



Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. К. Д. УШИНСКОГО»

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

Издается с 1994 года

2022 — № 3 (126)

Ярославль
2022

УЧРЕДИТЕЛИ:

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»;
Департамент образования Ярославской области

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. № 3 (126). 211 с. ISSN 1813-145X. DOI 10.20323/1813-145X-2022-3-126. — EDN HLPYPL

2022, № 3 (126). 500 экз.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

М. В. Груздев, доктор педагогических наук, доцент, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (главный редактор); **М. В. Новиков**, доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора, ответственный редактор); **Л. В. Байбородова**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Т. С. Злотникова**, доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **В. А. Мазилев**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Ч. Абрамсон**, профессор Университета Стиллиутера, Оклахома, США; **О. Н. Астафьева**, доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданское общество и социальная коммуникация» ИГСУ РАНХиГС; **В. В. Афанасьев**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой геометрии и алгебры Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **В. Н. Белкина**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Т. И. Ерохина**, доктор культурологии, профессор, проректор Ярославского государственного театрального института; **Л. А. Зак**, доктор философских наук, профессор, ректор Гуманитарного университета, г. Екатеринбург; **А. В. Золотарева**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»; **Е. И. Казакова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета; **В. К. Кантор**, доктор философских наук, профессор, заведующий Международной лабораторией исследований русско-европейского интеллектуального диалога Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; **А. В. Карпов**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова; **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь; **И. В. Кондаков**, доктор философских наук, профессор кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Научного совета «История мировой культуры»; **А. Ло**, доктор исторических наук, профессор Института истории и культуры Центрально-Китайского педагогического университета, г. Ухань, КНР; **Х. Люк**, доктор психологических наук, профессор Университета Хагена, директор Института психологии Курта Левина, Германия; **С. Г. Макеева**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **С. А. Никольский**, доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора философии культуры Института философии РАН; **А. Б. Пермиловская**, доктор культурологии, главный научный сотрудник Федерального исследовательского центра комплексного изучения Арктики им. академика Н. П. Лаверова РАН, г. Архангельск; **Ю. П. Поваренков**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **А. Э. Симановский**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **М. И. Розжков**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; **Е. И. Смирнов**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Р. Смит**, профессор Университета Ланкастера, Великобритания; **Л. Н. Сухорукова**, доктор педагогических наук, профессор кафедры медицины, биологии, теории и методики преподавания биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **И. Ю. Тарханова**, доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **А. Ю. Тихонова**, доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой философии и культурологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; **А. М. Ходырев**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Н. А. Хренов**, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания, г. Москва; **А. П. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Ц. Чжан**, доктор исторических наук, профессор Гуманитарного института Университета науки и технологий г. Сучжоу, КНР; **Ц. Чжан**, доктор исторических наук, профессор, директор Центра новой мировой истории Института истории Пекинского педагогического университета, г. Пекин, КНР; **В. Д. Шадриков**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; **В. Т. Юнгблуд**, доктор исторических наук, профессор, президент Вятского государственного университета; **А. В. Юревич**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН.

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по следующим научным специальностям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки), 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки), 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.10.1. Теория и история культуры, искусства (культурология, искусствоведение)

Публикуемые в журнале материалы рецензируются членами редакционной коллегии и независимыми экспертами.

Адрес редакции: 150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1 Тел.: (4852)72-64-05, 32-98-69 (издательство)

Адреса в Интернете: <http://yspu.org/> : <http://vestnik.yspu.org/>

Регистрационный номер средства массовой информации: Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС 77-75600 от 19.04.2019

Индекс в общероссийском каталоге «Пресса России» 83586

Условия публикации статьи в научном журнале «Ярославский педагогический вестник» см. на сайте: http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2022

© Авторы статей, 2022

FOUNDING PARTIES:

Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; Department of education of the Yaroslavl region

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : a scientific journal. Yaroslavl : RIO YSPU, 2022. № 3 (126). 211 p. ISSN 1813-145X. DOI 10.20323/1813-145X-2022-3-126. — EDN HLPYPL

2022, № 3 (126). 500 pcs.

THE EDITORIAL BOARD

M. V. Gruzdev, doctor of pedagogical sciences, associate professor, rector of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (editor-in-chief); **M. V. Novikov**, doctor of historical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, head of the theory and methods of professional education department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor, editor-in-chief); **L. V. Baiborodova**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **T. S. Zlotnikova**, doctor of arts, professor of the culturology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Honoured scientist of the Russian Federation (deputy chief editor); **V. A. Mazilov**, doctor of psychological sciences, professor, head of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **Ch. Abramson**, professor of the University-Stillwater, Oklahoma, USA; **O. N. Astafieva**, doctor of philosophy, professor, director of the Scientific and educational center «Civil Society and Social Communication» IGSU RANEP; **V. V. Afanasiev**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the geometry and algebra department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. N. Belkina**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the preschool pedagogics and psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **T. I. Erokhina**, doctor of culturology, professor, vice rector of Yaroslavl state theatrical institute; **L. A. Zaks**, doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; **A. V. Zolotareva**, Doctor of Education, Professor, FSBEI HE «Sochi State University»; **E. I. Kazakova**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the continuous philological education and educational management department of Saint-Petersburg state university; **V. K. Kantor**, doctor of philosophical sciences, professor, head of the international laboratory for researches of the russian-european intellectual dialogue of Higher school of economics, Moscow; **K. V. Karpinsky**, doctor of psychology, professor, head of the Department of experimental and applied PSYCHOLOGY, Yanka Kupala State university of Grodno, Grodno, Belarus; **A. V. Karpov**, doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the labour psychology and organizational psychology department, dean of the faculty of psychology of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; **I. V. Kondakov**, doctor of philosophical sciences, professor of the history and theory of culture department of Russian state humanitarian university, vice-chairman of the scientific council «History of world culture»; **A. Lo**, doctor of historical sciences, professor of the institute of history and culture of the Central Chinese pedagogical university, Wuhan, China; **Kh. Lyuk**, doctor of psychological sciences, professor of Hagen University, director of the Institute of Kurt Lewin psychology, Germany; **S. G. Makeeva**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and ways of training philological disciplines department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **S. A. Nikolsky**, doctor of philosophical sciences, a leading researcher, head of the sector of culture philosophy of the Institute of philosophy of the Russian academy of sciences; **A. B. Permilovskaya**, doctor of culturology, chief researcher of the federal research center of complex study of the Arctic region named after academician of RAS N. P. Laverov, Arkhangelsk; **Ju. P. Povarionkov**, doctor of psychological sciences, professor of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **M. I. Rozhkov**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honored scientist of the Russian Federation, chief researcher of the All-Russian center for artistic creativity and humanities, Moscow; **A. E. Simanovsky**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the special (correctional) pedagogics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. I. Smirnov**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the mathematical analysis, theory and ways of training mathematics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **R. Smith**, professor of Lancaster University, Great Britain; **L. N. Sukhorukova**, doctor of pedagogical sciences, professor of the medicine, biology, theory and ways of training biology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **I. Yu. Tarkhanova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of the institute of pedagogics and psychology of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **A. Yu. Tikhonova**, doctor of culturology, associate professor, head of the philosophy and culturology department of Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Uliyanov; **A. M. Khodyrev**, candidate of pedagogical sciences, head of the theory and history of pedagogics department, vice-rector for research of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **N. A. Khrenov**, doctor of philosophical sciences, professor; leading research worker of the State institute of arts, Moscow; **A. P. Chernyavskaya**, doctor of pedagogical sciences, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **Z. Zhang**, doctor of historical sciences, professor of the humanitarian institute of the University of science and technology in Suzhou, Suzhou, China; **Z. Zhang**, doctor of historical sciences, professor, director of the new world history centre of the institute of history of Beijing normal university, Beijing, China; **V. D. Shadrikov**, doctor of psychological sciences, professor, academician of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, research supervisor of the department of psychology of Higher school of economics, Moscow; **V. T. Yungblyud**, doctor of historical sciences, professor, president of Vyatka state university; **A. V. Jurevich**, doctor of psychological sciences, professor, deputy director of the institute of psychology of the Russian academy of sciences, corresponding member of the Russian academy of sciences.

The journal is included into the list of the leading peer-reviewed journals and editions where the main scientific results of theses are published for proceeding to the degree of doctor and candidate of sciences on the following scientific specialities:

5. 8.1. General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences), 5.3.1. General psychology, personality psychology, psychology history (psychological sciences), 5.3.3. Psychology of labor, engineering psychology, cognitive ergonomics (psychological sciences), 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital education environments (psychological sciences), 5.10.1. Theory and history of culture, art (culturology, art history)

The materials published in the journal are reviewed by members of the editorial board and independent experts.

Address of the editorial office: 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya street, 108/1

Ph.: (4852) 72-64-05, 32-98-69 (publishing house)

The internet address: <http://yspu.org/>; <http://vestnik.yspu.org/>

Mass media registration: The federal service for supervision of communications, information technology, and mass media

ПИ № ФС 77-75600 dated from 19.04.2019

Index in the all-Russian catalogue «Press of Russia» 83586

Conditions for the publishing article in the scientific journal «Yaroslavl pedagogical bulletin»: http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format

© Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, 2022
© Authors of articles, 2022



СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Горбушов А. А.* Социокультурный подход к оценке результативности деятельности сельской школы 8
- Ежов Д. А.* Формирование готовности педагогов к взаимодействию с одаренными обучающимися 17
- Хуа Ли, Коу Сяохуа* Педагогическое наказание школьников в Китае:
нормативно-правовое обеспечение 25
- Григорьева Д. А.* Особенности социально-педагогической среды
частной образовательной организации 35
- Сарафанова И. Е.* Концепция отбора игровых технологий
для формирования организационно-управленческой компетентности менеджера 43

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Арнаутова Е. П., Рычагова Е. С., Васюкова Н. Е., Воробьева И. Н.* Культурно-образовательное
взаимодействие университета, библиотеки и детского сада 52
- Карандашев Г. В.* Система Moodle в образовательной деятельности вуза 64
- Курило Ю. А., Баймакова Л. Г.* Инновационные практики дистанционного обучения магистрантов 71
- Воронцова А. Ю., Воронцов Д. Б.* Подготовка и сопровождение тьюторов
для реализации онлайн-курсов в системе ДПО 77

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Дискуссия «Предмет психологии в XXI столетии»

- Мазилев В. А.* Научная психология в поисках своего предмета 89
- Сленко Ю. Н.* Модели диагностики одаренности в современной российской психологии 105
- Захаров В. К.* «Человек психологический» в изменяющемся объединенном мире 118
- Прыгин Г. С.* Концепция «квантового ума» А. Минделла в контексте субъектной реальности 132
- Позняков В. П., Поддубный С. Е., Панфилова Ю. М.* Личностные факторы перехода молодых людей
к семейно-брачным отношениям: замысел и программа эмпирического исследования 144
- Баранова А. В., Мустафина Л. Ш.* Взаимосвязь возможных Я с личностными и субъектными
характеристиками молодежи: пилотажное исследование 151

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Тульчинский Г. Л. Трансформация советского культурного кода человека:
от героики к «озимому сознанию» (А. Гайдар и В. Маканин) _____ 160

Тарумова Н. Т. Культурные смыслы лексических единиц в поэзии А. Белого:
обозначение объектов флоры и фауны _____ 168

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Злотникова Т. С. Юбилей 2022 года: советское наследие, память и противоречия _____ 176

Тирахова В. А. Эволюция концептов «власть» и «народ» в отечественном кинематографе
1980-2010-х гг. _____ 188

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Щелкина Е. А. Культурно-массовые мероприятия в современном учреждении культуры
(на примере Хабаровского края) _____ 196

Сидорова К. С. VHEMT: движение за добровольное вымирание _____ 204



THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- Gorbushov A. A.* Sociocultural approach in assessing effectiveness of rural schools _____ 8
- Ezhov D. A.* Formation of teachers' readiness to interact with gifted students _____ 17
- Hua Li, Kou Xiaohua* Pedagogical punishment of schoolchildren in China: regulatory support _____ 25
- Grigorieva D. A.* Features of the social and pedagogical environment
in private educational organization _____ 35
- Sarafanova I. E.* Game technology selection concept for the formation
of organizational and managerial competence of a manager _____ 43

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Arnautova E. P., Rychagova E. S., Vasyukova N. E., Vorobiova I. N.* Cultural and educational interaction
of university, library and kindergarten _____ 53
- Karandashev G. V.* The Moodle system in the educational activity of the university:
advantages and disadvantages _____ 64
- Kurilo Yu. A., Baimakova L. G.* Innovative practices in distance learning of graduate students _____ 71
- Vorontsova A. Yu., Vorontsov D. B.* Preparation and support of tutors
for working with online programs in adult education _____ 77

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Discussion «Subject of psychology in the 21st century»

- Mazilov V. A.* Scientific psychology in search of its subject _____ 90
- Slepko Yu. N.* Models for diagnosing giftedness in modern russian psychology _____ 105
- Zakharov V. K.* «Psychological man» in a changing united world _____ 118
- Prygin G. S.* The «quantum mind» concept by A. Mindell in the context of subject reality _____ 132
- Poznyakov V. P., Poddubny S. E., Panfilova Yu. M.* Personal factors of the transition of young people
to family and marriage relations. Idea and program of empirical research _____ 144
- Baranova A. V., Mustafina L. S.* Possible Selves and its relation with the personal and subjectivity
characteristics of young people: a pilot study _____ 151

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

- Tulchinskii G. L.*** Transformation of the soviet cultural human code:
from heroic to «winter crops consciousness» (A. Gaydar and V. Makanin)_____ 161
- Tarumova N. T.*** Cultural meanings of lexical units in the poetry of A. Bely:
names of flora and fauna objects _____ 168

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

- Zlotnikova T. S.*** Anniversaries of 2022: soviet heritage, memory and contradictions _____ 176
- Tirakhova V. A.*** Evolution of the concepts «power» and «people»
in the domestic cinema of the 1980s-2010s _____ 188

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

- Shchelkina E. A.*** Cultural events in a modern cultural institution
(by the example of the Khabarovsk region) _____ 196
- Sidorova K. S.*** VHEMT: voluntary extinction movement _____ 204

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Научная статья

УДК 373

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-8-16

EDN: НОМСЕН

**Социокультурный подход к оценке результативности
деятельности сельской школы**

Александр Анатольевич Горбушов

Кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института философии и права Уральского отделения ФГБНУ «Российская академия наук». 620108, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, д. 16
Alexander.Gorbushov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6400-1406>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучать социокультурное пространство сельской школы и ее функционирование как культурную институцию. Социокультурный подход, наряду с другими, исследователи признают в качестве одного из основных подходов, способных обеспечить реализацию человека со всеми элементами личности, сложностью его способов проявления, его различными обязанностями как личности, члена семьи и общества, гражданина. Цель данной работы — социокультурная оценка сельской школы. На основании проведенного интернет-опроса, в котором приняли участие 5 602 граждан РФ (учителя — 1346, школьники — 1580, родители школьников — 2676) из Свердловской, Челябинской, Тюменской, Курганской, Новосибирской, Псковской, Самарской, Нижегородской областей, Татарстана, Башкортостана, Алтая, мы выявили изменения, произошедшие с 80-х годов XX в. в социокультурном пространстве села.

Социокультурная оценка участников образовательного процесса в сельской школе показала их отношение к социокультурной деятельности сельской школы, определила потребности для их дальнейшего развития и развития социокультурного пространства села. Исследование выявило необходимость развития гражданско-патриотического воспитания, заботы о здоровье обучающихся, доступность образовательных услуг, сохранение школьных традиций, социокультурной деятельности образовательных учреждений, привлечения молодых учителей и возможности их самореализации. Результаты исследования могут использоваться в процессе разработки образовательных программ дошкольного и школьного образования, дополнительного и внеклассного обучения учащихся начальных и средних школ для развития социокультурного обучения и применения социокультурной парадигмы в качестве базовых ориентиров жизнедеятельности социума.

Ключевые слова: сельская школа; социокультурный подход; социокультурная среда; социокультурная деятельность; инновационная сельская школа; оценка деятельности сельской школы

Для цитирования: Горбушов А. А. Социокультурный подход к оценке результативности деятельности сельской школы // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 8-16.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-8-16>. <https://elibrary.ru/homceh>

**GENERAL PEDAGOGY,
HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

Original article

Sociocultural approach in assessing effectiveness of rural schools

Aleksandr Anatolievich Gorbushov

Candidate of pedagogical sciences, researcher at the Institute of philosophy and law of the Ural branch, FSBIS «Russian academy of sciences». 620108, Yekaterinburg, Sofia Kovalevskaya st., 16
Alexander.Gorbushov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6400-1406>

Abstract. The relevance of the research is due to the need to study the socio-cultural space of rural school and its functioning as a cultural institution. The socio-cultural approach, along with others, is recognized by researchers as one of the main approaches capable to ensure the realization of a person with all the elements of personality, the complexity of his ways of manifestation, his various responsibilities as a person, family member and society, citizen. The purpose of this work is a socio-cultural assessment of rural school. Based on the Internet survey conducted by us, in which 5,602 citizens of the Russian Federation took part (teachers — 1,346, schoolchildren — 1,580, parents of schoolchildren — 2,676) from Sverdlovsk, Chelyabinsk, Tyumen, Kurgan, Novosibirsk, Pskov, Samara, Nizhny Novgorod regions, Republics — Tatarstan, Bashkortostan, Altai, we identified changes that occurred from the 80s of the XX century in the socio-cultural space of the village. The socio-cultural assessment of the participants of the educational process in the rural school showed the attitude of participants of the educational process to the socio-cultural activities in the rural school, identified the needs for their further development and the development of the socio-cultural space of the village. The study revealed the need to develop civic and patriotic education, care for the health of students, the availability of educational services, the preservation of school traditions, socio-cultural activities of educational institutions, the involvement of young teachers and the possibility for their self-realization. The results of the research can be used in the process of developing educational programs for preschool and school education, additional and extracurricular education of primary and secondary school students for the development of socio-cultural learning and the application of the socio-cultural paradigm as basic guidelines for the life of society.

Keywords: rural school; socio-cultural approach; socio-cultural environment; socio-cultural activity; innovative rural school; evaluation of rural school activities

For citation: Gorbushov A. A. Sociocultural approach in assessing effectiveness of rural schools. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2022;(3): 8-16. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-8-16>. <https://elibrary.ru/homceh>

Введение

Давно уже признанный факт, что сельская школа — это больше чем образовательное учреждение. А триединый союз *родители — ученики — учителя* позволяет сохранить и понять многие ценностные ориентации и смысловые установки учебы.

А. М. Цирульников подчеркивает специфику сельской школы в ее «открытости природе и социуму, различным формам хозяйствования и уклада жизни, этнографии, местной истории», объясняя отмеченной открытостью свойственное ей «разнообразие содержания и организации деятельности» [Цирульников, 2000, с. 170]. В свою очередь, Л. В. Байбородова отмечает, что «сельская школа — уникальное социально-педагогическое явление, которое в разных аспектах исследуется учеными разных наук. Образовательная организация села является лидером, фактором развития сельских поселений, она объединяет всех субъектов социума для решения экономических, социальных, культурных проблем села» [Байбородова, 2021, с. 208].

В настоящее время органами управления образованием РФ применяются инструменты оценки деятельности школ, основанные на нормативно-количественном подходе. Однако эти инструменты имеют ряд ограничений.

Во-первых, оценка деятельности образовательного учреждения проводится вне зависимости от его территориального расположения, неоднородности внешних и внутренних условий

(экономических, природных, этнокультурных, социальных) [Заир-Бек, 2020].

Закономерно, что эффективность работы школы должна оцениваться с точки зрения единых критериев. Однако, по нашему мнению, учет степени урбанизации среды (школа городская или сельская) позволит внести существенные коррективы в оценку эффективности работы школы и, в перспективе, способствовать укреплению единства образовательного пространства.

Во-вторых, как правило, в рамках проводимых исследований работы школ оценивается нормативная база учреждения и внешние показатели (учебные достижения школьников, условия реализации образовательных программ и т. д.). При этом невозможно оценить эффективность работы сельской школы по решению локальных задач, связанных с развитием социокультурного пространства села.

Показатели успешности ОГЭ и ЕГЭ, количество призовых мест в олимпиадах и т. д. не позволяют оценить морально-нравственные и финансовые усилия, затраченные на подготовку к этим мероприятиям, учащихся, педагогов, родителей и администрации школ.

Для более успешного внедрения социокультурного подхода к анализу и оценке деятельности сельских школ необходимо подчеркнуть ряд концептуальных моментов.

Сельскую школу можно рассматривать как культурный феномен. Несмотря на значительные изменения последних 20 лет, она продолжает сохранять самобытность и разнообразие: от мало-

комплектных до крупных сельских образовательных комплексов, от кочевых школ для детей из семей народов Крайнего Севера до школ-интернатов. Для многих населенных пунктов школы остаются селообразующим фактором [Заир-Бек, 2020].

Сельская школа — определенная институция в структуре отечественного образования, которая непосредственно и опосредованно реагирует на изменения, происходящие в политической, экономической, культурной и духовной жизни.

Сельская школа является социальным институтом, который сохраняет и развивает местную культурную среду, так как зачастую, помимо школы, больше эту задачу на селе никто не решает. Сейчас сельская школа стала не только образовательным учреждением, но и центром культуры, социализации, спорта и коммуникации. Через ее классы и «руки» ее преподавателей в разное время «проходит» несколько поколений одной семьи, что делает специфическим отношение к образовательному процессу со стороны всех участников. На это отношение сильно влияют принятые в конкретной местности традиции и негласные правила коммуникации, представления о социальной иерархии и т. д.

Вышесказанное позволяет нам провести анализ исследования сельской школы России и рассмотреть научные труды ученых разных наук, их подходы и основные моменты функционирования образования в сельской местности, а также предложить социокультурную оценку сельской школы.

Анализ литературы

Рассмотрим некоторые аспекты изучения сельской школы России.

Сельскую школу изучают с точки зрения взаимосвязи материальных ценностей и исторических событий, их влияния на развитие сельской школы и системы образования на селе. Например, И. В. Пчела описывает материальное положение учителей, работавших в сельских школах Приморской области в конце XIX — начале XX в. [Пчела, 2019], А. Л. Михащенко анализирует состояние школьных библиотек, их организацию и комплектование [Михащенко, 2005], Е. А. Суслопарова рассматривает взгляды британского политика, лейбориста Ч. Р. Бакстона на русское село начала 1920-х гг., проблему школьного образования и особого менталитета русских крестьян [Суслопарова, 2018], В. А. Жирнов исследует роль школьного образования в жизни крестьян Российской империи во второй поло-

вине XIX — начале XX в., процесс реформирования начальной школьной системы, влияние школьного образования на происходившие социально-экономические преобразования в Российской империи [Жирнов, 2020].

Языковая компетенция обучающихся сельской школы в среде и их понимание литературных произведений исследуются, например, И. М. Синагатуллиным, который рассматривает поликультурное образовательное пространство и языковое образование школьников [Синагатуллин, 2011]. Е. А. Литвин и С. С. Макаров рассуждают о пространстве сельской школы как «месте встречи двух культур, анализируя роман якутского писателя С. П. Данилова «Пока бьется сердце» [Литвин, 2020]. Эктор Алос-и-Фонт и Эдгар Деметрио Товар-Гарсиа исследуют связи между трилингвизмом, билингвизмом и образовательными достижениями учащихся школ [Алос-и-Фонт, 2018]. Изучается и уровень восприятия сельскими школьниками юмористических и сатирических произведений [Яхияева, 2020].

Социальной роли сельской школы посвящены труды Л. В. Тарасенко [Тарасенко, 2008] (размышляет о социальной эксклюзии сельской школы, о проблеме социального исключения), И. М. Фадеевой [Фадеева, 2019] (рассматривает зависимость функционирования сельской школы от демографических процессов, происходящих в регионе), А. Н. Домашева [Домашев, 2017] (анализирует особенности социализации школьников сельской местности), С. А. Соловченкова [Соловченков, 2011] (пишет о роли сельской школы в вопросах сохранения среднего и средне-технического образования в обществе как социально образующего фактора).

Необходимо также отметить исследования в области *экономики* (например, В. Г. Боровик рассуждает об оптимизации сельских школ [Боровик, 2020]), *медицины* (изучаются тенденции, связанные с ухудшением состояния детей и подростков [Семенова, 2010] и физического развития, уровень физической подготовленности [Латышевская, 2019]); *права* (А. С. Киндяшова рассматривает правовую компетентность учителя [Киндяшова, 2011]); *психологии* (исследования М. П. Гурьяновой формирования жизнеспособности развивающейся личности в условиях сельского социума [Гурьянова, 2016]); *компьютерных и информационных наук* (рассмотрение оптимальной структуры сети сельских школ как совокупности для создания новых кластеров [Палюх, 2002]).

Приведенные выше точки зрения к деятельности сельской школы не в полной мере позволяют исследовать социокультурное пространство образовательных учреждений и функционирования культурных институций, систему образования, институциональных инноваций и организационных схем, а также проводить социокультурную оценку образовательных учреждений.

Методология исследования

Исследователи проблем развития образовательных учреждений, находящихся в сельской местности, говорят о ней как о социокультурном феномене [Гурьянова, 1999], имеющим свои характерные особенности [Коган, 1992], связанные с включенностью в местную конкретику, в обстоятельства реальной действительности. Эта особенность сельской школы и сельского социума подчеркивается и в зарубежных исследованиях. Например, «социокультурные различия в сельских регионах порождены различиями в возможностях и способностях удовлетворения потребности людей, населяющих сельские территории, что формирует специфику экономического поведения и особенности образа жизни сельчан» [Мендибаев, 2014]. Другим важным концептуальным моментом является формулировка определения сельской школы. На наш взгляд, сельская школа — это государственная или частная образовательная организация, образовательный процесс в которой протекает в слабо- или неурбанизированной среде при условии ограниченного информационно-технического и культурного выбора.

