек проходит ряд ступеней (например, *личина – лицо – лик*) [3, с. 196]. Именно *лицо* человека (в котором выражается весь спектр состояний его души, от *все до ничто*) можно назвать пиком эволюции Вселенной, где она достигает своего расцвета, своей неповторимости, почти бесконечной многогранности (*многолицисти*), симфонического звучания. Прозрение, олицетворение человека есть прозрение, олицетворение Вселенной.

Однако с обретением лица одновременно происходит и потеря лица, потому что обретение Я невозможно без обретения и *не-Я*. Самоопределение осуществляется через самоотличение, самоотличение – через отделение своего от чужого. Логику этого процесса воспроизводит, например, И. Г. Фихте: тезис – *Я есмь*, т. е. *Я есмь Я*; антитезис – *Я не есть не-Я*; синтез – *Я и не-Я* ограничивают и сочетают друг друга; *не-Я* есть порождение Я, его проекция; есть только Я и процесс познания Я самого себя [4, с. 264–265].

Я есть – первый очевидный факт самоосознания, с которого начинается познание. Я, тем самым, полагает свое собственное бытие. Если бы *меня* (и *моего* самоосознания)

не было, *мое* познание было бы невозможно. Существование Я есть существование познания. *Мое* познание есть проявление активности моего Я. Что значит *Я есмь*? Это значит: *Я есмь Я*, т. е. *мое* Я тождественно с самим собой. Я могу сомневаться в реальности чего угодно, только в реальности Я сомневаться нельзя, ибо оно и есть основа реальности. Но полагание *моего* Я возможно лишь тогда, когда ему противостоит *не-Я* (сказать, что есть Я, возможно, лишь отличив себя от другого). *Я не есть не-Я*. Различение Я и *не-Я* происходит внутри Я.

В филогенезе человек проходит такие пути идентификации: соотнесение себя с природными явлениями (Вселенной, окружающей природой, земными стихиями), с духами природы, со зверем, птицей, рыбой, с живым и мертвым, с другим человеком, с Богом, с самим собой (прошлым, будущим, идеальным, фантастическим, отчужденным), с машиной (роботом, андроидом, киборгом), с виртуальностью [5, с. 216–217].

Условием для обретения *себя* является обретение человеком свободы. Не случайно свобода становится важнейшим приоритетом человеческой истории. В стремлении к ней человек проходит ряд этапов: освобождение от природной зависимости, от тоталитарного государства, достижение экономической свободы, освобождение от прошлого, от Бога [6, с. 97–98]. Движение к свободе предстает условием очищения сущности человека до состояния «ядра», условием ее оформления в своей самости.

Развертывание рефлексии процесса самоидентификации начинается с глубокой древности. Одним из первых таких примеров была выбитая на фронтоне храма Оракула в Дельфах надпись *nosce te ipsum* (познай себя), которая по-разному трактовалась различными древнегреческими мыслителями. Так, в интерпретации Хилона она звучала: «Познай себя, и ты познаешь Вселенную и богов». Дети не могут не быть похожи на своих родителей. Если человек сотворен Вселенной и богами, он не может не быть подобен им. Поэтому, изучая человека, можно постигать не только самого человека, но и его «родителей»: Вселенную и богов. В интерпретации Сократа фраза Оракула звучала: «Познай себя, чтобы стать счастливым». Под познанием себя Сократ понимал спокойствие и умиротворенность души, что необратимо ведет к человеческому счастью [1, с. 97–98].

На тему постоянства и изменчивости человеческого Я размышлял Плутарх, анализируя метаморфозу с кораблем Тесея как выражение парадокса постоянства идентичности [7, с. 311–312]. Если что-то постоянно остается самим собой, то оно не движется, а если что-то движется, то оно не может не меняться. Таким образом, можно точно сказать, что Я нестабильно и многообразно.

Р. Декарт утверждал, что Я – самое несомненное и достоверное, стабильное и ясно отчетливое в сознании [8, с. 211]. Д. Юм усомнился в такой постановке вопроса о существовании Я. Оспаривая тезис Р. Декарта, он утверждал, что Я – «суть не что иное, как связка или пучок различных восприятий, следующих друг за другом с непостижимой быстротой и находящихся в постоянном движении» [9, с. 161–162].

На протяжении жизни каждый человек меняется достаточно сильно. При этом он рассматривает себя как неразрывное целое во временном отрезке. Стандартное предположение состоит в том, что человеческая индивидуальность прикреплена к телу. Это теория, согласно которой главная часть того, что делает человека *собой*, размещена в его собственном теле. Но если бы Я, мои мысли и чувства очутились в другом теле, чувствовал бы человек себя собой? Скорее всего, да, он чувствовал бы себя собой в чужом теле.

Эта идея принадлежит Дж. Локку, задававшемуся вопросом: «Каким образом, просыпаясь утром, я понимаю, что являюсь тождественным себе человеком, каким лег вчера ночью спать? Что дает мне ощущение собственной идентичности во времени?» [10, с. 111]. Его ответ был относительно прост: «Моя идентичность во времени обеспечивается тем фактом, что я сознаю себя идентичным во времени. Самосознание – это и есть "Я". Тождество личности состоит в непрерывности сознания» [10, с. 112].

В религиозно-философской традиции человеческое Я соотносится с душой. Она понимается в качестве бессмертной субстанции, в которой выражена божественная природа человека, его сущность, личность [11, с. 74–75]. Апофатическая природа божественного делает апофатическую (в существенной степени) и природу самого человека, что усложняет ее постижение.

«Человеческое "Я", – пишет У. Джеймс, – есть сумма всего того, что человек называет своим – не только его тело и духовные силы, но также его одежда и его дом, его жена и дети, его предки и друзья, его репутация и работа, его земля и его лошади, его яхта и счет в банке» [12, с. 98]. С этим спорит Садхгуру: «Все то, что мы накапливаем за всю жизнь: деньги, репутация, богатство, ошибки – все это мое, но это не "Я". Вы – то, что думаете о себе: набор мыслей, эмоций, идей, предрассудков» [13, с. 121–122]. Данную идею развивает и Р. Махарши: «Ваш долг – быть собой, а не быть этим или тем... Есть два "Я": внешнее и высшее. Поиски себя начинают внешнее "Я", и при благоприятном исходе оно находит свое высшее "Я", чья природа есть бытие-сознание-блаженство» [14, с. 85]. Человек призван рассмотреть в себе источник собственной реальности, пройти путь собственного самосознания. Принять то, что Я существую, и это главное. В данном контексте ответ на вопрос не важен, важен процесс получения ответа [15, с. 155–156].

Интенция человека к поиску собственной идентичности прошла непростой и долгий исторический путь. «Начиная с классической Греции... развивалось человеческое самосознание; человек стал все в большей мере искать смысл своего существования в глубине своей личности. В Древности значительно большее, чем сейчас, место в "чувстве личности" занимал род, племя, город. В Средние века совсем иное, чем сегодня, место занимала внешне воспринимаемая религия. В Новое время человек лишился "внешней подпитки" духовными импульсами и его чувство Я выдвинулось в своей чистоте... человеческое Я теперь обрело возможность стать таким» [16, с. 123].

Актуализировалась возможность самоосознания, а значит и самоосуществления.

Поиск личной идентичности (в его сопряжении с поиском культурно-исторической идентичности) – одна из главных тем русской религиозной философии [17, с. 3–4]. Вся история в концепции Н. А. Бердяева предстает как история становления свободной творческой личности. Содержанием истории становится история творческого «ответного откровения» человека Богу. По мнению Н. А. Бердяева, «существует особое духовное бытие истории, и чтобы его понять, необходимо постигнуть это историческое, как... до глубины мою историю, как до глубины мою судьбу. Я должен поставить себя в историческую судьбу и историческую судьбу в свою собственную человеческую глубину» [18, с. 15].

И. А. Ильин утверждает, что человек открывает себя в Боге и Бога в себе в духовном творчестве. Оно понимается как непрерывное духовное становление человека, в котором тот способен выйти за пределы себя. Вся его деятельность, совершаемая «по совести», приобретает в таком контексте глубочайший смысл, она становится постоянным обнаружением в себе высшего начала, постоянным стремлением к своему идеальному состоянию [19, с. 95–96].

Проблема самоидентификации особенно актуальна для XXI в., не случайно названного веком конформизма. Примером проявления конформизма может служить эксперимент Аша, где ответы испытуемых напрямую зависели от ответов остальной части группы [20, р. 46–49]. В погоне за комфортным состоянием среди чужих одобрительных правил и установок современный человек теряет свое самосознание – то, что принципиально и отличает его от животного.

Самосознание не дается от рождения. С. Л. Рубинштейн заметил, что ребенок в течение первых лет жизни говорит о самом себе в третьем лице, называя себя по имени. То есть понятие о некоей *Я-личности* возникает далеко не сразу [21, с. 137]. Популярен метод самоидентификации с помощью языка. Так, по Р. Рорти, Я – это то, что я рассказываю себе о себе [22, с. 96]. Данную проблему развивает и Д. Батлер, утверждая, что «Я – это то, чем я себя сейчас назвала» [23, с. 178].

Однако нередко человек стремится не к самораскрытию своей личности, а к ее сокрытию, прячась за маску (личину). Одной из версий происхождения слова *маска* является латинское слово *mascus* (призрак). Маска не только скрывала лицо человека, но и имела свою душу, личность, становясь второй сущностью человека. В первобытных обществах маска являлась необходимым элементом при проведении мистических обрядов. Чаще они изображали духов определенного племени. Человек, надевающий маску, менял свою сущность на сущность того, кого она изображала.

В период античности маска в первую очередь использовалась в театре. Она не только могла скрыть личность актера в глазах зрителя, но и помогала самому актеру вживаться в роль другого человека. В эпоху Возрождения пропадает необходимость в маске. Все внимание приковывается к личности человека, а не его внешнему облику. Особенно хорошо это видно в живописи Возрождения. Однако постепенно

акцент начинает переноситься с лица на тело или окружающее пространство. Разработанная Леонардо да Винчи техника Сфумато позволяла сделать черты лица менее ярко выраженными, сливающимися с окружающей действительностью. В эпоху Просвещения главной ценностью становится знание. Знание по сути своей общедоступно, поэтому возникает идея равенства между людьми.

Смена ценностей происходит в индустриальную эпоху. Человек перестал быть сосредоточением внимания, акцент все больше переносится на машину. Человек становится механизмом, лишь способствующим промышленному развитию. Человек не всегда осознанно примеряет на себя роль машины, лишенной личностной индивидуальности. Сознание личности в социальной группе заменяется массовым мышлением (находящимся в причинно-следственной связи с массовым производством). Запросы масс снижаются, массовая культура обладает невысокой эстетической ценностью, главным ее приоритетом становится прибыль.

По-новому актуализируется тема «маски», не случайно культуру XX в. называют карнавальной. Современный человек – «человек играющий» (Э. Берн), для которого игра выступает не просто развлечением, а сущностью. Это проявляется, например, в тотальном увлечении компьютерными ролевыми играми. Новой виртуальной маской являются выбираемые человеком ник и аватарки, за которыми можно спрятать свое Я. Об этом же говорит и популярность исторических реконструкций, позволяющих погрузиться в любую историческую эпоху (меняя при этом свое имя, личность, взгляды, судьбу). И, конечно, не случайна такая популярность фантазии в литературе, кино, живописи. Все это – не просто «уход от реальности», а уход от своего Я. Я – чужое, историческое, фантастическое – оказывается интереснее, содержательнее, привлекательнее *моего Я*.

Деперсонализация человека, нивелировка его личности широко исследуется в художественной литературе (Бунин И. А. Человек из Сан-Франциско; Уайльд О. Портрет Дориана Грея). Попытка стать невидимым, чтобы снять условную ответственность за свое существование, отражена в романе Г. Уэллса «Человек-невидимка». Невидимка, потеряв собственный облик, быстро столкнулся с проблемами человека, которого никто не замечает. Для окружающих потеря Невидимкой лица означала его смерть как человека: ... *это не человек, а зверь* (Уэллс Г. Человек-невидимка). Г. О. Марсель в связи с этим называет современного потерянного человека «нульмерным» [24, с. 112].

В рассказе А. П. Чехова «Ионыч» отражена потеря не только внешнего, но и внутреннего лица человека. Разочаровавшись в любви, юный доктор Д. Старцев со временем теряет свое первоначальное имя, становится просто Ионычем. Некогда любимое занятие – врачебная практика – становится для него пустой тратой времени, единственной мотивацией остается меркантильность.

В романе «Человек, потерявший лицо» А. Беляев повествует о комике, которого не воспринимали всерьез из-за внешних изъянов. Добившийся успеха на своем поприще комик решает на операцию по их удалению. Но проблемы, которые, как ему

казалось, были из-за его дурной внешности, остались, и более того, его перестали узнавать не только зрители, но и самые близкие друзья, он утратил свою популярность. Огромных трудов ему стоило начать жизнь с чистого листа.

Стремление к обретению лица было отражено в романе М. Булгакова «Собачье сердце». Путем хирургического вмешательства профессор Преображенский дает псу Шарик не только человеческий вид, но и умение разговаривать. Но Шарик так и не смог прижиться в обществе, сохраняя в себе животные повадки, в облике человека выливающегося в «непотребство». Профессор приходит к выводу, что можно поменять облик, но не сущность.

Кризис идентичности как перманентность

Можно сказать, что кризис идентичности (на уровне онтогенеза и филогенеза) – это перманентное состояние человека. В филогенезе данный кризис находит выражение, например, в существовании множества определений человека, единственного и окончательного определения дать не удается. Каждое определение человека можно опровергнуть (дополнить) другим (нередко прямо противоположным). Человек – *homo sapiens* (человек мудрый). Мудрец – знающий все, но человек (в отличие от богов) никогда не знает всего (поэтому Пифагор и предложил вместо слова *мудрый* слово *философ* – стремящийся к мудрости, любящий мудрость). Не совсем подходит к человеку и определение *homo rationabile* (человек разумный, т. е. познающий), по И. Канту, бесконечное, безусловное, абсолютное. От стремления к этим целеполаганиям человек чаще очень далеко. Наиболее адекватное для человека определение *homo rationalis* (человек рассудочный, т. е. познающий), по И. Канту, условное, относительное [25, с. 173]. Но человек часто слишком безрассуден: им движет не расчет, а эмоции, аффекты; нередко безответственен (экологический кризис, ядерное оружие, которым можно уничтожить планету). Кроме того, к мыслящим в той или иной степени существам можно отнести, наряду с человеком, дельфина, обезьяну, может быть, пчел и муравьев и даже растения [26].

Существует еще одно, достаточно традиционное определение человека как социального существа (общественного животного, по Аристотелю). Социальность – лишь поверхность, «позолота», не укоренившаяся в глубинах человеческого существа (Ф. Ницше: «Культура – яблочная кожура над раскаленным хаосом»). За многотысячелетнюю историю культура не укоренилась в человеческой сущности (иначе, откуда бы взялся, например, фашизм). Инстинкты (например, доминирование сильного над слабым) часто перевешивают мораль, удовольствие ставится выше чувства долга (наше время – век гедонизма), стремление к славе и богатству берет верх над стремлением к справедливости. Собственно человеческие качества еще толком не укоренились в человеке и уже начали теряться (предчеловек превращается в постчеловека). Очеловечивание, не завершившись, сменилось расчеловечиванием (что иллюстрируют вошедшие в оборот понятия *актер*, *деантропологизация*, *человек без сущности*) [26, р. 750].

Человек определяется и как существо духовное (сократовское «человек есть душа»). Но с точки зрения научно-позитивистского подхода души не существует, т. к. физически зафиксировать ее невозможно. Отличие человека от животного – не качественное, а количественное (все то же самое, просто мозг больше и лучше работает).

Подобное можно сказать и о других определениях человека. Человек – существо моральное (В. С. Соловьев: «Стыжусь, следовательно, существую»), но слишком часто человек поступает аморально, ориентируясь больше на пользу, прибыль, успех. Человек – существо творческое (Н. А. Бердяев), но потребительское отношение к природе, другому человеку, жизни вообще играет слишком весомую роль. Человек – существо религиозное (около 70 % населения планеты относят себя к верующим) [27, с. 12]. Но нередко вера имеет поверхностный характер, представляя, скорее, данью традиции. Человек – существо символическое (Э. Кассирер), он взаимодействует с миром не непосредственно (как животные), а опосредованно, через материального (орудия труда) и нематериального (миф, символ, знак) посредника. Но в пострелигиозную эпоху отношения с миром опосредуются чаще лишь материальными предметами. Человек – антиэнтропийная система, создающая вокруг себя упорядоченную (а значит, безопасную, предсказуемую) среду. Одновременно человек привносит в мир хаос (войны, конфликты, забвение традиций, моральных норм).

Итак, человек – морально-аморальное, творческо-потребительское, религиозно-светское, символически-несимволическое, антиэнтропийно-энтропийное существо. Человек не идентифицируется с достаточной степенью определенности, потому что он – тотально-перманентная незавершенность. С христианской точки зрения, человек – единственное творение, которое создано незавершенным и наделено способностью (и доверием Творца) «достроить» себя. Человек – «это будущее человека» (Ф. Понж), «проект бытия для себя» (Ж.-П. Сартр). Он – единственное существо, способное понять свою частичность, недоисполненность и преодолеть ее. Жизнь человека (человечества) – непрерывное становление. История – попытка человека завершить эволюцию, культура – попытка «достроить» природу, богословие и религия – попытка домолвить Бога, наука, философия, литература, искусство – попытка выразить Вселенную и досказать самого себя.

Судя по всему, стадии взрослости, на которой только и обнаруживается сущность, человек еще не достиг, пребывая в состоянии затянувшегося детства. Неотрефлексированное, импульсивное, бессознательное выплескивается за границы рационального. Бессознательное, действующее по принципу *хочу, дай* (любимые глаголы ребенка), выражает именно детское начало. Оно направлено на получение наслаждения, что соответствует гедонистической направленности современной культуры. Развивается тенденция к безоценочному (до / после / моральному) сознанию, а ребенок и является тем «святым», которому еще не ведомо добро и зло. Происходит «смазывание» гендерной идентичности, нарастание андрогенности (до / после гендерной идентичности), что присуще

именно маленькому ребенку. Развитие процесса глобализации выражает тенденцию движения к новому синкретизму, в определенной степени возвращающемуся к синкретизму «детства человечества» (соотносящемуся со слитностью ребенка с миром в начале онтогенеза).

У современного человека «существование впереди сущности» (Ж.-П. Сартр), т. е. как у ребенка: *существование уже есть, а (оформленной) сущности еще нет*. Современный человек больше растворен в настоящем и самом ближайшем будущем. Настоящее для него самоценно, будущее и прошлое (особенно далекое) «тают в тумане».

Чем больше человек себя осуществляет, тем больше открывается в нем неосуществленного (чем больше знаю, тем больше не знаю; чем больше живу, тем меньше понимаю). Потенциального – все больше, актуального – все меньше. Человек, с одной стороны, взрослеет, с другой – становится более инфантильным, представляя *взрослым дитем*. История – это нарастание «снежного кома» нереализованных возможностей. В каждый момент времени возможность превосходит действительность. Мы живем мире, в котором осталась только возможность, возможность возможности, переход от одной возможности (недодействительности) к другой. Поэтому человек навсегда апофатичен: сущность у него есть, но она бесконечна, неопределима, невыразима, потому что всегда недооформлена.

Заключение

Есть основания говорить о нарастании кризиса идентичности у современного человека. В силу развития процесса глобализации исчезает ряд маркеров, посредством которых ранее и идентифицировался человек. Человек сейчас редко идентифицирует себя с местом своего рождения, легко перемещаясь по миру (новый кочевник), считая, что «родина там, где хорошо», «мой дом – весь мир» (поэтому и жилья в собственности, нередко, нет – «выгоднее арендовать»; нет дачи, земли, бабушкиной избушки с огородом).

Современный человек часто не идентифицирует себя с определенным прошлым, чтобы снять с себя чувство ответственности и долга перед ним. Он плохо знает историю (свою роль здесь сыграл и произошедший разрыв времен), он весь – в настоящем и ближнем будущем, а они уже достаточно космополитичны. Истина (в том числе историческая) – не то, что соответствует реальности, а то, что соответствует *моим* интересам. Современный человек становится все более похожим на манкурта, забывшего имя, родину, историю, предков.

Одним из важнейших маркеров антропоидентичности является принадлежность к семье и роду. Но в настоящее время семья переживает трудные времена (около половины семей в мире распадается) [28, с. 76]. Многие пары предпочитают гражданский брак или свободные отношения. Происходит и кризис традиционной гендерной идентичности (транссексуалы, бисексуалы, третий пол, однополые браки). Важнейший маркер человеческой идентичности, которого нет у животных (по Н. Ф. Федорову), – забота детей о родителях. Но сейчас нет нужды заботиться

о родителях, для этого существуют пансионаты для доживания стариков, это модно и современно. «Косточки мертвых» уже «не хватают» за резвые ноги живых. Современный человек не очень-то хочет рожать детей. Для этой цели начинают использоваться биржи аренды тела для вынашивания чужого ребенка (в Брюсселе для ЛГБТ-пар провели ярмарку суррогатных матерей и детей).

Еще одним маркером культурной идентичности человека на протяжении многих веков была принадлежность к определенному религиозному мировосприятию. Нынешний культ свободы приводит к разрыву и с этой традицией. Вместе «с водой из корыта выплескивается и ребенок»: освобождаясь от Бога, человек освобождается и от морального закона, заключенного в Его Образе. Теряя традиционную моральную идентичность, человек сам решает, что хорошо, что плохо. Однако не имея твердой (вечной) системы координат, он приходит к моральному релятивизму, легко нарушая выработанные многовековой культурой «красные линии». Обсуждаются допустимость инцеста,

людоедства, десакрализации смерти (использование праха умерших на удобрения). Происходит обесценивание жизни человека, снова поднимает голову фашизм. Окна Овертона открыты: внедряемые новые правила предстают как отсутствие правил.

Современный человек погружается в глобальный обезличенный информационный поток. Цифра сама по себе космополитична. Цифровой человек принадлежит только цифровой Вселенной, все более однотипной, наднациональной (за редким исключением: так, Китай отключил свой Интернет от мировой паутины).

Потеря культурно-национальной идентичности – одно из выражений нарастания социального инфантилизма, доминанты свободы над ответственностью, *хочу* – над *должен*, настоящего – над прошлым и будущим, *моего* – над всем остальным. Это новое бегство к свободе – от всего и ото всех, в результате чего социальные связи-зависимости рвутся. Вопреки утверждению К. Маркса оказывается, что жить в обществе и быть свободным от общества – можно.