В качестве основного принципа социокультурной оценки деятельности сельской школы мы предлагаем считать ее социокультурную целесообразность. Сюда входят следующие критерии, разработанные и обоснованные нами ранее [Горбушов, 2016]: результативность способов взаимодействия организации со средой; доступность качественного образования для всех возрастных категорий жителей данного населенного пункта; равноуровневость образования, профилирование и преемственность всех уровней; наличие здоровьесберегающей среды и использование адекватных педагогических технологий; разработанность концептуальных основ стратегического развития образовательного учреждения; демократический характер управления, постоянное повышение профессиональной педагогической квалификации учителей и администрации; социальная активность школы; достойное позиционирование в среде и системе образования на раз-

ных уровнях (от районного до общероссийского и международного).

В качестве примера реализации социокультурного подхода приведем результаты социокультурной оценки деятельности сельской школы.

При проведении социокультурной оценки деятельности сельской школы РФ мы использовали 22 дескриптора (*вам нравится Ваша школа; школа организует и проводит мероприятия в других учреждениях; школа дает качественное образование всем учащимся; в школе могут заниматься взрослые жители населенного пункта; в школе можно получить профильную подготовку для будущей профессии; в школе есть углубленное преподавание отдельных дисциплин; в школе есть кружки и секции для учащихся; в школе есть кружки и секции для взрослых жителей села; в школе заботятся о здоровье учащихся; учиться в школе интересно; в школе есть учителя по всем предметам; я с удовольствием хожу в школу; у школы есть «образ своего будущего»; мнение учеников, родителей и учителей учитывается администрацией школы; школа проводит мероприятия для всех жителей населенного пункта; школа помогает жителям населенного пункта в решении разнообразных вопросов; школа умеет рассказать о себе в социальных сетях; школа умеет рассказать о себе на сайте школы; школа умеет рассказать о себе в средствах массовой информации; наша школа узнаваема, о ней знают не только в нашем населенном пункте; о нашей школе знают в области, Крае, Республике; наша школа имеет всероссийскую известность*), раскрывающие содержание 8 критериев.

Результаты и дискуссия

Для реализации поставленных задач проведения эмпирического исследования с использованием метода анкетирования населения регионов Российской Федерации. Исследование посвящено социокультурной оценке деятельности сельских школ регионов России. Для проведения усредненного информационного анализа рассматриваются жители регионов Свердловской, Челябинской, Тюменской, Курганской, Новосибирской, Псковской, Самарской, Нижегородской областей, Республик — Татарстан, Башкортостан, Алтай.

Анкетирование проводилось среди участников образовательного процесса (учителя, школьники, родители школьников) путем создания Гугл-опроса и размещения его на сайте «Сельские школы РФ». Информирование об опросе осу-

ществлялось с помощью социальных сетей и почтовых доменов в период с сентября 2020 г. по март 2021 г. Было опрошено 5 602 человек (учителя — 1 346, школьники — 1 580, родители школьников — 2 676).

Проведенное исследование показало отношение участников образовательного процесса к одним и тем же дескрипторам, их понимание социокультурной целесообразности образовательного учреждения. В целом участники образовательного процесса оценивают дескрипторы в пределах разницы 10 %, однако есть и существенные различия, которые наблюдаются в дескрипторах: «школа проводит мероприятия для всех жителей населенного пункта» — учителя (75 %), родители школьников (54,3 %) и «школа помогает жителям населенного пункта в решении разнообразных вопросов» — учителя (79,8 %), родители школьников (52,9 %). Это, на наш взгляд, свидетельствует о недостаточной работе образовательного учреждения с родителями учащихся.

Приведем статистику ответов на некоторые дескрипторы:

– Позиция «школа дает качественное образование всем учащимся» реализуется в ответах следующим образом: учителя — 94,2 %, школьники — 90 %, родители школьников — 81,8 %.

– «В школе могут заниматься взрослые жители населенного пункта» — учителя (31,7 %), школьники (24,6 %), родители школьников (20,5 %).

– «В школе можно получить профильную подготовку для будущей профессии» — учителя (40,8 %), школьники (58,8 %), родители школьников (41,3 %).

– «В школе есть углубленное преподавание отдельных дисциплин» — учителя (39,6 %), школьники (53,4 %), родители школьников (41,9 %).

– «В школе есть кружки и секции для учащихся» — учителя (97,6 %), школьники (94,4 %), родители школьников (92 %).

– «В школе есть кружки и секции для взрослых жителей села» — учителя (26,6 %), школьники (26,9 %), родители школьников (21,5 %).

– «В школе заботятся о здоровье учащихся» — учителя (98,6 %), школьники (92,4 %), родители школьников (90,1 %).

– «Учиться в школе интересно» — учителя (95,6 %), школьники (84,4 %), родители школьников (86,9 %).

В совокупности ответов видно, что значительное количество участников образовательного процесса удовлетворены его качеством и общей

благоприятной средой в школе. Заслуживает внимания и развитость дополнительного образования. Однако профильная подготовка учащихся и углубленное изучение отдельных предметов требует внимания, а для развития социокультурного пространства необходима большая работа с взрослым населением, родителями.

Исследование подтвердило значимость контекста социальной среды в учебном пространстве [Wright, 2019], необходимость привлечения участников образовательного процесса к деятельности школы, тем самым активизируя их активное обучение [Shroff, 2019], интегрированное обучение [Scholtz, 2020].

Участники образовательного процесса отметили важные моменты для развития образования в сельской школе (предложили свои дескрипторы): наличие учащихся, развитие гражданско-патриотического воспитания, необходимость использования электронных ресурсов и компьютерной техники, улучшение материальной базы, наличие современного спортивного зала и кабинета для технологии, строительство новой школы, необходимость большего внимания к обучению школьников и качеству знаний обучающихся, необходимость заботы о здоровье обучающихся, доверительное отношение между участниками образовательного процесса, привлечение молодых учителей и возможность их самореализации, доступность образовательных услуг, сохранение школьных традиций, адекватность администрации, доступность и открытость образовательного учреждения и т. д. Это свидетельствует о работе критериев и их важности для участников образовательного процесса, в котором необходимо учитывать культурные убеждения и ценности учащихся [Harrison, 2020].

Отметим, что построение идентичности является одной из решающих функций исторического сознания [Pei-Fen Sung, 2020]. Мы считаем, что социокультурная оценка позволит по-новому рассмотреть сельскую школу и противостоять навязыванию нежелательного исторического сознания, а также социокультурному обучению и применению социокультурной парадигмы, в том числе обеспечит справочный уровень для законодателей в области образования, что отмечается и в других исследованиях [García, 2017].

Мы согласны с тем, что школы различаются по своей способности влиять на ценности, нормы и самоэффективность, должны увеличивать эмоциональный и активный опыт экологической устойчивости, который тесно связан с социальным контекстом подростков [Elorinne, 2020], и

наше исследование оказывает содействие в изучении данного направления, раскрывая социокультурные ценности.

Наше исследование подтверждает, что целью развития является полная реализация человека со всеми элементами личности, сложностью его способов проявления, его различными обязанностями как личности, члена семьи и общества, гражданина [Ghorbani, 2018], дополняя его пониманием сельской школы как культуuroобразующего института.

Практически все участники опроса выделили следующие аспекты в системе образования, которые, на их взгляд, требуют внимания: недостаточность программ дополнительного образования и, прежде всего, профильного обучения; направленность учебного процесса на получение теоретических знаний; социальную активность школы; качество знаний.

Обратим внимание, что следующие дескрипторы: «большое влияние на сельскую жизнь оказывает то, что члены данной общности состоят в прямом или косвенном родстве», «среди селян продолжает существовать неформальный контроль друг за другом», «мало кто из селян путешествует по России, выезжает за границу» и «на селе занятия физическим трудом начинаются с раннего детства: мало кто специально занимается организованной целенаправленной физической культурой» с момента исследования Л. Н. Когана значительно изменились. Так, если Л. Н. Коган выделял характерные черты сельского типа культуры [Коган, 1992] (в нашем понимании, дескрипторы) как характерные для сельских жителей 80-х гг. XX в., то в настоящее время, как показывает наше исследование, данные дескрипторы практически не характерны для сельских жителей. Также в настоящее время не находит подтверждения то, что «в условиях отсутствия профессионального искусства интенсивнее развивается народное творчество». В то же время дескриптор «жизненный опыт жителей села питается ограниченными источниками» достаточно высок.

Дескрипторы «слабая экономическая обеспеченность сельского учителя не позволяет ему повышать профессиональную квалификацию», «родители учащихся считают, что начального образования достаточно для жизни», «как правило, выпускники школы после получения образования живут и работают на селе», которые в начале XXI в. играли существенную роль при социокультурной и иных оценках образователь-

ного учреждения, в настоящее время несущественны.

Высокие показатели по дескрипторам «доступность качественного образования всем детям от дошкольника и выпускника школы до лиц более старшего возраста», «демократический характер управления, постоянное повышение профессиональной педагогической квалификации учителей и администрации» свидетельствуют, на наш взгляд, о положительных изменениях, происходящих в системе школьного образования на селе, так как до недавнего времени данные дескрипторы имели небольшие показатели.

Дескриптор «информатизация, компьютеризация и другие виды модернизации обучения на селе недостаточны, по сравнению с городской школой». Это свидетельствует о том, что в настоящее время, особенно в условиях дистанционного обучения, сельский школьник имеет меньше возможностей для работы и учебы за компьютером, чем школьник в городе.

Заключение

Исследование показало применимость социокультурного подхода к социокультурной оценке деятельности сельской школы. Социокультурная оценка деятельности сельской школы выявила изменения, произошедшие с 80-х гг. XX в. в социокультурном пространстве села, показала отношение участников образовательного процесса к социокультурной деятельности сельской школы, определила потребности для их дальнейшего развития и развития социокультурного пространства села.

Необходимость применения социокультурного подхода к оценке деятельности сельской школы позволит лучше понять и сохранить сельскую школу России как социокультурный феномен, благоприятно скажется на социальной ситуации и укреплении единства образовательного пространства. Будет способствовать пониманию теоретических подходов к обновлению содержания и методов педагогической деятельности, исследованию социокультурного пространства образовательных учреждений, функционирования культурных институций.

Социокультурная оценка образовательных учреждений позволит по-новому исследовать систему образования и институциональные инновации.

Таким образом, социокультурный подход и социокультурная оценка деятельности сельской школы, развитие социокультурной оценки образовательных учреждений, расположенных в

сельской местности России, представляется перспективным.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Фундаментальные и прикладные проблемы психологии и педагогики образования: Результаты исследований научных лабораторий НЦ РАО при ЯГПУ, 2018-2020 гг. : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 347 с.
2. Боровик В. Г. Сохранение малокомплектных школ, или Благие пожелания российского Минпросвещения // Народное образование. 2020. № 1. С. 56-60.
3. Горбушов А. А. «На перекрестке: сельская школа России перед выбором путей развития»: монография. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. 124 с.
4. Гурьянова М. П. Российская сельская школа как социокультурный феномен // Педагогика. 1999. № 7. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191423109&archive=&start_from=&uscat= (дата обращения: 01.02.2022).
5. Гурьянова М. П. Сельская школа как базовый институт формирования жизнеспособности развивающейся личности // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. Москва : Институт психологии РАН, 2016. С. 193-210.
6. Домашев А. Н. Сельская школа как один из факторов социализации школьников // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2017. № 9-1. С. 99-103.
7. Жирнов В. А. Сельская школа в повседневной жизни крестьянства аграрного центра России во второй половине XIX — начале XX века // Вопросы истории. 2020. № 11-2. С. 99-108.
8. Заир-Бек С. И. Портрет российской сельской школы / С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам статистических социологических обследований. 2020. Выпуск № 35. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354265717/release_35_2020.pdf (дата обращения: 29.01.2022).
9. Киндяшова А. С. Правовая компетентность учителя сельской школы // Вестник ТГПУ. 2011. № 13 (115). С. 131-134.
10. Коган Л. Н. Социология культуры. Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 1992. 120 с.
11. Латышевская Н. И. Физическое развитие и физическая подготовленность младших школьников сельской школы как аргумент для оптимизации физкультурно-оздоровительных мероприятий / Н. И. Латышевская, М. Д. Ковалева // Вестник ВолгГМУ. 2019. Вып. 4 (72). С. 126-128.
12. Литвин Е. А. Соцреализм младописемных литератур (на примере романа С. П. Данилова «Пока бьет сердце» / Е. А. Литвин, С. С. Макаров // *Studia Litterarum*. 2020. Т. 5. № 1. С. 228-247.
13. Михашенко А. Л. Культурно-просветительская деятельность сельских школ Южно-зауральской провинции (досоветский период) // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2005. 1 (7). <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-prosvetitel'naya-deyatelnost-selskih-shkol-yuzhnozaurskoy-provintsii-dosovetskiy-period> (дата обращения: 29.01.2022).
14. Мендибаев Н. Село как антропосоциетальная целостность в трансформирующемся обществе. Бишкек, 2014. 364 с.
15. Палюх Б. В. Информационно-аналитическая система «Планирование структуры сети малокомплектных сельских школ» / Б. В. Палюх, Н. А. Семенов, А. Н. Ветров, А. Л. Борисов // Программы продукты и системы. 2002. № 2. С. 42-45.
16. Пчела И. В. Материальное положение учителей в сельских школах Приморской области в конце XIX — начале XX века // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2019. № 2. С. 55-61.
17. Семенова Г. И. Здоровьеформирующие технологии в малокомплектной сельской школе // Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 1 (91). С. 66-69.
18. Синагатуллин И. М. Актуальные проблемы образования в поликультурном социуме // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 6 (37). С. 49-52.
19. Соловченков С. А. Сельская школа и ее значение в поддержании социально-определяющей роли образования // Приволжский научный вестник. 2011. № 4 (4). С. 116-119.
20. Сулопарова Е. А. Русское село в начале 1920-х гг.: свидетельства британского лейбориста // Вестник Московского ун-та. Серия 8. История. 2018. № 6. С. 62-80.
21. Тарасенко Л. В. Сельская школа в современном российском обществе: социокультурный анализ // Вестник ТГПИ. 2008. № S2. С. 231-232.
22. Фадеева И. М. Демографический вызов сельской школе / И. М. Фадеева, Л. Н. Курышова, О. С. Калачина // Вестник МГЛУ. Общественные науки. 2019. Вып. 4 (837). С. 184-201.
23. Цирульников А. М. Стратегии и модели развития сельской школы // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2000. № 1. С. 170-183.
24. Алос-и-Фонт Э. Трилингвизм, билингвизм и образовательные достижения / Эктор Алос-и-Фонт, Эдгар Деметрио Товар-Гарсиа // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 8-32.
25. Яхияева С. Х. Уровень восприятия понятий «юмор», «сатира» и «комическое» дагестанскими школьниками / С. Х. Яхияева, Л. В. Березина, З. Н. Исаева // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 3. С. 338-343.
26. Anna-Liisa Elorinne, Lasse Eronen, Milja Poltari, Johanna Hokkanen, Helen Reijonen and Jamie Murphy Investigating Home Economics Teachers' Food Waste Practices and Attitudes // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. Vol. 22. № 1. pp. 6-20. 2020. DOI: 10.2478/jtes-2020-0002

27. García L. M., Gutiérrez D., Pastor J. C., & Romo, V. Validity and reliability of a questionnaire on primary and secondary school teachers' perception of teaching a competence-based curriculum model // *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2017. 7 (1). 46-51.

28. Harrison N., Skrebneva I. Country as pedagogical: enacting an Australian foundation for culturally responsive pedagogy // *Journal of Curriculum Studies*. Volume 52. Issue 1. 2020. Pp. 15-26.

29. Pei-Fen Sung. Historical consciousness matters: national identity, historical thinking and the struggle for a democratic education in Taiwan // *Journal of Curriculum Studies*. Volume 52. Issue 5. 2020. Pp. 685-701.

30. Scholtz D. Assessing workplace-based learning // *International Journal of Work-Integrated Learning*. 2020. 21 (1). 25-35.

31. Shroff R. H., Ting F. S. T., Lam W. H. Development and validation of an instrument to measure students' perceptions of technology-enabled active learning // *Australasian Journal of Educational Technology*, 2019. 35 (4). 109-127.

32. Somayyeh Ghorbani, Seyed Ebrahim Mirshah Jafari, and Fereydoon Sharifian, Learning to Be: Teachers' Competences and Practical Solutions: A Step Towards Sustainable Development // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. Vol. 20. № 1. 2018. pp. 20-45.

33. Wright C. G., Likely R., Wendell K. B., Paugh P. P., Smith E. Recognition and Positional Identity in an Elementary Professional Learning Community: A Case Study // *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 10:1 (2020) 1-12.

Reference list

1. Bajborodova L. V. Fundamental'nye i prikladnye problemy psichologii i pedagogiki obrazovanija: Rezul'taty issledovanij nauchnyh laboratorij NC RAO pri JaGPU, 2018-2020 gg. = Fundamental and applied problems of psychology and pedagogy of education: Results of research of scientific laboratories of the NC RAO at YYPU, 2018-2020 : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 347 s.

2. Borovik V. G. Sohranenie malokomplektnykh shkol, ili Blagie pozhelanija rossijskogo Minprosveshhenija = Preservation of small schools, or good wishes of the Russian Ministry of Education // *Narodnoe obrazovanie*. 2020. № 1. S. 56-60.

3. Gorbushov A. A. «Na perekrestke: sel'skaja shkola Rossii pered vyborom putej razvitija» = «At the crossroad: the rural school of Russia is faced with the choice of development paths»: monografija. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2016. 124 s.

4. Gur'janova M. P. Rossijskaja sel'skaja shkola kak sociokul'turnyj fenomen = Russian rural school as a sociocultural phenomenon // *Pedagogika*. 1999. № 7. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191423109&archive=&start_from=&ucat=& (data obrashhenija: 01.02.2022).

5. Gur'janova M. P. Sel'skaja shkola kak bazovyj institut formirovanija zhiznesposobnosti razvivajushhejsja lichnosti = Rural School as basic institute for developing

personality's vitality formation // *Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty* / red. A. V. Mahnach, L. G. Dikaja. Moskva : Institut psichologii RAN, 2016. S. 193-210.

6. Domashev A. N. Sel'skaja shkola kak odin iz faktorov socializacii shkol'nikov = Rural school as one of the factors in the socialization of schoolchildren // *Sociologija v sovremennom mire: nauka, obrazovanie, tvorcestvo*. 2017. № 9-1. S. 99-103.

7. Zhirnov V. A. Sel'skaja shkola v povsednevnoj zhizni krest'janstva agrarnogo centra Rossii vo vtoroj polovine XIX — nachale XX veka = Rural school in the daily life of the peasantry of the agricultural center of Russia in the second half of the XIX — early XX centuries // *Voprosy istorii*. 2020. № 11-2. S. 99-108.

8. Zair-Bek S. I. Portret rossijskoj sel'skoj shkoly = Portrait of Russian rural school / S. I. Zair-Bek, T. A. Mercalova, K. M. Anchikov // *Monitoring jekonomiki obrazovanija. Informacionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam statisticheskihi sociologicheskikh obsledovanij*. 2020. Vypusk № 35. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354265717/release_35_2020.pdf (data obrashhenija: 29.01.2022).

9. Kindjashova A. S. Pravovaja kompetentnost' uchitelja sel'skoj shkoly = Legal competence of rural school teacher // *Vestnik TGPU*. 2011. № 13 (115). S. 131-134.

10. Kogan L. N. Sociologija kul'tury = Sociology of culture. Ekaterinburg : Izd-vo Ural'skogo universiteta, 1992. 120 s.

11. Latyshevskaja N. I. Fizicheskoe razvitie i fizicheskaja podgotovlennost' mladshih shkol'nikov sel'skoj shkoly kak argument dlja optimizacii fizkul'turno-ozdorovitel'nyh meroprijatij = Physical development and physical fitness of rural primary school students as an argument for optimizing fitness activities / N. I. Latyshevskaja, M. D. Kovaleva // *Vestnik VolgG-MU*. 2019. Vyp. 4 (72). S. 126-128.

12. Litvin E. A. Socrealizm mladopis'mennykh literatur (na primere romana S. P. Danilova «Poka b'etsja serdce») = Socialist realism of young literature (on the example of the novel by S. P. Danilov «While the heart beats») / E. A. Litvin, S. S. Makarov // *Studia Litterarum*. 2020. T. 5. № 1. S. 228-247.

13. Mihashhenko A. L. Kul'turno-prosvetitel'skaja dejatel'nost' sel'skih shkol Juzhnoauralskoj provincii (dosovetskij period) = Cultural and educational activities of rural schools of the South trans-Uralian province (pre-Soviet period) // *Vestnik Cheljabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i isskustv*. 2005. 1 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-prosvetitelnaya-deyatelnost-selskih-shkol-yuzhnoauralskoj-provintsii-dosovetskij-period> (data obrashhenija: 29.01.2022).

14. Mendibaev N. Selo kak antroposocietal'naja celostnost' v transformirujushhejsja obshchestve = The village as an anthroposocietal integrity in a transforming society. Bishkek, 2014. 364 s.

15. Paljuh B. V. Informacionno-analiticheskaja sistema «Planirovanie struktury seti malokomplektnykh sel'skih shkol» = Information and analytical system

«Planning the structure of the network of small rural schools» / B. V. Paljuh, N. A. Semenov, A. N. Vetrov, A. L. Borisov // Programnye produkty i sistemy. 2002. № 2. S. 42-45.

16. Pchela I. V. Material'noe polozhenie uchitelej v sel'skikh shkolah Primorskoj oblasti v konce XIX — nachale XX veka = The financial situation of teachers in rural schools of the Primorsky region in the late XIX — early XX centuries // Ojkumena. Regionovedcheskie issledovaniya. 2019. № 2. S. 55-61.

17. Semenova G. I. Zdorov'eformirujushhie tehnologii v malokomplektnoj sel'skoj shkole = Health-forming technologies in an ungraded rural school // Vestnik TGPU. 2010. Vyp. 1 (91). S. 66-69.

18. Sinagatullin I. M. Aktul'nye problemy obrazovaniya v polikul'turnom sociume = Urgent problems of education in a multicultural society // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2011. № 6 (37). S. 49-52.

19. Solovchenkov S. A. Sel'skaja shkola i ee znachenie v podderzhanii social'no-opredel'jajushhej roli obrazovaniya = Rural school and its importance in maintaining the socio-defining role of education // Privolzhskij nauchnyj vestnik. 2011. № 4 (4). S. 116-119.

20. Susloparova E. A. Russkoe selo v nachale 1920-h gg.: svidetel'stva britanskogo lejborista = Russian village in the early 1920s: evidence of a British Labour // Vestnik Moskovskogo un-ta. Seriya 8. Istorija. 2018. № 6. S. 62-80.

21. Tarasenko L. V. Sel'skaja shkola v sovremennom rossijskom obshhestve: sociokul'turnyj analiz = Rural school in modern Russian society: sociocultural analysis // Vestnik TGPI. 2008. № S2. S. 231-232.

22. Fadeeva I. M. Demograficheskij vyzov sel'skoj shkole = Demographic challenge to rural school / I. M. Fadeeva, L. N. Kuryshova, O. S. Kalachina // Vestnik MGLU. Obshhestvennyye nauki. 2019. Vyp. 4 (837). S. 184-201.

23. Cirul'nikov A. M. Strategii i modeli razvitiya sel'skoj shkoly = Rural school development strategies and models // Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda. 2000. № 1. S. 170-183.

24. Alos-i-Font Je. Trilingvizm, bilingvizm i obrazovatel'nye dostizheniya = Trilingualism, bilingualism and educational achievement / Jektor Alos-i-Font, Jedgar Demetrio Tovar-Garsia // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 3. S. 8-32.

25. Jahijaeva S. H. Uroven' vosprijatija ponjatij «jumor», «satira» i «komicheskoe» dagestanskimi shkol'nikami = The level of perception of the concepts «humor», «satire» and «comic» by Dagestan schoolchildren / S. H. Jahijaeva, L. V. Berezina, Z. N. Isaeva // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. T. 14. № 3. S. 338-343.

26. Anna-Liisa Elorinne, Lasse Eronen, Milja Polari, Johanna Hokkanen, Helen Reijonen and Jamie Murphy Investigating Home Economics Teachers' Food Waste Practices and Attitudes // Journal of Teacher Education for Sustainability. Vol. 22. № 1. pp. 6-20. 2020. DOI: 10.2478/jtes-2020-0002

27. García L. M., Gutiérrez D., Pastor J. C., & Romo, V. Validity and reliability of a questionnaire on primary and secondary school teachers' perception of teaching a competence-based curriculum model // Journal of New Approaches in Educational Research. 2017. 7 (1). 46-51.

28. Harrison N., Skrebneva I. Country as pedagogical: enacting an Australian foundation for culturally responsive pedagogy // Journal of Curriculum Studies. Volume 52. Issue 1. 2020. Pp. 15-26.

29. Pei-Fen Sung. Historical consciousness matters: national identity, historical thinking and the struggle for a democratic education in Taiwan // Journal of Curriculum Studies. Volume 52. Issue 5. 2020. Pp. 685-701.

30. Scholtz D. Assessing workplace-based learning // International Journal of Work-Integrated Learning. 2020. 21 (1). 25-35.

31. Shroff R. H., Ting F. S. T., Lam W. H. Development and validation of an instrument to measure students' perceptions of technology-enabled active learning // Australasian Journal of Educational Technology, 2019. 35 (4). 109-127.

32. Somayyeh Ghorbani, Seyed Ebrahim Mirshah Jafari, and Fereydoon Sharifian, Learning to Be: Teachers' Competences and Practical Solutions: A Step Towards Sustainable Development // Journal of Teacher Education for Sustainability. Vol. 20. № 1. 2018. pp. 20-45.

33. Wright C. G., Likely R., Wendell K. B., Paugh P. P., Smith E. Recognition and Positional Identity in an Elementary Professional Learning Community: A Case Study // Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 10:1 (2020) 1-12.