Литература

1. Ксенофонт. Сократические сочинения. М.: Мир книги; Литература, 2007. 367 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / пер. Г. Шпет. М.: Азбука, 2019. 704 с.
3. Флоренский П. А. Pro et contra. СПб.: РХГА, 2001. 824 с.
4. Фихте И. Г. Факты сознания; Назначение человека; Наукоучение. Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. 783 с.
5. Казаков Е. Ф. Homo nudes. М.: Инфра-М, 2018. 242 с. DOI: 10.12737/monography_5a6f1c79338fe9.09231099
6. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. А. Александровой. М.: АСТ, 2018. 286 с.
7. Плутарх. Сравнительные жизнеописания / пер. В. А. Алексеев; под ред. В. П. Бутромеева, В. В. Бутромеева. М.: ОлмаМедиаГрупп; Просвещение, 2015. 448 с.
8. Декарт Р. Рассуждения о методе; Начала философии; Страсти души / отв. ред. М. Ананян. М.: Эксмо, 2019. 559 с.
9. Юм Д. О человеческой природе / пер. С. И. Церетели. СПб.: Азбука, 2017. 317 с.
10. Локк Дж. Сочинения. В 3 т. / пер. А. Н. Савина; под ред. И. С. Нарского. М.: Мысль, 1985. Т. 1. 622 с.
11. Казаков Е. Ф. Душа как реальность. М.: Инфра-М, 2019. 207 с.
12. Джеймс У. Психология / пер. И. Лапшина, М. Гринвальд. М.: РИПОЛ классик, 2018. 613 с.
13. Муруганар Ш. Падамаай. Наставления Рамана Махарши / пер. М. Роттера. М.: Ганга, 2018. 552 с.
14. Будь тем, кто ты есть! Наставления Шри Раманы Махарши / пер. О. М. Могилевер; сост. Д. Годман. М.: Ганга, 2019. 352 с.
15. Судзуки Т. Д. Дзен и японская культура / пер. С. В. Пахомова. СПб.: Наука, 2003. 521 с.
16. Любарский Г. Ю. Морфология истории. М.: КМК; Михайлов, 2000. 449 с.
17. Харитонова М. Е. Связь смысла человеческого существования со смыслом истории: автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2003. 28 с.
18. Бердяев Н. А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 173 с.
19. Ильин И. А. Сочинения. В 2 т. М.: Медиум, 1994. Т. 2. 574 с.
20. Comstock G. A., Scharrer E. The psychology of media and politics. London: Academic Press, 2005. 316 p.
21. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб: Питер, 2012. 224 с.
22. Рорти Р. Философия и зеркало природы / под ред. В. В. Целищева. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1997. 296 с.
23. Батлер Д. Заметки к перформативной теории собрания / пер. Д. Кралечкина; под ред. А. Кондакова. М.: Ад Маргинем, 2018. 248 с.
24. Марсель Г. О. Метафизический дневник / пер. В. Ю. Быстрова. М.: Наука, 2005. 586 с.
25. Кант И. Критика чистого разума / пер. Н. Лосского; под ред. Ю. Лавровой. М.: Эксмо, 2016. 736 с.
26. Gritskevich T. I., Zolotukhin V. M., Kazakov E. F. Sociocultural grounds for transforming the concept of «man without essence» // Smart Innovations, Systems and Technologies. 2019. Vol. 139. P. 743–751. DOI: 10.1007/978-3-030-18553-4_92
27. Берар П. Религия в современном мире. М.: Политиздат, 1979. 144 с.
28. Бурмистрова Е. А., Бурмистров М. Ю. Современная семья. Психология отношений. М.: Дарь, 2016. 543 с.

Anthropoidentity: from Gaining to Losing

Evgeny F. Kazakov^{a, @, ID}; Darya A. Kutovaia^a

^a Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

@ kemcitykazakov@mail.ru

^{ID} <https://orcid.org/0000-0002-0902-0513>

Received 28.02.2020. Accepted 19.03.2020.

Abstract: The article presents the entire human history in its phylogeny and ontogenesis as a desire for personification, i.e. to find one's generic and individual Self. If one gains one's Self, it means that one truly exists. But that is impossible without gaining one's freedom. The reflection over the process of self-identification is as old as the human history. However, the moment one gains one's face, one loses it. The problem of self-identification is particularly relevant nowadays. There is every reason to talk about the growing crisis of identity in modern man. Globalization deprives people of some markers that previously identified them. People seldom identify themselves with the place of birth. Man plunges into the global impersonal flow of information, thus losing both connection with a certain historical past and a sense of belonging to the family or kin. The loss of cultural and national identity is a marker of the growing social infantilism where freedom is more important than responsibility: "I want" means more than "I must", the present presides over the past and the future, and "mine" is more important than everything else.

Keywords: soul, consciousness, self-awareness, self-identification, Self, identity crisis, history

For citation: Kazakov E. F., Kutovaia D. A. Anthropoidentity: from Gaining to Losing. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 53–60. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-53-60>

References

1. Xenophon. *Socratic writings*. Moscow: Mir knigi; Literatura, 2007, 367. (In Russ.)
2. Hegel G. W. F. *The phenomenology of the spirit*, tr. Shpet G. Moscow: Azbuka, 2019, 704. (In Russ.)
3. Florenskii P. A. *Rro et contra*. St. Petersburg: RKhGA, 2001, 824. (In Russ.)
4. Fichte J. G. *Facts of consciousness; Appointment of a person; Science*. Minsk: Kharvest; Moscow: AST, 2001, 783. (In Russ.)
5. Kazakov E. F. *Homo nudes*. Moscow: Infra-M, 2018, 242. (In Russ.) DOI: 10.12737/monography_5a6f1c79338fe9.09231099
6. Fromm E. *Escape from freedom*, tr. Aleksandrova A. Moscow: AST, 2018, 286. (In Russ.)
7. Plutarch. *Parallel lives*, tr. Alekseev V. A.; eds. Butromeev V. P., Butromeev V. V. Moscow: OlmaMediaGrupp; Prosveshchenie, 2015, 448. (In Russ.)
8. Descartes R. *Reasoning about the method; Beginnings of philosophy; Passion of the soul*, ed. Ananian M. Moscow: Eksmo, 2019, 559. (In Russ.)
9. Hume D. *About human nature*, tr. Tsereteli S. I. St. Petersburg: Azbuka, 2017, 317. (In Russ.)
10. Locke J. *Works*, tr. Savin A. N.; ed. Narskii I. S. Moscow: Mysl, 1985, vol. 1, 622. (In Russ.)
11. Kazakov E. F. *Soul as reality*. Moscow: Infra-M, 2019, 207. (In Russ.)
12. James W. *Psychology*, tr. Lapshin I., Grinvald M. Moscow: RIPOL klassik, 2018, 613. (In Russ.)
13. Muruganar Sh. *Padamalai. Instructions of Raman Maharshi*, tr. Rotter M. Moscow: Ganga, 2018, 552. (In Russ.)
14. *Be who you are! Sri Ramana Maharshi's Instructions*, tr. Mogilever O. M., comp. Godman D. Moscow: Ganga, 2019, 352. (In Russ.)
15. Suzuki T. D. *Zen and Japan*, tr. Pakhomov S. V. St. Petersburg: Nauka, 2003, 521. (In Russ.)
16. Liubarskii G. Iu. *Morphology of history*. Moscow: KMK; Mikhailov, 2000, 449. (In Russ.)
17. Haritonova M. E. *The connection of the meaning of human existence with the meaning of history*. Cand. Philos. Sci. Diss. Abstr. St. Petersburg, 2003, 28. (In Russ.)
18. Berdiaev N. A. *The meaning of history*. Moscow: Mysl, 1990, 173. (In Russ.)
19. Ilin I. A. *Works*. Moscow: Medium, 1994, vol. 2, 574. (In Russ.)
20. Comstock G. A., Scharer E. *The psychology of media and politics*. London: Academic Press, 2005, 316.
21. Rubinshtein S. L. *Man and the world*. St. Petersburg: Piter, 2012, 224. (In Russ.)
22. Rorty R. *Philosophy and the mirror of nature*, ed. Tselishchev V. V. Novosibirsk: Izd-vo NGU, 1997, 296. (In Russ.)
23. Butler J. *Notes on performative assembly theory*, tr. Kralachkin D.; ed. Kondakov A. Moscow: Ad Marginem, 2018, 248. (In Russ.)
24. Marcel G. O. *Metaphysical diary*, tr. Bystrov V. Iu. Moscow: Nauka, 2005, 586. (In Russ.)

25. Kant I. *Criticism of pure reason*, tr. Losskii N; ed. Lavrova Iu. Moscow: Eksmo, 2016, 736. (In Russ.)
26. Gritskevich T. I., Zolotukhin V. M., Kazakov E. F. Sociocultural grounds for transforming the concept of "man without essence". *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 2019, 139: 743–751. DOI: 10.1007/978-3-030-18553-4_92
27. Berar P. *Religion in the modern world*. Moscow: Politizdat, 1979, 144. (In Russ.)
28. Burmistrova E. A., Burmistrov M. Iu. *Modern family. Relationship psychology*. Moscow: Dar, 2016, 543. (In Russ.)

Цивилизационная идентичность России: проблемы и решения

Евгений П. Каргаполов ^{а, @, ID}

^а Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, Россия, г. Ханты-Мансийск

@ ep.kargapolov@hmgma.ru

ID <https://orcid.org/0000-0002-1368-1840>

Поступила в редакцию 23.12.2019. Принята к печати 25.02.2020.

Аннотация: Предметом исследования выступают проблемы и пути цивилизационной идентификации России, влияние глобальных и локальных факторов на цивилизационную идентичность России. В последнюю органично вписывается русская национальная идентичность. Русская национальная идентичность – это особенности русского народа, связанные с верой, языком, исторической памятью, чувством справедливости. Формами русской цивилизационной идентичности выступают соборность, этатизм, симфония властей, традиционная семья и православная духовность. Цивилизационная идентичность и будущее России связано, таким образом, не с безоговорочным признанием западных ценностей, а со стратегией внутреннего саморазвития, то есть с поиском путей своего цивилизационного развития с опорой на свои базисные ценности. Цели статьи – во-первых, проанализировать особенности российского цивилизационного кода и форм русской цивилизационной идентичности в условиях, когда между Евро-Атлантической и восточными цивилизациями обостряются политические, экономические и культурные противоречия; во-вторых, определить место российской цивилизации в сообществе мировых локальных цивилизаций; в-третьих, проанализировать трудности и проблемы русской цивилизационной идентичности. Основным методом выступает цивилизационный подход в исследовании роли и места России в глобальных процессах современного мира, процессов цивилизационной идентификации России.

Ключевые слова: Российская цивилизация, русская цивилизационная идентичность, Евро-Атлантическая цивилизация, базисные ценности России, народ, соборность

Для цитирования: Каргаполов Е. П. Цивилизационная идентичность России: проблемы и решения // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 61–69. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-61-69>

Введение

Многие западные мыслители и политические деятели отказывают в самобытности Российской цивилизации, в лучшем случае считают ее локальной, в отличие от других цивилизаций. Поэтому они всеми доступными и недоступными (порой незаконными) средствами и методами навязывают России и ее народам комплексы цивилизационной неполноценности, а следовательно, комплексы отстающей культуры. В связи с тем, что Россия, ее народы сопротивляются навязываемым моделям развития культуры из-за желания сохранить свои суверенность, путь, духовность, культуру, Запад усиливает политическое, экономическое, идеологическое, правовое давление, чтобы изменить поведение России как на международной арене, так и во внутренней политике. Это давление выражается в санкциях, эмбарго, идеологических диверсиях, дезинформации, провокациях, политике двойных стандартов, т. е. хорошо продуманной политике сдерживания РФ по всем направлениям.

Возникает много вопросов об особенностях Российской цивилизации, цивилизационной идентичности России, русских и других населяющих ее народов. Поэтому поставленная проблема становится предметом широких научных исследований в области философии, политологии, социологии, психологии и других научных дисциплин. В настоящее

время исследование цивилизационной идентичности России ведется в следующих направлениях:

- 1) цивилизационная идентичность России в условиях глобализации: цивилизационный раскол в России на геополитическом фоне [1]; проблемы цивилизационной идентичности России в глобализирующемся мире [2];
- 2) кризис цивилизационной идентичности в России и пути его преодоления [3]; современный культурно-цивилизационный кризис в России [4];
- 3) проблема цивилизационной идентичности в системе общенациональной безопасности России [5]; влияние процессов национальной идентичности на устойчивость Российского государства [6]; анализ цивилизационной идентичности как вектора современной государственной политики России [7];
- 4) проблемы измеряемости цивилизационных ценностей [8]; общенациональные российские ценности в условиях формирования коллективной идентичности [9]; проблемы, связанные с формированием национальной идентичности и духовно-культурных ценностей русского народа [10];
- 5) национальная идентичность русского общества [11]; общественные трансформации, связанные с формированием и развитием цивилизационной идентичности

России [12]; вызовы цивилизационной идентичности российского общества [13];

б) актуальные вопросы, связанные с изучением русской цивилизации в целом и места отдельных народов в ней [14; 15]; становления и перспектив русской цивилизации [16]; русской культуры как основы цивилизационно-национальной идентичности [17] и др.

Кроме вышеуказанных проблем, анализируются те, которые связаны с европейским и евразийским векторами развития России. Актуальными являются проблемы формирования национальной идентичности разных народов России в связи с ускорением глобализационных процессов, вхождением России в мировое экономическое, культурное, образовательное, научное пространство.

Результаты

Русофобия была частью европоцентристской политики «коллективного» Запада в отношении России, ее народов и их культур на протяжении длительного времени, в настоящее время она обретает новые черты. Об этом говорят исследования швейцарского общественно-политического деятеля Г. Меттана [18]. Вышеуказанная политика Запада и современный курс России на европейскую интеграцию дезориентировали народы России и тем самым значительно затрудняли процессы цивилизационной идентичности России, в том числе русской. Россия, ее народы ищут новые пути развития, чтобы ответить на вызовы времени, встроиться в происходящие в мире глобальные перемены. Вышесказанное свидетельствует об актуальности исследования проблем Российской цивилизации, ее цивилизационного кода, русской цивилизационной идентичности.

Идентичность есть процесс осознания человеком своей принадлежности к той или иной позиции в рамках выполняемых ролей и возникающих в результате определенных социально-психических состояний. Э. Эриксон рассматривал процесс формирования идентичности как нечто, развивающееся у человека в условиях общественного взаимодействия. Так, психолог отмечал: «формирование идентичности предполагает процесс одновременного отражения и наблюдения <...> посредством которого индивид оценивается с точки зрения того, как другие, по его мнению, оценивают его в сравнении с собой и в рамках значимой для них типологии; в то же время он оценивает их суждение о нем с точки зрения того, как он воспринимает себя в сравнении с ними и с типами, значимыми для него». Далее Э. Эриксон развивает свою мысль: «говоря об идентичности, мы имеем дело с процессом, "локализованным" в ядре индивидуальной, но также и общественной культуры, с процессом, который в действительности устанавливает идентичность этих двух идентичностей» [19, с. 31, 32]. Структуру понятия *идентичность*, по А. А. Мишучкову, составляют следующие элементы: 1) система цивилизационных кодов; 2) культурно-историческая память; 3) сакральность культурных смыслов

цивилизации; 4) рефлексивная установка по принятию цивилизационных смыслов как личных; 5) процесс идентификации в личном и социальном смысле; 6) эмоционально-ценностное чувство принадлежности к цивилизационной общности [5, с. 247–248].

Цивилизационная идентичность – это процесс осознания человеком своей принадлежности к культуре на ее высшем (цивилизационном) уровне развития в рамках выполняемых им ролей и определенных социально-психологических состояний. Эти социально-культурные роли человек может выполнять в процессе коллективных действий через участие в национально-этнических, религиозных, культурных и политических образованиях. В рамках исполнения этих ролей человек чувствует себя комфортно, уверенно ощущает свою сопричастность к общему делу в освоении и следовании традиционным базовым ценностям данной цивилизации. Эти базисные ценности становятся мироощущением народов России, источником для новых идей и стратегий. В связи с тем, что Россия многонациональная и многоконфессиональная страна, для которой ставка на укрепление одной национальной или религиозной идентичности может изнутри «взорвать» ее, особо важна общественная (социальная) идентификация, хотя нельзя пренебрегать определенными формами национальной идентификации.

Исследование проблем русской идентичности дает основание выделять ее цивилизационную составляющую как форму особого понятийного единства, актуальную для современного российского массового сознания. В настоящее время растет число исследований по проблемам Российской цивилизации, ее вклада в мировую культуру, ее места среди других цивилизаций мира, включая Евро-Атлантическую, Китайскую, Индийскую и другие [3; 5; 20–23]. Об особенностях Российской цивилизации говорит и президент России В. В. Путин [24]. Народы России, в том числе государствообразующий русский народ, остро ощущают потребность в определении своей цивилизационной идентичности, базирующейся на этнической, религиозной, культурной и социальной составляющих. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, выступая на XXII Всемирном Русском Народном Соборе, отметил важность поставленных вопросов. Он отвергает мнение, что постановка этого вопроса может привести к изоляционизму или мании величия России и ее народов: «Вопрос о цивилизационной идентичности – это не вопрос какого-то изоляционизма, или превосходства, или противопоставления себя остальному миру. Это, прежде всего, вопрос единства нашего цивилизационного пространства, во многом совпадающего с канонической территорией нашей Церкви, где живут представители различных государств, национальностей и вероисповеданий»¹. Патриарх Кирилл очень точно подметил, что сплочение народа, его цивилизационное единство необходимо создавать на основе единых базисных ценностей, которые определяют социальные

¹ Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XXII Всемирного Русского Народного Собора // Правозащитный центр ВРНС. Режим доступа: https://ruskline.ru/news_rl/2018/11/09/russkaya_ideya_v_otrazhenii_xxii_vsemirnogo_russkogo_narodnogo_sobora (дата обращения: 02.11.2019).

идеалы народов России. «Общность исторической судьбы, – отмечает Патриарх Кирилл, – многовековой обмен культурными достижениями, опыт совместной борьбы с захватчиками сплотил людей на базе единых ценностей, вытекающих из нравственного учения Православной Церкви и других традиционных религий. Эти ценности определяют и социальный идеал, который был обозначен на Соборе как солидарное общество, которое основано на взаимопомощи, на сотрудничестве, а не на жесткой конкуренции и "естественном отборе"»². Решение актуальных проблем цивилизационной идентичности помогает отдельным людям и в целом народам России лучше понимать себя, свои пути развития, своих друзей, партнеров, а также конкурентов на международной арене. Отождествление человека, народа с общим делом, общей идеей развития возможно тогда, когда все опираются на одни общие базисные ценности, которые определяют единые цели и задачи их развития на перспективу.

К базисным ценностям народов России относятся семья, справедливость, мир, свобода, единство, нравственность, достоинство, честность, патриотизм, солидарность, милосердие, культура и национальные традиции, трудолюбие, самоограниченность и жертвенность. Данные базовые ценности были определены на заседании XV Всемирного Русского Народного Собора (2011) и в настоящее время являются ориентиром для политической, экономической, культурной, образовательной и воспитательной работы народа, его лучших представителей.

В России живет очень много разных народов, исповедующих разные религии, являющихся приверженцами разных культурных и этнических традиций. Как примирить и согласовать их интересы, цели, потребности в общем деле? Только солидарное общество может гармонизировать межнациональные, межконфессиональные и социальные отношения в России. Такая гармонизация отношений возможна только при соборном устройстве Российского общества с ориентацией на базисные ценности. Другие формы интеграции в России возможны, но они менее эффективны, контрпродуктивны и являются источником новых противоречий и конфликтов.

В современной России поиск цивилизационной идентичности идет на личностном и коллективном (этническом, религиозном, культурном) уровнях. Он выражается также в необходимости нахождения адекватных ответов народа, ее элиты на нарождающиеся глобальные вызовы новой эпохи, где технологическое и техническое превосходство цивилизаций будет играть немаловажную роль. Попытки российской элиты и народов России найти эти ответы в рамках чужой и чуждой русской культуре Евро-Атлантической цивилизации оказались неудачными. Россия столкнулась, во-первых, с искусственным неприятием всего русского, российского на Западе и, во-вторых, с грубой экспансией Запада на территории традиционного русского влияния. Запад перестал считаться с Россией, слушать ее, ее народы

в вопросах политической, культурной, стратегической повестки. Западу нужна не сильная, равноправная, суверенная Россия, а вассальное рыхлое государственное устройство с населением в 50 млн человек (об этом говорят ряд государственных деятелей высокого ранга). Такие планы вынашивают только те, кто крайне враждебно относится к России, ее истории и народам, ибо их реализация возможна только в результате развязывания страшной войны и геноцида. Тем не менее эти взгляды публично высказываются именно на Западе. Поэтому осознание своей цивилизационной миссии российским обществом сопряжено с затянувшимся внутренним конфликтом ценностей. Эту особенность А. А. Кара-Мурза назвал «дуальной идентичностью». По его мнению, «европейская цивилизационная и евразийская геополитическая идентификация России, являются не просто разными, а именно двумя неразрывно связанными сторонами ее общего самоопределения в мире, требующие органичного согласования» [3, с. 122].

Определение российской цивилизационной идентичности в настоящее время имеет особый смысл, ибо связано с вопросами сохранения страны как самостоятельной геополитической, социокультурной и цивилизационной единицы, а также всех форм суверенитета (духовного, экономического, политического, культурного) и своего пути развития. Н. В. Загладин, рассуждая о проблемах цивилизационной принадлежности России, задает вопросы: является Россия периферией Европы и одновременно форпостом европейской культуры на Востоке, или частью Азии, в отдельные периоды истории стремящейся к европеизации, но за европейским фасадом скрывающая восточную сущность, или самодостаточной и уникальной цивилизационной общностью. Или же Россия синтезирует черты Востока и Запада [25]. Эта проблема несколько веков волнует умы российских руководителей и мыслителей. Длительность этой дискуссии свидетельствует, что цивилизационная проблема России еще не нашла своего окончательного решения и оформления. Полагаем, что Российская цивилизация должна быть такой, какая есть: гибкой, восприимчивой к влияниям, но сохраняющей свой цивилизационный код. Появляются новые идеи Российской цивилизации, а следовательно и новые формы идентичности. Так, по мнению А. В. Щипкова, выступившего на XII Всемирном Русском Народном Соборе, Россия должна занимать не одну из сторон в дихотомии *Восток – Запад* или *Север – Юг*, а стать одним из центров нарождающейся новой нематериальной цивилизации. Эта концепция вписывается в стратегию многополярного мира, которая поддерживается российской политической и культурной научной элитой.

Каждое поколение рассматривает проблемы цивилизационной идентичности в новом аспекте, ибо каждый исторический этап добавляет новые неповторимые черты. Прав А. С. Панарин в том, что «драма нашей (*русской – Е. К.*) идентичности связана с тем, что она с самого начала носила не натуралистический характер, не довольствовалась

² Там же.

наличностями этнического, географического и административно-державного толка, а являлась по преимуществу ценностно-нормативной, духовной» [26, с. 7]. Духовный выбор определил путь России на тысячелетия, поэтому духовность является основой русской культуры и важнейшей базовой ценностью русского и других ее народов [20]. Поэтому Россия всегда искала родственные души во многих регионах мира. Византия, Европа, Евразия – вот некоторые векторы ее поисков. И ближе всего, роднее для русского ума, души и сердца оказалась Византия. Россия многое взяла из византийского опыта, переработала его и пошла дальше в своем развитии, что нашло свое отражение в учениях о симфонии, соборности общественного устройства, а также в концепциях «Москва – третий Рим», «Самодержавие. Православие. Народность». В настоящее время существует острая потребность российского общества в новой этногосударственной идее, которая бы сформулировала цели развития на столетия вперед. Это с одной стороны. С другой стороны, как отмечает А. С. Панарин, народы должны были выйти за пределы «натуралистического характера» поисков цивилизационной идентичности, строить прочный каркас своей цивилизации, который придавал бы ей устойчивость под воздействием всякого рода воздействий внешних сил. Эта задача для сегодняшних поколений национальной элиты России, которая до сих пор не определилась, не нашла своего решения. Таким каркасом могла стать бы ЕврАзЭС или другие наднациональные образования на евразийском пространстве. Эти наднациональные образования должны быть связаны как с Европой, так и с Азией одновременно.

Русская национально-цивилизационная идентичность характеризуется особой, отличной от западной системой социокультурных ценностей и норм поведения индивидов, групп, сообществ, которые опираются на духовные основания. Их отличает особое самовосприятие принадлежащих к данным группам и общностям индивидов, понимание своего места в мире. Евро-Атлантическая цивилизация в своих основах опирается на новейшие технологии, новации, технические достижения. Ее превосходство по этим основаниям над всем остальным миром преподносится как универсальные достижения не только Евро-Атлантической, но и мировой цивилизации, что не характерно для Российской цивилизации. По мнению В. И. Пантина, национально-цивилизационная идентичность есть «отождествление или соотнесение себя индивидами с определенной национально-цивилизационной общностью, которая имеет черты как нации, так и цивилизации, или является промежуточной между нацией или цивилизацией» [27, с. 116]. Поэтому русский и другие народы России не хотят отождествлять себя с теми культурными процессами, которые наблюдаются сейчас в Евро-Атлантике, особенно в области формирования семейных отношений, государственного и общественного устройства, духовности и базисных ценностей. Они сохранили

свои национальные, культурные и религиозные ценности, которые вписываются в систему базисных. Особенно они не хотят европейских новаций в области гендерных отношений, заключающихся в стирании граней между полами, однополым воспитании, размывании семейных ценностей, доминировании евроцентристских подходов в отношении культуры, политики и экономики. Поэтому ими игнорируется идеология двойных стандартов (что годно для себя, то негодно для других) и др. Евро-Атлантическую цивилизацию покинул Дух, и телесная культура, несмотря на духовное влияние католицизма и протестантизма, стала доминировать везде и во всем.

Российская цивилизация – это традиционная семья, Православная церковь и сильное государство, традиционная культура, общинное устройство жизни, внутренний универсализм и самодостаточность, содержанием которых выступают базисные ценности. В Российскую соборную цивилизацию органически встраиваются другие религии (ислам, буддизм, иудаизм), культуры народов России, этнические традиционные системы. В остальном Россия может и должна перенимать передовой технологический, технический, коммуникативный опыт, отдельные культурные образцы как Евро-Атлантической, так и восточных цивилизаций, не посягая при этом на свой цивилизационный код. Например, в области разработки искусственного интеллекта или генома человека, проникновения в тайны материи или изучения горизонтов Вселенной. Так, президент России, выступая 30 мая 2019 г. на совещании по развитию технологий в области искусственного интеллекта, отметил: искусственный интеллект – это «одно из ключевых направлений технологического развития, которые определяют и будут определять будущее всего мира. <...> При этом борьба за технологическое лидерство, прежде всего в сфере искусственного интеллекта, ... уже стала полем глобальной конкуренции. Скорость создания новых продуктов и решений растет в геометрической прогрессии, по экспоненте. ...если кто-то сможет обеспечить монополию в сфере искусственного интеллекта, – ну последствия нам всем понятны, – тот станет властелином мира»³. Поэтому Россия не может допустить превосходства Запада в этой области. Лидерство в этой сфере усилит позиции России в решении вопросов цивилизационной идентичности человека и общностей, поможет поднять уровень развития культуры.

В анализе рассматриваемого феномена важным ориентиром выступает определение цивилизационной идентичности как принадлежности индивида, социальной группы, этноса или государства к определенной культуре на ее цивилизационной стадии, предложенное В. Л. Цымбурским [23]. На наш взгляд, цивилизационная идентичность России обусловлена тем, что, во-первых, Россия расположена в Европе и в Азии одновременно, она полиэтнична и поликонфессиональна, располагается на огромной территории и граничит с большим количеством народов и культур.

³ Совещание по вопросам развития технологий в области искусственного интеллекта // Президент России. 30.05.2019. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/60630> (дата обращения: 02.11.2019).

Во-вторых, Россия вынуждена связывать огромные пространства, разнородные культуры и религии в единое общее дело, что возможно только при наличии сильной идеи, ориентирующей на базисные ценности, и сильной и справедливой власти, которая позволяет народам определиться в формах управления своей территорией. Такое сложное соотношение властей возможно в рамках их симфонии. Специфика русской цивилизационной идентичности состоит в том, что она есть высший уровень социальной и культурной идентичности. В ее основе лежит: а) осознание культурно-исторической общности группы близких народов, включенных в Русский мир или православный контекст; б) включенность в некий духовный контекст народов, придерживающихся очень разных культурных и религиозных традиций. Духовность других народов отличается от русской и православной, она представлена в форме ислама, буддизма, протестантизма, языческих верований народов Севера. Понятие *цивилизационная идентичность* раскрывает совокупность стержневых системообразующих элементов, структурирующих и удерживающих целое. Цивилизационная идентичность есть самоотождествленность к тем или иным свойствам культур России, находящимся на высшей стадии развития.

Став одним из духовных центров мира, Россия имеет реальную возможность утверждения нематериальной цивилизации. Модель потребительского общества исчерпала себя и имеет в перспективе все шансы на провал. Экономическая экспансия Евро-Атлантической цивилизации, война с природной средой делают ее опасной для будущего человечества. Россия может предложить модель неэкономического развития и стать притяжением сил. Неэкономика – это альтернатива западному пути развития.

Анализируя обозначенную проблему, мы полностью разделяем вывод В. И. Пантина, что Россия вбирает в себя позитивное от Запада и Востока. Но этот процесс порождает и многочисленные противоречия, которые необходимо вовремя замечать и разрешать на путях российского цивилизационного кода. Автор отмечает: «то обстоятельство, что Россия в географическом, историческом культурно-цивилизационном и геополитическом плане сочетает в себе черты как Запада, так и Востока, как Европы, так и Азии, во многом обуславливает весьма сложный, противоречивый характер формирования русской национально-цивилизационной идентичности» [28, с. 126]. В этом заключается гибкость русской культуры, но, с другой стороны, трудность выбора путей развития в изменяющейся обстановке глобального мира. Поэтому Россия качается из стороны в сторону. Либеральная модель Запада в России не приживается, более того – отторгается. Российская идентичность больше связана не с обустройством Дома, а с психологией Топо́са – ориентацией на обустройство пространства для цивилизационного строительства.

В настоящее время Россия переживает кризис цивилизационной идентичности, связанный с последствиями крушения советской цивилизации и, как следствие, ослабления духовных скреп, традиций семьи и государственного

управления. Отсюда и метания политической элиты: то они бросаются в «объятия» Евро-Атлантической цивилизации, то дистанцируются от нее, говорят о суверенности России. Метание российской элиты дезориентирует народы, ослабляет процессы формирования цивилизационной идентичности как у отдельных людей, так и у больших социальных общностей (партий, наций и пр.).

Сложившийся кризис общероссийской идентичности – это, прежде всего, неверный выбор путей развития культур в предшествующие годы, а в настоящее время связанный со сложностями преодоления исторических ошибок. Это конфликт с новыми реалиями, повлекший за собой процесс отказа от прежних социальных ролей, национальных и религиозных самоопределений и идеологических образов. Современный кризис цивилизационной идентификации связан с попытками создания новой идеологизированной цивилизации, в плену которой до сих пор находятся многие народы и их культуры, а также с трудностями возрождения традиционной Российской цивилизации, Русского мира. Ряд народов, ранее входивших в Российскую империю, затем СССР, соблазненные ценностями Евро-Атлантической цивилизации, стали рвать отношения с Россией, отвергать ее идеалы, путь и ценности. Причем делать это демонстративно, положив в основу своей мотивации идеологию русофобии. Оказалось, что Россия виновата во всех нынешних бедах. Подвергается сомнению все: путь развития, культура, братство народов в угоду кучке людей, пропагандирующих путь в Евро-Атлантическую цивилизацию. Все это актуализирует проблему воссоздания целостности общероссийского «мы» с учетом его цивилизационных особенностей. Представления о цивилизационной принадлежности и соответствующие образы, идеалы и цели идентичности влияют на формирование ценностных ориентаций, связанных с восприятием места и роли России в современном мире.

У некоторых российских мыслителей и политиков возникают иллюзии относительно устойчивости прямо противоположных сил, удерживающих Русскую цивилизацию от распада. Они говорят об эрозии этих сил. История показала, что все попытки реформирования русской культуры, в частности, политической, управленческой, экономической (особенно в высших ее эшелонах), по лекалам Евро-Атлантизма, т. е. одного мирового полюса, приводит не к усилению русской культуры, а к ее разрушению. Русская культура стояла на сильном Духе, сильной воле государства и солидарности народа, объединенного общим делом и Русской идеей. Поэтому заимствование либеральных ценностей Евро-Атлантической цивилизации и бездумный перенос их на Российскую почву приводил и ведет сейчас не к развитию, а к деградации и распаду традиционных культур, обнищанию народов России. Восточные же цивилизации замыкаются в себе, развиваются за счет внутренних ресурсов, они открыты сотрудничеству и взаимодействию.

Цивилизационная идентичность (уровень идентификации) отражается в отождествлении каждого конкретного человека, группы людей, народов с их местом, ролью, системой

связей и отношений в определенной культуре, которые являются цементирующей силой цивилизации. Движущей силой цивилизации выступает крупная межэтническая мегаобщность людей, длительно проживающих в одном регионе, основанная на единстве исторической коллективной судьбы разных народов, взаимосвязанных социокультурными ценностями, нормами и идеалами, а также на общем деле, на одном пути жизни и творчества, на единой государственной идее. При всем культурном, религиозном, этническом многообразии народов, проживающих в России, у них общая цель и идея жизни и творчества. Реализуя эти цели, стремясь к общим делам, люди и большие общности ощущают свою сопричастность к достижениям страны, культуре народов на эмоциональном и логическом уровнях. Цивилизационную идентичность необходимо рассматривать на трех уровнях: государственном, общественном и личностном. К трем уровням безопасности в категории «цивилизационной идентичности как символической системы, обеспечивающей целостность и гармоничность в культурно-историческом развитии общества, государства и человека», А. А. Мишурков относит уровень безопасности государства, общества и личности [5, с. 246].

Умело вплетенная в систему многоуровневой идентичности цивилизационная идентичность становится важным ресурсом интеграции государства, общества, национальных, конфессиональных, профессиональных культур и человека. Цивилизационная идентичность, как и другие уровни идентичности (национальная, этническая, религиозная), демонстрирует многообразие форм развивающегося социума.

Сведение к трем ведущим факторам цивилизационной идентичности, т. е. православной духовности, традиционной семье и государственности, правильно, но недостаточно. Об этом свидетельствуют исследования других философов. Например, А. В. Щипков пишет, что элементами цивилизационного кода «помимо симфонического можно считать общинность, стихийную эгоитарность, этатизм и внутренний универсализм, получивший отражение и в идеях "всечеловечности" и в политических проекциях идей соборности. Другое важное качество – континуальность, способность вписывать в единый ценностный контекст разные национальные культуры. В данном случае более уместным будет сравнение не с пресловутым "плавильным котлом", а с мозаикой, где каждый элемент – часть целого, которая, однако, не растворяется в нем, а сохраняет автономную ценность. Именно эта сторона византийской цивилизации сделала ее библией христианского наследия» [29, с. 30]. Особое внимание А. В. Щипков уделяет стилю мышления. Он считает, что иконичность, т. е. образность мышления, является важнейшей характеристикой русскости: «Особого упоминания требует иконичность русско-византийского мышления, которая предполагает, что земной мир, включая и общество, есть лишь "образ" высшей реальности, реальности должной, то есть ее рисунок, икона. Данный принцип воплощен и в иконописи, и в крестово-купольной стилистике православного храмового зодчества ("Образ неба на земле", пространство храма как "икона" собственно

Рая – в отличие от бесконечной устремленности к нему готических соборов). Социальная проекция иконичности – это соборность, в частности, соборная сотерия, отношение к общественной жизни как общему деланию» [29, с. 32]. Российская цивилизация несет в себе характеристики, которые говорят о ее гибкости, приспособляемости, устойчивости и динамичности. Но эти характеристики несут несколько другой смысл, чем вкладывают в них западные мыслители и их сторонники евроцентризма в России. Российская цивилизация обладает внутренними универсальными и системными характеристиками, благодаря которым она имеет полноту, завершенность и собственную динамику развития и ее можно поставить в один ряд с такими цивилизациями, как Китайская, Индийская, Евро-Атлантическая и др. Российская цивилизация мозаична, в ней каждый элемент имеет свою динамику развития, которая гармонично вписывается в общую динамику развития системы в целом. Государственная власть поэтому должна не только заниматься системными характеристиками, например макроэкономической, но и связью системы с элементами: больше заниматься согласованием динамики развития целого и частей с тем, чтобы не «разнесло» целое из-за противоречий неравномерного развития элементов, как это случилось не раз в истории России.

Россия встала на путь самосознания и самопознания, искания ответов на актуальные геополитические вопросы на пути самобытного собственного развития. Россия все больше и больше начинает осознавать тот факт, что европоцентристская концепция мирового порядка, основанная на господстве локальной Евро-Атлантической цивилизации над «дикими народами» Востока, Юга и России, все больше и больше утрачивает свое влияние. Более того, Евро-Атлантическая цивилизация становится все более агрессивной, ее сопротивление будет нарастать во всех частях земного шара. Центрами притяжения становятся Китай, Индия, Бразилия, Саудовская Аравия, ЮАР и другие страны, культура и экономика которых развивается опережающими, по сравнению с общемировыми, темпами. Россия сосредотачивается и постепенно восстанавливает свои геополитические и культурные позиции в мире, стремится обеспечить свое устойчивое экономическое развитие. Она выступает за такой мировой порядок, который будет строиться на многополярности, где существует не только Евро-Атлантический центр влияния во главе с США, но и другие, такие как Россия, Китай, Индия, Бразилия, Мексика, Индонезия.

Заключение

Россия напряженно ищет выход из цивилизационного тупика, навязанного ей внешними и внутренними европоцентристами, она наконец обратила внимание и на азиатский вектор развития. Россия стала активно участвовать в интеграционных процессах в мире (БРИКС), в Азии (ШОС, ЕврАзЭС). Но глобалистские тенденции усиливаются, давление на Россию стран Запада переходит в новую фазу. Чтобы обеспечить цивилизационную идентификацию России, необходима четко продуманная идеология,

вытекающая из цивилизационного кода России и ее национальной идеи. В Конституцию РФ необходимо внести изменения в части принципов государственной идеологии Российской цивилизации, закрепить ее евразийский характер. Отсутствие идеологии в настоящее время – угроза национальной безопасности России.

Определение евразийской идеологии создаст новые возможности для определения цивилизационной идентичности граждан России, отдельных групп населения и больших сообществ. Эта позиция не противоречит двунаправленности России в сторону Европы и Азии, что дает возможность

определять для нее азиатско-европейское направление как важнейшее. Россия – середина евразийского вектора развития, ей предназначено соединять Европу и Азию в одно геополитическое пространство от Лиссабона до Джакарты, от Дели до Дикси. В это геополитическое пространство не вписывается США. Россия, Китай, Индия, Индонезия, Бразилия, ЮАР наряду с США и Евросоюзом должны быть равноправными полюсами влияния в многополярном будущем нового мира. Формирование русской этно-цивилизационной идентичности с учетом вышесказанного и есть один из проектов преодоления кризиса цивилизационной идентичности России.

Литература

1. Расторгуев В. Н. Цивилизационный раскол: причины и геополитический фон // Вестник Экспертного центра ВРНС. 2016. № 1. С. 69–82.
2. Жаде З. А. Цивилизационная идентичность России в глобализирующемся мире // Человек. Сообщество. Управление. 2007. № 1. С. 78–88.
3. Кара-Мурза А. А. Кризис идентичности в современной России: возможности преодоления // Реформаторские идеи в социальном развитии России / отв. ред. С. А. Никольский. М.: ИФ РАН, 1998. С. 108–124.
4. Розанова А. А. Современный культурно-цивилизационный кризис: опыт культурологического анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2004. 23 с.
5. Мишучков А. А. Цивилизационная идентичность в системе общенациональной безопасности России // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 11. С. 244–250.
6. Кузнецов К. А., Щелин П. А. Национальная идентичность и устойчивая государственность // Сравнительная политика. 2014. Т. 5. № 1. С. 31–36.
7. Алибегитов Ш. А., Волков В. А. Цивилизационная идентичность России как вектор современной государственной политики // Управленческое консультирование. 2016. № 5. С. 19–24.
8. Путрик Ю. С. К вопросу об измеряемости цивилизационных ценностей как компонента формирования брендов обширных территорий // Культурологический журнал. 2018. № 1. Режим доступа: http://cr-journal.ru/rus/journals/430.html&j_id%3D34 (дата обращения: 02.11.2019).
9. Савин С. Д., Касабуцкая М. С. Общенациональные российские ценности в контексте формирования коллективной идентичности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. Т. 12. № 1. С. 82–97. DOI: 10.21638/spbu12.2019.106
10. Тишков В. А. Национальная идентичность и духовно-культурные ценности российского народа. СПб.: СПбГУП, 2010. 25 с.
11. Осянин А. Н. Национальная идентичность российского общества: социологический аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 1. С. 65–72.
12. Общественные трансформации и цивилизационная идентичность России / под ред. С. Р. Аблеева, П. П. Марченя. М.: Соционет, 2017. 30 с.
13. Костина А. В. Цивилизационная идентичность России: вызовы и ответы // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 2. С. 138–152. DOI: 10.17805/zpu.2016.2.12
14. Холмогоров Е. С. Русская цивилизация. Категории понимания // Тетради по консерватизму. 2016. № 3. С. 39–63.
15. Лексин В. Н. Судьбы цивилизации и русский вопрос: опыт системной диагностики. М.: ЛЕНАНД, 2016. 794 с.
16. Лексин В. Н. Русская цивилизация: опыт системной диагностики // Мир России. 2012. Т. 21. № 4. С. 3–39.
17. Литвинцева Г. Ю., Пашедко Ю. М. Русская культура как основа национальной идентичности // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 11-1. С. 31–33. DOI: 10.23670/IRJ.2017.65.018
18. Меттан Г. Запад – Россия: тысячелетняя война: история русофобии от Карла Великого до украинского кризиса / пер. М. Аннинской, С. Булгаковой. М.: Паулсен, 2016. 462 с.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. и общ. ред. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 342 с.
20. Каргаполов Е. П. Введение в культурологию. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2002. 325 с.
21. Межуев Б. В. Есть ли у России свой «цивилизационный код», и в чем он может заключаться? // Вопросы философии. 2018. № 7. С. 35–43. DOI: 10.31857/S004287440000221-8
22. Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. М.: ЭКСМО; Алгоритм, 2003. 541 с.
23. Цымбурский В. Л. Идентичность и цивилизация // Новая философская энциклопедия. В 4 т. / под ред. В. С. Степина. М.: Мысль, 2001. Т. 2. С. 80.
24. Путин В. В. Россия сосредотачивается. Ориентиры. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2012. 128 с.

25. Загладин Н. В. Национально-цивилизационная идентичность России: история и современность // Поиск национально-цивилизационной идентичности и концепт «особого пути» в российском массовом сознании в контексте модернизации / под ред. Н. В. Загладина. М.: ИМЭМО РАН, 2004. С. 15–24.
26. Панарин А. С. Введение в политологию. М.: Новая шк., 1994. 317 с.
27. Пантин В. И. Национально-цивилизационная идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности. Т. 1. Идентичность как категория политической науки / отв. ред. И. С. Семенов. М.: РОССПЭН, 2012. С. 116–119.
28. Пантин В. И. Национально-цивилизационная идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности. Т. 2. Идентичность и социально-политические изменения в XXI веке / отв. ред. И. С. Семенов. М.: РОССПЭН, 2012. С. 114–132.
29. Щипков А. В. Понятие «код» в рамках современного цивилизационного подхода // Вопросы философии. 2018. № 7. С. 28–34. DOI: 10.31857/S004287440000220-7

original article

Civilizational Identity of Russia: Problems and Solutions

Evgeniy P. Kargaplov ^{a, @, ID}^a Khanty-Mansiysk State Medical Academy, Russia, Khanty-Mansiysk

@ ep.kargaplov@hmgma.ru

^{ID} <https://orcid.org/0000-0002-1368-1840>

Received 23.12.2019. Accepted 25.02.2020.

Abstract: The research featured the problems of civilizational identification of Russia as affected by global and local factors. Russian national identity is part of the civilizational identity. It is a specific feature of the Russian people associated with faith, language, historical memory, a sense of justice, etc. The forms of Russian civilizational identity include collegiality, etatism, a symphony of authorities, traditional family, and Orthodox faith. Thus, the civilizational identity and future of Russia are not connected with Western values: they depend on the strategy of internal self-development and the search for civilizational development based on traditional values. The main research objective was to describe the Russian civilizational code and forms of Russian civilizational identity in the situation of aggravated political, economic, and cultural contradictions between the Euro-Atlantic and Eastern civilizations. The paper describes the place of Russian civilization among world civilizations. The author analyzed the difficulties and problems of Russian civilizational identity. The research was based on the civilizational approach to the place of Russia in the global processes and the processes of civilizational identification.

Keywords: Russian civilization, Russian civilizational identity, Euro-Atlantic civilization, basic values of Russia, nation, collegiality

For citation: Kargaplov E. P. Civilizational Identity of Russia: Problems and Solutions. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 61–69. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-61-69>

References

1. Rastorguev V. N. Civilization split: causes and geopolitical background. *Vestnik Ekspertnogo tsentra VRNS*, 2016, (1): 69–82. (In Russ.)
2. Zhade Z. A. Civilizational identity of Russia in the globalizing world. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*, 2007, (1): 78–88. (In Russ.)
3. Kara-Murza A. A. The crisis of identity in modern Russia: possibilities for overcoming. *Reformed ideas in the social development of Russia*, ed. Nikolsky S. A. Moscow: IF RAN, 1998, 108–124. (In Russ.)
4. Rozanova A. A. *The current cultural and civilizational crisis: the experience of cultural analysis*. Cand. Philos. Sci. Diss. Abstr. Tomsk, 2004, 23. (In Russ.)
5. Mishuchkov A. A. Civilization identity in system of national safety of Russia. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, (11): 244–250. (In Russ.)
6. Kuznetsov K. A., Tschelin P. A. National identity and the sustainability of state. *Comparative Politics Russia*, 2014, 5(1): 31–36. (In Russ.)
7. Alybegilov Sh. A., Volkov V. A. Civilization identity of Russia as vector of a modern state policy. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*, 2016, (5): 19–24. (In Russ.)