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 04.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 11.03.2022; approved after reviewing 04.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-17-24
EDN: HTSKLL

Формирование готовности педагогов к взаимодействию с одаренными обучающимися

Даниил Александрович Ежов

Заместитель директора по научной работе Самарского регионального центра для одаренных детей. 443016, г. Самара, ул. Черемшанская, д. 70
dan_ezhov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4209-7608>

Аннотация. Интерес общества к одаренным обучающимся как к будущей интеллектуальной и творческой элите растет, поскольку становится очевидным, что процветание и благосостояние общества зависят от развития личностных ресурсов человека. Проблема работы с одаренными учащимися чрезвычайно актуальна для современного российского общества. Общая подготовка преподавателей ко взаимодействию с одаренными обучающимися в образовательных организациях разного уровня на сегодняшний день не имеет четкой структурной организации. Цель данного исследования — формирование педагогической системы подготовки педагогов к работе с одаренными детьми. В настоящее время в психологии и педагогике нет единого подхода к изучению феномена *одаренности*. В рамках данного исследования из существующих парадигм и концепций одаренности нами было избрано три главенствующих, определяющих подхода к ее изучению и пониманию. В ходе исследования были сформулированы основные элементы системы и модули, необходимые для профессиональной подготовки педагогов к работе с одаренными учащимися. Тестирование данной системы осуществлялось на базе Самарского национального исследовательского университета им. С. П. Королева (г. Самара); она апробирована в Самарском университете, Самарском государственном техническом университете и Самарском региональном центре для одаренных детей. Проведенное исследование проблемы формирования готовности преподавателя ко взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности вносит заметный вклад в развитие профессионального образования.

Ключевые слова: одаренность; одаренные обучающиеся; компетенция; модуль; проектирование; интегративно-деятельностный подход; транспарентный подход; педагогический менеджмент

Для цитирования: Ежов Д. А. Формирование готовности педагогов к взаимодействию с одаренными обучающимися // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 17-24.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-17-24>. <https://elibrary.ru/htskll>

Original article

Formation of teachers' readiness to interact with gifted students

Daniil Aleksandrovich Ezhov

Deputy director for scientific work, Samara regional center for gifted children. 443016, Samara, Cheremshanskaya st., 70
dan_ezhov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4209-7608>

Abstract. Society's interest in gifted students as future intellectual and creative elite is growing, as it becomes obvious that the prosperity and well-being of society depend on the development of human personal resources. The problem of working with gifted students is extremely relevant for modern Russian society. The general training of teachers for interaction with gifted students in educational institutions of various levels today does not have clear and structural organization. The purpose of this study is to form a pedagogical system for preparing teachers to work with gifted children. Currently, in psychology and pedagogy there is no single approach to the study of the phenomenon of «giftedness». Within the framework of this study, from the existing paradigms and concepts of giftedness, we have identified three dominant ones that determine approaches to its study and understanding. In the course of the study, the main elements of the system and the modules necessary for the professional training of teachers to work with gifted

students were formulated. Testing of this system was carried out on the basis of Samara National Research University named after S. P. Korolev, it was tested at Samara University, Samara State Technical University and Samara Regional Center for Gifted Children. The study of the problem of formation of teacher's readiness to interact with gifted students in professional activities makes a significant contribution to the development of vocational education.

Keywords: giftedness; gifted students; competence; module; design; integrative-activity approach; transparent approach; pedagogical management

For citation: Ezhov D. A. Formation of teachers' readiness to interact with gifted students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 17-24. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-17-24>. <https://elibrary.ru/htskill>

Введение

Любому обществу нужны одаренные люди, соответственно, его задача состоит в том, чтобы рассмотреть и развить способности всех его представителей. К большому сожалению, далеко не каждый человек способен реализовать свои способности. В то же время развитие способностей и талантов любого человека важно не только для него самого, но и для общества в целом. Качественный скачок в развитии новых технологий повлек за собой резкое возрастание потребности в людях, обладающих нестандартным мышлением, вносящих новое содержание в производственную и социальную жизнь, умеющих ставить и решать новые задачи, относящиеся к будущему. Для одаренных учащихся была разработана федеральная комплексно-целевая программа «Одаренные дети». Согласно «Рабочей концепции одаренности», написанной в рамках данной программы, «одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности, по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [Рабочая концепция, 1998, с. 8].

Одаренность становится предметом изучения и объяснения психологии. Но одаренность не является свойством психики, которая представляет собой продукт физиологии и интериоризированной социальности. Для постижения феномена одаренности недостаточно психологического инструментария: феномен не вычерпывается психологией, поскольку он есть, в первую очередь, духовное образование, которое не укладывается в русло каузальной научной парадигмы,

понятийный аппарат физиологии, психологии и педагогики.

Общая подготовка преподавателей ко взаимодействию с одаренными обучающимися в образовательных организациях разного уровня на сегодняшний день не имеет четкой структурной организации. Таким образом, возникла необходимость в разработке системы формирования готовности педагогов ко взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности. Цель данного исследования — формирование педагогической системы подготовки педагогов к работе с одаренными детьми. Задача — развитие показателей в структуре готовности преподавателя ко взаимодействию с одаренными обучающимися.

Методология исследования

Научный мир рассматривает одаренность в многофакторной модели и понимает как системное качество личности, как интегративное личностное образование, обеспечивающее успешность выполнения деятельности, возможность высоких достижений. В настоящее время в психологии из существующих парадигм и концепций одаренности можно выделить три главенствующих, определяющих подхода к ее изучению и пониманию. Первая из них — ее можно назвать традиционной или основополагающей — опирается на деятельностный подход, согласно которому одаренность есть наличие способностей и качеств, затребованных и порожденных деятельностью, обеспечивающих успешность ее выполнения (Л. С. Выготский, В. И. Кириенко, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов) [Выготский, 1991].

В вышеназванной парадигме исходным пунктом в изучении данного феномена является деятельность и ее структура, а одаренность есть производная от нее — субъективный аналог психологической структуры деятельности. Суть деятельностного подхода состоит не столько в том,

что способности развиваются или возникают при освоении той или иной деятельности, сколько в том, что деятельность в самых общих ее характеристиках выступает как самодостаточная сила, которая формирует и объясняет человеческую психику в целом. Одаренность при деятельностном подходе изучается посредством естественно-научной механической психологии в «вещной» парадигме, когда носитель одаренности выступает как «неличность» [Бердяев, 2014, с. 53], объект, свойства и качества которого детерминированы генетическими или средовыми факторами, как продукт интериоризации, создаваемый по принципу «снаружи вовнутрь», а не «изнутри наружу». Другая парадигма строится на личностном подходе (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, А. И. Савенков, Е. И. Щебланова, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич и др.) [Бабаева, 2008; Богоявленская, 2004; Матюшкин, 1989; Панов, 2001; Савенков, 2002; Савенков, 2017; Щебланова, 2004; Шумакова, 2020; Юркевич, 2001; Юркевич, 2009], когда одаренность рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество личности как социализированного субъекта.

Современная парадигма, которая находится в стадии разработки, связана с личностно-целевым или телеологическим подходом (А. С. Арсеньев, М. М. Бахтин, В. Зеньковский, О. Н. Лосский, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, В. Г. Ражников). Согласно этой парадигме, исходной позицией в изучении одаренности является не структура деятельности, а целостно-личностная характеристика человека, определяющая его отношение к миру. Истоком одаренности, согласно данной парадигме, являются не деятельность и ее структура, а действительность, включая духовную реальность, в которой укоренена личность, что есть признание нового источника происхождения личности и одаренности — причинности, идущей извне, но являющей себя «изнутри наружу» [Никитин, 2014, с. 95]. Исследователи детской одаренности (Д. Б. Богоявленская, Н. С. Лейтес, А. И. Савенков и др.) [Богоявленская, 2004; Лейтес, 1988; Савенков, 2002; Савенков, 2017] считают необходимым создание таких психолого-педагогических условий, при которых возможно развитие у одаренных школьников мотивационных, интеллектуальных и творческих возможностей для самореализации в

творческой деятельности и самоактуализации в профессиональной деятельности. В последнее время актуальна проблема выявления, развития и поддержки одаренных детей [Ахмедов, 2021; Хурда, 2017]. В рамках данного исследования применялись общелогические, экспериментальные, аксиоматический методы и метод анкетирования.

Результаты исследования

В ходе исследования установлено, что профессиональная подготовка преподавателя, работающего с одаренными обучающимися, должна быть направлена на успешную реализацию стратегий взаимодействия, учитывать его направленность на управление развитием одаренных обучающихся и создавать условия для обогащения опыта принятия эвристических решений независимо от функциональных обязанностей преподавателя. В ходе исследования разработана система формирования готовности преподавателя ко взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности, эффективность которой детерминирована спецификой профессиональной деятельности преподавателя.

Система формирования готовности педагогов ко взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности включает три элемента: методологический, содержательный и процессуальный. В основе методологического элемента системы лежит интегративно-деятельностный подход, основанный на комбинации показателей в структуре готовности, реализующих педагогические стратегии взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися.

Содержательный элемент системы формирования готовности педагогов ко взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности основывается на сетевом подходе. Так, использование ресурсов сетевого подхода раскрывает современное содержание модулей системы формирования готовности, обосновывает междисциплинарную основу различных обучающих практик, способствующих достижению образовательных эффектов в процессе обмена опытом, а также выявляет специфику и особенности взаимодействия с одаренными обучающимися; раскрывает инвариантные и вариативные характеристики средств обучения на различных образовательных площадках. Доминирующим принципом сетевого подхода к реализации со-

держательного элемента системы является принцип трансдисциплинарности, который позволяет связывать различные способы обучения не с универсальными методами науки, а с феноменами взаимодействия науки и иных форм жизненного мира людей. Благодаря этому происходит переход через границы собственно науки, рассматриваются ее проекции в профессиональной деятельности педагога через этапы педагогического менеджмента (Таблица 1).

Таким образом, сочетание принципов интегративно-деятельностного подхода в реализации педагогических стратегий взаимодействия для нашего исследования обеспечивает основу для научно обоснованного и целостного анализа формирования показателей в структуре готовности и их соответствие педагогическим стратегиям взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися.

Таблица 1

Методологическая основа системы формирования готовности преподавателя к взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности

| <i>Подход</i> | <i>Цель применения</i> | <i>Задачи</i> | <i>Принципы</i> |
|-----------------------------|---|--|--|
| Интегративно-деятельностный | Обоснование методологического элемента | Определение соответствия показателей компонентов педагогическим стратегиям взаимодействия | Транспективности, активности, проблемности, системности |
| Сетевой | Проектирование содержательного элемента | Определение модулей повышения квалификации и площадок для их реализации в соответствии с этапами педагогического менеджмента | Трансдисциплинарности, комплементарности, открытости, индивидуальности |
| Транспарентный | Разработка процессуального элемента | Отбор средств обучения преподавателей с целью осуществления непрерывного развития одаренных обучающихся | Целостности, надежности, существенности, нейтральности, рациональности, систематичности, оперативности, заинтересованности субъекта в прозрачности |

В ходе реализации принципа комплементарности были определены модули системы формирования готовности педагогов к взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности, что проявляется во взаимодействии обучающих модулей, реализуемых как во внутренней, так и во внешней среде образовательных организаций, и происходит за счет согласованности внутренних и внешних ресурсов разных образовательных организаций. То есть наивысший эффект может быть достигнут за счет увеличивающегося числа взаимодействий с каждым последующим этапом функционирования всей системы формирования готовности преподавателя ко взаимодействию (Таблица 2).

Особенность профессиональной деятельности преподавателя при взаимодействии с одаренными обучающимися заключается в том, что, со-

провождая обучающихся по индивидуальной траектории непрерывного развития, преподаватель постоянно находится в состоянии принятия эвристических решений. При этом в зависимости от должностной инструкции у педагогов формируется готовность ко взаимодействию с одаренными обучающимися в ходе освоения различных программ повышения квалификации в составе модулей. Однако для сформированности всех показателей в структуре готовности к взаимодействию необходимо освоение всех модулей системы. Отбор средств обучения для реализации модулей представлен примерной тематикой образовательной деятельности, что обусловлено гибкостью системы формирования готовности, обновлением ее содержания на различных образовательных площадках и индивидуальным образовательным маршрутом педагога (Таблица 3).

Таблица 2

Система формирования готовности преподавателя ко взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности

| Методологический элемент | Педагогические стратегии взаимодействия педагогов с обучающимися | Компоненты готовности преподавателя ко взаимодействию с одаренными обучающимися | | | | | | | | | | Принципы интеграции деятельности педагога | Непрерывное развитие одаренных обучающихся (победы на олимпиадах, конкурсах разных уровней, востребованность, содержательность и глубина изучаемых курсов, участие в научных проектах, устойчивое развитие обучающихся) | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|---|---|------------------|------------|-------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | Мотивационно-ценностный | | Когнитивно-методический | | Нормативно-организационный | | Рефлексивно-оценочный | | Коммуникативно-тьюторский | | | | Транспективности | Активности | Системности | | | | | | | |
| Выявление | Обучение | Развитие | Сопровождение | № 1 | № 2 | № 3 | № 4 | № 5 | № 6 | № 7 | № 8 | № 9 | № 10 | № 11 | № 12 | № 13 | № 14 | № 15 | № 16 | № 17 | № 18 | № 19 | № 20 |
| Содержательный элемент | Сетевой подход | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Этапы педагогического менеджмента | | Диагностика | | Понимание | | Поиск | | Рефлексия | | Деятельность | | Принцип дисциплинарности | | | | | | | | | | |
| | Модули системы формирования готовности | | М1. Государственная политика развития одаренных детей и молодежи | | М2. Содержание программ и методик, направленных на развитие потенциала одаренных обучающихся | | М3. Нормативно-правовые основы взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися | | М4. Компетентность педагогов в ходе взаимодействия с одаренными обучающимися | | М5. Методы и технологии работы с одаренными обучающимися | | Принцип комплементарности | | | | | | | | | | |
| Площадки реализации модулей | | Обучение педагогов на базе таких центров, как «Сириус» и «Артек» | | Повышение квалификации в вузах и НИИ | | Участие в докладах в конференциях и проведение мастер-классов | | Обучение педагогов на базе таких центров, как «Сириус» и «Артек» | | Методический семинар, самообразование | | Принципы открытости и индивидуальности | | | | | | | | | | | |
| Процессуальный элемент | Средства обучения | 1. Лекторий 2. Командная работа 3. Психологическая диагностика на абстрактно-логическое мышление и т. д. | | 1. Мастер-класс 2. Практико-ориентированные кейсы 3. Академический коворкинг 4. Мозговой штурм | | 1. Организационно-деятельностные игры 2. Деловые игры 3. Проблемные лекции 4. Тренинг «Эвристические способности» | | 1. Симпозиум 2. Научный диспут 3. Научный семинар 4. Тренинг «Брейн ринг» | | 1. Тренинг «Я — тьютор» 2. Обмен опытом 3. Крутлый стол 4. Междисциплинарный проект 5. «Идеи для завтрака» | | Принципы прозрачного подхода: целостность, надежность, ответственность, нейтральность, рациональность, систематичность, оперативность, заинтересованность субъекта в прозрачности | | | | | | | | | | | |

Таблица 3

Примерная тематика занятий в ходе реализации процессуального элемента

| Средства обучения | Примерная тематика образовательной деятельности в ходе повышения квалификации |
|---|---|
| М1. Государственная политика развития одаренных детей и молодежи | |
| Лекторий | «Одаренность: проблемы выявления и развития», «Запросы общества и рынка труда в соответствии со стратегией НТР России», «Алмазоподобные углеводороды: путь длиной в век», «Легко ли быть Менделеевым?» |
| Командная работа | «Основные принципы развития современных образовательных программ», «Тренинг личностной и командной эффективности» |
| Психологическая диагностика на абстрактно-логическое мышление | Тестирование на абстрактное мышление (ART) и т. д. |
| М2. Содержание программ и методик, направленных на развитие потенциала одаренных обучающихся | |
| Мастер-класс | «Формирование профессиональной компетенции педагогов по проверке и оценке заданий с развернутым ответом экзаменационных работ государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования (по учебным предметам)» |
| Практико-ориентированные кейсы | «Технология педагогического проектирования современного урока», «Проектирование личностного и духовно-нравственного развития обучающихся в урочной и внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС» |
| Академический коворкинг | Вопросы к академике, известному ученому, успешному педагогу |
| Мозговой штурм | «Организация проектной деятельности в образовательном учреждении» |
| М3. Нормативно-правовые основы взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися | |
| Организационно-деятельностные игры | «Интенсивность познавательной потребности, ее уровни и формы у одаренных обучающихся» |
| Деловые игры | «Эвристическое обучение в работе с одаренными обучающимися», «Проектирование авторских курсов» |
| Проблемные лекции | «Понятие одаренности и нормативно-правовая основа работы с одаренными обучающимися» |

| <i>Средства обучения</i> | <i>Примерная тематика образовательной деятельности в ходе повышения квалификации</i> |
|---|---|
| | мися» |
| Тренинг «Принятие эвристических решений» | «Эвристический метод принятия управленческих решений в ходе взаимодействия» |
| М4. Компетентность педагогов в ходе взаимодействия с одаренными обучающимися | |
| Симпозиумы | «Потенциал электронного образования для цифровой экономики»; «Практика проектной и исследовательской работы с одаренными обучающимися на разных возрастных ступенях» |
| Научный диспут | Дистанционная работа с одаренными обучающимися: ресурсы (российские и зарубежные), программное обеспечение, научные практики» |
| Научный семинар | «Подготовка обучающихся к участию в высокорейтинговых конкурсах, состязаниях и олимпиадах» |
| «Брейн ринг» | Тренинг «Решение олимпиадных задач», «Проектный и исследовательский методы познания» |
| М5. Методы и технологии работы с одаренными обучающимися | |
| Тренинг «Я — тьютор» | «Воспитание ответственности», «Роль и место тьютора и тьюторства в экосистеме современного образования при взаимодействии с одаренными обучающимися» |
| Обмен опытом | Открытые уроки преподавателей; бинарные уроки и т. д. |
| «Круглый стол» | «Формы и методы работы с одаренными детьми с гармоничным типом развития», «Особенности личности одаренных детей с дисгармоничным типом развития», «Формы и методы работы с одаренными детьми с дисгармоничным типом развития» |
| Междисциплинарный проект | «Человек в космосе», «Единое здоровье», «Проблемы обеспечения биологической безопасности в Российской Федерации», «Актуальные проблемы химической безопасности» |
| «Идеи для завтрака» | «Образовательное киберпространство». «Опора на алгоритм создания нового как составляющее креативного мышления» |

Если за рубежом система профессиональной подготовки педагогов к работе с одаренными учащимися прошла проверку временем и хорошо налажена, то в России эта система только формируется [Guilford, 1986; Tannenbaum, 1983; Renzulli, 1990; Gruber, 1999]. Процесс прохождения модулей системы формирования готовности преподавателя ко взаимодействию с одаренными обучающимися является достаточно длительным — на освоение каждого модуля может быть затрачено от 36 до 250 часов, что зависит от совокупности факторов: педагогического опыта взаимодействия с одаренными обучающимися, содержания выбранных форм и средств повышения квалификации, личностных особенностей педагога. Вместе с тем существует необходимость актуализации знаний по всем модулям каждые три года. Тестирование данной системы осуществлялось на базе Самарского национального исследовательского университета им. С. П. Королева (г. Самара), она апробирована в Самарском университете, Самарском государственном техническом университете и Самарском центре для одаренных детей. При разработке системы формирования готовности преподавателя ко взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности учитывалась специфика и особенности профессиональной деятельности преподавателей с разными функциональными обязанностями, работающих с

одаренными обучающимися. Методологическую основу системы представили принципы интегративно-деятельностного, сетевого и транспарентного подходов.

Таким образом, разработанная педагогическая система формирования готовности преподавателя ко взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности базируется на взаимосвязи структурных элементов и определяет персональный образовательный маршрут как компонент процесса повышения квалификации. Она обеспечивает непрерывное развитие одаренных обучающихся в профессиональной деятельности в ходе реализации педагогических стратегий взаимодействия педагога с такой категорией обучающихся. Успешная реализация разработанной педагогической системы обеспечивается специально организованной средой повышения квалификации педагогов образовательных организаций за счет комплекса объективно существующих и специально созданных условий, средствами и формами профессиональной подготовки педагогов.

Определение специфики профессиональной деятельности преподавателя, работающего с одаренными обучающимися, опиралось на содержание педагогической деятельности с такими субъектами образовательного процесса, как одаренные обучающиеся, суть которого — взаимодействие в профессиональной деятельности препода-

давателя. При выявлении особенности профессиональной деятельности мы основывались, с одной стороны, на понимании одаренности как постепенно развивающейся компетентности личности, а с другой — на том, что одаренные обучающиеся обладают индивидуальной совокупностью уникальных способностей, мотивов и креативности, поэтому в ходе взаимодействия с ними преподаватели постоянно находятся в состоянии принятия эвристических решений.

Заключение

Готовность преподавателя ко взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности представляется педагогической категорией и интегрирует интересы, потребности, знания, умения и способности для реализации педагогических стратегий взаимодействия в составе мотивационно-ценностного, когнитивно-методического, нормативно-организационного, рефлексивно-оценочного и коммуникативно-тьюторского компонентов. Соответствие компонентов в структуре готовности этапам педагогического менеджмента выявило, что мотивационно-ценностный компонент определяет успешность диагностики одаренных обучающихся с целью формирования целостного представления о возможном поведении одаренных обучающихся, их потребностях и ожиданиях со стороны государства на их непрерывное развитие; когнитивно-методический компонент нацелен на понимание сущности одаренности, нормативно-организационный компонент актуализирует поиск средств, способствующих индивидуализации непрерывного развития таких обучающихся; рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает понимание процессов самоконтроля и самооценки в ходе взаимодействия для коррекции своей деятельности; коммуникативно-тьюторский компонент обуславливает продуктивность профессиональной деятельности преподавателя.

Проведенное исследование проблемы формирования готовности преподавателя ко взаимодействию с одаренными обучающимися в профессиональной деятельности вносит заметный вклад в развитие профессионального образования. Вместе с тем мы осознаем, что не все поставленные задачи решены основательно. За пределами данного исследования остались такие способы реализации педагогических стратегий взаимодействия с разными типами одаренных обучающихся, определение причин выявленных взаимосвя-

зей между показателями компонентов готовности.

Библиографический список

1. Ахмедов О. С. Методы организации работы с одаренными учащимися // *Science and education*. 2021. October. Volume 2. Issue 10. P. 239-248.
2. Никитин А. А. Модель одаренности в онтологии духовной реальности, или новое методологическое основание феномена одаренности // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2014. № 2 (34). С. 92-103.
3. Бабаева Ю. Д. Современные тенденции в исследовании одаренности // *Вестник Московского университета*. Серия. 14. Психология. 2008. № 2. С. 154-168.
4. Бердяев Н. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. Париж: *Современные записки*, 1931. 320 с.
5. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности // *Вопросы образования*. 2004. № 2. С. 46-68.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: книга для учителя. Москва: *Просвещение*, 1991. 93 с.
7. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности // *Вопросы психологии*. 1988. № 4. С. 98-107.
8. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности // *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 29-33.
9. Панов В. И. Одаренные дети: выявление — обучение — развитие // *Педагогика*. 2001. № 4. С. 30-43.
10. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. Москва: *МГППУ*, 2003. 95 с.
11. Савенков, А. И. Развитие детской одаренности в образовательной среде // *Развитие личности*. 2002. № 3. С. 113-146.
12. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. Москва: *Юрайт*, 2017. 440 с.
13. Хурда О. П. Организация работы учителя с одаренными учащимися // *Концепт*. 2017. Т. 25. С. 271-274.
14. Щербланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. Москва: *Издательство Московского психолого-социального института*; Воронеж: *Издательство НПО «МОДЭК»*, 2004. 368 с.
15. Шумакова, Н. Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики // *Социальные науки и детство*. 2020. Том 1. № 1. С. 34-46.
16. Юркевич В. С. Опыт развития креативности у одаренных детей и подростков // *Народное образование*. 2001. № 2. С. 36-50.
17. Юркевич В. С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // *Психологическая наука и образование*. 2009. № 4. С. 74-86.
18. Gruber H. E., Wallace D. B. The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work // *Handbook of creativity /*

R. J. Sternberg (ed.). Cambridge University Press, 1999, P. 93-115.

19. Guilford J. P. Creative talents: Their nature, uses and development. N. Y.: Bearly Limited, 1986. 139 p.

20. Renzulli J. S. A practical system for identifying gifted and talented students // *Early Childhood Development*. 1990. V. 63. P. 9-18.

21. Tannenbaum A. J. Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives. New York : Macmillan, 1983. 527 p.

Reference list

1. Ahmedov O. S. Metody organizacii raboty s odarennyimi uchashhimisja = Methods of work organization with gifted students // *Science and education*. 2021. October. Volume 2. Issue 10. P. 239-248.

2. Nikitin A. A. Model' odarennosti v ontologii duhovnoj real'nosti, ili novoe metodologicheskoe osnovanie fenomena odarennosti = A model of giftedness in the ontology of spiritual reality, or a new methodological basis for the phenomenon of giftedness // *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovanijah*. 2014. № 2 (34). S. 92-103.

3. Babaeva Ju. D. Sovremennye tendencii v issledovanii odarennosti = Current trends in giftedness research // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija. 14. Psihologija*. 2008. № 2. S. 154-168.

4. Berdjaev N. O naznachenii cheloveka. Opyt paradoksal'noj jetiki = On the appointment of a person. Experience of paradoxical ethics. Parizh : Sovremennye zapiski, 1931. 320 s.

5. Bogojavlenskaja D. B. Rabochaja koncepcija odarennosti = Working concept of giftedness // *Voprosy obrazovanija*. 2004. № 2. S. 46-68.

6. Vygotskij L. S. Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste. Psihologicheskij ocherk : kniga dlja uchitelja = Imagination and creativity in childhood. Psychological essay: a book for a teacher. Moskva : Prosveshhenie, 1991. 93 s.

7. Lejtes N. S. Rannie projavlenija odarennosti = Early manifestations of giftedness // *Voprosy psihologii*. 1988. № 4. S. 98-107.

8. Matjushkin, A. M. Koncepcija tvorcheskoj odarennosti = Concept of creative giftedness // *Voprosy psihologii*. 1989. № 6. S. 29-33.

9. Panov V. I. Odarennye deti: vyjavlenie — obuchenie — razvitie = Gifted children: identification — learning — development // *Pedagogika*. 2001. № 4. S. 30-43.

10. Rabochaja koncepcija odarennosti = Working concept of giftedness 2-e izd., rassh. i pererab. Moskva : MGPPU, 2003. 95 s.

11. Savenkov, A. I. Razvitie detskoj odarennosti v obrazovatel'noj srede = Development of children's giftedness in the educational environment // *Razvitie lichnosti*. 2002. № 3. S. 113-146.

12. Savenkov A. I. Psihologija detskoj odarennosti = Psychology of child giftedness: uchebnik. Moskva : Jurajt, 2017. 440 s.

13. Hurda O. P. Organizacija raboty uchitelja s odarennyimi uchashhimisja = Organization of teacher's work with gifted students // *Koncept*. 2017. T. 25. S. 271-274.

14. Shheblanova E. I. Psihologicheskaja diagnostika odarennosti shkol'nikov: problemy, metody, rezul'taty issledovanij i praktiki = Psychological diagnosis of the giftedness of schoolchildren: problems, methods, results of research and practice. Moskva : Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh : Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 2004. 368 s.

15. Shumakova, N. B. Obuchenie odarennyh i talantlivyh detej v kontekste dokazatel'noj praktiki = Educating gifted and talented children in the context of evidence-based practice // *Social'nye nauki i detstvo*. 2020. Tom 1. № 1. S. 34-46.

16. Jurkevich V. S. Opyt razvitija kreativnosti u odarennyh detej i podrostkov = Experience of creative development in gifted children and adolescents // *Narodnoe obrazovanie*. 2001. № 2. S. 36-50.

17. Jurkevich V. S. Odarennye deti i intellektual'no-tvorcheskij potencial obshhestva = Gifted children and intellectual and creative potential of society // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2009. № 4. S. 74-86.

18. Gruber H. E., Wallace D. B. The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work // *Handbook of creativity / R. J. Sternberg (ed.)*. Cambridge University Press, 1999, R. 93-115.

19. Guilford J. P. Creative talents: Their nature, uses and development. N. Y.: Bearly Limited, 1986. 139 r.

20. Renzulli J. S. A practical system for identifying gifted and talented students // *Early Childhood Development*. 1990. V. 63. P. 9-18.

21. Tannenbaum A. J. Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives. New York : Macmillan, 1983. 527 r.

Статья поступила в редакцию 14.03.2022; одобрена после рецензирования 01.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 14.03.2022; approved after reviewing 01.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-25-34

EDN: HZGJPV

Педагогическое наказание школьников в Китае: нормативно-правовое обеспечение

Хуа Ли^{1✉}, Коу Сяохуа²

¹Кандидат филологических наук, профессор Шанхайского политико-юридического университета. КНР, 200333, г. Шанхай, ул. Вай Цин Сун, 7898

²Кандидат филологических наук, доцент Юго-Западного университета КНР. 400715, КНР, г. Чунцин, район Бэйбэй, ул. Тяньшэн, д. 2

¹h.hua@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-6659-2975>

²839367883@qq.com, <https://orcid.org/0000-0001-6969-7836>

Аннотация. Статья посвящена анализу нормативно-правового акта «Положение о педагогическом наказании в начальных и средних школах (экспериментальный режим)», принятого Министерством образования КНР 23 сентября 2020 г. и вступившего в силу 1-го марта 2021 г. в Китае. Этот правовой акт ввел в китайское законодательство новое понятие «педагогическое наказание». Это законодательство воспринимается как попытка китайского правительства урегулировать юридическими средствами наболевшие проблемы по воспитанию школьников.

В статье рассмотрены социальная среда и правовые основания принятия этого юридического документа. Отсутствие полноценного правового регулирования соответствующих отношений по воспитанию школьников наряду с разногласием в образовательных идеях привели к хаосу в применении наказаний в китайских школах. С одной стороны, педагоги злоупотребляют наказанием в силу отсутствия понимания границ дозволенного поведения, унижая достоинство учеников, нарушая их права и интересы; с другой — наблюдается постепенное снижение мер наказания в образовательной деятельности в китайских школах, все больше учителей отказываются от воспитательной работы во избежание конфликтов с учениками и их родителями, предпочитая заниматься только обучением.

В сфере образования существуют сложные общественные отношения административно-правового и гражданско-правового характера, что вызывает дискуссию: педагогическое наказание является инструментом реализации прав учителей на воспитание или отражением управленческой власти учителей? Законодательство о педагогическом наказании должно обеспечить правовую основу для применения учителями педагогического наказания, что защитит работников образовательных организаций от необоснованных обвинений и, с другой стороны, послужит средством ограничения их власти. В рассматриваемом Положении обозначены цели и обстоятельства назначения педагогического наказания, принципы его применения, виды наказания, порядок его обжалования, а также предусматриваются меры наказания, которые не допускаются в школах.

В статье делается вывод, что Положение установило запреты на произвольное необоснованное применение педагогического наказания в отношении учащихся и издевательство над учителями со стороны учеников и их родителей при воспитательных конфликтах.

Ключевые слова: китайское законодательство; педагогическое наказание; школа; общее образование; воспитание; воспитательные конфликты; социальная среда; правовые основания

Для цитирования: Хуа Ли, Коу Сяохуа Педагогическое наказание школьников в Китае: нормативно-правовое обеспечение // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 25-34.

<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-25-34>. <https://elibrary.ru/hzgjpjv>

Original article

Pedagogical punishment of schoolchildren in China: regulatory support

Hua Li^{1✉}, Kou Xiaohua²

¹Ph. D. in Philology, professor at Shanghai political and law university. PRC, 200333, Shanghai, Wai Qing Song st., 7898

²Ph. D. in Philology, associate professor, Southwest university of China. 400715, PRC, Chongqing, Beibei district, Tiansheng st., 2

¹h.hua@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-6659-2975>

²839367883@qq.com, <https://orcid.org/0000-0001-6969-7836>

© Хуа Ли, Коу Сяохуа, 2022

Abstract. The article is devoted to the analysis of the normative legal act «Regulation on pedagogical punishment in primary and secondary schools (experimental regime)», adopted by the Ministry of Education of the PRC on September 23, 2020 and entered into force on March 1, 2021 in China. This legal act introduced a new concept of «pedagogical punishment» into Chinese law. This lawmaking is perceived as an attempt by the Chinese government to resolve the painful problems of educating schoolchildren by legal means.

The article considers the social environment and the legal grounds to adopt this legal document. The lack of full legal regulation of the relevant relationships for the education of schoolchildren, along with disagreements in educational ideas, led to chaos in the use of punishment in Chinese schools. On the one hand, teachers abuse punishment due to the lack of understanding of the boundaries of permissible behavior, degrading the dignity of students, violating their rights and interests; on the other hand, there is a gradual decrease in punishment in educational activities in Chinese schools, more and more teachers refuse educational work in order to avoid conflicts with students and their parents, preferring to engage only in education.

In the field of education, there are complex social relations of administrative, legal and civil nature, and that causes a discussion: pedagogical punishment is an instrument to implement teachers' rights to upbringing or a reflection of the managerial power of teachers? The legislation on pedagogical punishment should provide a legal basis for teachers to apply pedagogical punishment, which will protect employees of educational organizations from unfounded accusations and serve as a means of limiting their power. The Regulation describes the purposes and circumstances for imposing pedagogical punishment, the principles of its application, the types of punishment, the procedure for its appeal, and also it provides punishment measures that are not allowed in schools.

The article concludes that the Regulation established prohibitions on the arbitrary unjustified use of pedagogical punishment against students and mockery of teachers by students and their parents in educational conflicts.

Keywords: Chinese law; pedagogical punishment; school; general education; upbringing; educational conflicts; social environment; legal grounds

For citation: Hua Li, Kou Xiaohua Pedagogical punishment of schoolchildren in China: regulatory support. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2022;(3): 25-34. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-25-34>. <https://elibrary.ru/hzgjpv>

Введение

Первого марта 2021 г. в Китае вступил в силу нормативно-правовой акт «Положение о педагогическом наказании в начальных и средних школах (экспериментальный режим)» (далее именуется «Положение»), принятый Министерством образования КНР 23 сентября 2020 г. [中小学教育惩戒规则..]. Этот акт ввел в китайское законодательство новое понятие «педагогическое наказание», отличающееся от существующего юридического термина «дисциплинарное взыскание», что вызвало большой общественный резонанс.

Этот правовой документ создан для выполнения требования по «установлению правил о применении педагогического наказания и определению правовой основы о педагогическом наказании», указанного в «Мнениях об углублении образовательной и воспитательной реформ в целях всестороннего повышения качества обязательного образования», опубликованных Госсоветом КНР в 2019 г. [关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见..]. Ученые считают, что данный нормативный правовой акт обязательно побудит внести изменения в уставы организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в правила внутреннего распорядка учебных заведений,

также не исключено, что в будущем на основе данного правового акта будет принят новый специальный правовой документ по этим вопросам, имеющий уже законодательный характер.

Социальная среда принятия «Положения» в Китае

Известно, что не было и не найдется школы, в которой все ученики дисциплинированы, послушны и безоговорочно выполняют требования учителей. Наказание с давних времен в Китае рассматривалось как необходимый инструмент воспитательной деятельности. На практике в школах давно применяют меры наказания, но отсутствие полноценного правового регулирования соответствующих отношений, наряду с разногласиями в образовательных идеях, привели к хаосу в применении педагогических наказаний в Китае. С одной стороны, воспитатели злоупотребляют наказанием в отсутствие понимания границ дозволенного поведения, с другой стороны, учителя боятся наказывать совершающих проступки обучающихся во избежание конфликтов с учениками и их родителями. Впервые в истории КНР зафиксированное в общекайтайском нормативно-правовом акте понятие «педагогическое наказание» воспринимается как попытка китайского правительства урегулировать юриди-

ческими средствами наболевшие проблемы по воспитанию школьников.

В истории китайского образования первое подтверждение воспитательной роли наказания было упомянуто в «Книгах перемен», наиболее раннем китайском философском произведении, где выдвинутая идея «наказания за небольшие проступки во избежание совершения крупного преступления» оказала значительное влияние на педагогическую работу в Китае. Известные китайские поговорки «Если не бить — не вырастет полезным», «Вырастить детей хорошими людьми из-под желтой колючей палки» стали почти неопровержимой истиной в китайском традиционном образовании. Под влиянием традиционных образовательных идей наказание достаточно активно применяется в китайском образовательном процессе, но отсутствие однозначного понимания «педагогического наказания» и правовых норм, предусматривающих применение мер воздействия к ученикам за совершенные проступки, порождает большое количество конфликтов между воспитателями и воспитанниками, в которые нередко вовлечены и учебные заведения, семьи обучающихся, СМИ и правоохранительные органы.

В последние годы, с одной стороны, нередко происходят случаи, когда унижается достоинство учеников, нарушаются их права и интересы со стороны педагогов, которые не осознают нецелесообразность и правонарушительный характер своих «средств коррекции». Наглядным примером является случай, который произошел в одной из средних школ провинции Гуанчжоу на юге Китая. В сентябре 2019 г. в первый день нового учебного года учитель у ворот школы в один ряд выстроил школьниц, которые нанесли макияж, и, таким образом, нарушили так называемые «Правила поведения школьников», и в принудительном порядке по очереди смывал макияж с лица девушек одной тряпкой, смывая ее в ведре, это «шоу» видела широкая публика, один из «неравнодушных» зрителей снял происходящее на видео и выложил его в интернет [男教师拿抹布在校门口给学生挨个卸妆...]. Грубое и унижительное снятие макияжа школа оправдывала малой результативностью устных замечаний по этому вопросу. В обычных китайских школах в будни не допускается наложение макияжа, ношение украшений и вычурной одежды и т. п., что, по мнению школьной администрации, не соответствует статусу «школьников» и является явным доказательством того, что внимание учеников не концентрируется на учебе, а,

соответственно есть риск «ранней любви» подростков, которая в китайских школах категорически запрещается.

Другое вопиющее событие произошло 4 июня 2020 г. в одной из начальных школ провинции Цзянсу на востоке Китая. Пятиклассница по имени Мяо Кэсинь спрыгнула с четвертого этажа учебного здания и покончила с собой. Хотя прямым поводом к действию школьницы в тот день стала несправедливо поставленная учительницей низкая оценка за сочинение (после трагедии родители выложили текст дочери и оценку учителя в интернете), а в ходе раскрытия дела было обнаружено, что учительница не раз давала девочке пощечину, а причиной такого унижительного наказания было всего лишь невыполнение Мяо Кэсинь части домашних заданий [小学生缪可馨坠楼身亡，究竟是谁逼死了她? ...]. Ученые обеспокоены растущим в последние 10 лет количеством суицидов китайских школьников: конфликты с учителями и семейные проблемы, большая учебная нагрузка, психологические расстройства, школьное насилие, споры в романтических отношениях — наиболее популярные причины трагических событий.

Но ученых больше тревожит явление постепенного отказа от мер наказания в образовательной деятельности в китайских школах. Законность воспитания и наказания часто подвергается сомнению и критике со стороны общества, воспитание с применением мер наказания позиционируется как отсутствие нравственности у учителей и использование отсталых методов воспитания.

С распространением в китайском обществе понятий «демократия» и «права человека», а также с ростом правосознания рядовых граждан, сформированного на основе ряда законов об образовании, таких как Закон КНР «Об обязательном образовании», Закон КНР «О учителях», Закон КНР «О защите несовершеннолетних», которые закрепили недопустимость телесных наказаний и иных форм унижающего человеческого достоинства воздействия, но умалчивают о возможности применения мер наказания в отношении провинившихся школьников, поощрение стало приоритетным методом воспитания. Пресечение проступков часто сталкивается с препятствиями и даже вводит учителей в тупиковую ситуацию. Довольно часто встречаются случаи, когда школьники демонстративно хамят учителям или даже бьют их, а беспринципные родители учащихся, особенно родившихся при демографической политике Китая «одна супружеская

пара — один ребенок» (1971-2013) и избалованных в структуре семьи 6+1 (две бабушки, двое дедушек, родители и один ребенок), предъявляют претензии к учителям, наказавшим их детей.

В такого рода педагогических конфликтах часто на учителей возлагается вся вина, сторонники «поощрения» обвиняют учителей в недостатке квалификации или неумении воспитывать, ссылаясь на известные слова, высказанные известным китайским педагогом Чэнь Хэцинем (1892-1982) о том, что нет учеников, которые не могут быть хорошо воспитаны, существуют только учителя, которые не умеют учить. Администрация школы и управление по делам образования зачастую назначают педагогам дисциплинарное взыскание или на какое-то время отстраняют их от образовательной деятельности, чтобы избежать дальнейших неприятностей со стороны агрессивных настроенных родителей и давления со стороны СМИ или так называемого «общественного мнения». Несправедливые санкции в отношении учителей не раз приводили к трагедиям. Например, в июле 2019 г. учитель средней школы в провинции Аньхой Чжоу Аньюань прыгнул в реку и покончил с собой, пытаясь таким образом доказать свою невиновность в конфликте с воспитанником. Все случилось из-за того, что учитель Чжоу Аньюань схватил за руки и удерживал школьника-тэквондиста, дерущегося с девочкой. Ученик пожаловался родителям, что учитель Чжоу его ударил, и продемонстрировал синяки. В результате произошло столкновение разгневанных родителей с педагогом, школа три раза заставляла Чжоу извиниться перед школьником и его родителями. Он обратился в полицию, но правоохранительные органы принудили его компенсировать расходы школьника на медосмотр. Нередко при разрешении споров китайские органы власти и правопорядка юридически необоснованно стоят на «слабой стороне» по социальному положению, это распространенная проблема противоречия современного юридического урегулирования традиционной гуманитарной идее в Китае. Обиженный Чжоу в отчаянии выбрал такой трагический вариант. В целях самозащиты теперь все больше китайских учителей отказываются от воспитательной работы, предпочитая заниматься только обучением [安徽铜陵的周安员老师跳江自杀...].

В настоящее время китайское образовательное сообщество считает, что воспитательная работа в китайских школах переживает третий этап развития. Первый этап характеризовался «абсолютным наказанием» в традиционной образователь-

ной деятельности, где учитель обладал безусловным авторитетом перед учениками и педагогическое наказание носило властный характер. Второй этап — это «воспитание без критики», когда лидировало поощрение в воспитании учеников, наказание воспринималось как средство унижения достоинства личности учеников, отождествлялось с телесным наказанием и подвергалось отрицанию со стороны общества. Под влиянием противоположного отношения к наказанию воспитательная деятельность в Китае стала полем конфликтов, что заставляет педагогов и правоведов задуматься, как правильно, бесконфликтно и законно воспитывать школьников, и теперь наступает третий этап, когда признается положительная роль наказания в воспитательной работе и подчеркивается его законность и рациональность.

Правовые основания принятия «Положения» в Китае

Формирование законодательства об образовании в современном понимании началось в конце XIX — в начале XX в. в промышленно развитых западных странах. В Китае законотворчество в области образования стартовало с 1980 г. с появлением на свет «Положения КНР об академических степенях», то есть в Китае начали организовывать образовательную деятельность в соответствии с законом. В 1995 г. на 3-й сессии Всекитайского собрания народных представителей (ВСНП) 8-го созыва был принят основной китайский образовательный закон — Закон «Об образовании», который в иерархии китайских законов находится на одном уровне с Уголовным законом, Гражданским законом, Административным законом и др., принятыми большинством голосов ВСНП. В системе китайского образовательного права Закон «Об образовании» имеет высшую юридическую силу, затем по юридической значимости расположены законы второго уровня: Закон «Об обязательном образовании», Закон «об учителях», Закон «О профессиональном образовании», Закон «Об образовании взрослых», Закон «О высшем образовании», принятые Постоянным Комитетом ВСНП. После этих образовательных законов находятся правовые документы третьего уровня — образовательные административно-правовые акты, изданные Государственным Советом КНР, такие как «Положение об обучении инвалидов», «Положение о непрерывном образовании», «Положение о педагогическом образовании», «Положение о радио- и телеобразовании», «Положение об обучении в него-

сударственных школах», «Положение о создании высших школ» и т. д., которые содержат конкретные правовые нормы развития вышестоящих образовательных законов. На четвертом уровне в этой системе расположены ведомственные акты об образовании, принятые уполномоченными органами по образованию при Госсовете КНР, к этой категории правовых документов относится «Положение о педагогическом наказании в начальных и средних школах (экспериментальный режим)», созданное Министерством образования КНР, распространяющееся на всю территорию Китая. Данному «Положению» не должны противоречить местные акты законодательства в области образования, а также корпоративные акты, такие как уставы учебных заведений и правила внутреннего распорядка школ.

В статье 1 «Положения» указано, что данный правовой акт принят в соответствии с Законом «Об образовании», Законом «Об учителях», Законом «О защите несовершеннолетних», Законом «О предупреждении преступления несовершеннолетних» и иными правовыми актами Китая [中小学教育惩戒规则..].

В юридической практике и в теоретических исследованиях в Китае всегда существует спор о статусе образовательного права [彭宇文 (Пэн Ювэнь), 2020, с. 89]. Одни правоведы считают, что образовательные отношения регулирует в основном административное право, и образовательные правовые акты являются подотраслью административного права [李连宁 (Ли Ляньнин), 1998, с. 107]. Этот традиционный взгляд был очень популярен на начальном этапе законодательского развития Китая, особенно до 50-х гг. XX в., когда образование было слабо развито. По мнению других ученых, существует так называемая «отрасль культурно-образовательно-научного права». Эта отрасль права включает в себя такие подотрасли, как закон об образовании, закон о науке и технике, закон о патентах, закон об авторском праве, закон о награждении за изобретение и открытие, закон о прессе, закон о культуре и искусстве, закон о радио и телевидении, закон об охране памятников культуры и др. Нормы этой комплексной отрасли направлены на развитие интеллект человека, она также называется «отраслью интеллектуального права» [劳凯声 (Лао Кайшэн), 1993, с. 65]. С развитием образования и повышением его роли в обществе все больше правоведов призывают выделить в правовой системе образовательное право в качестве независимой отрасли [钟华 (Чжун Хуа),

2002, с. 75]. Теперь все эти три позиции имеют своих сторонников.

В сфере образования существуют сложные общественные отношения. Органы государственной власти организуют образовательную деятельность, что отражает особые административно-правовые отношения, регулируемые и административным правом, участники образовательной деятельности, такие как компетентные образовательные органы, учебные заведения, педагогические, руководящие и иные работники учебных заведений, обучающиеся и их родители (законные представители), во многих конфликтах выступают как равноправные юридические субъекты, что характерно для гражданско-правовых отношений. Образовательные организации и их работники, будучи гражданско-правовыми субъектами, имеют гражданские права и обязанности, но в образовательной деятельности также обладают управленческой властью, например, выдача дипломов, поощрение и наказание обучающихся, в этих случаях отсутствует равенство учителей и обучающихся, наблюдаются признаки административной власти: однонаправленностью и обязательностью. Тем более в китайских законодательных нормах часто употребляется универсальное слово 权(quan), сочетающее значения слова “право (权利)” (в смысле “возможность действовать, поступать каким-л. образом”) и слова “власть (权力)”. Все это наводит ученых на дискуссию: педагогическое наказание является инструментом реализации прав учителей на воспитание или отражением управленческой власти учителей? В этом смысле законодательство о педагогическом наказании должно быть не только правовой основой для применения учителями педагогического наказания, что избавит работников образовательных организаций от страха перед искажением и необоснованным обвинением, но и средством ограничения власти учителей в назначении педагогического назначения.

В части 4 статьи 29 Закона КНР «Об образовании» предусмотрено, что учебные заведения и иные образовательные организации имеют права поощрять или наказывать обучающихся. Это было уже самым близким положением, связанным с педагогическим наказанием в китайском праве, помимо этих общих требований, пределы дисциплинарной власти педагогов и допустимые меры наказания законодательно не определены, а неисполнение педагогами обязанностей по воспитанию школьников не влечет правовых последствий, что негативно сказывается на эффективности его применения. В 2019 г. Государствен-

ный Совет КНР в «Мнениях о углублении образовательных и воспитательных реформ в целях всестороннего повышения качества обязательного образования» [关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见..] утвердил, что образовательные органы должны определить права учителей на педагогическое наказание, защищать их законные права и интересы, разрешать связанные с учителями конфликты, формулировать четкие правила применения мер педагогического наказания, реализовать права учебных заведений и педагогов на педагогическое наказание в рамках законов. Впоследствии провинция Гуандун (на юге Китая) 29-го апреля 2020 г. первой приняла местный правовой акт «Правила безопасности в школах провинции Гуандун», вступивший в силу 1-го сентября 2020 г., где выделена отдельная глава «Педагогическое наказание и ответственность за правонарушение», позволяющая школам принимать меры педагогического наказания в отношении учащихся [广东省学校安全条例...]. В законопроекте было предусмотрено применение «стояния, медленного бега и других мер наказания, соответствующих возрасту, физическому и психическому состоянию школьников», которые потом в официальном тексте закона были отменены.

Термин «педагогическое наказание (教育惩戒)», употребляемый в названии «Положения», буквально можно перевести на русский как «педагогическое наказание в назидание на будущее», но, по нашему мнению, достаточно оставить только термин «педагогическое наказание», ведь любое наказание назначается с целью предотвратить повторение проступков. По поводу этого термина дискутируют китайские юристы и педагоги. Часть юристов отождествляют «педагогическое наказание» с существующим в Законе КНР «Об обязательном образовании» «дисциплинарным взысканием (纪律处分)», ограничиваемым устным замечанием, выговором, строгим выговором, записью выговора в личное дело, оставлением в школе под присмотром на установленный испытательный срок, и (только в отношении старшеклассников средних школ) отчислением из школы. Часть юристов считает, что, по сравнению с педагогическим наказанием, дисциплинарное взыскание является более жестким средством коррекции и применяется только при отсутствии должного эффекта педагогического наказания.

К назначению дисциплинарного взыскания следует относиться осторожно [管华等(Гуань Хуа и др.), 2021, с. 114]. Но множество ученых-педагогов считают, что «педагогическое наказание» является более емким понятием, по сравнению с понятием «дисциплинарное взыскание» — сугубо административно-правовым термином. Педагогическое наказание — это концепция междисциплинарного подхода, представленная с позиции не только правоведения, но и педагогики, социологии, психологии, других гуманитарных наук. Педагогическое наказание необходимо определять и назначать с учетом не только квалификации проступков, обстоятельств нарушения дисциплины и правил учебных заведений, физических и психических свойств провинившихся школьников, но и образовательных традиций, социально-культурных факторов. Например, девочки обычно более восприимчивы к устному упреку, чем мальчики, отстранение от каких-либо коллективных мероприятий в качестве меры наказания не одинаково эффективно воздействует на всех наказываемых. Удары линейкой по ладони нарушителя, вполне естественное и приемлемое средство наказания в старые времена, теперь рассматривается как телесное наказание. Принуждение непослушных школьников стоять в классе — одна из самых распространенных мер наказания в школах, несмотря на возражение многих родителей, также осталось в «Положении» как пережиток китайских традиций.

Анализ содержания Положения «О педагогическом наказании»

«Положение» состоит из 20 статей. В данном нормативном акте педагогическое наказание понимается как воспитательная деятельность с помощью урегулирования, наставления или других средств воздействия для обучающихся, нарушающих порядок и дисциплину, чтобы они извлекли должный урок, осознали свои проступки и исправили их. «Положение» устанавливает цели и обстоятельства назначения педагогического наказания, принципы применения данного вида наказания, виды наказания, порядок его обжалования, также предусматривают, какие наказания не допускаются в школах [中小学教育惩戒规则..].

В первой статье указаны главные источники данного права — Закон КНР «Об образовании», Закон КНР «Об учителях», Закон КНР «О защите несовершеннолетних» и Закон КНР «О предупреждении преступления несовершеннолетних». Целями применения педагогического наказания

являются обеспечение нравственного воспитания и всестороннего развития личности обучающихся, гарантия выполнения работниками учебных заведений обязанностей в образовательной, воспитательной и управленческой деятельности.