8. Putrik Yu. S. To the question on the measurement of civilizational values as a component for the formation of brands of the wide territories. *Kulturologicheskii zhurnal*, 2018, (1). Available at: http://cr-journal.ru/rus/journals/430.html&j_id%3D34 (accessed 02.11.2019). (In Russ.)
9. Savin S. D., Kasabutskaya M. S. Russian national values in terms of the development of collective identity. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya*, 2019, 12(1): 82–97. (In Russ.) DOI: 10.21638/spbu.2019.106
10. Tishkov V. A. *National identity and spiritual and cultural values of the Russian people*. St. Petersburg: SPbGUP, 2010, 25. (In Russ.)
11. Osyenin A. N. National identity of the Russian society: a sociological aspect. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnye nauki*, 2019, (1): 65–72. (In Russ.)
12. *Social transformations and civilizational identity of Russia*, eds. Ableev S. R., Marchenia P. P. Moscow: Sotsionet, 2017, 30. (In Russ.)
13. Kostina A. V. Russia's civilizational identity: challenges and responses. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2016, (2): 138–152. (In Russ.) DOI: 10.17805/zpu.2016.2.12
14. Kholmogorov Ye. S. Russian civilization. Category of conception. *Tetradi po konservatizmu*, 2016, (3): 39–63. (In Russ.)
15. Leksin V. N. *The fate of civilization and the Russian question: the experience of system diagnostics*. Moscow: LENAND, 2016, 800. (In Russ.)
16. Leksin V. N. The Russian civilization: a case for system diagnostics. *Mir Rossii*, 2012, 21(4): 3–39. (In Russ.)
17. Litvintseva G. Yu., Pashedko Yu. M. Russian culture as a basis of national identity of Russians. *Mezhdunarodnij nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, 2017, (11-1): 31–33. (In Russ.) DOI: 10.23670/IRJ.2017.65.018
18. Mettan G. *West – Russia. A thousand years' war*, tr. Anninskaia M., Bulgakova S. Moscow: Paulsen, 2016, 462. (In Russ.)
19. Erikson E. *Identity: youth and crisis*, tr. Tolstykh A. V. Moscow: Progress, 1996, 342. (In Russ.)
20. Kargapolov E. P. *Introduction to cultural studies*. Khanty-Mansiysk: Poligrafist, 2002, 325. (In Russ.)
21. Mezhuev B. V. Does Russia have its own civilizational code, and what can it be? *Voprosy filosofii*, 2018, (7): 35–43. (In Russ.) DOI: 10.31857/S004287440000221-8
22. Panarin A. S. *Orthodox civilization in the global world*. Moscow: EKSMO; Algoritm, 2003, 541. (In Russ.)
23. Tsyburskii V. L. Identity and civilization. *New philosophical encyclopedia*, ed. Stepin V. S. Moscow: Mysl, 2001, vol. 2, 80. (In Russ.)
24. Putin V. V. *Russia is focusing. Landmarks*. Moscow: OLMA Media Grupp, 2012, 128. (In Russ.)
25. Zagladin N. V. National-civilizational identity of Russia: history and modernity. *Search for national-civilizational identity and the concept of the "special way" in the Russian mass consciousness in the context of modernization*, ed. Zagladin N. V. Moscow: IMEMO RAN, 2004, 15–24. (In Russ.)
26. Panarin A. S. *Introduction to political science*. Moscow: Novaia shk., 1994, 317. (In Russ.)
27. Pantin V. I. National-civilizational identity. *Political identity and politics of identity. Vol. 1. Identity as a category of political science*, ed. I. S. Semenenko. Moscow: ROSSPEN, 2012, 116–119. (In Russ.)
28. Pantin V. I. National-civilizational identity. *Political identity and politics of identity. Vol. 2. Identity and socio-political change in the 21st century*, ed. I. S. Semenenko. Moscow: ROSSPEN, 2012, 114–132. (In Russ.)
29. Shchipkov A. V. The concept of code in the modern civilizational approach. *Voprosy filosofii*, 2018, (7): 28–34. DOI: 10.31857/S004287440000220-7

Организационно-тактические меры по выявлению и документированию преступлений, связанных с незаконной добычей угля

Юрий Г. Волгин^{а, @}

^а Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

@ volgin384@mail.ru

Поступила в редакцию 03.03.2020. Принята к печати 23.03.2020.

Аннотация: В статье с учетом предмета доказывания по уголовным делам формулируются предложения по оперативно-тактическим мерам, направленным на решение задач выявления и документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля. Выявление и документирование преступлений данной категории рассматриваются как два взаимосвязанных процесса деятельности оперативных подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции. Выявление преступлений, связанных с незаконной добычей угля, представлено как деятельность, состоящая из следующих этапов: поиск и получение первичной оперативно-розыскной информации; проверка первичной информации; целенаправленный оперативный поиск лиц, которые могут быть свидетелями, а также предметов и документов, которые могут служить доказательствами; реализация материалов оперативной проверки первичной информации. Определены основные направления документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля. Выделенные направления документирования позволяют обеспечить процесс доказывания по уголовным делам. На основе анализа деятельности оперативных подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции предложен перечень оперативно-розыскных мероприятий, позволяющих решать задачи выявления и документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля. Рассмотрены отдельные тактические аспекты проведения оперативно-розыскных мероприятий.

Ключевые слова: выявление преступлений, раскрытие преступлений, документирование преступлений, оперативно-розыскное мероприятие, оперативно-розыскная информация

Для цитирования: Волгин Ю. Г. Организационно-тактические меры по выявлению и документированию преступлений, связанных с незаконной добычей угля // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-70-77>

Введение

Одной из проблем, тормозящих развитие экономики Кузбасса, являются преступления, связанные с незаконной добычей угля. По данным ГУ МВД России по Кемеровской области, за год ущерб от незаконной добычи угля составляет до нескольких сотен миллионов рублей. «Есть мнение, что по размеру бедствия нелегальный угольный бизнес сопоставим с торговлей наркотиками. Так, ежегодно через офшорные зоны и аффилированных лиц выводится более 3 млрд рублей»¹. Последствия преступлений, совершаемых в сфере незаконной добычи угля, специалистами характеризуются следующим образом.

Во-первых, это прямой ущерб государству. Государство не получает не только плату за лицензию, но и налоги. Во-вторых, незаконная добыча угля, как правило, осуществляется в уже освоенных местах. Следовательно, такие преступления наносят сегодня вред участкам с запасами угля, которые в будущем могут быть выставлены на аукцион. В-третьих, это приносит огромный вред экологической ситуации в регионе [1, с. 145] и уникальному природному

комплексу Кузбасса. В-четвертых, нередко незаконно добытый уголь поставляется в другие регионы России и за рубеж. Плохое качество топлива в итоге сказывается на имидже Кемеровской области как поставщика угольной продукции. В-пятых, т. н. «черные копатели» при ведении горнодобывающих работ разрушают или загрязняют дорожные коммуникации, подкапывают опоры линий электропередач, наносят урон жилым домам, земельным участкам, дачным постройкам, лесным насаждениям, водоемам и т. д. В-шестых, лица, незаконно добывающие уголь, пренебрегают правилами ведения горных работ и техники безопасности. Горнодобывающая техника постоянно находится под угрозой завала либо опрокидывания в горную выработку, что в свою очередь может повлечь гибель лиц.

Отмеченные обстоятельства определяют необходимость рассмотрения такой составляющей комплекса мер по борьбе с незаконной добычей угля, как выявление и документирование преступлений, связанных с незаконной добычей угля.

¹ Войцишевская А. За черным золотом. Нелегальные углекопы разоряют Кузбасс // Smart News. 15.02.2013. Режим доступа: <http://smartnews.ru/regions/kemerovo/4737.html> (дата обращения: 05.12.2019).

Выявление и документирование преступлений, связанных с незаконной добычей угля

Выявление и документирование преступлений, связанных с незаконной добычей угля, представляют собой два взаимосвязанных процесса. Выявление и документирование неразрывно связаны с оперативно-розыскным обеспечением расследования, осуществляемого в «целях создания оптимальных условий для осуществления полного и объективного процесса доказывания» [2, с. 78].

В определении организационно-тактических мер по выявлению и документированию преступлений, связанных с незаконной добычей угля, целесообразно использовать подход Д. В. Кольцова, который определяет, что таковые «должны учитывать предмет доказывания, который в значительной степени формирует алгоритм проведения оперативно-розыскных мероприятий, направленных на выявление и документирование конкретного преступления» [3, с. 130]. Следует заметить, что уголовно-правовая характеристика преступлений, связанных с незаконной добычей полезных ископаемых, вызывает определенные споры, что прослеживается в работах И. В. Попова [4], Н. И. Кузнецовой [5], Н. В. Даниловой, В. В. Петрова [6] и др.

Обращение к публикациям по теории оперативно-розыскной деятельности позволяет определить *выявление преступлений* как деятельность оперативных подразделений, состоящую в обнаружении общественно опасных деяний, запрещенных уголовным законом, а также лиц, их совершающих².

Свое видение модели процесса выявления преступлений представил А. В. Бертовский [7, с. 12]. В свою очередь, А. В. Шахматов рассматривал организационные аспекты выявления преступлений [8]. Взяв за основу позиции указанных авторов и позицию Е. В. Горенской, Р. М. Зулкарнеева и Ю. А. Лавриченко [9, с. 57], следует указать на то, что выявление преступлений, связанных с незаконной добычей угля, представляет собой деятельность оперативных подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции:

- по поиску и получению первичной оперативно-розыскной информации о признаках преступлений, связанных с незаконной добычей угля;
- по проверке первичной информации о преступлениях, связанных с незаконной добычей угля, лицах, их подготавливающих, совершающих или совершивших;
- по целенаправленному оперативному поиску лиц, которые могут быть свидетелями, поиску предметов и документов, которые могут служить доказательствами по уголовным делам, возбужденным по фактам незаконной добычи угля;
- по реализации материалов оперативной проверки первичной информации о преступлениях, связанных с незаконной добычей угля.

Документирование, согласно позиции, выраженной А. Ю. Шумиловым, представляет собой проведение оперативно-розыскных мероприятий, «включая поиск, обнаружение и закрепление (фиксацию) фактических данных в соответствующих оперативно-служебных документах»³.

Документирование преступлений, связанных с незаконной добычей угля, представляет собой действия сотрудников оперативных подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции, состоящие «в выдвижении версий относительно обстоятельств совершенного преступления, в выявлении (обнаружении, проверке и оценке) фактических данных об обстоятельствах их совершения, имеющих доказательственное значение при рассмотрении и разрешении уголовных дел, а также в обеспечении возможности использования их в указанных целях путем фиксации в оперативно-служебных документах и иной фиксации (видео, аудио, цифровой)» [9, с. 57].

Ранее нами было представлено свое видение процесса документирования экономических преступлений [10, с. 47]. На его основе представляется целесообразным выделить следующие основные направления документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля:

- выявление лиц, обладающих сведениями о преступлениях, связанных с незаконной добычей угля;
- выявление предметов и документов, которые могут быть доказательствами по уголовным делам, возбужденным по фактам преступлений, связанных с незаконной добычей угля;
- фиксация действий лиц, являющихся фигурантами дела оперативной разработки;
- обеспечение возможности использования и использование полученных документов для реализации материалов оперативной разработки.

В методической литературе, посвященной основным направлениям борьбы с экономическими преступлениями в угольной промышленности [9, с. 58], рассмотрены основы документирования преступной деятельности. Анализ этих положений позволяет определить объекты документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля. По нашему убеждению, обнаружению и закреплению подлежат:

- обстоятельства совершения преступлений, связанных с незаконной добычей угля (в частности, способы, время, место), способы сокрытия следов преступления;
- характер и размер причиненного в результате незаконной добычи угля ущерба;
- наличие и местонахождение документов, предметов, денежных средств, добытых преступным путем; документов и предметов, выступавших орудиями и средствами совершения преступлений;
- факты причастности разрабатываемых лиц к подготовке или совершению преступлений, связанных

² Деятельность оперативно-розыскная, контрразведывательная, частная сыскная (детективная) // Краткая сыскная энциклопедия / сост. А. Ю. Шумилов. М.: Шумилова И. И., 2000. С. 21–22; Оперативно-розыскная деятельность // Словарь-справочник / сост. В. Ю. Голубовский. М.: Всероссийский научно-исследовательский институт МВД России, 2001. С. 26

³ Деятельность оперативно-розыскная, контрразведывательная, частная сыскная (детективная)... С. 39.

с незаконной добычей угля, обстоятельства, отягчающие или смягчающие их ответственность;

- при групповом совершении преступления – форма организации организованных преступных групп, их функциональная структура, давность существования, масштабы деятельности;
- способы противодействия правоохранительным органам, в том числе возможное наличие коррумпированных связей в органах власти и управления;
- причины и условия, способствующие совершению преступлений, связанных с незаконной добычей угля;
- иные обстоятельства, имеющие значение для предупреждения, пресечения и раскрытия преступлений, связанных с незаконной добычей угля.

Изучение практики деятельности оперативных подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции ГУ МВД по Кемеровской области позволило установить, что при выявлении преступлений, связанных с незаконной добычей угля, основными источниками оперативно-розыскной информации являются:

- заявления физических и юридических лиц о фактах незаконной добычи угля;
- результаты оперативно-розыскной деятельности оперативных подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции и информационно-аналитического поиска;
- сообщения лиц, оказывающих конфиденциальное содействие оперативным сотрудникам подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции;
- результаты обмена информацией с другими правоохранительными органами;
- результаты проверок соблюдения хозяйствующими субъектами лицензионного, антимонопольного, налогового законодательства;
- материалы ревизий и аудиторских проверок финансово-хозяйственной деятельности угледобывающих предприятий;
- данные правоохранительных органов иностранных государств, полученные по каналам Интерпола, в том числе по экспортным поставкам угля;
- другие источники.

Полученная первичная информация подлежит обязательной проверке. В этой связи важной составляющей выявления преступлений является оперативная проверка первичных сведений, направленная на их подтверждение либо опровержение путем сбора дополнительных данных, необходимых для решения задач документирования. Проведение проверки позволяет определить, насколько подтверждаются или опровергаются поступившие первичные сведения о факте незаконной добычи угля. Соглашаясь с позицией Е. В. Горенской, Р. М. Зулкарнеева и Ю. А. Лавриченко [9, с. 60], укажем на то, что оперативная проверка первичной информации позволяет установить наличие или отсутствие объективных признаков, подтверждающих факт совершения преступлений, связанных с незаконной добычей угля; убедиться в достаточности данных для направления

материалов по подведомственности либо подследственности; оценить, имеются ли основания полагать, что без осуществления комплекса оперативно-розыскных мероприятий невозможно или крайне затруднительно изблечь лицо (группу лиц) в совершении преступлений, связанных с незаконной добычей угля.

В процессе выявления и документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля, важная роль отводится получению оперативной информации от лиц, оказывающих конфиденциальное содействие. Анализ практики деятельности оперативных подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции ГУ МВД по Кемеровской области и методической литературы [9, с. 64–65] дает возможность в качестве таких источников определить следующие категории лиц:

- работники организаций и предприятий угольной промышленности (в том числе сотрудники служб безопасности этих компаний), которые располагают информацией о совершении (предполагаемом совершении) преступлений, связанных с незаконной добычей угля;
- сотрудники юридических лиц (индивидуальных предпринимателей) – собственников (арендаторов) объектов угольной промышленности, которые имеют доступ к управленческим, бухгалтерским и иным документам, либо обладающие информацией об уволенных за различные нарушения сотрудников, о наложениях на них взысканий;
- инспекторы территориальных подразделений Федерального агентства по недропользованию, Федеральной службы по надзору в сфере природопользования, Федеральной налоговой службы (ФНС), Федеральной антимонопольной службы (ФАС), иных контролирующих органов, которые могут обладать информацией, содержащей признаки, указывающие на совершение преступлений, связанных с незаконной добычей угля;
- сотрудники аудиторских фирм и независимые аудиторы, проводящие анализ финансово-хозяйственной деятельности предприятий и организаций угольной промышленности, которые могут располагать информацией о финансовых и хозяйственных операциях, имеющих незаконный характер;
- физические и юридические лица – потребители угля, которые могут сообщить о предложениях продажи угля по низкой цене без соответствующих документов, о поставках угля, явно не соответствующего заявленному качеству, и т. п.

Негласные источники, задействованные в поисковой работе, как отмечается в научной литературе, «чаще всего, осуществляют ее, ориентируясь на признаки, свидетельствующие о совершении определенных преступлений» [9, с. 65]. На совершение преступлений, связанных с незаконной добычей угля, могут указывать следующие признаки: отсутствие сведений о хозяйствующем субъекте в ЕГРЮЛ (ЕГРИП); запись в реестре о ликвидации хозяйствующего субъекта; несоответствие осуществляемой деятельности профилю хозяйствующего субъекта;

изменение местонахождения хозяйствующего субъекта (в частности неоднократно) без уведомления регистрационных органов и внесения соответствующих изменений в учредительные документы; истечение срока, на который выдано свидетельство о регистрации; заключение договоров, по которым суммарный объем поставок угля превышает объем угля, добытого на данном предприятии; прибытие на железнодорожные узлы большого количества полувагонов с углем, по сравнению с обычно прибывающим; отсутствие контроля за заключением генеральным подрядчиком – геологоразведочным предприятием договоров субподряда по проведению геофизических исследований и прострелочно-взрывных работ; нарушение сроков и объемов проведения геологоразведочных, сейсморазведочных и иных работ, предусмотренных программами и проектами; разработка маломощных неглубоких пластов полезных ископаемых (залей угля) с последующей реализацией их по низкой цене; направление хозяйствующими субъектами угольной промышленности – недропользователями – в органы природно-ресурсного регулирования запросов с просьбой о внесении дополнительных изменений в лицензионные соглашения (при этом действия, как правило, уже совершены); поиск и скупка оборудования для добычи угля (даже устаревшего и списанного), транспортных средств для его перевозки и т. п. [9, с. 66–67].

В целях выявления и документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля, сотрудники оперативных подразделений должны решать вопросы определения комплекса оперативно-розыскных мероприятий, которые необходимо провести, осуществлять организационно-тактическую и материально-техническую подготовку для их проведения.

Изучение практики деятельности оперативных подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции ГУ МВД по Кемеровской области позволило установить, что наиболее эффективными при выявлении и документировании преступлений, связанных с незаконной добычей угля, являются следующие оперативно-розыскные мероприятия: опрос, наведение справок, исследование предметов и документов, наблюдение, обследование помещений, зданий, сооружений, участков местности и транспортных средств.

Помимо указанных видов оперативно-розыскных мероприятий, В. М. Кондрашкин, Д. И. Крылков, Е. М. Рябков и К. В. Фролов в качестве эффективных при выявлении и раскрытии преступлений, связанных с незаконной добычей угля, рассматривают также целесообразность прослушивания телефонных переговоров и снятия информации с технических каналов связи, проводимых в негласном режиме [11]. Е. В. Горенская, Р. М. Зукарнеев и Ю. А. Лавриченко предлагают проведение оперативного эксперимента и отождествления личности [9].

Рассматривая опрос как специальную беседу, проводимую «с лицами, которым могут быть известны сведения, необходимые для решения задач оперативно-розыскной деятельности»⁴, представляется целесообразным следующим образом определить объекты опроса и характер получаемой от опрашиваемых информации:

- должностные и материально-ответственные лица предприятий угольной промышленности могут предоставлять информацию по вопросам установления всех обстоятельств незаконной добычи угля;
- работники конкретных предприятий угольной промышленности могут предоставлять сведения, характеризующие факты отступления от технологических, операционных, транспортных процессов и их причины;
- сотрудники предприятий – поставщиков угля могут предоставлять информацию о предложениях заключить фиктивные договоры поставки либо хранения угля, аренды площадок;
- потребители, предъявившие конкретному поставщику угля претензии по поводу некачественной продукции, в том числе путем подачи жалоб в органы прокуратуры, могут сообщить о количестве претензий, однотипности этих претензий;
- сотрудники организаций, осуществляющих добровольную сертификацию (при условии, что имеется договор с хозяйствующим субъектом на оказание услуг конкретной организацией), могут предоставить информацию о том, как часто данный хозяйствующий субъект пользуется услугами этой организации, как часто один и тот же эксперт привлекается к проведению лабораторных испытаний, признаки возможного сговора;
- сотрудники организаций, проводивших монтаж, ремонт и техническое обслуживание машин для горнодобывающей промышленности, разработки карьеров и строительства, могут предоставлять информацию, характеризующую факт существования договорных отношений с хозяйствующим субъектом угольной промышленности, действительного выполнения работ;
- знакомые (соседи, родственники, коллеги) лиц, подозреваемых в совершении преступлений, связанных с незаконной добычей угля, могут предоставлять сведения, позволяющие установить признаки, свидетельствующие о появлении у лица доходов от возможной противоправной деятельности.

Следующим, ранее указанным нами, оперативно-розыскным мероприятием является наведение справок, которое осуществляется, как правило, путем непосредственного изучения оперативным сотрудником либо другим лицом (по его поручению) документов как в отношении хозяйствующих субъектов – юридических лиц, эксплуатирующих объекты угольной промышленности, так и объектов угольной промышленности, являющихся самостоятельными юридическими лицами [9, с. 72].

⁴ Федеральный закон «Об оперативно-розыскной деятельности»: научно-практический комментарий / под ред. В. В. Николюка, В. В. Кальниченко, А. Е. Четчина. Омск: Юридический институт МВД России, 1999. С. 81.

Оперативный интерес при выявлении и документировании преступлений, связанных с незаконной добычей угля, представляют две группы документов: документы, составляющие правовую и организационную основу деятельности, и документы, отражающие финансово-хозяйственную деятельность.

Наведение справок при выявлении и документировании преступлений, связанных с незаконной добычей угля, также проводится путем направления запросов в территориальные подразделения органов исполнительной власти. По мнению Е. В. Горенской, Р. М. Зулкарнеева и Ю. А. Лавриченко [9, с. 74–75], оперативный интерес представляет информация, которую можно получить в органах территориальных подразделений ФНС, ФАС, Федерального агентства по недропользованию. Наибольший интерес для оперативных подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции представляют запросы, направляемые в территориальные подразделения Федерального агентства по недропользованию. При направлении таких запросов возможно получение сведений:

- о проведении геолого-экономической и стоимостной оценок месторождений угля и подготовке его к передаче недропользователям;
- о результатах проведенных конкурсов и аукционов на право пользования недрами (информации об утверждении итогов конкурсов или аукционов, о заключенных с победителями соглашениях);
- о результатах рассмотрения и согласования проектной и технической документации на разработку месторождений угля;
- о выдаче лицензий на пользование конкретными участками недр, на осуществление определенного вида деятельности (изменений и дополнений в лицензии, их переоформления);
- о досрочном прекращении, приостановлении и ограничении права пользования участками недр (основания принятия такого решения);
- о выдаче разрешений на застройку площадей залегания угля, на размещение в местах его залегания подземных сооружений;
- о выдаче предписаний о прекращении нарушений налогового, лицензионного, антимонопольного либо природоохранного законодательства (наложение штрафов, их размер, выполнение обязанностей по уплате).

Объектами исследования предметов и документов как непроцессуального криминалистического исследования объектов, полученных в результате проведения иных оперативно-розыскных мероприятий [12, с. 100], в процессе документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля, могут выступать оборудование для добычи угля, оборудование для складирования и отгрузки угля, транспортные средства. Перечисленные предметы изучаются с целью получения информации:

- об их назначении, времени, месте изготовления, качественных характеристиках, сроках эксплуатации, иных свойствах и характеристиках;
- об использовании их по назначению самим хозяйствующим субъектом либо передаче по договору другим предприятиям или организациям (соответствует ли переданное оборудование основной деятельности этих организаций);
- об их соответствии проектным планам и документам, планам и документам по ремонту, модернизации, реконструкции;
- о наличии эксплуатационных документов на эти предметы на объекте угольной промышленности либо у самого хозяйствующего субъекта и т. п.

Наблюдение как «оперативно-розыскное мероприятие, заключающееся в негласном слежении за лицами, подозреваемыми в преступной деятельности»⁵, позволяет выявлять и документировать все факты преступной деятельности (в зависимости от преступлений, в которых подозревается лицо (группа), организуется поиск признаков этих преступлений и фиксация их наличия); устанавливать и документировать любые контакты разрабатываемого лица, в том числе с водителями грузовых автомобилей, пригодных для перевозки похищенного угля, с работниками предприятий угольной промышленности (особенно подразделений охраны), представителями покупателей, контролирующих органов и т. п.; выявлять родственные и дружеские связи с сотрудниками организаций-конкурентов, контрагентов, сотрудниками контролирующих органов и др.; устанавливать факты приобретения ими ликвидной недвижимости (квартир, земельных участков), ценных бумаг, проведения дорогостоящего лечения, которые косвенно свидетельствуют о получении противоправных доходов (особенно в сравнении с официальной зарплатой фигуранта).

В процессе наблюдения за разрабатываемыми лицами необходимо устанавливать лиц, которые содействовали совершению преступления [9, с. 83–85]. Эти лица могут поставлять информацию о хозяйствующих субъектах и об объектах угольной промышленности, предоставлять склады и иные хранилища для хранения угля, похищенного с объекта угольной промышленности, заниматься реализацией незаконно добытого угля; обеспечивать защиту от выявления преступной деятельности на предприятиях и в организациях угольной промышленности.