В статье 2 установлено, что данный закон распространяется на все начальные, средние общеобразовательные школы, а также средние профессиональные училища в Китае, то есть он может быть применен к школьникам в возрасте 7-18 лет.

Данный акт определяет состав участников отношений по воспитательной работе. Кроме учеников, их родителей или официальных опекунов, учителей и штатных сотрудников, ответственных за нравственное воспитание в учебных заведениях, в китайских школах в воспитательной деятельности участвуют также заместители директоров по юридическим делам или наставники по юридическим делам, которыми работают по совместительству, обычно сотрудники судов или органов правопорядка, в воспитание вовлечены также социальные работники и профессионалы по правовой или психологической помощи. Но непосредственно применяют меры педагогического наказания по отношению к обучающимся чаще всего учителя и штатные сотрудники учебных заведений по воспитательной работе. Однако в данном правовом документе не различаются субъекты, принимающие решение, субъекты исполнения и субъекты надзора, что, по мнению ученых, в определенной степени не позволяет обеспечить полную справедливость в назначении наказания.

В статье 7 перечислены обстоятельства, при возникновении одного из которых допускается применение педагогического наказания. Это умышленное невыполнение учебных задач или несоблюдение требования педагогического или управленческого работника; нарушение дисциплины или школьных порядков в ходе образовательного процесса; употребление алкогольных напитков, курение табачных изделий, отклонение речи и поведения от норм и иные действия, нарушающие правила поведения школьников; опасное поведение, наносящее вред физическому и психическому здоровью; употребление ругательств или нанесение побоев соученику или учителю, оскорбление в отношении соученика, нарушение законных интересов других лиц; иные действия, нарушающие устав и дисциплину учебного заведения. При наличии признаков недобросовестного поведения, предусмотренного Законом «О предупреждении преступления несо-

вершеннолетних», учителя должны своевременно остановить и наложить педагогическое наказание на провинившихся учащихся. При наблюдении признаков преступления следует обратиться в орган общественной безопасности.

В «Положении» установлен один из важных принципов применения педагогического наказания. При выборе мер педагогического наказания необходимо учитывать тяжесть проступков школьников. Проступки соответственно разделяются на легкие, средней тяжести и тяжкие. Но в данном акте не дается описания признаков проступков каждой степени тяжести.

Основная часть «Положения» посвящается именно видам педагогического наказания. Согласно статье 8, для легкого проступка могут быть применены следующие меры педагогического наказания: персональное замечание; принуждение просить извинение, устная или письменная самокритика; дополнительная учебная задача или общественная работа в классе; стояние в классе не более чем в течение одного урока; наставление после урока и другие подходящие меры воздействия, предусмотренные уставом или правилами учебного заведения. Учитель может проинформировать родителей ученика, применив упомянутые выше меры [中小学教育惩戒规则..].

Статья 9 представляет список мер педагогического наказания средней тяжести. Это замечание лицу, ответственному за школьное нравственное воспитание; выполнение общественной работы в школе; прохождение специальных курсов по школьному уставу, дисциплинам и правилам поведения; приостановление или ограничение участия в экскурсиях, коллективных мероприятиях за пределами школы и других выездных коллективных мероприятиях и другие подходящие меры воздействия, предусмотренные уставом или правилами учебного заведения. Принимая решение о назначении мер наказания средней тяжести, учитель должен сразу сообщить об этом родителям учащегося [中小学教育惩戒规则..].

В статье 10 содержится характеристика мер наказания за тяжкие проступки. У обучающихся прекращаются уроки или обучение в школе не более чем на одну неделю, и родители обязаны заниматься их обучением и воспитанием дома. Заместитель директора или наставник по юридическим вопросам выносит наставление. Организуются специальные курсы в специальном учебном помещении, где социальные работники или профессионалы предоставляют психологическое консультирование и осуществляют поведенче-

ское вмешательство. До принятия решения о применении данных мер серьезного наказания учитель обязан проинформировать родителей учащегося. Эти меры не применяются в отношении учеников младших классов начальной школы. За неоднократное совершение тяжкого проступка и отсутствие желания исправить ошибки предполагаются еще более серьезные меры дисциплинарного взыскания в виде выговора, серьезного выговора, записи выговора в личное дело, оставления в школе под присмотром, отчисления. Отчисление как мера дисциплинарной ответственности может быть применено только к обучающимся средней школы старшей ступени, которые уже завершили девятилетнее обязательное образование [中小学教育惩戒规则..].

Данный правовой документ в статье 12 категорически запрещает применять следующие формы наказания к школьникам: телесные наказания, непосредственно причиняющие физическую боль, в виде ударов и т. д.; телесные наказания в скрытой форме, косвенно наносящие вред телу или разуму, такие как превышающие разумную норму стояние и повторное переписывание, принуждение к неудобным движениям или позам, принудительная изоляция и т. д.; оскорбление личного достоинства учащихся дискриминационными или оскорбительными словами и поступками; наказание всех учеников за нарушение правил и дисциплин отдельными лицами или небольшим количеством учащихся; наказание учащихся за низкую успеваемость; выборочное применение педагогических наказаний из-за личных эмоций и антипатий; поручение учащимся применять педагогическое наказание к другим учащимся. Эти ситуации, как пришлось признать, имели место на практике в китайских школах в течение достаточно длительного времени [中小学教育惩戒规则..].

Осознавая, что воспитание учащихся в школах не обойдется без участия родителей, авторы данного нормативного акта призывают к сотрудничеству и активному общению учебного заведения с родителями при составлении школьного устава, правил и применении педагогического наказания. Меры наказания должны быть применены с согласия родителей или при их поддержке. В проведенном среди родителей школьников опросе по поводу видов педагогического наказания, предусмотренных в «Положении», ученые заметили, что у родителей больше всего вопросов вызывают такие меры взыскания, как стояние в классе, ограничение участия в коллективных мероприятиях, прекращение уроков, отчисление.

Последние три вида наказания, по их мнению, влияют на право учеников на образование, а первый унижает их достоинство [王翔等 (Ван Сян и др.), 2021, с. 48].

Обязанности родителей в образовании и воспитании детей в Китае теперь уже законодательно закреплены. 1-го января 2022 г. вступил в силу Закон КНР о «Поощрении семейного образования», принятый Министерством образования КНР 23-го октября 2021 г. в контексте внедрения политики «Двух сокращений». Эта политика предполагает сокращение объема домашних заданий и внеклассных занятий для школьников, а также возлагает больше ответственности по воспитанию детей на их родителей или опекунов, которые должны сотрудничать со школами и социальными организациями по вопросам воспитания их детей.

В статье 16 установлен порядок обжалования принятого решения о применении педагогического наказания и выборе мер наказания.

Заключение

«Положение» поставило запреты на произвольное необоснованное применение педагогического наказания в отношении учащихся и издевательство над учителями со стороны учеников и их родителей в случае возникновения конфликтов.

Принятие «Положения» показывает официальную позицию китайского правительства по вопросам воспитания: наказание в образовательной работе необходимо, что уже расшатывает стереотипы восприятия наказаний как неизбежного зла и приводит общество к единству мнений о положительной роли педагогического наказания в воспитании.

Но еще многое предстоит сделать для реализации и активизации прав учителей на воспитание и наказание. Например, в отношении более серьезных проступков нужно установить порядок или процесс назначения педагогического наказания, включающий, по мнению ученого [张都现 (Чжан Дусянь), 2021, с. 26-29], такие этапы, как предварительное расследование, разбирательство на соответствующем заседании, доведение до сведения, слушание, принятие решения, доставка документов, жалоба и занесение в архив, что позволяет в максимальной степени защитить интересы и учеников, и учителей.

Библиографический список

1. Бибик О. Н. Педагогическое наказание: сущность и проблемы применения // Народное образование. 2018. № 6/7. С. 160-170.

2. Ван Сян. Позитивное исследование отношения родителей к педагогическому наказанию в начальных и средних школах и его влияющих факторов // Современные педагогические науки. 2021. № 7. (王翔等, 家长对中小学教育惩戒的态度及其影响因素的实证研究, 当代教育科学, 2021年第7期)

3. Гуань Хуа. Диалектические отношения педагогического наказания и административного взыскания: размышления о «Правилах исполнения педагогических наказаний учителями в начальных и средних школах (проект для замечаний)» // Современное управление образованием. 2021. № 2. (管华等, 教育惩戒与行政处罚的关系辨证: 围绕《中小学教师实施教育惩戒规则(征求意见稿)》的思考, 现代教育管理, 2021年第2期).

4. Лао Кайшэн. О статусе образовательного права в правовой системе Китая // Вестник Пекинского педагогического университета (издание по общественным наукам). 1993. № 4. (劳凯声, 论教育法在我国法律体系中的地位, 北京师范大学学报(社会科学版), 1993年第4期).

5. Ли Ляньнин. Мнения о китайских образовательных правовых нормах // Юриспруденция Китая. 1998. № 1. (李连宁, 我国教育法规刍议, 中国法学, 1998(1))

6. Пэн Ювэнь. Пересмотр статуса образовательного законодательства // Исследования в области образования. 2020. № 4. (彭宇文, 教育法地位再探, 教育研究, 2020(4)).

7. Су Линлин. Анализ эффективных способов нормализации наказаний в начальных и средних школах: применение «Положение о педагогическом наказании в начальных и средних школах (экспериментальный режим)» / Су Линлин, Мо Дунсяо // Вестник Педагогического университета Гуанси для национальностей. 2021. № 2. (苏玲玲, 莫东晓, 中小学教育惩戒规范化运行的有效路径探析: 兼谈《中小学教育惩戒(试行)》的施行, 广西民族师范学院学报, 2021年第2期).

8. Чжун Хуа. О независимом статусе образовательного права // Современная юриспруденция. 2002. № 7. (钟华, 论教育法的独立地位, 当代法学, 2002(7))

9. Чжан Дусянь. Построение процедур педагогического наказания в начальных и средних школах в целях защиты прав и интересов обучающихся // Обучение и управление. 1 августа. 2021. (张都现, 基于学生权利保护的中小学教育惩戒程序建构, 教学与管理, 2021年8月1日)

10. «Положение о педагогическом наказании в начальных и средних школах (экспериментальный режим)(中小学教育惩戒规则(试行))»: официальный сайт Министерства образования КНР. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/202012/t20201228_507882.html (дата обращения: 11.07.2021).

11. «Мнения об углублении образовательной и воспитательной реформ в целях всестороннего повышения качества обязательного образования (关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见)»: официальный сайт правительства КНР. URL: http://www.gov.cn/zhengce/2019-07/08/content_5407361.htm (дата обращения: 11.07.2021).

12. Учитель тряпкой смывает по очереди макияж с лиц школьниц у ворот в школу: нанесение макияжа приводит к деморализации? (男教师拿抹布在校门口给学生挨个卸妆: 化个妆就离失足不远了?) URL: https://www.sohu.com/a/347771500_820683 (дата обращения: 11.07.2021).

13. Школьница Мяо Кэсинь разбила насмерть, кто довел ее до смерти? (小学生缪可馨坠楼身亡, 究竟是谁逼死了她?) URL: https://www.sohu.com/a/402759652_507567 (дата обращения: 11.07.2021).

14. Учитель Чжоу Аньюань из уезда Тунлин провинции Аньхой покончил жизнь самоубийством, прыгнув в реку. Кто несет ответственность за эту трагедию?(安徽铜陵的周安员老师跳江自杀, 谁该为这起悲剧负责?) URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1639214943633287538> (дата обращения: 11.06.2021).

15. «Правила безопасности в школах провинции Гуандун(广东省学校安全条例)» вступят в силу 1 сентября 2020 г. (полный текст). URL: <http://gz.bendibao.com/news/2020828/content274912.shtml> (дата обращения: 29.06.2021).

Reference list

1. Bibik O. N. Pedagogicheskoe nakazanie: sushhnost' i problemy primeneniya = Pedagogical punishment: essence and problems of application // Narodnoe obrazovanie. 2018. № 6/7. S. 160-170.

2. Van Sjan. Pozitivnoe issledovanie otnosheniya roditelej k pedagogicheskomu nakazaniyu v nachal'nyh i srednih shkolah i ego vlijajushhih faktorov = Positive research on parents' attitudes towards pedagogical punishment in primary and secondary schools and its influencing factors // Sovremennye pedagogicheskie nauki. 2021. № 7.

(王翔等, 家长对中小学教育惩戒的态度及其影响因素的实证研究, 当代教育科学, 2021年第7期)

3. Guan' Hua. Dialekticheskie otnosheniya pedagogicheskogo nakazaniya i administrativnogo vzyiskaniya: razmyshleniya o «Pravilah ispolneniya pedagogicheskikh nakazaniy uchiteljami v nachal'nyh i srednih shkolah (proekt dlja zamechanij)» = Dialectical relations of pedagogical punishment and administrative penalty: reflections on the «Rules for the execution of pedagogical punishments by teachers in primary and secondary schools (draft for comments)» // Sovremennoe upravlenie obrazovaniem. 2021. № 2.

(管华等, 教育惩戒与行政处罚的关系辨证: 围绕《中

小学教师实施教育惩戒规则（征求意见稿）》的思考，现代教育管理，2021年第2期）。

4. Lao Kajshjen. O statusu obrazovatel'nogo prava v pravovoj sisteme Kitaja = On the status of educational law in the Chinese legal system // Vestnik Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta (izdanie po obshhestvennym naukam). 1993. № 4.

(劳凯声，论教育法在我国法律体系中的地位，北京师范大学学报（社会科学版），1993年第4期）。

5. Li Ljan'nin. Mnenija o kitajskih obrazovatel'nyh pravovyh norah = Opinions on Chinese educational legal burrows // Jurisprudencija Kitaja. 1998. № 1.

(李连宁，我国教育法规刍议，中国法学，1998（1））。

6. Pjen Juvjen'. Peresmotr statusa obrazovatel'nogo zakonodatel'stva = Revision of the status of educational legislation // Issledovanija v oblasti obrazovanija. 2020. № 4.

(彭宇文，教育法地位再探，教育研究，2020（4））。

7. Su Linlin. Analiz jeffektivnyh sposobov normalizacii nakazanij v nachal'nyh i srednih shkolah: primenenie «Polozhenie o pedagogicheskom nakazanii v nachal'nyh i srednih shkolah (jeksperimental'nyj rezhim)» = Analysis of effective ways to normalize punishment in primary and secondary schools: application of the «Provision on pedagogical punishment in primary and secondary schools (experimental regime)» / Su Linlin, Mo Dunsjao // Vestnik Pedagogicheskogo universiteta Guansi dlja nacional'nostej. 2021. № 2.

(苏玲玲，莫东晓，中小学教育惩戒规范化运行的有效路径探析：兼谈《中小学教育惩戒（试行）》的施行，广西民族师范学院学报，2021年第2期）。

8. Chzhun Hua. O nezavisimom statusu obrazovatel'nogo prava = On the independent status of educational law // Sovremennaja jurisprudencija. 2002. № 7.

(钟华，论教育法的独立地位，当代法学，2002（7））。

9. Chzhan Dusjan'. Postroenie procedur pedagogicheskogo nakazanija v nachal'nyh i srednih shkolah v celjah zashhity prav i interesov obuchajushhihsja = Building pedagogical punishment procedures in primary and secondary schools in order to protect the rights and interests of students // Obuchenie i upravlenie. 1 avgusta. 2021.

(张都现，基于学生权利保护的中小学教育惩戒程序建构，教学与管理，2021年8月1日）。

10. «Polozhenie o pedagogicheskom nakazanii v nachal'nyh i srednih shkolah (jeksperimental'nyj rezhim)» = «Provision on pedagogical punishment in primary and secondary schools (experimental regime)» (中小学教育惩戒规则（试行）)»: oficial'nyj sajt Ministerstva obrazovanija KNR. URL:

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/202012/t20201228_507882.html (data obrashhenija: 11.07.2021).

11. «Mnenija ob uglublenii obrazovatel'noj i vospitatel'noj reform v celjah vsestoronnego povyshenija kachestva objazatel'nogo obrazovanija = «Opinions on deepening educational and upbringing reforms in order to comprehensively improve the quality of compulsory education»

(关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见)»: oficial'nyj sajt pravitel'stva KNR. URL: http://www.gov.cn/zhengce/2019-07/08/content_5407361.htm (data obrashhenija: 11.07.2021).

12. Uchitel' trjapkoj smyvaet po ocheredi makijazh s lic shkol'nic u vorot v shkolu: nanesenie makijazha privodit k demoralizacii? = A teacher with a rag washes makeup from the faces of schoolgirls at the gates to school in turn: does applying makeup lead to demoralization?

(男教师拿抹布在校门口给学生挨个卸妆：化个妆就离失足不远了?) . URL:

https://www.sohu.com/a/347771500_820683 (data obrashhenija: 11.07.2021).

13. Shkol'nica Mjao Kjesin' razbilas' nasmert', kto dovel ee do smerti? = Schoolgirl Miao Kexin crashed to death, who forced her to death? (小学生缪可馨坠楼身亡，究竟是谁逼死了她?) URL: https://www.sohu.com/a/402759652_507567 (data obrashhenija: 11.07.2021).

14. Uchitel' Chzhou An'juan' iz uezda Tunlin provincii An'hoj pokonchil zhizn' samoubijstvom, prygnuv v reku. Kto neset otvetstvennost' za jetu tragediju? = Teacher Zhou Anyuan of Tongling County, Anhui Province committed suicide by jumping into a river. Who is responsible for this tragedy? (安徽铜陵的周安员老师跳江自杀，谁该为这起悲剧负责?) . URL:

<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1639214943633287538> (data obrashhenija: 11.06.2021).

15. «Pravila bezopasnosti v shkolah provincii Guandung» = Guangdong Schools Safety Regulations (广东省学校安全条例)» vstupjat v silu 1 sentjabrja 2020 g. (polnyj tekst). URL:

<http://gz.bendibao.com/news/2020828/content274912.shtml> (data obrashhenija: 29.06.2021).

Статья поступила в редакцию 16.03.2022; одобрена после рецензирования 04.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 16.03.2022; approved after reviewing 04.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 37
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-35-42
EDN: IFIGKT

Особенности социально-педагогической среды частной образовательной организации

Дарья Александровна Григорьева

Основатель и преподаватель языкового центра Well-wisher. 140050, Московская обл., г. Люберцы, Егорьевское шоссе, д. 1-4
grigorievadasha@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1354-6451>

Аннотация. Среда негосударственной образовательной организации лингвистического профиля рассматривается в статье с точки зрения педагогики, менеджмента, психологии личности, лингводидактики. Как показал анализ, представленный в статье, общепедагогических принципов недостаточно для того, чтобы описать особенности проектирования среды подобных организаций. Это связано с тем, что деятельность таких организаций регулируется не только положениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», но и актами Гражданского кодекса Российской Федерации в связи с рыночной зависимостью деятельности негосударственной образовательной организации.

Отметим, что в Федеральных государственных образовательных стандартах отсутствует дефиниция образовательной среды, а понятие «информационно-образовательная среда» вместе с материально-техническим обеспечением определяется для обозначения информационно-образовательных ресурсов обеспечения условий реализации образовательной программы, включающих психолого-педагогические условия. С учетом этого на основе анализа литературы было определено, что специфика понятия «среда негосударственной образовательной организации лингвистического профиля» требует сравнительного анализа существующих в научной литературе дефиниций «среда организации», «языковая среда» и «образовательная среда», наиболее распространенные определения которой включают понятие «психолого-педагогические условия формирования личности». Представленный в статье анализ позволяет алгоритмизировать процесс проектирования среды негосударственной языковой школы. Особое внимание в статье уделяется лингводидактическому подходу при анализе среды языковых школ или центров. Раскрыта роль этого подхода через призму гуманистической и компетентностной парадигм формирования вторичной языковой личности. В статье представлены результаты анкетирования, направленного на изучение специфики благоприятной и способствующей практическому овладению иностранным языком среды языкового центра для граждан Российской Федерации. Представленный материал позволит снять проблему отсутствия в государственных документах определения образовательной среды.

Ключевые слова: негосударственная образовательная организация; языковая школа; среда организации; образовательная среда; языковая среда; лингводидактика; лингводидактический подход; вторичная языковая личность; условия формирования личности; алгоритм проектирования среды

Для цитирования: Григорьева Д. А. Особенности социально-педагогической среды частной образовательной организации // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 35-42. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-35-42>. <https://elibrary.ru/ifigkt>

Original article

Features of the social and pedagogical environment in private educational organization

Dariya Aleksandrovna Grigorieva

Founder and teacher of the Well-wisher language center. 140050, Moscow region, Lyubertsy, Egorievskoye highway, 1-4
grigorievadasha@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1354-6451>

Abstract. The environment of a non-state educational organization with a linguistic profile is considered in the article from the point of view of pedagogy, management, personality psychology, linguodidactics. The analysis

presented in the article showed general pedagogical principles are not enough to describe the design features of the environment of such organizations. This is due to the fact that activities of such organizations are regulated not only by the provisions of the Federal Law «On Education in the Russian Federation», but also by acts of the Civil Code of the Russian Federation in connection with the market dependence of the activities of a non-state educational organization.

It should be noted that in the Federal State Educational Standards there is no definition for the educational environment, and the «information and educational environment» concept together with material and technical support is determined to indicate information and educational resources to ensure the conditions for implementing the educational program, including psychological and pedagogical conditions. Taking this into account, based on the analysis of the literature, it was determined that the specifics of the «environment of a non-state educational organization with a linguistic profile» concept requires a comparative analysis of the definitions «environment of the organization», «language environment» and «educational environment» existing in the scientific literature, the most common definitions of which include the «psychological and pedagogical conditions for the formation of personality» concept. The analysis, presented in the article, allows you to algorithmize the process of designing the environment of a non-state language school. The article pays particular attention to the linguodidactic approach when analyzing the environment of language schools or centers. The role of this approach is revealed through the prism of humanistic and competent paradigms of the formation of a secondary language personality. The article presents the results of the survey aimed at studying the specifics of a favorable and conducive, to the practical mastery of foreign languages, environment of the language center for citizens of the Russian Federation. The presented material will allow us to remove the problem of the absence of a definition for the educational environment in state documents.

Keywords: non-governmental educational organization; language school; organization environment; educational environment; language environment; linguodidactics; linguodidactic approach; secondary linguistic personality; conditions of personality formation; environment design algorithm

For citation: Grigorieva D. A. Features of the social and pedagogical environment in private educational organization. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 35-42. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-35-42>. <https://elibrary.ru/figtk>

Постановка проблемы

Понятие «среда» при анализе условий получения образования часто используется как синоним понятий «образовательная среда», «педагогическая среда», «образовательное пространство», «среда воспитания», «среда образования» и дополняется словами «социокультурная», «информационная», «безопасная», «оптимальная» [Ананьина, 2012; Баева, 2002; Евтушенко, 2009; Коджаспирова, 2000; Козлова, 2019; Козырев, 2007; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012]. В психолого-педагогических исследованиях для анализа психолого-педагогических условий и обстоятельств обучения, формирования и развития личности, а также для описания особенностей проектирования внутренней среды образовательной организации активно обсуждаются особенности понятия «образовательная среда», но общепринятого научного ее определения пока нет. Тем не менее в большинстве исследований среды образования и образовательной среды цитируется дефиниция разработчика модели развивающей образовательной среды В. А. Ясвина: «Под образовательной средой (или средой образования) мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в

социальном и пространственно-предметном окружении» [Ясвин, 2001, с. 13].

В государственных документах, в том числе в Федеральных государственных образовательных стандартах, понятие «образовательная среда» не определено, но есть понятие «информационно-образовательная среда», которое рассматривается в совокупности с материально-техническим обеспечением и определяется как система информационно-образовательных ресурсов и инструментов, направленных на обеспечение условий реализации образовательной программы. Причем к таким условиям относят в стандартах психолого-педагогические условия [Федеральный государственный ...].

Различия государственного и научного подходов в понимании и значении образовательной среды отражены и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ об образовании) [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012]: в нем определение образовательной среды не представлено. Этот факт анализируют в публичном отчете «Формирование современной образовательной среды» ученые-эксперты Московского городского педагогического университета (МГПУ). Проблемы, связанные с отсутствием в официальных документах дефиниции образовательной среды, имеют, как отмечается в отчете,

«ряд негативных последствий», одно которых связано с тем, что образовательная среда «не является точкой приложения усилий педагогических коллективов» [Формирование современной ... , 2019, с. 9].

В новом Федеральном законе от 05 апреля 2021 г. № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“» (ФЗ о просветительской деятельности) (Федеральный закон от 05 апреля 2021 г. № 85-ФЗ, ст. 1, п. 1), вступившем в силу с 1 июня 2021 г. и дополняющим существующий ФЗ об образовании, понятие «образовательная среда» также не раскрыто. Зато Закон об образовании дополняется понятием «просветительская деятельность», которое определяется как образовательная деятельность, осуществляемая за рамками официальных образовательных программ. Этой деятельностью, направленной на формирование знаний, умений и навыков и повышение компетенции, но находящейся за рамками государственных программ (на практике зачастую и в их рамках), занимаются негосударственные образовательные организации (НОО).

Образовательная среда НОО зависит не только от государственных требований, изложенных в стандартах, но и от рынка дополнительных образовательных услуг. Поэтому особенности внешней среды образовательной организации, а не только положения государственных документов об образовании, требуют пристального внимания. В этом случае образовательная среда может рассматриваться как один из компонентов среды НОО, специфика которой определяется и методическим обеспечением НОО, и рыночными отношениями при предоставлении образовательных услуг конкретного поселения или региона, а потому и другими государственными документами. Одним из таких документов, принципиально важных для НОО, является Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ) [Гражданский кодекс ...].

Теоретические основания исследования

В соответствии с ГК РФ негосударственные образовательные организации являются некоммерческими структурами, так как их деятельность не направлена на извлечение прибыли: «некоммерческие организации могут осуществлять предпринимательскую деятельность лишь постольку, поскольку это служит достижению целей, ради которых они созданы, и соответствующую этим целям» [[Гражданский кодекс

Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ, гл. IV, с. 50, п. 1]. Предпринимательская деятельность в системе образования может проявляться «во всех направлениях данной деятельности: от оказания собственно образовательных услуг до обеспечения эффективного функционирования отрасли в целом» [Кузнецов, с. 55-57]. Поэтому НОО относится не только к социальным институтам в области образования, но и к субъектам рынка, деятельность которых направлена на удовлетворение потребителей при предоставлении им качественной образовательной услуги, а деловые (финансово-экономические) отношения в среде НОО регулируются положениями ГК РФ. Следовательно, среду НОО можно рассматривать не только в рамках психолого-педагогического контекста, но и с точки зрения теорий организации и менеджмента.

В менеджменте под средой организации понимают «сочетание внутренних и внешних факторов, которое может оказывать влияние на подход организации к постановке и достижению ее целей» [ГОСТ Р ИСО 9000-2015, п. 3.2.2]. Это определение является актуальным, так как представлено в последней версии государственного стандарта ГОСТ Р ИСО 9000-2015 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь». Оно «в равной степени применимо как для некоммерческих организаций или организаций, предоставляющих государственные услуги, так и для тех организаций, которые созданы для получения прибыли» [ГОСТ Р ИСО 9000-2015, п. 3.2.2]. В этом стандарте понятие среды организации отличается от понятия инфраструктуры как «системы зданий, сооружений, инженерных сетей, оборудования, а также структур, предоставляющих услуги, необходимых для функционирования организации», при этом подчеркивается, что в русском языке понятие «среда организации» «часто выражается другими терминами, таким, как бизнес-среда, организационная среда или экосистема организации» [ГОСТ Р ИСО 9000-2015, п. 3.2.2]. Такое понимание среды организации не вступает в противоречие с определением образовательной среды В. А. Ясвина, оно соотносится с его концепцией экологической психологии образования, так как образовательная среда, как и среда НОО, порождается теми компонентами общей среды социума (факторами, условиями, ресурсами), которые находятся в существенном взаимовлиянии с образованием, в том числе с системами взаимодействия его субъ-

ектов и методическими системами, то есть многие из компонентов среды предоставляются внешней средой, другие — создаются самой НОО [Бояров, 2012, с. 79].

Методология исследования

Появление новых НОО также обусловлено внешней средой, но наиболее активно это происходит, когда в государственных образовательных организациях не полностью удовлетворяются общие или специфические образовательные потребности населения. Так, например, как показывают результаты нашего анкетирования, около 60 % респондентов в качестве причины обращения в языковой центр Well-Wisher (Московская область) называют желание научиться говорить на иностранном языке, а все старшеклассники — подготовиться к ЕГЭ. При этом 100 % респондентов порекомендовали бы своим друзьям заниматься с репетитором.

Нельзя не учитывать, что благоприятная образовательная среда как компонент среды НОО расширяет образовательные возможности населения и помогает преодолеть, например, при изучении иностранных языков психофизиологические, психологические и социокультурные трудности [Брем]. В то же время в такой среде поведение и учебная деятельность учащихся регулируются требованиями и ожиданиями, отличными от государственных, которые для всех одинаковы. Это также связано с тем, что узкая направленность процесса обеспечения образовательной услуги и авторские методики НОО направлены на более эффективное удовлетворение индивидуальных образовательных запросов населения при несколько других условиях обучения, нежели в образовательной школе, когда, по мнению В. А. Ясвина, «пространство становится средой, а условия становятся возможностями» [Ясвин, 2018, с. 81], при этом «чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие» [Ясвин, 2001, с. 11].

Такой подход позволяет определить, в каком направлении проектировать и образовательную среду НОО, и среду НОО в целом: нужно не только создавать и учитывать условия и факторы, а делать так, чтобы они стали возможностями, которыми в любой момент может воспользоваться учащийся в процессе обучения. Вместе с дефиницией образовательной среды по В. А. Ясвину эти положения позволяют выстро-

ить алгоритм проектирования образовательной среды или среды НОО (рис.1):

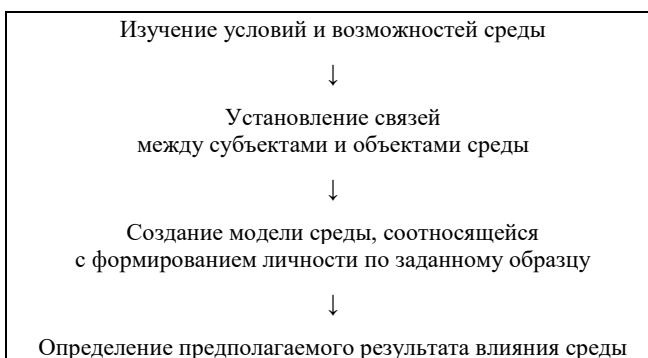


Рис. 1. Алгоритм проектирования среды

Этот подход также помогает понять, почему коллеги В. А. Ясвина по МГПУ, подготовившие публичный отчет «Формирование современной образовательной среды», считают, что «среда является не условием, а скорее действующим механизмом достижения образовательной результативности», в отличие от традиционного подхода, [Формирование современной образовательной среды..., 2019, с. 9], и почему Ю. С. Мануйлов, президент ассоциации школ средового подхода и исследователей среды (г. Нижний Новгород), определяет среду и как условие, и как средство развития и формирования личности ребенка: «Вместе с тем среда может быть не только условием или фактором, но и средством воспитания» [Мануйлов, 2002, с. 3].

Обсуждение и дискуссия

Но использование только общепедагогических подходов не всегда помогает создавать благоприятную для удовлетворения дополнительных образовательных потребностей обучающихся среду. Примером этого может служить опыт учителя английского языка высшей квалификационной категории (г. Москва) И. В. Луданиной, основанный на использовании средового подхода Ю. С. Мануйлова. В статье «Средовый подход к организации образовательного процесса обучения иностранным языкам в условиях ФГОС» она перечисляет компоненты среды обучения иностранным языкам (урок, кабинет иностранного языка, внеурочная деятельность), называет задачи родителей с точки зрения средового подхода: «окружить ребенка языковой средой во время каникул», «обеспечить ребенка интересной книгой», «поездкой в страну изучаемого языка либо в языковой лагерь» [Луданина, 2021]. Все перечисленные выше особенности средового подхода

еще с прошлого века используются в практике российских школ, но, как показывают результаты обучения за многие годы, их недостаточно, чтобы научить иностранному языку. Следовательно, при проектировании среды образовательной организации лингвистического профиля (языковой школы), особенно негосударственной, общепедагогических принципов недостаточно.

Это проблему педагоги и методисты пытаются решать с помощью лингводидактического подхода [Брем, 2020; Зимняя, 1991, 2003; Орехова 2007а; Орехова 2007б; Стрельчук, 2014]. Обычно он используется при организации и проектировании языковой среды иностранных учащихся. С лингводидактической точки зрения среда образовательной организации при обучении родному языку должна способствовать формированию языковой личности, а при обучении иностранному языку — вторичной языковой личности [Караулов, 2019, с. 11-35]. По мнению *Г. А. Ивановой*, функцию методологии педагогики расширяет переход к личностной парадигме, поскольку она является более высокой степенью целостности в проектировании образовательных процессов [Иванова, 2000, с. 12-13].

Ряд ученых, в том числе Г. И. Быкова, Н. Д. Гальскова, считает, что применение в педагогике понятия «языковая личность» представляется целесообразным, так как усвоение знаний и формирование личности происходит, в первую очередь, с помощью языка. Цель формирования языковой личности — это формирование такого человека, который с учетом реальной коммуникативной ситуации эффективно использует в разнообразных видах общения большие запасы языковых (лексических и грамматических) средств [Быкова, 2002, с. 8-9]. Такая личность обладает способностью к иноязычному общению с представителями других культур на межкультурном уровне, формируется в процессе изучения иностранного языка и культуры [Гальскова, 2009, с. 65-72].

Формирование языковой личности происходит в соответствующей языковой среде. Поэтому при обучении иностранному языку за пределами станы изучаемого языка, по мнению И. А. Ореховой, необходимо создать лингводидактическую языковую среду и учитывать влияние внешней среды на мотивацию изучения иностранного языка, так как вне языковой среды страны языковой монополии «отсутствуют утилитарно-потребительские мотивы, которые подразумевают использование иностранного языка в

целях обеспечения жизнедеятельности» [Орехова, 2007б, с. 36]. Это соответствует и концепции *Ю. Н. Караулова*, который писал о необходимости развития в структуре языковой личности «коммуникативных потребностей: контакто-устанавливающих, информационных, воздейственных» [Караулов, 2019, с. 215-216].

Выводы

С учетом всего изложенного выше можно назвать функции благоприятной среды негосударственной языковой школы, оказывающей содействие реализации статьи 75 Федерального закона об образовании, в которой декларируется следующее: «Дополнительное образование детей и взрослых направлено на... удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012, ст.75, п. 1]:

- способствовать достижению основных целей обучения иностранным языкам;
- содействовать прагматическому овладению иностранным языком на основе индивидуализация обучения, преодолению индивидуально-личностных барьеров в процессе обучения и общения на иностранном языке, формированию устойчивой мотивации.

Таким образом, специфика среды негосударственной образовательной организации лингвистического профиля заключается в следующем:

1. Понятие «среда НОО» шире, чем понятие «образовательная среда». Если образовательная среда — это внутренние факторы и психолого-педагогические условия образовательной организации, то среда НОО — это сочетание факторов и условий образовательной среды с внешними (политическими, экономическими, социальными, технологическими) факторами, оказывающее влияние на подход к постановке целей НОО и на способы их достижения.

2. Понятия «среда НОО лингвистического профиля» и «образовательная среда языковой школы» включают признаки понятия «языковая среда», что ограничивает их дефиниции. Поэтому среда НОО лингвистического профиля может рассматриваться как способствующая достижению основных целей обучения иностранным языкам, а также прагматическому овладению иностранным языком, преодолению индивидуально-личностных барьеров в процессе обучения

и общения на иностранном языке, формированию различных видов мотивации.

3. Среда НОО лингвистического профиля должна изучаться как через призму общепедагогических средовых концепций, так и на основе положений

– теорий организации и менеджмента, так как с развитием рыночных отношений в России деятельность НОО регулируется не только положениями Закона об образовании, но и Гражданским кодексом РФ;

– лингводидактики, так как особенности создания языковой среды при обучении иностранному языку являются объектом ее исследования;

– психологии личности, поскольку создание особой среды НОО лингвистического профиля должно включать разработку условий формирования мотивации к освоению иностранного языка, преодоления индивидуально-психологических барьеров в процессе обучения и снятия негативного влияния внешних факторов среды.

4. Среда НОО имеет прямую устойчивую зависимость от рынка дополнительных образовательных услуг, поэтому взаимоотношения в среде НОО регулируются и Законом об образовании, и Гражданским кодексом Российской Федерации. Эта специфика среды НОО и ее изучение могут способствовать снятию проблемы между отсутствием в государственных документах определения образовательной среды и различными дефинициями этого понятия в современной педагогической науке.

Библиографический список

1. Ананьина Ю. В. Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции / Ю. В. Ананьина, В. И. Блинов, И. С. Сергеев. Москва : ООО «АВАНГЛИОН-ПРИНТ», 2012. 152 с.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2002. 271 с.
3. Бояров Е. Н. Экология информационной образовательной среды // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 3 (21). С. 78-84.
4. Брем Н. С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9. № 3. С. 250-257.
5. Быкова Г. И. К вопросу воспитания языковой личности старших школьников // Образование в Уральском регионе: научные основы развития : тезисы докладов II научно-практической конференции, 12-15 марта 2002 г., в 3 ч. Ч. 2. г. Екатеринбург : / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. С. 8-11.
6. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. Москва : Академия, 2009. 336 с.
7. ГОСТ Р ИСО 9000-2015 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь». Москва : Госстандарт России, 2015. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200124393> (дата обращения: 01.02.2022).
8. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 03.08.2021) // Собрание законодательства РФ, 05.12.1994. № 32. ст. 3301.
9. Евтушенко Ю. Н. Дополнительное образование как социокультурная среда развития личности // Вестник ЧГПУ. 2009. № 12. С. 27-35.
10. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.
11. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 2. С. 7-14.
12. Иванова Г. А. Роль тестирования в становлении языковой личности в процессе воспитания культуры иноязычного чтения // Педагогические проблемы образования и культуры в контексте XXI века : материалы II региональной научной конференции. Владивосток, 2000. С. 12-17.
13. Иванюк И. А. Конкурентоспособность среднего профессионального образования / И. А. Иванюк, Е. Э. Головачанская. Волгоград : ВГЭТК, 2007. 164 с.
14. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Либроком, 2019. 264 с.
15. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва : Академия, 2000. 176 с.
16. Козлова Н. Г. Педагогическая сущность понятия социокультурной среды образовательного учреждения, значение ее формирования // Pedagogical Journal. 2019. Vol. 9. Is. 3A. С. 119-126.
17. Козырев В. А. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура / В. А. Козырев, В. Д. Черняк. Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2007. 171 с.
18. Кузнецов Ю. В. Теория организации : учебник и практикум для академического бакалавриата. 3-е изд., перераб. и доп. / Ю. В. Кузнецов, Е. В. Мелякова. Москва : Юрайт, 2019. 351 с.
19. Луданина И. В. Средовый подход к организации образовательного процесса обучения иностранным языкам в условиях ФГОС. 2021. URL: <https://infourok.ru/sredovyy-podhod-k-organizacii-obrazovatel'nogo-processa-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-fgos-4344272.html> (дата обращения: 28.04.2022).

20. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. Москва ; Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
21. Орехова И. А. Специфика обучения иностранному языку в условиях языковой среды и вне зоны ее функционирования // Мир русского слова и русское слово в мире : материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. София : Heron Press, 2007а. Т. 6 (1). С. 387-390.
22. Орехова И. А. Языковая среда есть. Языковой среды нет // Русский язык за рубежом. 2007б. № 3. С. 35-38.
23. Стрельчук Е. Н. Влияние русской языковой среды на речевую культуру иностранных студентов // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2014. № 6. С. 180-184.
24. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2011. № 3. С. 133-138.
25. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938.м> (дата обращения: 28.04.2022).
26. Федеральный закон от 05 апреля 2021 года № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104050036> (дата обращения: 28.04.2022).
27. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300007> (дата обращения: 28.04.2022).
28. Формирование современной образовательной среды: Публичный отчет по результатам исследования Московского городского педагогического университета. URL: https://rosuchebnik.ru/upload/service/edu_enviroment.pdf (дата обращения: 28.04.2022).
29. Ясвин В. А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18. Вып. 1. С. 80-90.
30. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
- context of network cluster integration / Ju. V. Anan'ina, V. I. Blinov, I. S. Sergeev. Moskva : ООО «AVANGLION-PRINT», 2012. 152 s.
2. Baeva I. A. Psihologicheskaia bezopasnost' v obrazovanii = Psychological safety in education : monografija. Sankt-Peterburg : SOJuZ, 2002. 271 s.
3. Bojarov E. N. Jekologija informacionnoj obrazovatel'noj sredy = Ecology of information educational environment // Astrahanskij vestnik jekologicheskogo obrazovanija. 2012. № 3 (21). S. 78-84.
4. Brem N. S. Osobennosti bar'erov pri izuchenii inostrannogo jazyka v jazykovoj srede i vne ee = Features of barriers to learning a foreign language inside and outside the language environment // Samarskij nauchnyj vestnik. 2020. T. 9. № 3. S. 250-257.
5. Bykova G. I. K voprosu vospitanija jazykovoj lichnosti starshih shkol'nikov = On the issue of raising the linguistic personality of high school students // Obrazovanie v Ural'skom regione: nauchnye osnovy razvitija : tezisy dokladov II nauchno-prakticheskoi konferencii, 12-15 marta 2002 g., v 3 ch. Ch. 2. g. Ekaterinburg : / Ros. gos. prof.-ped. un-t. S. 8-11.
6. Gal'skova N. D. Teorija obuchenija inostrannym jazykam = Theory of teaching foreign languages : ucheb. posobie dlja stud. lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. Moskva : Akademija, 2009. 336 s.
7. GOST R ISO 9000-2015 «Sistemy menedzhmenta kachestva. Osnovnye polozhenija i slovar'» = GOST R ISO 9000-2015 «Quality Management Systems. Fundamentals and vocabulary». Moskva : Gosstandart Rossii, 2015. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200124393> (дата обращения: 01.02.2022).
8. Grazhdanskij kodeks Rossijskoj Federacii (chast' pervaja) ot 30.11.1994 № 51-FZ (red. ot 03.08.2021) = Civil Code of the Russian Federation (Part One) dated 30.11.1994 № 51-FZ (as amended from 03.08.2021) // Sobranie zakonodatel'stva RF, 05.12.1994. № 32. st. 3301.
9. Evtushenko Ju. N. Dopolnitel'noe obrazovanie kak sociokul'turnaja sreda razvitija lichnosti = Additional education as a sociocultural environment for the development of the individual // Vestnik ChGPU. 2009. № 12. S. 27-35.
10. Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole = Psychology of learning foreign languages at school. Moskva : Prosveshhenie, 1991. 222 s.
11. Zimnjaja I. A. Kljuचेvye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata obrazovanija = Key competencies — a new paradigm of education outcome // Vyshee obrazovanie segodnja. 2003. № 2. S. 7-14.
12. Ivanova G. A. Rol' testirovanija v stanovlenii jazykovoj lichnosti v processe vospitanija kul'tury inojazychnogo chtenija = The role of testing in the development of the language personality in the process of educating the culture of foreign language reading // Pedagogicheskie problemy obrazovanija i kul'tury v kontekste

Reference list

1. Anan'ina Ju. V. Obrazovatel'naja sreda: razvitie obrazovatel'noj sredy srednego professional'nogo obrazovanija v uslovijah setevoj klasternoj integracii = Educational environment: the development of the educational environment of secondary vocational education in the

XXI veka : materialy II regional'noj nauchnoj konferencii. Vladivostok, 2000. S. 12-17.

13. Ivanjuk I. A. Konkurentosposobnost' srednego professional'nogo obrazovanija . Competitiveness of secondary vocational education / I. A. Ivanjuk, E. Je. Golovchanskaja. Volgograd : VGJeTK, 2007. 164 s.

14. Karaulov Ju. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' = Russian language and language personality. Moskva : Librokom, 2019. 264 s.

15. Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskij slovar' = Pedagogical Dictionary : dlja stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij / G. M. Kodzhaspirova, A. Ju. Kodzhaspirov. Moskva : Akademiya, 2000. 176 s.

16. Kozlova N. G. Pedagogicheskaja sushhnost' ponjatija sociokul'turnoj sredy obrazovatel'nogo uchrezhdenija, znachenie ee formirovanija = The pedagogical essence of the concept of the sociocultural environment of an educational institution, the significance of its formation // Pedagogical Journal. 2019. Vol. 9. Is. 3A. S. 119-126.

17. Kozyrev V. A. Obrazovatel'naja sreda. Jazykovaja situacija. Rechevaja kul'tura = Educational environment. Language situation. Speech culture / V. A. Kozyrev, V. D. Chernjak. Sankt-Peterburg : Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena, 2007. 171 s.

18. Kuznecov Ju. V. Teorija organizacii : uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata = Organization theory: textbook and workshop for academic undergraduate studies 3-e izd., pererab. i dop. / Ju. V. Kuznecov, E. V. Meljakova. Moskva : Jurajt, 2019. 351 s.

19. Ludanina I. V. Sredovij podhod k organizacii obrazovatel'nogo processa obuchenija inostrannym jazykam v uslovijah FGOS = An environmental approach to organizing the educational process of teaching foreign languages in the context of the FSES. 2021. URL: <https://infourok.ru/sredovij-podhod-k-organizacii-obrazovatel'nogo-processa-obuchenija-inostrannym-jazykam-v-uslovijah-fgos-4344272.html> (data obrashhenija: 28.04.2022).

20. Manujlov Ju. S. Sredovoj podhod v vospitanii = Environmental approach in education. 2-e izd., pererab. Moskva ; Nizhnij Novgorod : Izd-vo Volgo-Vjatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, 2002. 157 s.

21. Orehova I. A. Specifika obuchenija inostrannomu jazyku v uslovijah jazykovej sredy i vne zony ee funkcionirovanija = The specifics of learning a foreign language in language environment and outside the zone of its functioning // Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire : materialy XI Kongressa MAPRJaL. Sofija : Heron Press, 2007a. T. 6 (1). S. 387-390.

22. Orehova I. A. Jazykovaja sreda est'. Jazykovej sredy net = There is language environment. There is no

language environment // Russkij jazyk za rubezhom. 2007b. № 3. S. 35-38.

23. Strel'chuk E. N. Vlijanie russkoj jazykovej sredy na recheviju kul'turu inostrannyh studentov = Influence of the Russian language environment on the speech culture of foreign students // Vestnik gumanitarnogo fakul'teta Ivanovskogo gosudarstvennogo himiko-tehnologicheskogo universiteta. 2014. № 6. S. 180-184.

24. Tarasov S. V. Obrazovatel'naja sreda: ponjatie, struktura, tipologija = Educational environment: concept, structure, typology // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. 2011. № 3. S. 133-138.

25. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija. Utverzhen prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 = Federal state educational standard for basic general education. Approved by order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010 № 1897. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/938.m> (data obrashhenija: 28.04.2022).

26. Federal'nyj zakon ot 05 aprelja 2021 goda № 85-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon „Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii“» = Federal Law of April 05, 2021 № 85-FZ «On Amendments to the Federal Law» On Education in the Russian Federation. « URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104050036> (data obrashhenija: 28.04.2022).

27. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Federal Law of 29.12.2012 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/DocumentView/0001201212300007> (data obrashhenija: 28.04.2022).

28. Formirovanie sovremennoj obrazovatel'noj sredy: Publichnyj otchet po rezul'tatam issledovanija Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta = Formation of modern educational environment: A public report on the results of a study by the Moscow City Pedagogical University. URL: https://rosuchebnik.ru/upload/service/edu_enviroment.pdf (data obrashhenija: 28.04.2022).

29. Jasvin V. A. Issledovanija obrazovatel'noj sredy v otechestvennoj psihologii: ot metodologicheskikh diskussij k jempiricheskim rezul'tatam = Studies of the educational environment in domestic psychology: from methodological discussions to empirical results // Izvestija Saratovskogo un-ta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2018. T. 18. Vyp. 1. S. 80-90.

30. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju = Educational environment: from modeling to design. Moskva : Smysl, 2001. 365 s.

Статья поступила в редакцию 18.03.2022; одобрена после рецензирования 08.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 18.03.2022; approved after reviewing 08.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 37.013.83
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-43-51
EDN: IFYIVW

Концепция отбора игровых технологий для формирования организационно-управленческой компетентности менеджера

Ирина Евгеньевна Сарафанова

Старший преподаватель кафедры экономической теории и менеджмента ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

iraipp944@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7513-7704>

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования, цель которого заключается в разработке концепции отбора игровых технологий, способствующей более результативному формированию организационно-управленческой компетентности менеджера. Для реализации цели нами проанализированы основы формирования организационно-управленческой компетентности менеджера, проектирования и реализации игровых технологий для формирования профессиональных компетентностей, общедидактические закономерности и принципы обучения, подходы в педагогике, особенности и принципы обучения взрослых и др.

Автор рассматривает современные проблемы организационно-управленческой деятельности, их причины и роль игровой технологии в их устранении. Выявлены и обоснованы возможности игровой технологии для формирования организационно-управленческой компетентности менеджера, которые не только подчеркивают связь между игровой технологией и нашей компетентностью, но и раскрывают элементы организационно-управленческой компетентности, характеристики игровой технологии, условия ее построения и проведения для формирования профессиональных компетентностей. Описаны идеи компетентностного, контекстного, личностно-деятельностного подходов, положенные в основу разработки данной концепции, а также ее цели и задачи. Выявлены и обоснованы требования к отбору игровых технологий для формирования данной компетентности. Требования разделены на группы и описаны по элементам игровой технологии — цели, задачи, игровые ситуации, игровые задания, правила, роли, система оценивания. Показана взаимосвязь элементов игровой технологии, что позволяет преподавателям правильно их разрабатывать и отбирать.

Ключевые слова: игра; игровая технология; организационно-управленческая компетентность менеджера; формирование профессиональной компетентности; возможности игровых технологий; концепция отбора игровых технологий; подходы; требования к отбору игровых технологий

Для цитирования: Сарафанова И. Е. Концепция отбора игровых технологий для формирования организационно-управленческой компетентности менеджера // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 43-51. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-43-51>. <https://elibrary.ru/ifyivw>

Original article

Game technology selection concept for the formation of organizational and managerial competence of a manager

Irina Evgenievna Sarafanova

Senior lecturer, department of economic theory and management, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1

iraipp944@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7513-7704>

Abstract. The article presents the results of a theoretical study. The purpose of the study is to develop a concept for the selection of gaming technologies, which contributes to a more effective formation of the manager's organizational and managerial competence. To achieve the goal, we analyzed the basics of the formation of the organizational and managerial competence of a manager, the design and implementation of gaming technologies for the formation of professional competencies, general didactic patterns and principles of teaching, approaches in pedagogy, features and principles of adult learning, etc. The article deals with modern problems of organizational and managerial activity, their

causes and the role of gaming technology in their elimination. The possibilities of gaming technology for the formation of organizational and managerial competence of a manager are identified and substantiated. These opportunities show not only the links between gaming technology and our competence, but also elements of organizational and managerial competence, elements and characteristics of gaming technology, conditions for building and implementing gaming technology for the formation of professional competencies. The ideas of competence-based, contextual, personal-activity approaches, which form the basis for the development of this concept, as well as the goals and objectives of the concept, are described. The requirements for the selection of gaming technologies for the formation of this competence are identified and justified. Requirements are divided into groups and described by elements of game technology — goals, objectives, game situations, game tasks, rules, roles, evaluation system. The relationship between the elements of gaming technology is shown, which allows teachers to develop and select them correctly.