Практика показала, что обследование помещений, зданий, сооружений, участков местности и транспортных средств особенно эффективно в отношении обнаружения незаконных угольных разрезов. В этом случае рекомендуется обследование участка местности, на которой выявлен незаконный угольный карьер, с целью обнаружения лиц, незаконно добывающих уголь, предметов, которые свидетельствуют об осуществлении определенного вида деятельности (специального оборудования для добычи угля, транспортных средств для его перевозки), и иных обстоятельств незаконной деятельности.

⁵ Там же. С. 50.

Согласно данным анализа материалов практической деятельности, при осуществлении контроля за территориями свою эффективность продемонстрировало использование воздушных видов спецтранспорта. К таковым можно отнести беспилотные летательные аппараты и вертолеты. Применение указанных средств позволяет оперативным сотрудникам изучить схемы работы подозреваемых, включая установление пунктов отгрузки похищенного угля.

При проведении обследования на территории объекта угольной промышленности такие мероприятия, как правило, сопровождаются осмотром производственных, складских, служебных помещений; проведением инвентаризаций, ревизий; проверкой у должностных и материально-ответственных лиц управленческой и технической документации. Определенные результаты дает обследование участков местности, где расположены месторождения угля. Такое обследование имеет целью установление предмета начала их разработки, геологического изучения либо строительства инфраструктуры.

По мнению оперативных сотрудников, перспективным оперативно-розыскным мероприятием является оперативное внедрение. Легендированный ввод субъекта оперативного внедрения в криминальную среду, например, его трудоустройство на предприятие угольной промышленности, которое является объектом оперативного интереса, может быть очень ценным в плане разведывательного сбора информации и решения задач выявления и документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля.

Оперативно-розыскное мероприятие «контролируемая поставка» считается одним из эффективных способов получения информации о признаках преступной деятельности на объектах угольной промышленности. Соглашаясь с позицией Е. В. Горенской, Р. М. Зулкарнеева и Ю. А. Лавриченко [9, с. 88], отметим, что можно осуществить данное оперативно-розыскное мероприятие с целью выявления фактической эксплуатации законсервированного разреза. Сбор образцов для сравнительного исследования предполагает отбор образцов угля. При необходимости данное мероприятие должно проводиться с участием специалиста.

Определенные результаты, по мнению В. М. Кондрашкина, Д. И. Крылкова, Е. М. Рябкова и К. В. Фролова [11], могут принести и иные оперативно-розыскные мероприятия:

- отождествление личности (особенно при выявлении преступной группы, совершающей хищения на объекте угольной промышленности, для установления личности членов группы);
- прослушивание телефонных переговоров (можно установить дату и время отправки с карьера самосвала с похищенным углем, место, куда он направляется, имена, прозвища и иные идентификационные признаки лиц, транспортирующих похищенный уголь);
- снятие информации с технических каналов связи (телексных, факсимильных, селекторных, радиорелейных каналов передачи данных, радиопереговорных устройств, линий абонентского телеграфирования) любой информации, свидетельствующей о фактах возможной преступной деятельности разрабатываемых

лиц (поиск экскаваторов, бульдозеров, автосамосвалов (без оформления договора аренды), водителей автосамосвалов и других грузовых автомобилей, предложение угля по цене ниже рыночной);

- оперативный эксперимент для установления противоправных намерений лиц, обоснованно подозреваемых в подготовке или совершении тяжких и особо тяжких преступлений, связанных с незаконной добычей угля.

По нашему глубокому убеждению, задачи, которые позволяет решать такое оперативно-розыскное мероприятие, как снятие информации с технических каналов связи, решаются и в процессе получения компьютерной информации.

Важным при рассмотрении организационно-тактических мер по выявлению и документированию незаконной добычи угля, является установление условий проведения оперативно-розыскных мероприятий. Обязательным условием проведения мероприятий, направленных на документирование преступлений, связанных с незаконной добычей угля являются «установление и фиксирование на технические носители действий лиц, организующих или фактически осуществляющих указанную противоправную деятельность, непосредственных фактов осуществления и механизма добычи, а также документального подтверждения изъятия дохода преступниками» [11, с. 30].

Одной из особенностей документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля, по мнению В. М. Кондрашкина, Д. И. Крылкова, Е. М. Рябкова и К. В. Фролова, является «очень ограниченный временной отрезок, в рамках которого можно осуществлять документирование незаконной добычи» [11, с. 30]. Указанными авторами отмечается и то, что «это обусловлено особым общественным резонансом, который вызывает открытое функционирование незаконных карьеров, что соответственно влечет за собой большое количество обращений граждан в органы государственной власти различных уровней с требованием их немедленного закрытия» [11, с. 30].

Заключение

Выявление и документирование преступлений, связанных с незаконной добычей угля, представляют собой два взаимосвязанных процесса деятельности оперативных подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции. Выявление представляет собой деятельность оперативных подразделений по поиску и получению первичных оперативно-розыскных данных (первичной информации) о признаках преступлений, связанных с незаконной добычей угля; по проверке первичной информации о преступлениях, связанных с незаконной добычей угля и лицах, их подготавливающих, совершающих или совершивших; по целенаправленному оперативному поиску лиц, предметов и документов, которые могут выступить доказательствами по уголовным делам, возбужденным по фактам незаконной добычи угля; реализации материалов оперативной проверки первичной информации о преступлениях, связанных с незаконной добычей угля. Основными

направлениями документирования рассматриваемой категории преступлений являются выявление лиц, обладающих сведениями о преступлениях, связанных с незаконной добычей угля; выявление предметов и документов, которые могут быть доказательствами по уголовным делам, возбужденным по фактам преступлений; фиксация действий лиц, являющихся фигурантами дела оперативной разработки; обеспечение возможности использования и использование полученных оперативных данных.

В целях выявления и документирования преступлений, связанных с незаконной добычей угля, оперативные сотрудники подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции должны реализовывать весь комплекс оперативно-розыскных мероприятий, закрепленный в ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности». При этом следует учитывать, что наиболее эффективными являются опрос, наведение справок, исследование предметов и документов, наблюдение, обследование помещений, зданий, сооружений, участков местности и транспортных средств.

Литература

1. Карпышева Ю. О. Криминальный рынок полезных ископаемых в Восточной Сибири // Вопросы российского и международного права. 2016. № 6. С. 141–153.
2. Дымов Г. А. Оперативно-розыскное обеспечение раскрытия и расследования преступлений: содержание понятия, основные задачи // Вестник Владимирского юридического института. 2012. № 2. С. 77–79.
3. Кольцов Д. В. Оперативно-розыскное противодействие незаконной добыче общераспространенных полезных ископаемых // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2017. № 1. С. 128–133.
4. Попов И. В. Уголовная ответственность за безлицензионную добычу полезных ископаемых и влияние гражданско-правовых понятий на квалификацию преступного нарушения правил охраны и использования недр // Научный вестник Омской академии МВД России. 2013. № 1. С. 3–7.
5. Кузнецова Н. И. Незаконная добыча полезных ископаемых: проблемы квалификации // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2015. № 1. С. 19–22.
6. Данилова Н. В., Петров В. В. Уголовно-правовая квалификация самовольной добычи полезных ископаемых: проблемы теории и практики // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2018. № 4. С. 45–51.
7. Бертовский А. В. Выявление преступлений, связанных с нарушением экономической деятельности // Академическая мысль. 2018. № 1. С. 11–14.
8. Шахматов А. В. Организационные аспекты выявления преступлений оперативными подразделениями ОВД // Актуальные проблемы науки и практики: Гатчинские чтения – 2019: сб. науч. тр. по мат-лам IV Междунар. науч.-практ. конф. (Гатчина, 17–18 мая 2019 г.) Гатчина, 2019. Т. 1. С. 439–443.
9. Горенская Е. В., Зулкарнеев Р. М., Лавриченко Ю. А. Борьба с экономическими преступлениями в угольной промышленности, в том числе связанными с незаконным предпринимательством и нарушениями правил охраны и использования недр. М.: Изд-во ВНИИ МВД России, 2014. 95 с.
10. Волгин Ю. Г. Оперативно-розыскное обеспечение расследования экономических преступлений. Кемерово: Кемеровский институт (филиал) РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2014. 127 с.
11. Кондрашкин В. М., Крылков Д. И., Рябков Е. М., Фролов К. В. Выявление, пресечение и документирование преступлений экономической направленности, совершаемые в сфере недропользования. Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России, 2018. 37 с.
12. Дубоносов Е. С. Основы оперативно-розыскной деятельности. М.: Кн. мир, 2002. 184 с.

Organizational and Tactical Measures to Identify and Document Crimes Related to Illegal Coal Mining

Iurii G. Volgin^{a, @}

^a Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

@ volgin384@mail.ru

Received 03.03.2020. Accepted 23.03.2020.

Abstract: The article, taking into account the subject of evidence in criminal cases, formulates proposals for operative tactical measures aimed at solving the problems of detection and documenting crimes related to illegal coal mining. Detection and documentation of crimes related to illegal coal mining are considered as two interrelated processes of activity of operative units of economic security and anti-corruption. Detection of crimes related to illegal coal mining is presented as an activity consisting of the following stages: search and receipt of primary operative search information; verification of primary information; targeted operative search for persons who may be witnesses, as well as items and documents that can serve as evidence; realization of materials for operative verification of primary information. The main directions of documenting crimes related to illegal coal mining are also defined. The selected areas of documenting crimes related to illegal coal mining allow for the process of proof in criminal cases. Based on the analysis of the activities of operative units of economic security and anti-corruption, a list of operative search actions that allow solving the problems of detection and documenting crimes related to illegal coal mining is proposed. Consider some of the tactical aspects of carrying out operative search actions.

Keywords: detection of crimes, solving of crimes, documentation of crimes, operative search action, operational search information

For citation: Volgin Iu. G. Organizational and Tactical Measures to Identify and Document Crimes Related to Illegal Coal Mining. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 70–77. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-70-77>

References

1. Karpysheva Yu. O. The criminal market of minerals in Eastern Siberia. *Questions of Russian and international law*, 2016, (6): 141–153. (In Russ.)
2. Dymov G. A. Crime detection support of disclosing and investigating crimes: content of the concept, main tasks. *Vestnik Vladimirovskogo yuridicheskogo instituta*, 2012, (2): 77–79. (In Russ.)
3. Koltsov D. V. The operative investigation activities performed by operation units to counter illegal mineral production. *Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of internal Affairs of Russia*, 2017, (1): 128–133. (In Russ.)
4. Popov I. V. Criminal responsibility for unlicensed mining of valuable minerals and influence of civil law terms on defining the criminal violation of minerals' protection and usage rules. *Nauchnyi vestnik Omskoi akademii MVD Rossii*, 2013, (1): 3–7. (In Russ.)
5. Kuznetsova N. I. Illegal mining: the problems of qualification. *Vestnik Kaliningradskogo iuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 2015, (1): 19–22. (In Russ.)
6. Danilova N. V., Petrov V. V. Criminal law qualification of unauthorized mining: problems of theory and practice. *Legal science and law enforcement practice*, 2018, (4): 45–51. (In Russ.)
7. Bertovsky L. V. Detection of the crimes related to violation of economic activity rules. *Akademicheskaya mysl*, 2018, (1): 11–14. (In Russ.)
8. Shakhmatov A. V. Organizational aspects of detecting crimes by operational divisions of the police Department. *Actual problems of science and practice: Gatchina readings – 2019: Proc. IV Intern. Sci.-Prac. Conf., Gatchina, May 17–18, 2019. Gatchina*, 2019, vol. 1, 439–443. (In Russ.)
9. Gorenskaia E. V., Zulkarneev R. M., Lavrichenko Iu. A. *Fight against economic crimes in the coal industry, including those related to illegal entrepreneurship and violations of the rules for the protection and use of mineral resources*. Moscow: Izd-vo VNII MVD Rossii, 2014, 95. (In Russ.)
10. Volgin Iu. G. *Operative-investigative provision of the economic crimes investigation*. Kemerovo: Kemerovskii institut (filial) REU im. G. V. Plekhanova, 2014, 127. (In Russ.)
11. Kondrashkin V. M., Krylkov D. I., Riabkov E. M., Frolov K. V. *Detection, suppression and documentation of economic crimes committed in the sphere of subsoil use*. Nizhny Novgorod: Nizhegorodskaya akademiya MVD Rossii, 2018, 37. (In Russ.)
12. Dubonosov E. S. *Fundamentals of operative search activity*. Moscow: Kn. mir, 2002, 184. (In Russ.)

Неправильный мёд соседского права

Андрей В. Переладов^а*, Александр А. Личман^б

^а Коллегия адвокатов «РегионСервис», Россия, г. Кемерово

^б Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

* info@regionservice.com

Поступила в редакцию 25.03.2020. Принята к печати 20.04.2020.

Аннотация: Рассматривается правовая природа негаторного иска как одного из распространенных способов защиты права собственника недвижимого имущества. Раскрываются основания данного иска, предмет доказывания по делам о защите прав собственника от нарушений, не связанных с лишением владения. Негаторный иск сопоставляется с прогибиторным – иском о запрещении деятельности, причиняющей вред или создающей угрозу причинения вреда. Несмотря на то, что исторически прогибиторный иск связан с негаторным требованием, актуальное правовое регулирование и правоприменение проводят между данными способами защиты существенные различия. Авторы разделяют подход, в соответствии с которым иск о запрещении деятельности, предусмотренный статьей 1065 Гражданского кодекса РФ, является разновидностью требования из деликтного обязательства и не является вещно-правовым способом защиты права. Отмечается неразвитость института соседского права в российском гражданском праве, а также несовершенство существующих способов защиты прав собственника недвижимого имущества от их нарушений со стороны соседа. Авторами аргументируется неприемлемость обоснования негаторного иска административно-правовыми нормами по причине нарушения правил преодоления коллизий правового регулирования, смещения бремени доказывания и отступления от стандартов состязательности и равноправия сторон в гражданском процессе в таком случае.

Ключевые слова: негаторный иск, прогибиторный иск, соседские правоотношения, вещно-правовые способы защиты права, вещное право, недвижимость, требование в защиту неопределенного круга лиц

Для цитирования: Переладов А. В., Личман А. А. Неправильный мёд соседского права // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 78–87. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-78-87>

Введение

Поводом для написания настоящей статьи послужила дискуссия о допустимости применения негаторного иска как способа защиты прав собственника соседской недвижимости, состоявшаяся 17 октября 2019 г. в Екатеринбурге в рамках научно-практической конференции «Диалоги о частном праве на Урале». На обсуждение были вынесены следующие вопросы:

1. Как разграничить негаторный иск (ст. 304 ГК РФ) и иск о воспрепятствии опасной деятельности (п. 1 ст. 1065 ГК РФ)?
2. Допустимы ли вещно-правовые способы защиты при строительных нарушениях на соседнем земельном участке?
3. Требование о ликвидации (сносе, демонтаже и т. д.) постройки является обязательственным (вытекает из деликта) или вещно-правовым?
4. Имеет ли значение для разрешения такого спора тот факт, что постройка существовала до приобретения истцом земельного участка?
5. Какое значение для вещно-правового иска имеет нарушение градостроительных и иных административно-правовых норм (интересы абстрактного, «стандартного» соседа)?

Фактологической основой для раскрытия заявленной тематики настоящей статьи являлись два судебных дела, ставших хрестоматийными для разрешения «соседских споров». В первом деле¹, рассмотренном Судебной коллегией по гражданским делам Верховного Суда РФ в кассационном порядке, встал вопрос о праве предъявления собственником земельного участка к своему соседу иска об обязанности его при осуществлении строительства многоэтажного здания гостиницы соблюдать строительные и градостроительные нормы и правила. В данном деле суды первой и апелляционной инстанции посчитали, что иск о возложении на соседа обязанности установить ограждающие конструкции по периметру строящегося объекта является требованием в защиту неопределенного круга лиц и / или публичного образования. Не согласившись с данным выводом, суд кассационной инстанции, указав на фактическое нарушение прав истца строительством без установки ограждающих конструкций на соседском земельном участке, учитывая, что истцом был доказан факт причинения ему материального вреда брызгами строительных растворов, вылетавшими за границы участка застройщика, признал право

¹ Определение Судебной коллегии по гражданским делам Верховного Суда РФ от 06.06.2017 № 18-КГ17-49 // СПС Консультант Плюс. Судебная практика; Обзор судебной практики Верховного Суда Российской Федерации № 5 (2017). П. 4 // Бюллетень Верховного Суда РФ. 2018. № 12.

на обращение с иском по данному делу. При этом Судебная коллегия руководствовалась как нормами о негаторном иске (ст. 304 ГК РФ), так и правилами о предупреждении причинения вреда (1065 ГК РФ).

При рассмотрении второго дела² суды трех инстанций были единодушны, и, хотя кассационная жалоба ответчика была передана с делом для рассмотрения в судебном заседании Судебной коллегии Верховного Суда РФ по гражданским делам, акты судов первой и апелляционной инстанции были оставлены без изменения. В данном деле истцом, собственником земельного участка, предъявлен иск к соседу об устранении нарушений, не связанных с лишением владения. Основанием негаторного иска стало нарушение инсоляции земельного участка истца (на границе земельных участков, хоть и со смещением вглубь участка ответчика, соседом был установлен сплошной забор двухметровой высоты и посажены многолетние плодовые деревья), а также факт содержания соседом на своем участке нескольких пчелиных ульев. У истца ко всему прочему была обнаружена аллергия на яд пчел, поэтому суды согласились не только с требованиями о демонтаже забора, навеса, свисающего на участок истца, спиле деревьев, но и удовлетворили требование о демонтаже пасеки. Особенностью данного дела стало то, что по региональным правилам разведения пчел ответчик вправе был осуществлять эту деятельность при наличии ограждающего его земельного участка забора высотой минимум в два метра. Кроме того, истица, приобретая свой земельный участок, уже знала как о наличии высокого забора и растущих деревьях на соседском участке, так и об установленной пасеке. В сложившейся отечественной правоприменительной практике приобретение земельного участка при наличии уже установленных соседских обременений может стать поводом для отказа в удовлетворении негаторного иска [1, с. 90–91]. Но в данном деле ключевым доказательством стал факт аллергической реакции истицы на яд пчел, которые умудрялись жалить ее, несмотря на высокий забор. Единственной нормой гражданского законодательства, которой руководствовалась в данном деле Судебная коллегия Верховного Суда РФ, стала ст. 304 ГК РФ. Для обоснования позиции суда, кроме того, были использованы строительные нормы и правила, ветеринарные нормы о пчеловодстве и ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения»³ в части гарантий прав граждан на благоприятную окружающую среду.

Второе дело создало вокруг себя небывалый ажиотаж. «Дело о пасеке» тут же стало притчей во языцех, о нем начали говорить буквально все: студенты, ученые, практикующие юристы. Причем мнения о том, как

надлежит разрешить данный спор, как следовало аргументировать постановление суда, кто прав, а кто виноват, – диаметрально разделились.

Прежде всего, формулируя общее отношение к озвученной проблематике, следует отметить прямую связь обсуждаемого вопроса с проблемой отсутствия в гражданском законодательстве России института соседского права [2–5]. Неудовлетворительным образом урегулированы и права застройки земельного участка⁴.

Значение данного института прекрасно описал Т. П. Подшивалов, указав, что «с одной стороны, они [нормы соседского права] способствуют формированию цивилизованных начал во взаимоотношениях между соседями, а с другой – служат мерилем противоправности действий ответчика при подаче негаторного иска» [6, с. 142]. Право собственности на недвижимое имущество выходит за его физические границы, налагая определенные обременения на собственников смежных объектов. И хотя правом владеть, пользоваться и распоряжаться соседской недвижимостью лицо не обладает, оно вправе требовать от своих соседей, чтобы они при реализации своего права соблюдали соответствующие ограничения [7, с. 9]. Именно пределы и основания установления соответствующих обременений образуют предмет соседского права (не отрасли права, но института).

Отметим, что нормативной предпосылкой для введения данного института выступают положения п. 3 ст. 17 и п. 2 ст. 36 Конституции РФ. В своем совокупном единстве данные нормы не допускают реализацию правомочий собственника земельного участка, которые бы ограничивали права, свободы и законные интересы третьих лиц, причиняли ущерб окружающей среде. Указанное содержание абсолютного правоотношения раскрыто и в п. 2 ст. 209 ГК РФ: собственник может совершить по отношению к своей вещи любые действия, если они не противоречат закону, иным нормативным актам и не нарушают права и охраняемые интересы других лиц.

Более того, право соседской застройки нашло отражение и в ст. 3.6.2. Концепции гражданского законодательства, положения которой были учтены в проекте Федерального закона № 47538-6 в части изменения статей 226, 288, 295, 296, 298.7 ГК РФ⁵. Однако в полном объеме идея не была реализована до сих пор, ее развитие остановилось на этапе разработки проекта изменений Гражданского кодекса. Необходимость внесения такого рода изменений в действующее законодательство не отпала, более того, потребность реформирования лишь растет.

² Определение Судебной коллегии по гражданским делам Верховного Суда РФ от 28.05.2019 № 37-КГ19-4 // СПС Консультант Плюс. Судебная практика.

³ О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения. ФЗ от 30.03.1999 № 52-ФЗ // СПС Консультант Плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_22481/ (дата обращения: 12.02.2020).

⁴ Концепция развития гражданского законодательства РФ (одобрена решением Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства от 07.10.2009) // СПС Консультант Плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_95075/ (дата обращения: 12.02.2020).

⁵ О внесении изменений в части первую, вторую, третью и четвертую Гражданского кодекса Российской Федерации, а также в отдельные законодательные акты РФ. Проект ФЗ № 47538-6 (ред., принятая ГД ФС РФ в I чтении 27.04.2012) // СПС Консультант Плюс. Проекты правовых актов.

К сожалению, иные нормы ст. 10 и ст. 261 ГК РФ и ст. 56 Земельного кодекса РФ, применяемые при рассмотрении соседских споров, этот пробел не восполняют, т. к. не являются специальными нормами, регулирующими вещные правоотношения⁶.

Как разграничить негаторный иск (ст. 304 ГК РФ) и иск о воспрепятствии опасной деятельности (ст. 1065 ГК РФ)?

Ответ на поставленный вопрос следует начать с классификации исков [8]. И негаторный иск, и иск прогибиторный (о воспрепятствии опасной деятельности) являются исками о присуждении.

Практике применения негаторного иска пристальное внимание было уделено в ряде постановлений высших судебных инстанции России⁷. Тем не менее рассмотренные на дискуссионной панели примеры позволяют сомневаться в правильном понимании правил разрешения споров, вытекающих из соседских правоотношений, а именно: в каких случаях может быть предъявлен негаторный иск, а в каких иск о запрете деятельности или об обязанности совершить определенное действие. Несмотря на то, что иски о запрете деятельности, об обязанности совершить определенное действие и негаторный иск указаны в качестве способов защиты в ст. 12 ГК РФ, более их ничего не роднит.

В науке гражданского права существуют различные мнения о том, можно ли считать обязательства по предупреждению причинения вреда деликтными обязательствами, а неблагоприятные последствия, указанные в ст. 1065 ГК РФ, деликтной ответственностью. Некоторые авторы в качестве обязательного условия деликтной ответственности называют наличие вреда и в случае его отсутствия предлагают вести речь о квазиделиктной ответственности или вообще о мерах защиты [9, с. 123–126, 140–142].

Мы поддерживаем точку зрения, что иск, о котором идет речь в п. 1 ст. 1065 ГК РФ, не является в строгом смысле деликтным, поскольку основанием для его предъявления служит лишь опасность причинения вреда в будущем, а не реально причиненный вред. Вместе с тем с ним «соотносимы основные правила о деликтных обязательствах, если только иное не вытекает из существа заявленных требований» [10, с. 903]. Создание опасности причинения вреда является правонарушением, а возложение обязанности приостановить или прекратить опасную деятельность – санкцией за него [11, с. 1093].