Keywords: game; game technology; organizational and managerial competence of a manager; formation of professional competence; possibilities of game technologies; concept of game technology selection; approaches; requirements for the selection of game technologies

For citation: Sarafanova I. E. Game technology selection concept for the formation of organizational and managerial competence of a manager. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 43-51. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-43-51>. <https://elibrary.ru/ifyivw>

Введение

В национальном проекте «Образование» одним из ключевых направлений развития системы образования является профессиональное развитие управленческих кадров. При этом акцент делается на формировании профессиональных компетенций руководящих кадров для решения организационно-управленческих задач их профессиональной деятельности. Анализ ФГОС высшего образования, нескольких действующих профессиональных стандартов (руководитель образовательной организации, руководитель образовательной организации высшего образования, руководитель научной организации и др.) показал, что трудовые функции, действия, умения содержат элементы организационно-управленческой деятельности. Таким образом, формирование организационно-управленческой компетентности актуально при профессиональной подготовке и профессиональном развитии менеджера в РФ, так как является требованием государства.

В современных диссертационных исследованиях проблема формирования организационно-управленческой компетентности менеджера рассматривается в отдельных работах (Т. А. Петрова, Е. В. Савенкова), но можно отметить, что разработана пока недостаточно. Среди средств формирования профессиональных компетенций некоторые ученые выделяют игру. Анализ диссертационных работ российских ученых показал, что разные виды игр применяются в процессе обучения и профессионального развития кадров как средство профессиональной подготовки студентов (Т. И. Бочарова,

С. Н. Масликова, В. Н. Ляменков и др.); развития коммуникативной компетенции (И. Р. Петерсон, Е. В. Семенова, Л. Р. Варганова и др.); игровые технологии как средство формирования готовности будущего менеджера к кризисным экономическим ситуациям (А. В. Силкин) и профессиональной компетентности специалистов экономического профиля в вузе (С. А. Арзуханова) [Научная электронная ... , 2022]. Однако в педагогической теории и практике практически не разработана проблема формирования организационно-управленческой компетентности менеджера средствами игровых технологий.

Анализ теории и практики реализации управленческой деятельности в российских организациях позволил выявить следующие современные проблемы организационно-управленческой деятельности: неправильная постановка целей; неспособность грамотно формировать структуру распределения задач и функций между сотрудниками; неэффективное планирование, мотивация и контроль; низкое обеспечение сотрудников необходимыми инструментами в условиях ограниченности ресурсов; возникновение конфликтов внутри коллектива; неэффективное общение, удержание сотрудников [Строгонов, 2021; The Top 15 ... , 2021; 10 management ... , 2022]. Данные проблемы возникают из-за отсутствия у руководителей необходимых организационно-управленческих знаний, умений; неверного подбора персонала и незнания его возможностей; различия ценностей у руководителей и персонала и др. Игровые технологии могут устранить данные проблемы, так как позволяют сформировать и развить требуемые практические знания, умения, навыки, качества, ценности, мотивы у руко-

водителей и персонала; подобрать персонал; выявить способности и возможности работников; разработать, «проверить и уточнить принятые проектные решения» [Панфилова, 2003], сплотить участвующий в игре коллектив и др.

Игровая технология обладает следующими возможностями для формирования организационно-управленческой компетентности менеджера (ее элементов):

– Проблемность, творческий характер, временной регламент выполнения заданий способствуют формированию знаний и умений выявлять, анализировать проблемы, разрабатывать нестандартные управленческие решения в ситуации ограниченности времени, развитию профессионального и творческого мышления [Вербицкий, 1991] и тем самым адаптируют к условиям будущей профессиональной организационно-управленческой деятельности менеджера.

– С помощью ролей и правил в игре воссоздается контекст будущей реальной деятельности, что позволяет легче, полнее усвоить профессиональную деятельность, сформировать и развить профессиональные знания, умения, навыки, опыт, ценности, научиться выполнять управленческие функции, лежащие в основе компетентности.

– Игровая технология предполагает совместную деятельность участников и «учит человека понимать мотивы и чувства других людей» [Репринцева, 2005]. Таким образом, в ходе групповой работы участники учатся организовывать работу внутри своей группы, управлению людьми.

– В игровых технологиях осуществляется внутригрупповое, межгрупповое общение, таким образом, участники учатся правильно проектировать и осуществлять коммуникации.

– Формируется и развивается профессиональная мотивация и направленность, так как, в учебном процессе представлены элементы будущей профессиональной деятельности [Вербицкий, 1991], расширяется интерес к выбранной профессиональной деятельности [Панфилова, 2003], создаются условия для формирования стремления заниматься организационно-управленческой деятельностью.

– Соревновательность, система оценивания обеспечивают формирование игровой, познавательной, профессиональной мотивации участников [Панфилова, 2003; Вербицкий, 1991]. Сравнивая свои результаты с достижениями других, участники получают новые стимулы для роста и

начинают прилагать к этому больше усилий [Подласый, 2012, с. 56], что создает условия для формирования познавательной потребности и стремления совершенствоваться;

– В игровых технологиях происходит изменение личностных ценностных ориентаций, так как, обучение, решение проблем, межличностное взаимодействие, диалог участников — часть процесса пересмотра установок, ценностей и убеждений [Панфилова, 2003].

– Соревновательность, оценка правильности решений и действий участников, рефлексия на занятиях повышают ответственность участников за принятые решения и действия [Панфилова, 2003].

– Игра способствует овладению навыками фиксирования пробелов и недостатков в разнообразных видах деятельности, осмысления их причин и последствий [Репринцева, 2005], то есть формируются навыки по оценке и контролю.

В настоящее время существует множество игр для обучения и развития руководителей. Однако не все они являются игровыми технологиями и способствуют формированию актуальной совокупности элементов организационно-управленческой компетентности менеджера, эффективности обучения и развития. Поэтому возникла необходимость в разработке концепции отбора игровых технологий для формирования организационно-управленческой компетентности менеджера.

Методы и подходы к исследованию

Данная концепция разработана на основе теоретических методов исследования: анализа и синтеза педагогической и социально-управленческой литературы, индукции, дедукции, обоснования. В ее основе лежат следующие подходы, идеи которых мы применили к отбору игр и игровых технологий:

– контекстный подход (А. А. Вербицкий). В соответствии с данным подходом для формирования компетентности необходимо отбирать те игровые технологии, в которых моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной (организационно-управленческой) деятельности специалиста;

– компетентностный подход (Т. Г. Новикова, Е. О. Иванова, О. Е. Лебедев и др.). Необходимо отбирать те игровые технологии, в которых обучающийся является субъектом познания и самостоятельно решает проблемы; моделируются, анализируются конкретные профессиональные,

жизненные или приближенные к ним учебные ситуации; проводится оценка образовательных результатов [Строкова, 2009; Лебедев, 2013; 2014; Competency-Based Learning ... , 2022; Competency-based approaches ... , 2022; Juraschka, 2021];

– личностно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, И. С. Якиманская и др.). Для развития личности учащихся следует выбирать те игровые технологии, в которых: обучающийся — субъект деятельности; преподаватель учитывает индивидуальные особенности обучающихся, интересы, способности, мотивы, цели; опирается на знания учеников с расширением поля познавательной деятельности; организует самостоятельную познавательную активность учащихся; ориентирован на общечеловеческие культурные ценности; осуществляет переход от простых форм деятельности к сложным; обеспечивает сотрудничество учащихся друг с другом и с педагогом; формирует навыки самоконтроля, рефлексии [Что нужно ... , 2022] и др.

Результаты исследования

Разработанная нами концепция отбора игровых технологий включает цели, задачи, требования к отбору игр и игровых технологий для формирования организационно-управленческой компетентности менеджера.

Цель — создать условия для результативного формирования организационно-управленческой компетентности у будущих менеджеров посредством игровых технологий в процессе профессионального обучения и развития.

Задачи: проанализировать теоретические основы формирования организационно-управленческой компетентности менеджера и проектирования, реализации игровых технологий для формирования профессиональных компетентностей; проанализировать особенности обучения взрослых; определить требования к отбору игр, игровых технологий для формирования организационно-управленческой компетентности менеджера.

Рассмотрим ключевые требования к отбору игровых технологий для формирования организационно-управленческой компетентности менеджера с опорой на элементы игровой технологии.

1. Требования к целям и задачам

– Цели и задачи игровой технологии должны способствовать формированию элементов организационно-управленческой компетентности ме-

неджера, достижению целей и задач профессионального обучения и развития менеджеров, определенных с учетом потребностей общества. Основанные на общих закономерностях образовательного процесса цели и содержание обучения зависят от потребностей общества. Чем больше приобретаемые знания взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, тем выше сознательность обучения и интерес к нему (принцип связи теории с практикой) [Педагогика, 2010].

– Необходимо выбирать игровые технологии, содержащие педагогические и игровые цели. Игровые цели активизируют интерес у играющих, способствуют вхождению в игровую роль [Панфилова, 2003, с. 173], являются «средством достижения педагогических целей, делают учебный процесс игровым по форме». Педагогические и игровые цели обеспечивают двуплановость игры — серьезность и условность, что позволяет участникам интеллектуально раскрепоститься, проявить творческую инициативу, не бояться ошибки [Вербицкий, 1991], то есть легче и эффективнее развивать реальные характеристики специалиста из структуры организационно-управленческой компетентности менеджера.

II. Требования к игровым ситуациям и задачам

– Игровая технология должна отбираться с учетом организационно-управленческих (профессиональных) и общечеловеческих ценностей, адекватных социокультурной динамике. Ценности являются элементом профессиональной компетентности специалиста. Содержание игры должно отбираться таким образом, чтобы оно помогало учащимся ориентироваться в изменяющемся мире, выбирая способы самореализации и самоутверждения, адекватные социокультурной динамике (принцип культуросообразности) [Репринцева, 2005].

– Необходимо учитывать уровень подготовки учащихся по вопросам организационно-управленческой деятельности руководителя, рассматриваемых в игровой технологии. Эффективность дидактических методов и технологий зависит от возраста и учебных возможностей учащихся (общие закономерности методов обучения) [Педагогика, 2010]. «Нельзя играть в то, о чем участники не имеют представления», поскольку игра в таком случае принесет мало пользы. Сочетание опыта и знаний позволит студенту более отчетливо увидеть целостность процесса будущей профессиональной деятельности, лучше понять смысл обучения, увидеть свои ошибки и

оценить приобретения; знания, умения лучше закрепятся и войдут в структуру опыта регуляции познавательной и профессиональной деятельности [Вербицкий, 1991]. В основе данного требования лежит принцип доступности обучения.

– Игровые технологии должны отбираться в соответствии с «зоной ближайшего развития» студентов в рамках организационно-управленческой деятельности руководителя. То, что нужно сделать в игре, «должно лежать в “зоне ближайшего развития” собравшегося коллектива» [Щедровицкий, 2022], так как при слишком сложном или простом содержании изучаемого материала у учащихся снижается интерес к обучению, слабо реализуется его развивающая функция (принцип доступности обучения). Данное положение создает условия для развития собственной познавательной активности обучаемых, которая влияет на прочность и глубину усвоения знаний (принцип сознательности и активности в обучении) [Педагогика, 2010].

– Важно учитывать соответствие возможностей обучающего (особенности личности педагога, его квалификации) целям, задачам, заданиям игровой технологии [Педагогика, 2010; Панфилова, 2003], так как это влияет на эффективность обучения.

– Необходимо отбирать те игровые технологии, которые построены по принципу постепенности вхождения участников в организационно-управленческую деятельность и игровой материал. Темы, этапы, задания игры должны постепенно усложняться, чтобы участники могли легко освоить предлагаемую им тему, игровую деятельность, адаптироваться к новой ситуации обучения и друг другу, не испытывая психологического и профессионального дискомфорта. Это позволяет мобилизовать их на более продуктивную работу с учебным материалом [Панфилова, 2003, с. 62]. При слишком сложном содержании изучаемого материала у учащихся снижается мотивация к обучению. Если нет системы и последовательности в обучении, то процесс развития замедляется [Педагогика, 2010]. В данном требовании сочетаются принципы доступности, систематичности и последовательности в обучении.

– В игровых технологиях должны воссоздаваться предметное и социальное содержание будущей профессиональной организационно-управленческой деятельности менеджера, что позволяет создать более эффективные условия для формирования личности специалиста. Моделирование реальных производственных связей и отношений позволяет преодолеть разрыв между обучением и воспитанием, достичь целей профессионального, общего, общекультурного развития личности будущего специалиста, обеспечивает способность работать в коллективе, быть организатором производства, формирует профессиональную мотивацию и направленность. Данное требование позволяет сформировать профессиональные знания, умения, «навыки социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки присущие специалисту» [Вербицкий, 1991, с. 32], и в его основе лежат принципы связи теории с практикой, сознательности и активности обучения.

– Необходимо обеспечивать понятную связь игровой технологии с будущей профессиональной организационно-управленческой деятельностью, что облегчит и ускорит адаптацию студентов к деятельности. Непонимание этой связи снизит мотивацию на обучение, образовательную результативность игры, так как полученную информацию обучающиеся считают не важной и не будут стремиться ее запомнить, не смогут в полной мере применить в профессиональной деятельности [Вербицкий, 1991]. В основе данного требования лежат принципы связи теории с практикой, сознательности и активности.

– Игровые задания должны содержать противоречивые, ограниченные или неверные данные, «катастрофы», мотивирующие на преобразование ситуации в соответствии со сложными условиями. Большинство взрослых обучающихся любят и стремятся решать проблемы [8 Characteristics ... , 2022; 6 Key Characteristics ... , 2022; Malamed, 2022]. Проблемная ситуация, задание является условием возникновения игры, порождения знаний в совместной деятельности и общении участников игры. Устранение «катастроф» способствует порождению творческого мышления, формирует способности принимать нестандартные решения, брать на себя ответственность [Вербицкий, 1991, с. 134]. Необходимость разрешения проблемных ситуаций является движущим механизмом развития профессионального мышления будущего специалиста [Репринцева, 2005]. Таким образом, создаются условия для формирования элементов организационно-управленческой компетентности менеджера.

– Важно соединить в игровой технологии совместную и индивидуальную работу по принятию решений. Управленческое решение — продукт управленческого труда, который разрабаты-

вается индивидуально и совместно с персоналом, поэтому у менеджеров важно сформировать данное умение. В индивидуальной работе приобретаются личные знания и умения, а при подготовке и принятии совместных решений реализуется система субъект — субъектных отношений, выступающая условием порождения и развития мышления специалиста, формирования нравственных качеств личности. Совместная работа требует самостоятельности, дисциплины, самоорганизации работы коллектива [Вербицкий, 1991]. В ней усваиваются социальные нормы общения и поведения, создаются условия для проявления взаимопомощи, повышается чувство ответственности. Общение, взаимодействие и обособление обеспечивают социализацию и развитие личности [Закономерности ... , 2022]. Взрослый человек обладает опытом и стремится к общению с другими обучающимися, что бы поделиться, обсудить и применить новые навыки в безопасном пространстве [8 Characteristics ... , 2022; Malamed, 2022; Мандель, 2017]. Таким образом, в основе требования лежит дидактический принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения. Оно будет способствовать развитию у студентов самостоятельности в решении профессиональных задач, формированию организационно-управленческих умений и знаний (организовывать деятельность, целенаправленно управлять деятельностью других, проектировать и осуществлять коммуникации, принимать решения и др.), ценностей (ответственность, гуманизм), развитию профессионального мышления и мотивации (профессиональной, учебной) и др.

III. Требования к правилам и ролям

— В основе норм, правил игровой технологии должны лежать нормы профессиональной организационно-управленческой деятельности. Правила зависят от цели игры и объекта имитации. Это способствует формированию профессиональных знаний и модели поведения, усвоению социальных и профессиональных норм, созданию контекста будущей профессиональной деятельности, который повышает мотивацию на обучение. Выполнение правил игры, подчинение нормам профессиональных и социальных действий — необходимое условие развертывания полноценной игры, формирования компетентного специалиста [Вербицкий, 1991, с. 40, 135, 153]. В основе требования лежит дидактический принцип связи теории с практикой.

— Комплект ролей игроков должен отражать «должностную картину» моделируемого в игре фрагмента профессиональной деятельности, и быть частично регламентированным. Выбор ролей определяется объектом имитации и целями обучения, поэтому роли заимствуются из профессиональной деятельности. Это позволяет создать контекст будущей профессиональной деятельности, а участникам легче, правильнее, детальнее усвоить профессиональную деятельность [Вербицкий, 1991]. Игра и выполнение роли требует определенной свободы, так как, роль в игре выполняет педагогические функции, когда она не сковывает личность [Репринцева, 2005]. Выполнение роли обогащает личность новыми знаниями, умениями, навыками, опытом деловых и социальных контактов [Вербицкий, 1991]. В основе данного требования лежат принципы связи теории с практикой и наглядности обучения.

IV. Требования к системе оценивания

— Обеспечение наличия в игровой технологии избирательной, профессионально-ориентированной системы оценивания, соответствующей целям обучения. Большинство взрослых обучающихся предпочитают контролировать свое обучение и хотят видеть результаты своих усилий, так как, ориентированы на достижение цели [6 Key Characteristics ... , 2022; Malamed, 2022]. Отличительным признаком игровой технологии от игр является наличие системы контрольных заданий соответствующих целям обучения [Гончарова, 2016]. Содержание оценок зависит от характеристики объекта имитации. Необходимо оценивать только значимые для профессиональной деятельности и связанные с целями игры действия игроков, так как, если оценивать каждое действие ученика, то игра перестанет быть инструментом обучения и воспитания личности специалиста. При реализации данного требования «система оценивания обеспечивает формирование игровой, познавательной и профессиональной мотивации участников» [Вербицкий, 1991]. В основе данного требования лежит общий дидактический принцип прочности усвоения знаний.

— Наличие в игровой технологии различных видов рефлексии. Рефлексия — эффективное средство оценки, важный фактор послеигрового интереса участников к познавательной деятельности [Вербицкий, 1991]. Смысл игры в рефлексии и рефлексивном мышлении по поводу деятельности и мыследеятельности [Щедровицкий, 2022]. Процессы самоорганизации и саморазви-

тия в игре обеспечиваются за счет рефлексии [Организационно-деятельностная ... , 2022]. Рефлексия помогает осознать информацию и деятельность, приобрести новые знания, развивает аналитические и коммуникативные умения, побуждает к корректировке своей деятельности и совершенствованию себя, самоконтролю и ответственности; способствует формированию и изменению ценностей и мотивов человека, то есть, формированию элементов организационно-управленческой компетентности менеджера. Разные виды рефлексии дают информацию для более полного анализа результативности игровой технологии, уровня развития участников, и несут различные положительные последствия для участников (например: групповая рефлексия является «стимулом для выработки уверенности в себе, повышения самооценки и мотивации учения» [Вербицкий, Ларионова, 2020]). Таким образом, реализуется принцип сознательности и активности в обучении, в основе которого лежит закономерность: ценность образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности [Педагогика, 2010].

Заключение

Таким образом, в процессе теоретического анализа нами было установлено, что из всего многообразия существующих управленческих игр не любая игра и игровая технология способствует результативному формированию современной организационно-управленческой компетентности у будущих менеджеров в процессе профессионального обучения и развития. Выбор средств, методов, технологий и эффективность обучения зависит от множества факторов. В данной концепции мы описали базовые требования к отбору игр и игровых технологий с учетом общих дидактических принципов и закономерностей, особенностей и принципов построения, проведения игры и игровой технологий, формирования организационно-управленческой компетентности менеджера, обучения взрослых и др.

На основе концепции отбора игр нами был разработан комплекс игровых технологий с учетом требований к целям и задачам к игровым ситуациям и заданиям, к правилам и ролям, к системе оценивания. В разработанный нами комплекс вошли: деловая игра «Целеполагание как основа планирования», имитационная игра «Эффективные коммуникации», ролевая игра «Целе-

гирование полномочий», деловая игра «Эффективный контроль», деловая игра «Организация планирования», деловая игра «Организация контроля». Разработанный и апробированный комплекс игр был направлен на формирование организационно-управленческой компетентности менеджера — знаний и умений по реализации и организации выполнения управленческих функций, принятию управленческих решений; ценностей — ответственность за предлагаемые решения, действия и результат деятельности группы работников, гуманизм как основа воздействия на подчиненных, самоконтроль; мотивов — стремления заниматься организационно-управленческой деятельностью и совершенствовать себя и организацию (коллектив).

Данная концепция может быть использована преподавателями, осуществляющими профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации управленческих кадров. Она поможет отобрать более подходящие игровые технологии, игры и тем самым создать условия для эффективного обучения и развития менеджеров.

Библиографический список

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. Москва : Логос, 2020. 336 с.
3. Гончарова О. В. Когнитивные основы игровых технологий в процессе подготовки бакалавров в экономическом вузе на занятиях психолого-профессиональной направленности // *sociosphera.com* : сайт. 2016. 9 авг. URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2013/179/kognitivnye_osnovy_igrovyyh_tehnologij_v_processe_podgotovki_bakalavrov_v_ekonomicheskom_vuze_na_zanyatiyah_psihologoprofessional/ (дата обращения: 09.08.2016).
4. Закономерности и принципы обучения // *lektsii.org* : сайт. 2022. 5 марта. URL: <https://lektsii.org/3-69922.html> (дата обращения: 05.03.2022).
5. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // *orenipk.ru* : сайт. 2013. 12 февр. URL: <http://www.orenipk.ru/seminar/lebedev.htm> (дата обращения: 12.02. 2013).
6. Мандель Б. Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика : учебное пособие для обучающихся в магистратуре. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. 412 с.

7. Научная электронная библиотека диссертаций и авторефератов // dissercat.com : сайт. 2022. 14 марта. URL: <https://www.dissercat.com> (дата обращения: 14.03.2022).
8. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности // Оптимальные коммуникации: сайт. 2022. 3 марта. URL: <http://jarki.ru/wpress/2010/04/21/1105/> (дата обращения: 03.03.2022).
9. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие. Санкт-Петербург: Знание, 2003. 536 с.
10. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко, Т. А. Юзефовичус, В. В. Воронов и др. Москва: Проспект, 2010. 432 с.
11. Подласый И. П. Педагогика: учебник для бакалавров. Москва: Юрайт, 2012. 574 с.
12. Польшкина С. Н. Компетентностный подход как методологическая основа обновления содержания образования // orenedu.ru : сайт. 2014. 15 марта. URL: http://www.orenedu.ru/files/internet/profilididakt/docs/2b/lek2_1.html (дата обращения: 15.03.2014).
13. Репринцева Е. А. Педагогика игры: Теория. История. Практика: монография. Курск: Курский гос. универ., 2005. 421 с.
14. Строгонов Д. А. Современные проблемы организационно-управленческой деятельности / Д. А. Строгонов, С. М. Мальцева, Е. С. Ткачев, О. А. Зиновьев // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 329-332.
15. Строкова Т. А. Компетентностный подход и проблемы его реализации // Школьные технологии. 2009. № 6. С. 9-16.
16. Что нужно знать о личностно-деятельностном подходе — основные сведения // wiki.fenix.help : сайт. 2022. URL: <https://wiki.fenix.help/pedagogika/lichnostno-deyatelnostnyj-podhod> (дата обращения: 29.04.2022).
17. Щедровицкий П. Г. К анализу топике организационно-деятельностных игр // shchedrovitskiy.com : сайт. 2022. 28 февр. URL: <https://shchedrovitskiy.com/organizacionno-deyatelnostnaja-igra/> (дата обращения: 28.02.2022).
18. 8 Characteristics of Adult Learners Every L&D Pro Should Know // elmllearning.com : сайт. 2022. 12 марта. URL: <https://elmllearning.com/blog/who-are-adult-learners/> (дата обращения: 12.03.2022).
19. Competency-based approaches // ibe.unesco.org: сайт. 2022. URL: <http://www.ibe.unesco.org/en/topics/competency-based-approaches> (дата обращения: 16.05.2022).
20. Competency-Based Learning: A Definition // teachthought.com : сайт. 2022. URL: <https://www.teachthought.com/learning/what-is-competency-based-learning/> (дата обращения: 16.05.2022).
21. Juraschka Ryan. Competency Based Education: What It Is and 6 Main Principles to Use at School // prodigygame.com : сайт. 2021. 27 марта. URL: <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/competency-based-education/> (дата обращения: 16.05.2022).
22. 6 Key Characteristics of Adult Learners // virtualspeech.com : сайт. 2022. 12 марта. URL: <https://virtualspeech.com/blog/characteristics-of-adult-learners> (дата обращения: 12.03.2022).
23. Malamed Connie. Characteristics of Adult Learners. Adult Learning Principles // thelearningcoach.com : сайт. 2022. 12 марта. URL: <https://thelearningcoach.com/learning/characteristics-of-adult-learners/> (дата обращения: 12.03.2022).
24. 10 management challenges and how to overcome them // perkbox.com : сайт. 2022. URL: <https://www.perkbox.com/uk/platform/recognition/management-challenges-and-how-to-overcome-them> (дата обращения: 20.05.2022).
25. The Top 15 Challenges Facing Today's Managers // growthengineering.co.uk : сайт. 2021. URL: <https://www.growthengineering.co.uk/challenges-facing-managers-today/#shaping-company-culture> (дата обращения: 20.05.2022).

Reference list

1. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod = Active higher education: contextual approach : metodicheskoe posobie. Moskva : Vysshaja shkola, 1991. 207 s.
2. Verbickij A. A. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii = Personal and competency approaches in education: integration challenges / A. A. Verbickij, O. G. Larionova. Moskva : Logos, 2020. 336 s.
3. Goncharova O. V. Kognitivnye osnovy igrovyh tehnologij v processe podgotovki bakalavrov v jekonomicheskom vuze na zanjatijah psihologo-professional'noj napravlenosti = Cognitive foundations of game technologies in the process of preparing bachelors at an economic university in classes of psychological and professional orientation // sociosphera.com : sajt. 2016. 9 avg. URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2013/179/kognitivnye_osnovy_igrovyh_tehnologij_v_processe_podgotovki_bakalavrov_v_ekonomicheskom_vuze_na_zanyatijah_psihologoprofessional/ (data obrashhenija: 09.08.2016).
4. Zakonomernosti i principy obuchenija = Patterns and principles of training // leksii.org : sajt. 2022. 5 marta. URL: <https://leksii.org/3-69922.html> (data obrashhenija: 05.03.2022).
5. Lebedev O. E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii = Competency approach in education // orenipk.ru : sajt. 2013. 12 fevr. URL: <http://www.orenipk.ru/seminar/lebedev.htm> (data obrashhenija: 12.02.2013).