Различия между негаторным иском и иском о запрете деятельности обусловлены как теоретическими, так и практическими материально-правовыми факторами. Так, в указанных способах защиты права неодинаково распределено бремя доказывания между сторонами, существенным образом отличаются обстоятельства, имеющие значение для разрешения

спора, по-разному разрешен вопрос о допустимости применения сроков исковой давности. Нельзя не отметить и различный круг лиц, чьи права и законные интересы подлежат защите при предъявлении негаторного и прогибиторного исков. Раскроем обозначенные различия.

1. *Негаторный иск вытекает из абсолютных вещных правоотношений.* М. Казер отмечает, что «негаторные иски возникли к тому времени, когда из права собственности выделились ограниченные вещные права, через отделение от уже существующего... древнего виндикационного иска» [цит. по: 12, с. 94–95].

Действительно, негаторный иск берет свое начало со времен римского частного права, где он, в частности, служил средством защиты права собственности и был основан на отрицании чужого права. Иск представлял собою требование собственника, который не утратил владение собственной вещью, но столкнулся с препятствиями в пользовании ею и осуществлении принадлежащего ему вещного права. Изначально такой иск еще был известен как *actio negatoria servitutis* и предъявлялся в случае, когда какое-либо лицо и без каких-либо оснований приписывало себе сервитут в отношении вещи собственника.

В настоящее время, говоря о негаторном иске, мы имеем в виду способ защиты вещного права от любого притязания со стороны любого лица. Объект защиты – это одно из ключевых отличий негаторного иска от иска о запрете деятельности, где в качестве такого, помимо права на вещи, указаны и неимущественные права. Следует особо отметить, что для последних предусмотрены и специальные способы защиты, предусмотренные нормами главы 8 ГК РФ.

Прогибиторный иск, в отличие от негаторного, может защищать значительно большее число лиц, чьи права и законные интересы не охватываются содержанием исключительно вещного права, о чем подробнее будет указано далее.

2. *Негаторный иск защищает только вещное право на недвижимую вещь.* Аргументация этого признака также основана на генезисе негаторного иска как способа защиты вещного права. Как отмечает К. И. Скловский: «Негаторный иск не совместим с самозащитой, ведь нарушитель, преследуемый негаторным иском, не осуществляет насилия в отношении собственника» [13]. Ученый подчеркивает, что негаторный иск, исторически связанный с сервитутом (отрицающий его), сохранил свое содержание, поглотив при этом некоторые иные, тесно связанные с ним иски (конфессорный и прогибиторный). Сфера действия негаторного иска обнаруживается в соседских отношениях и состоит в защите права на недвижимость [6, с. VII]. По мнению цитируемого автора, специфика негаторного иска проявляется в том, что предметом спора по негаторному иску является только право на недвижимое имущество.

⁶ В статье авторы намерено не рассматривают вопрос соотношения негаторного иска и исков о сносе самовольной постройки, об установлении сервитута. Данные вопросы требуют самостоятельного и более детального рассмотрения не в рамках указанной статьи.

⁷ См. О некоторых вопросах, возникающих в судебной практике при разрешении споров, связанных с защитой права собственности и других вещных прав. Постановление Пленума Верховного Суда РФ № 10, Пленума ВАС РФ № 22 от 29.04.2010 // Вестник ВАС РФ. 2010. № 6; Обзор судебной практики по некоторым вопросам защиты прав собственника от нарушений, не связанных с лишением владения. Информационное письмо Президиума ВАС РФ от 15.01.2013 № 153 // Вестник ВАС РФ. 2013. № 4.

Вместе с тем он обращает внимание на то, что в практике встречаются случаи, когда негаторный иск предъявляется и в отношении движимого имущества, но только в непосредственной связи с недвижимостью либо в составе имущественного комплекса. Мы согласны с данным подходом и полагаем, что сутью негаторного иска является преодоление собственником невозможности самостоятельными действиями устранить возникшее неудобство в отношении своей недвижимой вещи.

Другого мнения придерживается А. В. Люшня, указывающий, что негаторный иск является способом защиты права не только на недвижимость, но и на движимые вещи [14].

Для объяснения приведенной выше позиции авторов настоящей статьи рассмотрим нарушение права на движимую вещь на примере пассажира автобуса, на одежду которого капает вода с окна. В силах и в воле такого пассажира защитить свое имущество самостоятельными действиями, поменить место или вообще выйти из автобуса. Прекратить вредоносное воздействие, совершив тем самым действия по самозащите права (ст. 14 ГК РФ). Отсутствие указанного разумного и адекватного поведения делает гражданина сопричастным к размеру причиненного вреда и к возможности применения норм об освобождении причинителя вреда от ответственности (ст. 1064, п. 3 ст. 1083 ГК РФ)⁸. При анализе правоприменительной практики, в частности п. 9 Информационного письма Президиума ВАС РФ № 153⁹, можно сделать вывод, что негаторный иск подлежит удовлетворению только в том случае, когда подтверждается нарушение вещного права истца ответчиком и когда такое нарушение не может быть устранено истцом самостоятельно. Нам не удалось обнаружить ни одного примера применения норм ст. 304 ГК РФ для защиты вещного права на движимое имущество в судебной практике.

Устранение нарушения права на движимую вещь не подразумевает искового требования, а нивелируется самостоятельной защитой и последующим требованием о возмещении причиненного вреда.

3. Негативное воздействие на вещь, право на которую защищается негаторным иском, должно иметь длящийся характер. Это отличие следует из предыдущего. Истец обращается в суд в связи с продолжающимся нарушением его права, не в силах сам устранить неправомерное воздействие на свою вещь. То есть негаторный иск защищает право от длящегося нарушения. Если на момент разрешения спора воздействие прекращено, то в удовлетворении

иска должно быть отказано¹⁰ и разъяснена возможность защиты прав иным способом, например посредством взыскания убытков¹¹.

4. *Удовлетворение негаторного иска не ставится в зависимость от наличия или отсутствия вины правонарушителя или противоправности его поведения.* Указывая на существенные различия между негаторным иском и иском о предупреждении причинения вреда, К. И. Скловский отмечает, что вина ответчика не является обстоятельством, которое имеет значение для защиты в порядке ст. 304 ГК РФ. Фактическое основание негаторного иска не проистекает из деликта, хотя нередко с ним сопряжено [15]. Предмет негаторного иска может заключаться не только в запрете деятельности, но и в полном или частичном сносе строения или сооружения, проведении определенных работ и т. д. [6, с. 101; 15, с. 194].

Поскольку основанием для предъявления негаторного иска является создание ответчиком препятствий осуществления истцом своих вещных прав, отсутствует необходимость установления умысла ответчика в причинении вреда и противоправности его деяний [3; 6, с. 22, 283, 284; 15, с. 187]. Кроме того, возможны и ситуации умышленного причинения имущественного вреда собственнику недвижимого имущества. Такого рода обстоятельства не составляют основание негаторного иска, поскольку в результате причинения вреда недвижимой вещи объекту абсолютных правоотношений возникает новое относительное обязательство, стороной которого является конкретный деликвент (ст. 307 ГК РФ), абсолютное отношение при этом не прекращается [6, с. 40; 16, с. 155; 17; 18].

Для удовлетворения прогибиторного иска необходимо доказать наличие вины ответчика, поскольку санкция нормы п. 2 ст. 1065 ГК РФ применяется вследствие причинения вреда или угрозы причинения вреда. Правила ст. 1065 ГК РФ включены в главу 59 ГК РФ, регулиющую обязательства из причинения вреда, что позволяет утверждать, что предусмотренный данной статьей иск о прекращении или приостановлении деятельности является собой пример специального способа защиты от правонарушения без необходимости установления фактического наличия вреда, который тем не менее может наступить [19; 20].

Логику озвученной мысли также поддерживает сформулированное в п. 2 ст. 1065 ГК РФ право суда отказать в удовлетворении прогибиторного иска в случае, если само по себе защищаемое иском право, предполагаемое к нарушению в будущем, противопоставляется интересам

⁸ См. Апелляционные определения Омского областного суда от 26.06.2019 по делу № 33-4139/2019; от 10.10.2018 по делу № 33-6731/2018; Иркутского областного суда от 27.05.2019 по делу № 33-3774/2019; Суда Ямало-Ненецкого автономного округа от 09.08.2018 по делу № 33-2017/2018; Хабаровского краевого суда от 23.07.2014 по делу № 33-4425/2014 // СПС Консультант Плюс. Судебная практика.

⁹ Обзор судебной практики по некоторым вопросам защиты прав собственника от нарушений...

¹⁰ См. Апелляционные определения Оренбургского областного суда от 15.01.2015 по делу № 33-87/2015; Тульского областного суда от 08.10.2015 по делу № 33-3137/2015 // СПС Консультант Плюс. Судебная практика.

¹¹ Несмотря на существующую позицию Верховного Суда РФ о праве суда на изменение способа защиты права истца, изложенную в п. 1 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 23.06.2015 № 25 «О применении судами некоторых положений раздела I части первой Гражданского кодекса Российской Федерации», удовлетворение негаторного иска без изменения его предмета и основания иска невозможно. Обстоятельства, подлежащие доказыванию при рассмотрении деликтных исков, не идентичны тем, что входят в предмет доказывания по делу о защите прав собственника от нарушений, не связанных с лишением владения. Эта логика применима и к иным приводимым в настоящей статье доводам об отличиях негаторного иска от прогибиторного.

неопределенного круга лиц, получающим благо от сохранения деятельности ответчика¹².

При рассмотрении же негаторного иска, в отличие от иска о запрете деятельности, имеет значение лишь интерес титульного владельца. В этом случае речь идет об абсолютном правоотношении, в котором интересы одного лица не противопоставляются интересам неопределенного круга лиц. В случае же рассмотрения требования о приостановлении или прекращении деятельности, наоборот, в предмет доказывания может входить факт нарушения интересов неопределенного круга лиц (отсутствует ли положительный эффект от деятельности ответчика), поскольку наличие такого эффекта препятствует удовлетворению иска.

5. *Требование о запрещении деятельности (ст. 1065 ГК РФ) не может быть заявлено в случае бездействия ответчика.* Из оснований для применения прогибиторного иска следует, что этот способ защиты не охватывает бездействие ответчика. Результатом его удовлетворения, в отличие от негаторного иска, является только запрет осуществления действия и никакое другое присуждение, что находит подтверждение в п. 9 Информационного письма Президиума ВАС РФ № 153. Рассматривая иск собственника земельного участка и расположенного на нем строения к арендатору соседнего земельного участка о запрете на продолжение строительства спортивного комплекса с бассейном, суд указал, что для констатации нарушения права истца нет необходимости дожидаться наступления соответствующего события, в данном случае разрушения строения достаточно доказательств наличия угрозы нарушения права. Право собственности лица может нарушаться и тогда, когда другое лицо осуществляет деятельность на своем земельном участке, но тем самым создает реальную угрозу разрушения имущества, расположенного на соседнем земельном участке. Несмотря на законность строительства, при рассмотрении спора было доказано, что его продолжение приведет к повреждению соседского имущества, что и послужило основанием для удовлетворения иска.

Допустимы ли вещно-правовые способы защиты при строительных нарушениях на соседнем земельном участке?

Для правильного ответа на этот вопрос необходимо четко понимать особенности применения негаторного иска как способа защиты вещного права, изложенные выше. Следует указать, что если нарушение прав собственника, осуществляемое в виде действия или бездействия в отношении недвижимого имущества истца, образует идеальную совокупность, т. е. одновременно нарушает нормы

частного права и административные нормы, то негаторный иск является допустимым способом защиты. Примером могут служить нарушения при возведении здания, которые приводят к негативному воздействию на земельный участок истца в виде проседания почвы, отвода ливневых вод на земельный участок¹³.

Тем не менее судебная практика являет собой пример удивительного замещения иска о защите вещного права иском об устранении административных правонарушений¹⁴. По справедливому замечанию А. Н. Латыева, «определение конкретных ограничений в осуществлении права собственности на недвижимость, которые накладываются на собственника ввиду соседства с другой недвижимостью, практически полностью отдано на откуп не просто актам публичного права, но в подавляющем большинстве своем – актам подзаконным» [7, с. 10]. Судебные прецеденты, предложенные для обсуждения на дискуссионной панели «Диалогов о частном праве на Урале», посвященной негаторному иску, как раз и являются примерами неправильного обоснования негаторного иска только нарушениями норм административного права. Рассмотрим доводы невозможности обоснования негаторного иска нормами административного права предметно.

Во-первых, к имущественным отношениям, основанным на административном или ином властном подчинении одной стороны другой, в том числе к налоговым и другим финансовым и административным отношениям, гражданское законодательство не применяется, если иное не предусмотрено законодательством (п. 3 ст. 2 ГК РФ). Из этого следует, что судебный спор о нарушении строительных или ветеринарных норм и правил в принципе не может быть инициирован предъявлением негаторного иска. Повторимся, что главным условием для негаторного иска является нарушение права истца на недвижимую вещь. В отсутствие доказательств нарушения вещного права истца негаторный иск не может быть удовлетворен¹⁵.

Немаловажной деталью споров, заявленных для обсуждения, являлось применение к ответчикам мер административно-правового принуждения как в виде привлечения к административной ответственности, так и в виде выдачи обязательных для исполнения административных предписаний. Следовательно, публичная мера ответственности за нарушение норм административного законодательства была реализована. Поскольку порядок привлечения к ответственности за административное нарушение самодостаточен, необходимость в дополнительных мерах гражданско-правовой защиты (ответственности) публичных интересов посредством негаторного иска отсутствовала.

¹² См. Апелляционные определения Омского областного суда от 20.03.2019 по делу № 33-1685/2019; Свердловского областного суда от 22.11.2017 по делу № 33-19855/2017; Московского областного суда от 04.12.2013 по делу № 33-23516/2013 // СПС Консультант Плюс. Судебная практика.

¹³ См. Апелляционные определения Алтайского краевого суда от 26.12.2018 по делу № 33-11706/2018; Свердловского областного суда от 17.11.2017 по делу № 33-19337/2017; Верховного суда Республики Тыва от 21.11.2017 по делу № 33-2138/2017 // СПС Консультант Плюс. Судебная практика.

¹⁴ Апелляционные определения Тульского областного суда от 17.03.2016 по делу № 33-451/2016; Ростовского областного суда от 28.03.2016 по делу № 33-5050/2016; Самарского областного суда от 25.04.2016 по делу № 33-4582/2016 // СПС Консультант Плюс. Судебная практика.

¹⁵ См. Постановление Арбитражного суда Северо-Западного округа от 16.09.2019 № Ф07-8418/2019 по делу № А13-16626/2017; Постановление Арбитражного суда Северо-Западного округа от 26.02.2018 № Ф07-16899/2017 по делу № А56-26693/2017; Постановление Арбитражного суда Московского округа от 22.01.2018 г. № Ф05-17547/2017 по делу № А40-242433/2016 // СПС Консультант Плюс. Судебная практика.

Во-вторых, пункты 45–47 совместного Постановления Пленума ВС РФ № 10, Пленума ВАС РФ № 22¹⁶ (далее – Постановление Пленумов № 10/22) зачастую неверно применяются судами. Главный постулат возможности применения указанных позиций основан на единственном условии – нарушении прав собственника недвижимой вещи. Вышеуказанные пункты помещены в раздел «Споры об устранении нарушений права, не связанных с лишением владения» и прямо предусматривают обстоятельства (случаи) своего применения:

- п. 46: «если при этом **нарушается право собственности или законное владение истца**»;
- п. 47: «**удовлетворяя иск об устранении нарушения вещного права, суд вправе обязать как не совершать, так и устранить последствия нарушения**».

Таким образом, нарушение ответчиком неких административных правил может быть лишь дополнительным фактором, косвенно характеризующим противоправность поведения ответчика, но только при установленном факте нарушения вещных прав истца.

В-третьих, факты нарушения административного законодательства, включенные в основание негаторного иска, ставят перед судом задачу дублирования полномочий органа административной юрисдикции, подтверждение состава административного правонарушения при разрешении частноправового спора. Зачастую резолютивная и описательная части таких судебных актов повторяют описание события административного правонарушения и содержат аналогичное по своей сути указание на необходимость соблюдать установленные правила.

В-четвертых, административно-правовое обоснование негаторного иска приводит к необходимости привлечения к участию в деле административного органа, что не способствует процессуальной экономии, а также предполагает необходимость самостоятельной оценки дополнительных доказательств. А это прямой путь к усложнению судебного процесса. В итоге при рассмотрении гражданско-правового спора суд будет вынужден исследовать материалы, полученные в ходе административного расследования и рассмотрения дела об административном правонарушении. Учитывая отсутствие в гражданском и арбитражном процессе императивных правил о преюдициальных качествах актов по делам об административных правонарушениях, возрастает риск существования противоречащих друг другу актов юрисдикционных органов по одним и тем же или смежным обстоятельствам. О правовой определенности в такой ситуации говорить не приходится [21, с. 315].

В-пятых, не следует забывать о процессуальной обязанности истца доказывать обстоятельства, на которых основаны его требования. Включение в предмет доказывания по гражданскому спору наличия в деянии ответчика

признаков административного правонарушения и его квалификация – это игра на поле истца, приводящая к нарушению презумпции невиновности и принципов равноправия и состязательности сторон. Очевидным последствием исследования этих обстоятельств является предрешение вопроса о виновности ответчика в совершении административного правонарушения. Кроме того, такое административно-правовое основание негаторного иска заставляет задуматься о возможности переквалификации требования истца на предусмотренное ст. 1065 ГК РФ.

Последствием такой административной «диффузии» являются иные, несправедливые стандарты доказывания. Например, в п. 12 Постановления Пленума ВС РФ № 25¹⁷ разъяснено положение п. 2 ст. 401 ГК РФ, согласно которому отсутствие вины доказывается лицом, нарушившим обязательство: «По общему правилу лицо, причинившее вред, освобождается от возмещения вреда, если докажет, что вред причинен не по его вине (п. 2 ст. 1064 ГК РФ). Бремя доказывания своей невиновности лежит на лице, нарушившем обязательство или причинившем вред. Вина в нарушении обязательства или в причинении вреда предполагается, пока не доказано обратное».

При рассмотрении дел по спорам из деликтных обязательств, в том числе и основанных на правилах ст. 1065 ГК РФ, существует специальный стандарт доказывания. Потенциальный потерпевший, он же истец, обязан доказать возможность причинения ему вреда, а с установлением события административного нарушения уже и доказывать ничего не нужно.

Согласно принципу генерального деликта само по себе причинение вреда уже является основанием для возникновения обязанности по его возмещению и, следовательно, возникновения деликтного обязательства. А это с неизбежностью влечет за собою презумпцию вины и противоправности деяния потенциального причинителя вреда. Получается, что истец как потенциальный потерпевший, предъявляя иск на основании нарушения ответчиком норм административного законодательства, не должен доказывать соответствующие обстоятельства.

Сосед-ответчик, если у него получится, при рассмотрении дела о запрещении его деятельности может доказать правомерность своих действий и отсутствие своей вины, а также наличие вины или злоупотребление правом истца. Но это несправедливое и чрезмерное бремя доказывания, недопустимое и непредполагаемое, на наш взгляд, при классическом негаторном иске.

В-шестых, уход суда в сферу административного законодательства может быть значительно осложнен фактором нелегитимности нормативного акта, на нормах которого основывает свою правовую позицию истец. Например, во втором деле, положенном в основу статьи, суды ссылаются на нормативные акты спорного правового содержания

¹⁶ О некоторых вопросах, возникающих в судебной практике при разрешении споров...

¹⁷ О применении судами некоторых положений раздела I части первой ГК РФ. Постановление Пленума ВС РФ от 23.06.2015 № 25 // Бюллетень ВС РФ. 2015. № 8.

и имеющие признаки вторжения субъекта РФ в исключительную компетенцию Федерации в вопросах ограничения права собственности и вопросов, уже урегулированных федеральными законами¹⁸.

В целях объективности обсуждения поставленного вопроса следует отметить, что, напротив, соблюдение ответчиком административных предписаний в виде действия или бездействия может являться основанием для отказа в удовлетворении как негаторного иска, так и прогибиторного иска. Эта ситуация наглядно представлена во втором деле. На наш взгляд, сложилась парадоксальная с точки зрения конкуренции отраслевых норм ситуация, когда высота забора, которая не устраивала истца, была продиктована императивом административной нормы. Как должен быть в такой ситуации разрешен вопрос о фактической конкуренции норм публичного и частного права, а по сути негаторного и административного иска?¹⁹ Ведь исковые требования об обязанности совершить определенные действия, заявленные, например, прокурором в рамках предоставленных ему ст. 45 ГПК РФ полномочий, могут быть обоснованы нормами градостроительного или иного административного законодательства, и эти требования могут быть заявлены третьими лицами в уже начавшемся судебном процессе. Будет ли в таком случае исковое требование соседа отклонено со ссылкой на необязательность претерпевания им публично-правового ограничения? Полагаем, вероятность этого очень высока, более того, такое решение было бы справедливо, поскольку при отсутствии нарушения права собственности истца у ответчика будет сильная «административная» позиция законопослушного участника публичных правоотношений. Видимо, поэтому истцы при рассмотрении первого анализируемого дела не рискнули заявлять требования, основанные на ст. 1065 ГК РФ, о запрете строительства здания гостиницы, поскольку деятельность по возведению здания как право собственника на застройку своего земельного участка была осуществлена в соответствии с нормами ст. 261 ГК РФ и нормами градостроительного законодательства. Это, однако, не извиняет той чудовищной метаморфозы, которой гражданская коллегия Верховного Суда РФ подвергла спор по негаторному иску, превратив его в суррогат административно-деликтного.

Резюмируя ответ на вопрос, приходим к выводу о невозможности обоснования негаторного иска одними лишь фактами нарушения административных норм, без подтверждения факта нарушения вещного права истца в отношении недвижимого имущества. Следует также отметить, что само наличие административных оснований негаторного иска его ослабляет и повышает вероятность отказа в его удовлетворении.

Может ли защищать негаторный иск интересы абстрактного, «стандартного» соседа?

Отчасти ответ на этот вопрос уже прозвучал выше, при ответе на вопрос № 2, и этот ответ отрицательный: Нет, не может! Негаторный иск предъявляется конкретным собственником в защиту принадлежащего ему права. Для целей защиты публичного интереса или интереса неопределенного круга лиц предъявляется иск о запрещении деятельности (ст. 1065 ГК РФ). Важен еще один аспект, имеющий прямое отношение к сути «соседских» притязаний. Помимо права на защиту, соседи несут обязанность разумного претерпевания использования соседями своего участка. Границы этой разумности в нашем правопорядке, к сожалению, очерчены только общими фразами о необходимости соблюдения собственником земельного участка стандарта добросовестного использования своих прав [3]. Поэтому из-за «бедности» отечественного вещного права, негаторный иск нередко обосновывается запретом злоупотребления правом с целью причинения вреда и административными нормами.

Является ли требование о сносе постройки или сооружения (например, забора) деликтным (п. 1 ст. 1065 ГК РФ) или негаторным иском?

Если постройка нарушает права истца как собственника недвижимого имущества и он в связи с этим требует ее сноса, это требование негаторное. Но если притязания истца основаны, как в анализируемых делах, на угрозе жизни и здоровью, то появляются нюансы, нуждающиеся в дополнительном обсуждении. Как уже было указано выше, фактическим основанием прогибиторного иска является *деятельность*. В обсуждаемых примерах ни пасека (как совокупность деревянных ульев), ни возводимое здание гостиницы само по себе опасности не представляли. В первом случае это была деятельность по пчеловодству, во втором – строительные работы. Именно эти виды деятельности по смыслу ст. 1065 ГК РФ и подлежали запрету²⁰.

Имеет ли значение тот факт, что постройка существовала до приобретения истцом земельного участка?

При ответе на данный вопрос следует обратиться к принципу *prior in tempus potior in ius* (лат. первый по времени, сильнее по праву). В соответствии с данным принципом интересы лица, приступившего к осуществлению деятельности, которая впоследствии пошла вразрез с интересами других лиц, имеют приоритет над последними. Интересы же других лиц ограничиваются упомянутой ранее разумной обязанностью претерпевания обременений. Если иск заявляется на основании норм ст. 1065 ГК РФ, вполне

¹⁸ Статьей 55 Конституции РФ сформулировано правило, согласно которому право частной собственности может быть ограничено только федеральным законом. Аналогичное правило сформулировано, например, в ст. 261, ст. 263 ГК РФ, ст. 1 и ст. 7 ЗК РФ. Правила разведения и содержания пчел, в т. ч. утвержденные субъектом РФ и ограничивающие право собственности на землю, к такому законодательству не могут быть отнесены.

¹⁹ Указанный вопрос был блестяще сформулирован и поставлен на обсуждение А. В. Майфатом, профессором кафедры гражданского права Уральского государственного юридического университета, доктором юридических наук, адвокатом, партнером Коллегии адвокатов «Частное право».

²⁰ Постановка такого требования в исках, однако, не исключала бы обязанность судов исследовать вопросы соразмерности испрашиваемого способа защиты. В примере 1 явно запретить строительство здания было невозможно, поэтому иск трансформировался из негаторного в административно-деликтный с возложением на ответчика обязанности исполнить требования безопасности производства строительных работ.

резонно будет связывать начало течения срока исковой давности с фактом возведения указанной постройки. Для обоих рассматриваемых исков (и негаторного, и прогибиторного) наличие постройки будет иметь квалифицирующее значение для применения судом норм ст. 1 и ст. 10 ГК РФ.

Заключение

Выявленные в статье особенности рассмотренных способов защиты, полагаем, столь существенны, что не допускают их одновременное применение. Являясь вещно-правовым способом защиты, негаторный иск предъявляется в защиту нарушенного права на недвижимую вещь, причем нарушение в обязательном порядке является длящимся. Для удовлетворения негаторного иска не требуется доказывать факт причинения вреда ответчиком, устанавливая его умысел или противоправность поведения, в предмет доказывания будет входить лишь установление факта создания ответчиком ограничения для осуществления истцом своих вещных прав. Негаторный иск не может рассматриваться как способ защиты прав неопределенного круга лиц – это требование предъявляется в интересах конкретного собственника.

Выявленные проблемы правоприменения, связанные с аргументацией решений, вынесенных по искам об устранении нарушений прав собственника, не связанных с лишением владения, исключительно административно-правовыми нормами, на наш взгляд, недопустимы, должны быть устранены на уровне разъяснений Верховного Суда РФ. Суд при рассмотрении негаторного иска не может и не должен подменять административный орган, он должен установить нарушение вещных прав на недвижимость, а не региональных норм о чечеловодстве или прочих подзаконных актов.

В свою очередь прогибиторный иск, основанный на деликте, не может быть заявлен в случае бездействия ответчика. Это требование о запрещении опасной или потенциально опасной деятельности, в связи с чем может быть предъявлено как в защиту конкретного истца, так и неопределенного круга лиц или публичных интересов.

Установленные проблемы нормативного регулирования и правоприменения должны быть решены в рамках предстоящей реформы вещного права. На современном этапе развития цивилистики столь бедную регламентацию соседских правоотношений считаем непозволительной.

Литература

1. Сагдеева Л. В. Негаторный иск и требования о пресечении действий, нарушающих право или создающих угрозу его нарушения // Журнал российского права. 2020. № 2. С. 85–93. DOI: 10.12737/jrl.2020.019
2. Суханов Е. А. Вещное право: научно-познавательный очерк. М.: Статут, 2017. 559 с.
3. Андреев Ю. Н. Соседские отношения в гражданском праве России: теория и практика. М.: НОРМА; ИНФРА-М, 2016. 206 с.
4. Беляева О. А., Богатырев Ф. О., Брагинский М. И. Право собственности: актуальные проблемы. М.: Статут, 2008. 729 с.
5. Чубаров В. В. Проблемы правового регулирования недвижимости. М.: Статут, 2006. 333 с.
6. Подшивалов Т. П. Негаторный иск: проблемы теории и практики. М.: Инфотропик Медиа, 2019. 340 с.
7. Латышев А. Н. «Дело о пасеке» как зеркало нищеты российского вещного права // Вестник экономического правосудия Российской Федерации. 2019. № 11. С. 6–19.
8. Иски и судебные решения / отв. ред. М. А. Рожкова. М.: Статут, 2009. 363 с.
9. Боброва М. В. Адекватность и ее влияние на динамику деликтных обязательств: дис. ... канд. юрид. наук. Томск, 2015. 233 с.
10. Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации. Часть вторая (постатейный) / под ред. А. П. Сергеева. М.: Проспект, 2011. 986 с.
11. Витрянский В. В., Ем В. С., Козлова Н. В. Российское гражданское право. Т. 2: Обязательственное право; 2-е изд., стер. М.: Статут, 2011. 1206 с.
12. Усачева К. А. Негаторный иск в исторической и сравнительно-правовой перспективе (начало) // Вестник гражданского права. 2013. Т. 13. № 5. С. 87–119.
13. Скловский К. И. Собственность в гражданском праве. 5-е изд., перераб. М.: Статут, 2010. 891 с.
14. Люшня А. В. Защитные возможности негаторного иска // Закон. 2007. № 2. С. 141–150.
15. Скловский К. И. Применение законодательства о собственности: трудные вопросы. М.: Статут, 2016. 205 с.
16. Черепухин Б. Б. Труды по гражданскому праву. М.: Статут, 2001. 476 с.
17. Гутников О. В. Корпоративная ответственность в гражданском праве. М.: ИЗиСП; Контракт, 2019. 487 с.
18. Добровинская А. В. О мерах гражданско-правовой ответственности за нарушение законодательства о защите конкуренции // Журнал предпринимательского и корпоративного права. 2019. № 3. С. 54–59.
19. Ершов О. Г. Требование о запрещении строительства в связи с опасностью причинения вреда: мера защиты или мера ответственности? // Правовые вопросы строительства. 2012. № 1. С. 3–7.
20. Постатейный комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации, части второй / под общ. ред. П. В. Крашенинникова. М.: Статут, 2011. Т. 3. 574 с.
21. Принципы частного права / под ред. Т. П. Подшивалова, В. В. Кваниной, М. С. Сагандыкова. М.: Проспект, 2018. 400 с.

The Law of Neighboring Tenements: "The Wrong Sort of Honey"

Andrey V. Pereladov^{a, @}; Alexander A. Lichman^b

^a Bar Association "RegionServis", Russia, Kemerovo

^b Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

@ info@regionservice.com

Received 25.03.2020. Accepted печати 20.04.2020.

Abstract: The present research featured the legal nature of the negatory action as one of the common ways to protect the rights of a real estate owner. The article focuses on the ground of this action and the fact in proof in property rights protection cases not related to dispossession. The authors drew a parallel between the negatory action and the prohibitory action which prohibits offensive activities or hazards of injury infliction. In spite of the fact that the prohibitory action used to be associated with the negatory one, they demand different kinds of actual statutory regulation and law enforcement. The authors agree that the lawsuit on the prohibition of activities, as provided for by Article 1065 of the Civil Code of the Russian Federation, stems from a tort, and is not a proprietary method of defense of rights. In the Russian civil law, the law of neighboring tenements remains underdeveloped, as does the defense of rights of the real estate owner from their neighbors. The authors believe that it is wrong to justify the negatory action by administrative law as this violates the rules for overcoming conflicts of legal regulation, shifting the burden of proof, and deviating from the standards of adversarial and equal rights of the parties in the civil process.

Keywords: negatory action, prohibitory action, neighborhood legal relations, proprietary legal remedies, property law, real estate, class action

For citation: Pereladov A. V., Lichman A. A. The Law of Neighboring Tenements: "The Wrong Sort of Honey". *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 78–87. (In Russ.) DOI: : <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-78-87>

References

1. Sagdeeva L. V. Negatory claims and demands to suppress actions violating rights or posing a threat of violation of rights. *Zhurnal rossiiskogo prava*, 2020, (2): 85–93. (In Russ.) DOI: 10.12737/jrl.2020.019
2. Sukhanov E. A. *Property law: a scientific and educational essay*. Moscow: Statut, 2017, 559. (In Russ.)
3. Andreev Iu. N. *Neighboring relations in the civil law of Russia: theory and practice*. Moscow: NORMA; INFRA-M, 2016, 206. (In Russ.)
4. Beliaeva O. A., Bogatyrev F. O., Braginskii M. I. *Ownership: current issues*. Moscow: Statut, 2008, 729. (In Russ.)
5. Chubarov V. V. *Problems of legal regulation of real estate*. Moscow: Statut, 2006, 333. (In Russ.)
6. Podshivalov T. P. *Negatory claim: problems of theory and practice*. Moscow: Infotropik Media, 2019, 340. (In Russ.)
7. Latyev A. N. "The apiary case" as a mirror of the poverty of Russian property law. *Vestnik ekonomicheskogo pravosudiia Rossiiskoi Federatsii*, 2019, (11): 6–19. (In Russ.)
8. *Claims and court decisions*, ed. Rozhkova M. A. Moscow: Statut, 2009, 363. (In Russ.)
9. Bobrova M. V. *Adequacy and its impact on the dynamics of tort obligations*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Tomsk, 2015, 233. (In Russ.)
10. *Commentary on the Civil Code of the Russian Federation. Part two (itemized)*, ed. Sergeev A. P. Moscow: Prospekt, 2010, 986. (In Russ.)
11. Vitrianskii V. V., Em V. S., Kozlova N. V. *Russian civil law. Vol. 2: Law of obligations*, 2nd ed. Moscow: Statut, 2011, 1206. (In Russ.)
12. Usacheva K. A. Negative lawsuit in the historical and comparative legal perspective (beginning). *Vestnik grazhdanskogo prava*, 2013, 13(5): 87–119. (In Russ.)
13. Sklovskii K. I. *Property in civil law*, 5th ed. Moscow: Statut, 2010, 891. (In Russ.)
14. Liushnia A. V. Protective capabilities of the negatory action. *Zakon*, 2007, (2): 141–150. (In Russ.)
15. Sklovskii K. I. *Application of property law. Difficult issues*. Moscow: Statut, 2016, 205. (In Russ.)
16. Cherepakhin B. B. *Civil law proceedings*. Moscow: Statut, 2001, 476. (In Russ.)
17. Gutnikov O. V. *Corporate liability in civil law*. Moscow: IZiSP, Kontract, 2019, 487. (In Russ.)
18. Dobrovinskaya A. V. About measures of civil liability for competition legislation violations. *Zhurnal predprinimatelskogo i korporativnogo prava*, 2019, (3): 54–59. (In Russ.)

19. Ershov O. G. Requirement to ban construction in connection with the hazard of injury infliction: a measure of protection or a measure of responsibility? *Pravovye voprosy stroitelstva*, 2012, (1): 3–7. (In Russ.)
20. *An article-by-article commentary on the Civil Code of the Russian Federation, part two*, ed. Krasheninnikov P. V. Moscow: Statut, 2011, vol. 3, 574. (In Russ.)
21. *The principles of private law*, eds. Podshivalov T. P., Kvanina V. V., Sagandykov M. S. Moscow: Prospekt, 2018, 400. (In Russ.)

Новеллы судебного примирения в контексте судебно-правовой политики современной России

Егор С. Трезубов^{a, @, ID}; Екатерина Г. Исакова^a

^a Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

@egortrezubov@mail.ru

^{ID} <https://publons.com/researcher/2060479>

Поступила в редакцию 16.03.2020. Принята к печати 06.04.2020.

Аннотация: Рассматривается новый для отечественного цивилистического процесса институт судебного примирения, являющийся по своей сути вариантом интегрированной в судебную систему медиации. Основным преимуществом судебного примирения является статус примирителя. Таковым выступает опытный судья в отставке, разъясняющий участникам процедуры содержание подлежащих применению правовых норм и соответствующую судебную практику. Впрочем, от судебного примирения ни при каких условиях нельзя ждать ни снижения судебной нагрузки, ни оптимизации времени рассмотрения споров, ни экономии бюджетных расходов. Судебное примирение, как и иные альтернативные способы урегулирования споров, может активно применяться только в развитом в правовом и экономическом смысле обществе, поэтому российскому судебному примирению еще предстоит пройти долгий эволюционный путь. Констатируется, что на текущий момент отсутствие реального механизма финансирования судебного примирения со стороны государства является непреодолимым препятствием для начала деятельности судебных примирителей. Вторым барьером внедрения института судебного примирения является недопустимая неполнота списка судебных примирителей, созданного применительно к субъектам РФ (но не ко всем), а не к конкретным судам, как следовало бы. Чтобы рассматриваемый институт не настигла та же участь, что и «мертворожденной» российской медиации, необходимо инициативное поведение всех звеньев судебной системы – от судов, рассматривающих конкретное дело, до Верховного Суда РФ. Лишь при «склонении сторон к миру» и должном финансировании примирительной процедуры возможно действительное становление судебного примирения.

Ключевые слова: судебное примирение, примирительные процедуры, государственная судебная политика, медиация, судебные примирители

Для цитирования: Трезубов Е. С., Исакова Е. Г. Новеллы судебного примирения в контексте судебно-правовой политики современной России // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 88–94. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-88-94>

Введение. О значении примирения и почве для интенсификации примирительных процедур

«Лучше возмутительное мировое соглашение, чем блестящий процесс» – этой фразой, авторство которой приписывают А. Ф. Кони, декорировано помещение одного из холлов Девятнадцатого Арбитражного апелляционного суда¹. На первый взгляд приведенное утверждение должно вызывать недоумение у любого юриста, ощущение отторжения и желание высказать свое несогласие. Возможно, приведенная формулировка весьма категорична, но если эта фраза действительно была высказана Анатолием Федоровичем Кони, то с поправкой на юрислингвистику конца XIX – начала XX в. она вполне соответствует духу нашего времени. В конце концов, пословица «Худой мир

лучше доброй ссоры», знакомая каждому, уже столь бурных эмоций не вызывает, хотя очевидно, что ее смысл ничем не отличается от фразы, начинающей абзац. Разрешение любого спора в императивном порядке в действительности не всегда может привести к желаемому результату, велик риск невозможности принудительного исполнения судебного решения, отказа в защите нарушенного права, чрезмерности издержек в связи с рассмотрением дела и т. д.

Примирение сегодня является, бесспорно, одним из приоритетных направлений государственной судебной политики [1, с. 24]. Об этом свидетельствуют как изменения «Процессуальной революции»², так и поправки в процессуальные кодексы, внесенные Федеральным законом от 26.07.2019 № 197-ФЗ³, вступившие в силу 25.10.2019.

¹ Латушкин М. Лучше возмутительное мировое соглашение, чем безупречный процесс? // Закон. 25.03.2012. Режим доступа: https://zakon.ru/discussion/2012/3/25/luchshe_vozmutitelnoe_mirovoe_soglasenie_chem_bezuprechnyj_process (дата обращения: 06.02.2020).

² О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ. ФЗ № 451-ФЗ от 28.11.2018 (ред. 17.10.2019) // СЗ РФ. 2018. № 49. Ч. 1. Ст. 7523.

³ О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ. ФЗ № 197-ФЗ от 26.07.2019 // СЗ РФ. 2019. № 30. Ст. 4099.

Как указано в пояснительной записке к законопроекту № 421600-7⁴, инициатива по развитию примирительных процедур направлена на повышение качества правосудия за счет оптимизации судебной нагрузки, но в первую очередь на снижение конфликтности, укрепление социальных и деловых связей, становление и развитие партнерских отношений, формирование уважительного отношения к закону, а также повышение правосознания и социальной активности.

Очевидно, что практика применения процедуры судебной медиации себя не оправдала, количество рассмотренных дел с участием медиаторов ниже показателей статистической погрешности (0,00136 % для арбитражных судов в 2018 г. и 0,00534 % для судов общей юрисдикции в тот же период). В докладе председателя Верховного Суда РФ В. М. Лебедева, представленном 11–12 февраля 2020 г., отражено, что процедура медиации в 2019 г. применена лишь в 1,2 тыс. дел, рассмотренных судами общей юрисдикции, и в 11 делах – арбитражными судами⁵. Общее количество рассматриваемых дел при этом лишь увеличивается. Поэтому мотивация интенсификации регулирования примирительных процедур должна лежать лишь в плоскости развития правовой культуры участвующих в деле лиц (табл.).

Безусловно, сегодня суды вынуждены рассматривать невероятное большое количество дел, не достойных внимания судьи: «85 % гражданских дел – споры ни о чем» [2, с. 10]. В стране не принято платить без исполнителя, а получив постановление судебного пристава-исполнителя, принято и ему демонстрировать нежелание исполнить

законное требование под видом собственной финансовой несостоятельности. Эта вопиющая недобросовестность сторон правоотношений, а также неудовлетворительная экономическая обстановка в стране – основа для 24 млн гражданских и административных дел, ежегодно рассматриваемых судами общей юрисдикции и арбитражными судами. В современной России суд не является органом, в который лица обращаются в крайних случаях. Универсальность судебной формы защиты и право на доступ к правосудию, гарантированное Основным законом государства, лишь усиливают желание любого лица в случае предположительного нарушения его права обращаться с соответствующими требованиями для их разрешения. При этом судебные органы населением страны не воспринимаются как примирительные форумы [3, с. 36], по итогам рассмотрения обращения граждане желают получить решение, которое можно будет принудительно исполнить.

Тем не менее важно понимать, что в целом потенциал внедрения примирительных процедур в отечественный цивилистический процесс ограничен. Из приведенных в таблице данных видно, что ходатайства об утверждении мирового соглашения или о прекращении производства по делу в связи с отказом от иска как основные результаты судебного примирения заявляются довольно редко. Поэтому ни в коем случае нельзя ожидать, что модернизация примирительных процедур способна оптимизировать судебную нагрузку, снизить затраты государства на финансирование судебной системы и привести к какой-либо экономии.

Табл. Официальная статистика примирения

Tab. Official mediation statistics

Суд, период	Рассмотрено гражданских и административных дел, всего	Заключено мировых соглашений	Принят отказ от иска	С привлечением медиатора	Заключено медиативных соглашений	Отказ от иска, признание иска по итогам процедуры медиации
Арбитражные суды, 2018 г. ⁶	1907737	31059	128106	26	4	7
Суды общей юрисдикции, 2018 г. ⁷	22220496	84289	321313	1278	1115	601
Арбитражные суды, I полугодие 2019 г. ⁸	968297	16443	64212	6	4	0
Суды общей юрисдикции, I полугодие 2019 г. ⁹	11081270	40334	162627	483	455	204

⁴ Пояснительная записка к проекту федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием примирительных процедур». Режим доступа: <http://sozd.duma.gov.ru/download/02FDC907-0E3B-418C-8E4A-0C2831B6281B> (дата обращения: 06.02.2020).

⁵ Доклад Председателя Верховного Суда РФ В. М. Лебедева к совещанию судов общей юрисдикции и арбитражных судов. Режим доступа: <http://vsrf.ru/files/28758/> (дата обращения: 01.03.2020).

⁶ Сводный отчет о работе арбитражных судов субъектов РФ за 2018 год. Режим доступа: http://cdep.ru/userimages/sudebnaya_statistika/2019/AC1-svod-2018.xls (дата обращения: 06.02.2020).

⁷ Отчет о работе судов общей юрисдикции по рассмотрению гражданских, административных дел по первой инстанции за 12 месяцев 2018 г. Режим доступа: http://cdep.ru/userimages/sudebnaya_statistika/2019/F3-svod_vse_sudy-2018.xls (дата обращения: 06.02.2020).

⁸ Сводный отчет о работе арбитражных судов субъектов РФ за I полугодие 2019 г. Режим доступа: http://cdep.ru/userimages/sudebnaya_statistika/2019/AC1_svod_1-2019.xls (дата обращения: 06.02.2020).

⁹ Отчет о работе судов общей юрисдикции по рассмотрению гражданских, административных дел по первой инстанции за 6 месяцев 2019 г. Режим доступа: http://cdep.ru/userimages/sudebnaya_statistika/2019/F3-svod_vse_sudy-1-2019.xls (дата обращения: 06.02.2020).

Не стоит ожидать, что какая-либо примирительная процедура или досудебный порядок урегулирования спора станут заменой судебному разрешению требований [4, с. 23], сама эта мысль противоречила бы сути публично-правовой защиты нарушенного права. Суд выполняет функцию по отправлению правосудия, а поэтому государство обязано создать такие условия, при которых его население было бы удовлетворено качеством, временем и стоимостью рассмотрения дел. Недопустимо оправдывать, скажем, неудовлетворенность качеством правосудия его сравнительной дешевизной и малыми сроками рассмотрения дел по сравнению с судами иных государств. Правосудие представляет собой функцию публичной власти, а поэтому недовольство им со стороны населения свидетельствует о неудовлетворенности качеством жизни в стране в целом (не причина или следствие, а лишь индикатор этой неудовлетворенности, поскольку судебная система – лишь один из элементов в государственном механизме). Как следствие, любое развитие альтернативных по отношению к судебной юрисдикции процедур, а также стимулирование судебного примирения должны приводить к дополнительным бюджетным затратам. Лишь при готовности государства финансировать формирование правовой культуры населения через судебное примирение может быть достигнута первоочередная цель, обозначенная в пояснительной записке к законопроекту № 421600-7¹⁰, приведенная выше.

Поправки, внесенные в процессуальные кодексы ФЗ от 26.07.2019 № 197-ФЗ, по сути, легализовали многие правила о расширении сферы примирительных процедур, закрепленные ранее под видом официального толкования в Постановлении Пленума ВАС РФ от 18.07.2014 № 50¹¹, однако одна новелла, институт судебного примирения, заслуживает особого внимания.

Понятие судебного примирения

Инициатива ВС РФ, совершенно точно не верящего в восхождение из пепла умершей еще до своего рождения российской медиации, направлена на устранение основных, самых очевидных причин ее провала. Судебное примирение представляет собой одну из примирительных процедур с участием посредника (судебного примирителя), проводимую в целях достижения сторонами взаимоприемлемого результата и урегулирования спора, рассматриваемого судом. Судебное примирение выходит за рамки процесса (производства по делу), поэтому осуществляется в другом порядке и другим субъектом, не связанным с рассмотрением

данного дела [5, с. 151] – примирителем выступает судья, пребывающий в отставке, включенный в список судебных примирителей Пленумом ВС РФ. Судебное примирение основано на принципах добровольности, сотрудничества, равноправия сторон, независимости и беспристрастности судебного примирителя, конфиденциальности и добросовестности (ст. 2 Регламента проведения судебного примирения¹²).

Судебное примирение предполагается как процедура, применимая в любом виде судопроизводства, допускающем урегулирование спора на основе волеизъявления участвующих в деле лиц. Поскольку результатом примирения может выступать не только мировое соглашение, отказ от иска или признание иска, но и соглашение по фактическим обстоятельствам (ст. 137.7 КАС РФ, ст. 138.6 АПК РФ, ст. 153.7 ГПК РФ), судебное примирение, как и иные примирительные процедуры, применимо в исковом, административном, особом судопроизводстве, при производстве по отдельным категориям дел, а также при исполнении судебных актов, в том числе судебных приказов.

Сама идея интегрированной в судебное производство примирительной процедуры распространена в зарубежных правовых системах [6, с. 97–117], обсуждалась ранее в отечественной литературе [7, с. 84–104; 8] и даже была предметом законодательной инициативы. Еще в 2009 г. ВАС РФ был разработан проект поправок, предполагающий введение фигуры судебного примирителя (судьи в отставке или сотрудника аппарата суда), который бы выступал посредником при урегулировании спора сторонами [9, с. 28]. После принятия ФЗ о медиации¹³ концепция судебного примирения была доработана, и на основании Постановления Пленума ВАС РФ № 45 от 12.02.2012¹⁴ был внесен в Государственную Думу соответствующий законопроект¹⁵. Основное замечание при обсуждении указанного законопроекта касалось неопределенности источников финансирования деятельности судебных примирителей, в литературе отмечалось, что в результате внедрения судебного примирения государство не сможет достичь поставленных целей – желаемого снижения судебной нагрузки и уменьшения бюджетных расходов. Организовывая интегрированную медиацию в рамках судебной системы, государство должно либо оплачивать дополнительную работу судей-медиаторов, либо создать специальные оплачиваемые должности в аппарате суда [10, с. 64]. После упразднения ВАС законопроект так и не был доработан и в итоге был отклонен нижней палатой парламента.

¹⁰ О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ. Проект ФЗ № 421600-7 // СПС Консультант Плюс.

¹¹ О примирении сторон в арбитражном процессе. Постановление Пленума ВАС РФ № 50 от 18.07.2014 // Вестник экономического правосудия РФ. 2014. № 9.

¹² Об утверждении Регламента проведения судебного примирения. Постановление Пленума ВС РФ № 41 от 31.10.2019 // Бюллетень ВС РФ. 2020. № 1.

¹³ Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации). ФЗ № 193-ФЗ от 27.07.2010 // СЗ РФ. 2010. № 31. Ст. 4162.

¹⁴ О внесении в Государственную Думу Федерального Собрания РФ проекта ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием примирительных процедур». Постановление Пленума ВАС РФ № 45 от 12.07.2012 // Вестник ВАС РФ. 2012. № 9.

¹⁵ Проект ФЗ № 121844-6 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием примирительных процедур» отклонен ГД Федерального Собрания РФ Постановлением № 469-7 ГД от 09.12.2016.

ВС РФ, продолжая инициативу ВАС РФ, вновь предложил ввести категорию судебного примирения, транслируя новеллу уже на все три цивилистических процессуальных кодекса. В пояснительной записке к проекту ФЗ № 421600-7 отражено, что деятельность судебных примирителей презюмируется как осуществляемая на возмездной основе, причем соответствующие расходы должны быть возложены на бюджет в порядке, устанавливаемом Правительством РФ. Регламентом проведения судебного примирения¹⁶ предусмотрено, что судебное примирение сторонами не оплачивается. Такое решение является разумным в ситуации необходимости внедрения и популяризации процедуры судебного примирения. Между тем на момент написания настоящей статьи не опубликовано ни одного нормативного акта, регламентирующего порядок оплаты труда судебных примирителей, что является существенным барьером для начала применения рассматриваемой процедуры. Невозможно также исключить, что реальным источником финансирования деятельности судебных примирителей будут доходы от государственной пошлины, размер которой может быть вскоре увеличен.

Желая прибегнуть к процедуре судебного примирения, лица, участвующие в деле, в своем ходатайстве должны совместно выбрать кандидатуру судебного примирителя, включенную в соответствующий список. Конкретная кандидатура судебного примирителя, привлекаемого для урегулирования спора, утверждается определением суда. Судебный примиритель вправе вести переговоры с лицами, участвующими в деле, изучать материалы дела и дополнительно представленные лицами документы, давать участникам рекомендации в целях скорейшего урегулирования спора и сохранения между сторонами деловых отношений [11, с. 51]. Принципиально значимо, что судебный примиритель разъясняет участникам процедуры судебного примирения законодательство и практику его применения, может получить самостоятельно консультации у специалистов и вправе предложить истцу проверить правомерность, оправданность и разумность предъявленной к взысканию суммы, предложить ответчику проверить обоснованность возражений на иск (ст. 14 Регламента проведения судебного примирения). В определенных ситуациях судебный примиритель не просто может, он должен предлагать сторонам свои варианты урегулирования спора, оказывать на тяжущихся волевое воздействие [12, с. 28]. Отсутствие таких полномочий у медиатора является одной из легальных предпосылок к «провалу» медиации [13, с. 272], поэтому решение предоставить судебному примирителю такие полномочия заслуживает поддержки.

Положительной оценки заслуживает возможность инициирования проведения процедуры судебного примирения непосредственно судом, рассматривающим дело (ст. 10, 15 Регламента проведения судебного примирения, ч. 1 ст. 153.2 ГПК РФ, ч. 1 ст. 138.1 АПК РФ, ч. 1 ст. 137.2 КАС РФ). В обычной ситуации попытка судьи склонить тяжущихся к миру не должна восприниматься

как проявление необъективности или отсутствие беспристрастности. Судья в силу опыта и нейтрального положения обычно лучше сторон и их представителей оценивает перспективы примирения. Представители сторон в силу своего статуса и очевидной заинтересованности смотрят на дело односторонне, ровно так, как выгодно доверителю, не способны оценить все возможные перспективы. Высказываются порой и мнения о том, что многие юристы в принципе не знают, что такое альтернативное разрешение споров и какие бывают примирительные процедуры, ценности их применения [4, с. 21]. Те представители, которым известны альтернативные способы урегулирования спора и примирительные процедуры, могут считать неэтичным предложить их доверителю. Доверитель и вовсе после такого предложения может обвинить юриста в непрофессионализме или сговоре с оппонентом. Впрочем, ввиду чрезвычайно высокой конфликтности, нередко искусственно подерживаемой публичными органами в споре, стороны «судятся из принципа» и на примирение не согласны.

На самом деле ничто так не заставляет задуматься о целесообразности примирения, как попытка объективно оценить ситуацию, взвесить все интересы и предугадать возможные варианты развития ситуации. Еще больше стимулирует к примирению знакомство с работой служб принудительного исполнения, личное, когда официальные 30 % окончательных фактическим исполнением исполненных производств касаются именно тебя, но не позитивным аспектом, а когда твое производство в числе 70 % безрезультатных. Именно в такой ситуации профессиональный представитель начинает задумываться, стоит ли вообще рассчитывать на принудительное исполнение судебного акта или лучше обеспечить для своего доверителя реальное исполнение компромиссного решения. Такое решение может быть принято только после оценки всех «за» и «против», явно не во всех ситуациях, и только лицом, достигшим определенного уровня правовой культуры. Поэтому важно понимать, что любое реформирование примирительных процедур не может дать моментального результата, способы урегулирования спора, основанные на автономии воли, имеют эффект замедленного действия, они должны стать институтом естественного права, войти в правовую культуру.

Порядок судебного примирения в общем виде определен Регламентом проведения судебного примирения, но стороны вправе внести свои предложения по порядку примирения. Данный порядок учитывает выработанные доктриной и практикой примирения процедурные особенности проведения интегрированной медиации. В рамках настоящей статьи на этих особенностях останавливаться не будем, поскольку они требуют отдельного научного исследования.

Списки судебных примирителей

В процессе рассмотрения законопроекта № 421600-7 законодатель обоснованно отказался от идеи включать в состав судебных примирителей сотрудников аппарата суда и ограничился лишь теми претендентами, в чьем профессионализме,

¹⁶ Об утверждении Регламента проведения судебного примирения...

авторитете и квалификации нельзя усомниться, – судьями, пребывающими в отставке. Судья, даже пребывающий в отставке, – это юрист, притом юрист авторитетный, создающий у добросовестных сторон уважительное отношение к своей фигуре. Судья, в отличие от медиатора, не должен пройти курсы конфликтологии, но при разрешении спора и не нужен психотерапевт-социолог. В России спор следует решать императивно, даже если стороны пытаются урегулировать его миром. Поэтому сторонам необходимо показывать судебную перспективу, говорить, кто из них прав, а кто виноват, разяснять, каковы шансы на реальную защиту (исполнение предполагаемого решения), объяснять, почему неэффективен выбранный способ защиты права и т. д. Примиритель такие консультации и рекомендации давать вправе. Медиатор же должен лишь обеспечить комфортную обстановку на переговорах, правовых рекомендаций он не дает, ответственности за незаконность соглашения не несет. Говорить, что медиатора стороны выбирают самостоятельно и добровольно, а потому они ему доверяют, он для них авторитетен, – неубедительно, подтверждением чему служит число проведения процедур судебной медиации, указанное в настоящей статье ранее.

Постановлением № 1 от 28.01.2020 г.¹⁷ Пленум ВС РФ утвердил список судебных примирителей, в него вошел 341 судья в отставке, применительно к одному субъекту РФ в список включено не более 5 судебных примирителей. При этом пять регионов – Республика Калмыкия, Чеченская Республика, Кировская, Магаданская и Ульяновская области – вовсе лишены судебных примирителей. Такое количество судебных примирителей недопустимо мало, списки судебных примирителей должны быть в каждом суде первой и, вероятно, апелляционной инстанции, «совершенно нелегально утверждать единый на всю огромную Россию список судебных примирителей» [12, с. 30]. Отдельный список, исходя из содержания ч. 3 ст. 15 Регламента проведения судебного примирения, предполагается только для ВС РФ, где примирителями могут выступать только судьи ВС РФ и ВАС РФ в отставке. Но ни один из включенных в список примирителей судей не соответствует указанному критерию. А значит никаких списков для конкретных судов пока не существует.

Насколько известно авторам настоящей статьи, в итоговый список вошли не все кандидаты, изъявлявшие свое желание стать судебными примирителями. В частности, применительно к Кемеровской области соответствующие сведения о кандидатах подавались в отношении как минимум семерых судей, пребывающих в отставке, но в список Постановлением Пленума включено лишь пятеро судей Арбитражного суда Кемеровской области в отставке. Восьмой кассационный суд общей юрисдикции поступили предложения о включении в список судебных примирителей в отношении двухсот изъявивших желание кандидатов из 12 регионов, входящих в состав округа, эти сведения были переданы в ВС,

но утверждено постановлением Пленума значительно меньшее число кандидатов. Мотивы отклонения той или иной кандидатуры в официальных источниках не приводятся, поэтому обсуждать их в настоящей публикации не будем.

В основе статуса судебного примирителя лежит его авторитет в профессиональной юридической сфере. Судебным примирителем должен быть лишь такой судья, пребывающий в отставке, чья квалификация и иные профессиональные качества не могут вызывать сомнений. В качестве основного показателя Пленумом избраны критерии профессионального опыта и выслуги лет. Отмечается также, что учитывается опыт научной деятельности и специализация кандидата [2, с. 15]. В отношении абсолютного большинства судебных примирителей в утвержденном списке указан продолжительный период работы в судебной системе – это выслуга более 20 лет (например, каждый из судебных примирителей, включенных в Кемеровский областной список, имеет стаж свыше 27 лет, будучи судьями, они рассматривали большое количество сложных экономических споров, и в их авторитете невозможно усомниться). Но в отдельных случаях в утвержденном списке встречается указание на 6,5 лет и даже 3 года выслуги, что едва ли без погружения в биографию соответствующего судьи в отставке позволит стороне сформировать безоговорочно уважительное отношение к примирителю, довериться его компетенции.

Очевидно, что список, включающий в себя столь малое количество судебных примирителей, в случае востребованности института необходимо будет дополнять. Между тем, даже если рассматривать текущую ситуацию как юридический эксперимент, полагаем, сегодня отсутствуют должные условия для его реализации. Так, возвращаясь к Кузбассу, в региональный список не включено ни одного судьи суда общей юрисдикции, пребывающего в отставке, и при этом не ясно, допустимо ли привлекать по делам, рассматриваемым судами общей юрисдикции, судебных примирителей, являющихся судьями арбитражных судов в отставке? Ни один из включенных в Кемеровский областной список судебных примирителей не проживает за пределами областной столицы, что очевидно затрудняет примирение в ином населенном пункте региона. Аналогичная ситуация в каждом региональном списке – подавляющее большинство примирителей проживают в региональном центре, и едва ли будут осуществлять деятельность по судебному примирению в отдаленных территориях.

Как следует из п. 3 ст. 9 Регламента проведения судебного примирения, на интернет-сайтах соответствующих судов и мировых судей должны размещаться выдержки из списка в отношении доступных для привлечения в этом юрисдикционном органе судебных примирителей. На момент написания настоящей статьи сайт Арбитражного Суда Кемеровской области содержит указанные сведения, а вот сайты судов общей юрисдикции, расположенных в регионе, – нет. Поэтому не вполне ясно, как будет применяться правило о выборе кандидатуры судебного примирителя, закрепленное

¹⁷ Об утверждении списка судебных примирителей. Постановление Пленума ВС РФ № 1 от 28.01.2020. Режим доступа: <http://www.supcourt.ru/files/28685/> (дата обращения: 06.02.2020).

в ч. 4 ст. 153.6 ГПК РФ, ч. 4 ст. 138.5 АПК РФ, ч. 4 ст. 137.6 КАС РФ. Вероятно, территория деятельности судебного примирителя будет зависеть от его собственного желания и места проживания, и при условии концентрации примирителей в региональных центрах необходимо будет либо создать условия для работы примирителя со сторонами по месту своего жительства, либо для «командирования» примирителя по месту рассмотрения спора. В любом случае решение этого вопроса должно быть очень гибким, дабы не ущемить интересы лиц, участвующих в деле, и не привести к отзыву своей кандидатуры судебным примирителем. Учитывая статус и, как правило, почтенный возраст последнего, едва ли разумно будет направлять судебного примирителя за тридевять земель от места его жительства для урегулирования спора. Ни Регламент судебного примирения, ни процессуальные кодексы эту проблему не решают. Сегодня отсутствует также и акт Правительства, регламентирующий порядок и условия оплаты труда судебных примирителей. Удивительно, что несмотря на отсутствие должной регламентации организационных и финансовых аспектов судебного примирения, список судебных примирителей, пусть и неполный, удалось сформировать. Без преувеличения можно утверждать, что сегодня ни примирители, ни суды не знают, как им предстоит работать с новым институтом судебного примирения.

Заключение

Тем не менее мы не склонны к излишнему романтизму, судебное примирение само по себе не даст никакого результата для действительной разгрузки судебной системы, этого не стоит ждать даже в перспективе. Во-первых, многие категории дел, особенно дела административного судопроизводства, осложненные публичными интересами и, что хуже, органами власти в статусе лиц, участвующих в деле, просто не предполагают возможность реального примирения. Органы в таких делах выполняют государственную функцию, а она зачастую не позволяет каких-либо уступок. В этих спорах примирение – хотя и допустимое, но редкое явление. Во-вторых, примирение максимально эффективно только в ситуации очевидно высокой конфликтности отношений, причем когда конфликт этот лежит в плоскости межличностных отношений, а не права (семейные споры, индивидуальные трудовые споры, некоторые жилищные и т. д.). В ситуации ординарного правового спора примирение может быть применено при должном

правосознании стороны и ее представителя, которому еще нужно свыкнуться с мыслью о необходимости способствовать примирению сторон, а не стремиться провести как можно больше оплачиваемых судебных заседаний. В-третьих, судебных примирителей будет в десятки, а то и сотни раз меньше, чем действующих судей. Само примирение должно проходить в ситуации достаточно высокого комфорта для сторон, при обеспечении диалога между примирителем и сторонами, правильной юридической квалификации спора и перспектив его разрешения. Судебный примиритель поэтому не может и не должен проводить несколько примирительных заседаний в день. Деятельность судебного примирителя – это точечная и инициативная работа, а не конвейер. Сегодня преждевременно говорить даже о предварительных итогах введения в цивилистический процесс судебного примирения, но если в ближайшие несколько лет количество заключенных мировых соглашений, отказов от иска и признания иска увеличится хотя бы на 10–20 % по сравнению с актуальными значениями, реформу следует признать успешной.

Эффективность судебного примирения – вопрос политической воли. Причем воля эта должна исходить как от ВС РФ и Судебного департамента, обеспечивающих организационно-финансовую сторону вопроса, так и от суда, рассматривающего дело. Хочется верить, что распорядители бюджета осознают, что ничто так дорого не обходится государству, как дешевое правосудие, и достойное финансирование судебного примирения будет выделяться. Кроме того, важно понимать, что у судебного примирения будут шансы только в том случае, когда его интенсификация будет способствовать суду, рассматривающий дело. Нужно почти навязывать примирение, указывая, например, на небесспорность доводов сторон, предлагая проконсультироваться у примирителя. Если же состав суда, рассматривающий дело, будет исходить из необходимости поддержания формальной независимости и беспристрастности, иллюзии принятия решения именно в условиях совещательной комнаты, не будет задавать наводящих вопросов участникам спора и показывать слабые стороны в их правовой позиции, примирение работать не будет. Нашему обществу еще предстоит научиться отличать проявления коррупции и заинтересованности от стремления «склонить стороны к миру» или рассмотреть спор по существу и вынести справедливое и обоснованное решение.

Литература

1. Загайнова С. К. Совершенствование института примирения в гражданском процессе // Арбитражный и гражданский процесс. 2019. № 7. С. 24–28.
2. Колоколов Н. А. В поисках регламента судебного примирения // Мировой судья. 2020. № 1. С. 9–15.
3. Зайченко Е. В. К вопросу о роли судебного представителя в примирении сторон // Российский судья. 2019. № 9. С. 31–38.
4. Борисова Е. А. Судебное примирение: кто виноват и что делать? // Российский судья. 2019. № 9. С. 20–23.
5. Носырева Е. И., Фильченко Д. Г. Основные положения Концепции об институте примирения сторон в гражданском судопроизводстве (часть вторая) // Вестник гражданского процесса. 2015. № 2. С. 140–155.
6. Аболонин В. О. Судебная медиация: теория, практика, перспективы. М.: Инфотропик Медиа, 2014. Кн. 6. 408 с.
7. Лазарев С. В. Основы судебного примирения. М.: Инфотропик Медиа, 2011. 256 с.
8. Лисицын В. В. Судебное примирение – вектор совершенствования арбитражно-процессуального законодательства // Российский судья. 2012. № 5. С. 27–33.

9. Лисицын В. В. К вопросу о судебном примирении // Администратор суда. 2015. № 4. С. 26–29.
10. Аболонин В. О. Коммерческая медиация в России: особый вектор развития // Закон. 2012. № 3. С. 57–67.
11. Воронов А. Ф. О совершенствовании примирительных процедур // Право в Вооруженных силах. 2019. № 10. С. 47–55.
12. Жуйков В. М. Роль суда в примирении сторон по гражданским делам // Российский судья. 2019. № 9. С. 24–30.
13. Гаврилов С. О., Гаврилова А. В., Казьмин В. Н., Казьмина М. В., Волков Н. А., Балаян Э. Ю., Леонова Т. Ю., Попова Т. Ю., Исакова Е. Г., Ивлев С. В., Трезубов Е. С., Комиссарова Е. Л., Козлова Н. В., Боголюбов Е. А., Невзорова М. Т., Лученок Е. В., Арефьева Т. С. История и современные тенденции развития гражданского общества и государства: правозащитный аспект. М.: Проспект, 2019. 432 с.

original article

Mediation Innovations in the Context of the Judicial Policy of Modern Russia

Egor S. Trezubov ^{a, @, ID}; Ekaterina G. Isakova ^a^a Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

@egortrezubov@mail.ru

^{ID} <https://publons.com/researcher/2060479>

Received 16.03.2020. Accepted 06.04.2020.

Abstract: The article deals with mediation, or reconciliation of the parties, as a new procedure in the Russian civil judicial practice. The main advantage of judicial reconciliation is in the status of a mediator. As a rule, the mediator is a retired experienced judge who explains the law and the relevant judicial practice to the participants. However, mediation does not reduce the judicial load; it neither curtails the time of the trial nor saves the budget costs. Mediation, as well as other alternative methods of dispute settlement, can be actively applied only in a legally and economically developed society. Therefore, Russian judicial reconciliation has a long way to go. At the moment, the lack of real financial support from the government is an insurmountable obstacle for mediation. Moreover, the number of mediators differs from region to region. Therefore, the new practice needs combined efforts of the entire judicial system, from local courts to the Supreme Court of the Russian Federation. Mediation is effective only if it means persuasion of the parties to reconciliation and proper governmental financing.

Keywords: judicial reconciliation, conciliation procedures, state judicial policy, mediation, judicial conciliators

For citation: Trezubov E. S., Isakova E. G. Mediation Innovations in the Context of the Judicial Policy of Modern Russia. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 88–94. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-88-94>

References

1. Zagaynova S. K. Improvement of the institute of conciliation in the civil procedure. *Arbitrazhnyi i grazhdanskii protsess*, 2019, (7): 24–28. (In Russ.)
2. Kolokolov N. A. In search of a mediation regulation. *Mirovoy sud'ya*, 2020, (1): 9–15. (In Russ.)
3. Zaychenko E. V. On the role of a judicial representative in the conciliation of the parties. *Rossiiskii sudia*, 2019, (9): 31–38. (In Russ.)
4. Borisova E. A. Judicial conciliation: who is guilty and what to do? *Rossiiskii sudia*, 2019, (9): 20–23. (In Russ.)
5. Nosyreva E. I., Filchenko D. G. Main provisions of the concept on the institution of a reconciliation of the parties in civil proceedings (second part). *The herald of civil process*, 2015, (2): 140–155. (In Russ.)
6. Abolonin V. O. *Forensic mediation: theory, practice, and prospects*. Moscow: Infotropic Media, 2014, book 6, 408. (In Russ.)
7. Lazarev S. V. *Basics of judicial reconciliation*. Moscow: Infotropic Media, 2011, 256. (In Russ.)
8. Lisitsyn V. V. Mediation a vector for improving the arbitration procedure legislation. *Rossiiskii sudia*, 2012, (5): 27–33. (In Russ.)
9. Lisitsyn V. V. Revisiting judicial reconciliation. *Administrators suda*, 2015, (4): 26–29. (In Russ.)
10. Abolonin V. O. Commercial mediation in Russia: a special vector of development. *Zakon*, 2012, (3): 57–67. (In Russ.)
11. Voronov A. F. On the improvement of mediation procedures. *Pravo v Vooruzhennykh silakh*, 2019, (10): 47–55. (In Russ.)
12. Zhuykov V. M. The role of a court in the conciliation of parties to civil cases. *Rossiiskii sudia*, 2019, (9): 24–30. (In Russ.)
13. Gavrilov S. O., Gavrilova A. V., Kazmin V. N., Kazmina M. V., Volkov N. A., Balayan E. Yu., Leonova T. Yu., Popova T. Yu., Isakova E. G., Ivlev S. V., Trezubov E. S., Komissarova E. L., Kozlova N. V., Bogolyubov E. A., Nevzorova M. T., Luchenok E. V., Arefieva T. S. *The history and modern trends in the development of the civil society and the state (the human rights aspect)*. Moscow: Prospekt, 2019, 432. (In Russ.)

16+

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. Научный журнал

Контакты для сотрудничества:

Морозова Ирина Станиславовна, главный редактор
ishmorozova@yandex.ru

Митько Наталья Викторовна, редактор

8(384-2)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; vs-seriya@yandex.ru

Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. Scientific Journal

Contacts for co-operation:

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief

ishmorozova@yandex.ru

Nataliya V. Mitko, Editor

8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; vs-seriya@yandex.ru

Редакторы выпуска:

Лоншакова К. А., Митько Н. В., Рабкина Н. В., Старикова А. С.

Подписано к печати 22.04.2019.

Дата выхода в свет 12.05.2019.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy.

Формат А 4. Усл. печ. л. – 12,25. Уч.-изд. л. – 11.

Тираж 500 экз. Заказ _____

Цена свободная.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6,
<http://kemsu.ru>.

Адрес типографии: Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово,
пр. Советский, 73.