6. Mandel' B. R. Andragogika: istorija i sovremenost', teoriya i praktika = Andragogy: history and modernity, theory and practice : uchebnoe posobie dlja obuchajushhhsja v magistrature. Moskva ; Berlin : Direkt-Media, 2017. 412 s.
7. Nauchnaja jelektronnaja biblioteka dissertacij i avtoreferatov = Scientific electronic library of dissertations and abstract // dissercat.com : sajt. 2022. 14 marta. URL: <https://www.dissercat.com> (data obrashhenija: 14.03.2022).
8. Organizacionno-dejatel'nostnaja igra kak novaja forma organizacii kollektivnoj mysledejatel'nosti = Organizational and activity game as a new form of organization of collective investigative activities // Optimal'nye kommunikacii: sajt. 2022. 3 marta. URL: <http://jarki.ru/wppress/2010/04/21/1105/> (data obrashhenija: 03.03.2022).
9. Panfilova A. P. Igrotnicheskij menedzhment. Interaktivnye tehnologii dlja obuchenija i organizacionnogo razvitija personala = Game management. Interactive technologies for training and organizational development of personnel : uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg : Znanie, 2003. 536 s.
10. Pedagogika = Pedagogics : uchebnik / L. P. Krivshenko, T. A. Juzefavichus, V. V. Voronov i dr. Moskva : Prospekt, 2010. 432 s.
11. Podlasyj I. P. Pedagogika = Pedagogics : uchebnik dlja bakalavrov. Moskva : Jurajt, 2012. 574 s.
12. Pol'kina S. N. Kompetentnostnyj podhod kak metodologicheskaja osnova obnovlenija sodержanija obrazovanija = Competency approach as a methodological basis for updating the education content // orenedu.ru : sajt. 2014. 15 marta. URL: http://www.orenedu.ru/files/internet/profilididakt/docs/2b/lek2_1.html (data obrashhenija: 15.03.2014).
13. Reprinceva E. A. Pedagogika igry = Pedagogy of the game : Teoriya. Istorija. Praktika : monografija. Kursk : Kurskij gos. univer., 2005. 421 s.
14. Strogonov D. A. Sovremennye problemy organizacionno-upravlencheskoj dejatel'nosti = Modern problems of organizational and management activities / D. A. Strogonov, S. M. Mal'ceva, E. S. Tkachev, O. A. Zinov'ev // Azimut nauchnyh issledovanij: jekonomika i upravlenie. 2021. T. 10. № 2 (35). S. 329-332.
15. Strokova T. A. Kompetentnostnyj podhod i problemy ego realizacii = Competency approach and problems of its implementation // Shkol'nye tehnologii. 2009. № 6. S. 9-16.
16. Chto nuzhno znat' o lichnostno-dejatel'nostnom podhode — osnovnye svedenija = What you need to know about the personality-activity approach — basic information // wiki.fenix.help : sajt. 2022. URL: <https://wiki.fenix.help/pedagogika/lichnostno-dejatel'nostnyj-podhod> (data obrashhenija: 29.04.2022).
17. Shhedrovickij P. G. K analizu topiki organizacionno-dejatel'nostnyh igr = To the analysis of the topics of organizational and activity games // shchedrovitskiy.com : sajt. 2022. 28 fevr. URL: <https://shchedrovitskiy.com/organizacionno-dejatel'nostnaja-igra/> (data obrashhenija: 28.02.2022).
18. Characteristics of Adult Learners Every L&D Pro Should Know // elmllearning.com : sajt. 2022. 12 marta. URL: <https://elmllearning.com/blog/who-are-adult-learners/> (data obrashhenija: 12.03.2022).
19. Competency-based approaches // ibe.unesco.org: sajt. 2022. URL: <http://www.ibe.unesco.org/en/topics/competency-based-approaches> (data obrashhenija: 16.05.2022).
20. Competency-Based Learning: A Definition // teachthought.com : sajt. 2022. URL: <https://www.teachthought.com/learning/what-is-competency-based-learning/> (data obrashhenija: 16.05.2022).
21. Juraschka Ryan. Competency Based Education: What It Is and 6 Main Principles to Use at School // prodigygame.com : sajt. 2021. 27 marta. URL: <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/competency-based-education/> (data obrashhenija: 16.05.2022).
22. 6 Key Characteristics of Adult Learners // virtualspeech.com : sajt. 2022. 12 marta. URL: <https://virtualspeech.com/blog/characteristics-of-adult-learners> (data obrashhenija: 12.03.2022).
23. Malamed Connie. Characteristics of Adult Learners. Adult Learning Principles // thelearningcoach.com : sajt. 2022. 12 marta. URL: <https://thelearningcoach.com/learning/characteristics-of-adult-learners/> (data obrashhenija: 12.03.2022).
24. 10 management challenges and how to overcome them // perkbox.com : sajt. 2022. URL: <https://www.perkbox.com/uk/platform/recognition/management-challenges-and-how-to-overcome-them> (data obrashhenija: 20.05.2022).
25. The Top 15 Challenges Facing Today's Managers // growthengineering.co.uk : sajt. 2021. URL: <https://www.growthengineering.co.uk/challenges-facing-managers-today/#shaping-company-culture> (data obrashhenija: 20.05.2022).

Статья поступила в редакцию 09.03.2022; одобрена после рецензирования 30.03.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 09.03.2022; approved after reviewing 30.03.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-52-63

EDN: IKDISE

Культурно-образовательное взаимодействие университета, библиотеки и детского сада

Елена Павловна Арнаутова¹, Елена Сергеевна Рычагова², Наталья Евгеньевна Васюкова³,
Ирина Николаевна Воробьева^{4✉}

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». 27006, г. Москва, ул. Каретный Ряд, д. 2

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». 27006, г. Москва, ул. Каретный Ряд, д. 2

³Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». 27006, г. Москва, ул. Каретный Ряд, д. 2

⁴Старший преподаватель кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». 27006, г. Москва, ул. Каретный Ряд, д. 2

¹elenaarnautova07@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3994-5445>

²elenikus21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0138-3069>

³vasukovanatalia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4519-8914>

⁴vorobeyva@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0001-6474-0751>

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования культурно-образовательного взаимодействия университета, библиотеки и дошкольной образовательной организации с целью профессионального роста студентов, а также обогащения их педагогического опыта по поддержке читательских интересов детей в условиях общественного и семейного воспитания.

Излагается организация учебного процесса со студентами факультета начального образования, в котором используются специально подготовленная образовательная среда и направленная деятельность в ней. В частности, описывается опыт по расширению представлений студентов о Российской государственной детской библиотеке, о сотрудничестве преподавателей кафедры психологической антропологии университета с отделом социологии, психологии и педагогики детского чтения РГДБ. Анализируются результаты опросов студентов относительно сотрудничества с библиотекой. Раскрывается специфика содержания и форм вовлечения студентов факультета начального образования в культурно-образовательное пространство РГДБ, что позволяет им приобрести новый значимый социальный опыт деятельности и отношений и является условием самоопределения и самореализации.

В статье представлен опыт знакомства студентов с различными читательскими практиками воспитания юного читателя, особое внимание уделяется семейному чтению. Приводятся примеры апробации студентами разных способов ознакомления с оригинальными методиками, направленными на приобщение к книге родителей и детей от младенчества до семи лет.

Выделяются читательские практики знакомства со сказками, пробуждающими интерес детей к чтению художественной литературы и фольклора с целью поддержки будущего читателя. В связи с этим описывается практический опыт по реализации образовательного проекта «Воспитание сказкой», рассматриваются этапы проекта, а также содержание, методы и формы его реализации. Представлены результаты опросов родителей по выявлению предпочтительных литературных жанров для чтения с детьми, проведенных студентами в рамках педагогической практики.

Ключевые слова: литературное развитие детей; литературное развитие студентов; детское чтение; воспитание читателя; читательские практики; воспитание сказкой; семейное чтение

Для цитирования: Арнаутова Е. П., Рычагова Е. С., Васюкова Н. Е., Воробьева И. Н. Культурно-образовательное взаимодействие университета, библиотеки и детского сада // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 52-63. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-52-63>. <https://elibrary.ru/ikdise>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Cultural and educational interaction of university, library and kindergarten

Elena Pavlovna Arnautova¹, Elena Sergeevna Rychagova², Nataliya Evgenievna Vasyukova³, Irina Nikolaevna Vorobiova⁴

¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of psychological anthropology, institute of childhood, FSBEI HE «Moscow pedagogical state university». 27006, Moscow, Karetny Ryad st., 2

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of psychological anthropology, Institute of childhood, FSBEI HE «Moscow pedagogical state university». 27006, Moscow, Karetny Ryad st., 2

³Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of psychological anthropology, institute of childhood, FSBEI HE «Moscow pedagogical state university». 27006, Moscow, Karetny Ryad st., 2

⁴Senior lecturer of department of psychological anthropology, institute of childhood, FSBEI HE «Moscow pedagogical state university». 27006, Moscow, Karetny Ryad st., 2

¹elenaarnautova07@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3994-5445>

²elenikus21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0138-3069>

³vasukovanatalia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4519-8914>

⁴vorobeyva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6474-0751>

Abstract. The article discusses the possibilities of using the cultural and educational interaction of the university, library and preschool educational organization for the purpose of professional growth of students, as well as enriching their pedagogical experience in supporting the reading interests of children in the context of public and family education.

The organization of the educational process with students of the Faculty of Primary Education using a specially prepared educational environment and directed activities in it is outlined. In particular, the experience of expanding students' understanding of the Russian State Children's Library, the cooperation of teachers of the Department of Psychological Anthropology of the University with the Department of Sociology, Psychology and Pedagogy of Children's Reading of the Russian Children's Library is described. The results of student surveys in connection with cooperation with the library are analyzed. The specificity of the content and forms of students' involvement of the faculty of primary education in the cultural and educational space of the RSCL is revealed, which makes it possible to acquire a new significant social experience of activity and relationships, and which is a condition for self-determination and self-realization.

The article presents the experience of introducing students to various reading practices of educating a young reader, with special attention paid to family reading. Examples are given of approbation by students of different ways of getting acquainted with original methods aimed at familiarizing parents and children from infancy to seven years with the book.

The reader's practices of acquaintance with fairy tales are highlighted, which arouse children's interest in reading fiction and folklore in order to support the future reader. In this regard, practical experience in the implementation of the educational project «Education with a fairy tale» is described. The stages of the project, as well as the content, methods and forms of its implementation are considered. The results of parental surveys conducted by students in the framework of pedagogical practice are presented to identify preferred literary genres for reading with children.

Keywords: literary development of children; literary development of students; children's reading; education of the reader; reading practices; education with a fairy tale; reading in the family

For citation: Arnautova E. P., Rychagova E. S., Vasyukova N. E., Vorobiova I. N. Cultural and educational interaction of university, library and kindergarten. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 52-63. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-52-63>. <https://elibrary.ru/ikdise>

Введение

Общественно значимой задачей образования в XXI в., по мнению Д. И. Фельдштейна, является обеспечение условий для самореализации человека. Общество нуждается в типе человека, способного жить в непрерывно изменяющемся мире с учетом его собственных качественных изменений. При этом умение адаптироваться к изменениям становится более значимым, чем обладание конкретными навыками и знаниями. Последние, в свою очередь, должны обеспечивать развитие способности к самосовершенствованию, духовному росту и творческому решению проблем [Веракса, 2018; Фельдштейн, 2012]. Пути успешной адаптации будущих специалистов в профессии видятся в интеграции профессиональных усилий представителей разных звеньев образования и социокультурных сфер жизни.

Литературное развитие студенческой молодежи в учебном процессе и культурно-образовательном пространстве библиотеки

В новых условиях быстро меняющегося мира возрастает роль педагога, который способен поднять на качественно новый уровень систему образования, поддерживает идею самоценности детства, создает условия для раскрытия потенциала каждого ребенка. Значительно меняются и ожидания от нового поколения педагогов, которым предстоит работать с «будущим потенциалом человечества». Н. Е. Веракса отмечает, что человек, работающий с детьми, должен постоянно заниматься самообразованием, чтобы дорасти до масштабов вселенной под названием «ребенок» [Веракса, 2018].

Помочь молодому человеку осознанно принять решение о выборе направлений и способах получения профессиональных компетенций — одна из ключевых задач. Важным ресурсом воспитания «педагога будущего» является культурно-образовательное пространство, представляющее собой сложный психолого-педагогический феномен, выражающийся совокупностью всех явлений окружающего мира для реализации практик образования — обучения, воспитания, просвещения. Современное культурно-образовательное пространство ориентировано на настоящее, на будущее, на самоценность человека как уникальности, как личности, как единственного источника продуктивного действия [Веракса, 2018].

Организация учебного процесса в стенах учебного заведения, а также использование специально подготовленной образовательной среды и направленная деятельность в ней способствуют активному освоению будущих профессиональных задач. Исходя из этого положения, мы решили расширить представления студентов факультета начального образования Института детства МПГУ о Российской государственной детской библиотеке (РГДБ), в которой созданы условия для самореализации и личностного роста студенческой молодежи. Перед посещением РГДБ проводился опрос молодых людей. Нас интересовало, в каком возрасте студенты впервые попали в библиотеку, какие чувства их посетили при первом знакомстве, как долго сохранялся интерес к библиотеке, и существует ли он до сих пор.

Выяснилось, что 30 % опрошенных впервые попали в библиотеку в дошкольном возрасте, их привели родители; 61 % — пришли вместе с учителем начальных классов на экскурсию, где их записали и показали, как надо выбирать книги. Впервые переступили порог библиотеки в подростковом возрасте 5 % студентов и еще 5 % — вообще никогда в ней не бывали.

У большинства посетивших библиотеку в детстве (72 %) в памяти остались приятные впечатления от огромного количества книг, их особого запаха, тишины, доброго отношения библиотекарей. В одной из анкет отмечалось: «Мне нравилась сосредоточенность каждого человека на взятой книге — мы как будто объединялись с совсем разными людьми, становились ближе, нас роднила некая тайна — любовь к книгам, мы принадлежали к одному кругу». Вместе с тем 28 % респондентов не получили ярких впечатлений, запомнили «нудный рассказ учителя» и «длинную очередь на оформление взятых для чтения на дом книг».

У большинства опрошенных студентов интерес к библиотеке продержался в течение обучения в средней школе. Они посещали ее не только по необходимости, для учебы — многих привлекала тихая, душевная атмосфера единения с книгой. При этом стоит отметить, что посещения связаны с проявлением собственной воли в выборе книг вместо перечня, рекомендуемого родителями, которые в более раннем возрасте навязывали ребенку собственные литературные предпочтения. К старшим классам интерес к библиотеке у многих начал угасать. Сохранили его до настоящего времени около 40 % опрошенных респондентов, но и они отмечают, что сегодня предпо-

чтут бумажному варианту книгу в электронном формате.

Интересно отношение студентов к вузовской библиотеке, находящейся в шаговой доступности. Меньше четверти опрошенных пользуются ею только ради получения учебников. Многие указали на то, что предлагаемые учебники устарели, что их нет в достаточном количестве: приходится брать один экземпляр на несколько человек. Студенты сожалели о том, что в библиотеке нет периодики и художественной литературы. Даже наличие электронной вузовской библиотеки не привлекает студентов, они предпочитают находить нужные учебные материалы в Интернете.

Мы, преподаватели вуза, понимаем, что чем раньше ребенок соприкасается с реальной книгой, чем ярче его первые впечатления, тем больше вероятность, что любовь к книге и читательский интерес он сохранит на всю жизнь. Потому считаем важным погружение студентов факультета начального образования в культурно-образовательное пространство РГДБ, которое дает возможность приобрести новый значимый социальный опыт деятельности и отношений, является условием самоопределения и самореализации. Вместе с тем это помогает определить свой жизненный интерес, талант, уникальность и общность с другими людьми, причастность к иным мыслям и чувствам на основе сотрудничества, взаимопомощи и доверия, что способствует осознанию культурных норм и представлений [Демакова, 2018].

Будущие педагоги узнали, что РГДБ — не только крупнейшая в мире библиотека для детей и их родителей, работающая как культурно-просветительский центр, это и научно-методический и исследовательский центр по вопросам библиотечной работы с детьми и подростками, развитию педагогики, психологии и социологии детского чтения, библиографии детской литературы. Кроме того, это открытое, очень комфортное, иммерсивное пространство, где читатели могут не только посетить абонементный или читальный зал, но и одновременно окунуться в атмосферу интерактивной выставки или экспозиции, послушать интересное выступление — поэтическое или музыкальное, принять участие в работе кружков и студий [Кукушкина, 2014; Малахова, 2020; Рычагова, 2020].

Студенты отметили, что «современная детская библиотека — это не только место, где много книг, но и огромное образовательное простран-

ство, в котором проходят мастер-классы и игровые квесты», «это не только книги на полках, но и живое общение, игры и эмоциональная разрядка». У студентов был полностью разрушен стереотип о библиотеке «как унылом и скучном месте», и «стало досадно, что раньше они ничего не знали о ней», что «очень часто мимо нее проходили, что возникало желание зайти, но вместе с тем что-то всегда останавливало». Особый отклик у студентов вызвали специалисты библиотеки, «дарующие детским библиотекам новую жизнь», они поразили их профессионализмом и трепетным отношением к миру детства.

Сотрудники отдела социологии, психологии и педагогики детского чтения не только организовывали содержательные путешествия по культурно-образовательному пространству библиотеки и литературные квесты, но и проводили с будущими педагогами тематические встречи: «Вместе читаем и играем», «Творческие подходы к чтению: растим играющих читателей», «Современная детская библиотека как инновационная культурно-образовательная среда», «Роль детской литературы в коммуникативном развитии ребенка дошкольного возраста», «Растим читателя: ознакомление детей дошкольного возраста с художественной литературой», «Образовательная область «Речевое развитие»: знакомство с книжной культурой и детской литературой» и др. Во время встреч с сотрудниками РГДБ молодые люди не только узнали много нового, но и получили подтверждение и закрепление теоретических аспектов, которые им дают на лекционных и семинарских занятиях в университете. Кроме того, посетив РГДБ, они стали размышлять о вопросах, которые раньше их не волновали: «Как привить ребенку любовь к чтению? Как вырастить настоящего читателя? Кто такой настоящий читатель? Когда давать в руки первую книжку? Любят ли читать современные младшие школьники, а если любят — то какие книги предпочитают? Как вовлечь семью в повседневное чтение детям литературы дома и т. п.» [Рычагова, 2020].

Одновременно содержательные и увлекательные встречи побудили студентов к участию в мероприятиях, организованных на базе культурно-образовательной среды библиотеки. Так, вместе с преподавателями кафедры психологической антропологии МПГУ студенты участвовали в работе II Всероссийской научно-практической конференции на тему «Растим читателя: педагогика детского и подросткового чтения», X и XII Еже-

годных научно-практических «круглых столов» студентов, аспирантов и молодых ученых на тему «Роль чтения в развитии личности ребенка», II и III научно-практических лабораториях «Изучаем чтение: форматы и практики». Студенческая молодежь не только слушала глубокие выступления специалистов, но и включалась в обсуждение актуальных вопросов. Вместе с тем яркие и эмоциональные доклады студентов на темы «Стереотипы студенческой аудитории о библиотеке», «Знакомство с малыми формами фольклора: понимание смысла пословиц и поговорок детьми старшего дошкольного возраста», «Сказочный мир литературы в театрализации для детей», «Развитие читательских интересов младших школьников: по результатам анкетирования», «Считалки как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста» вызывали живой отклик и интересную дискуссию.

Посещение РГДБ повлияло на создание студентами 2 курса в рамках дисциплины «Теория и методика речевого развития детей дошкольного возраста» книжки-гармошки в картинках для знакомства ребенка-дошкольника с любой буквой алфавита (по выбору). Молодым людям предлагалось на каждой странице сделать рисунок или аппликацию, придумать сказочную историю в логике приключений персонажа для сопровождения иллюстративного ряда. Объем книжки-гармошки должен быть не менее 6-8 разворотов. Кроме того, студенты анализировали выполненную работу – то, насколько успешной она оказалась: что удалось, что не удалось, что можно было бы изменить и т. д.

Студенты подчеркнули, что задание было сложным, но стало очень интересным опытом. Они проделали большой объем работы, демонстрируя серьезный подход к созданию собственной книги, проявляя оригинальность и креативность для достижения наилучшего результата. Наталья В. отметила, что в создании иллюстраций к книжке-малышке принимала участие и ее мама, так как дальше этот «продукт совместного творчества» будет использован младшей сестрой (5 лет) и братьями (2-3 лет). Присутствие в книге маминых «фирменных» рисунков (жираф, цыпленок, ромашка) очень радует детей. Они узнают их, отмечая, что «это мама рисовала», поэтому знакомство с буквой проходит легко и дарит позитивные эмоции.

В условиях карантинных ограничений сотрудничество между специалистами МПГУ и

РГДБ не прерывалось. Студенты Института детства МПГУ приняли участие в онлайн-вебинаре: «Растим читателя: ознакомление детей дошкольного возраста с художественной литературой». В рамках виртуальной встречи студенческая молодежь расширила свои представления о влиянии современной социокультурной ситуации на детское чтение, познакомилась с секретами оригинальных методик литературного развития дошкольников, освоила содержание игровых приемов с использованием поэтических текстов, направленных на приобщение к книге детей от младенчества до 7 лет.

Встреча не только подарила позитивные эмоции, но и способствовала обогащению кругозора по актуальным вопросам литературного развития детей дошкольного возраста.

Студенты выразили признательность за содержательное общение:

Встреча прошла очень легко, интересно, познавательно, приятно и уютно: услышать мнение специалиста, вступить с ним в диалог, взаимодействовать, задавать вопросы и делиться своим мнением — важные факторы для нашего дальнейшего обучения и для работы в будущем.

Было очень любопытно узнать личное мнение специалиста в области чтения, аргументированное с точки зрения психологии и педагогики.

Мы, как будущие родители и учителя юных читателей, вынесли для себя много нового и подкрепили теоретические знания наглядными примерами. Очень интересно было видеть конкретные примеры книг, которые читают современные дошкольники. Такое разнообразие!

Просто привели в восторг демонстрируемые книги, показались очень интересными те, что содержат в себе какой-то сюрприз, в которых можно что-то открыть, что-то найти.

Когда зачитывались отрывки произведений и показывались книжки-игрушки, я себя почувствовала снова маленьким ребенком, который захотел их прочитать.

После этой встречи мне очень захотелось посетить данную библиотеку, увидеть все эти книги вживую, а в будущем привести туда своих детей, а возможно, — свой будущий класс или группу из детского сада.

Стимулирующее и благодатное культурно-развивающее пространство, направленная деятельность в нем, встреча со специалистами-профессионалами побудили студенческую молодежь к осмыслению проблемы развития и саморазвития, творчеству, более глубокому понима-

нию позиции педагога в воспитательно-образовательном процессе, где центральной фигурой является ребенок-дошкольник. Профессиональный рост студентов был отмечен в ходе промежуточной и итоговой аттестации. В большинстве ответов звучала достаточно зрелая и осознанная позиция, учитывающая не только изменения, связанные с процессом реформирования образования, но и приоритетное внимание к становлению внутреннего мира каждого ребенка. Также студентами особо выделялась мысль, что посредством приобщения к чтению и книжной культуре ребенок познает прошлое, настоящее и будущее мира, учится анализировать события, происходящие в нем, приобщается к нравственным и культурным ценностям. Специалисты отмечают, что нынешние дети развиваются очень быстро, если попадают в благоприятную среду, насыщенную новейшими педагогическими технологиями [Кабачек, 2001; Stukalova, 2017]. Это явление можно отметить, наблюдая и за студентами Института детства МПГУ.

Апробация совместно со студентами читательских практик в условиях семейно-общественного воспитания

Проблема литературного развития детей дошкольного возраста является предметом изучения студентов гуманитарной области знания. Преподаватели кафедры психологической антропологии объединили свои усилия в проведении ряда дисциплин «психолого-педагогического» и «предметно-методического» модулей. Это дисциплины «Теория и методика речевого развития детей дошкольного возраста», «Теория и методика ознакомления детей с художественной литературой», «Методика ознакомления детей с изобразительным искусством», «Комплексно-тематический подход к проектированию системы детского чтения», «Взаимодействие с родителями дошкольников: психолого-педагогическая поддержка компетентности родителей», «Русские народные традиции семейного воспитания».

В преподавании названных дисциплин авторы исходили из того, что детское чтение рассматривается как социализационный механизм приобщения к материальной и духовной культуре, включающий в себя содержательные и технологические социальные практики. При этом читательские практики понимаются как принятые в культуре (традиционные/новые) способы и навыки обращения с книгами, иными печатными и электронными артефактами [Колосова, 2011].

В ходе преподавания модулей все сотрудники поддерживали тесные контакты друг с другом, а также с Российской государственной детской библиотекой и, по необходимости, с районными библиотеками на территориях расположения образовательных организаций — баз педагогической практики. Сегодня библиотеки идут в ногу со временем, встраиваясь в новую для взрослых и естественную для подрастающего поколения информационную среду, в том числе и для детей дошкольного возраста. Как показано в исследовании Е. А. Колосовой, «развитие мультимедийных средств во многом меняет подходы по привлечению читателей к книге в современном обществе» [Колосова, 2011, с. 48].

Вне сомнения, дошкольное детство — первая и во многом определяющая ступень литературного развития ребенка, особый сензитивный период воспитания читателя, когда формируются интерес и потребность в чтении, закладываются основы полноценного восприятия и понимания произведений литературы. По мнению многих психологов [Выготский, 1991; Запорожец, 1986; Эльконин, 1974], именно на дошкольный возраст приходится период активного становления художественного восприятия ребенка и развития его воображения. Все эти положения важно было донести до осознания студентов по ходу освоения дисциплин. Воспитание будущего читателя рассматривается как одно из важнейших средств развития личности ребенка, поскольку искусство слова оказывает глубокое влияние на детские души, формируя трепетное отношение к языку, образный строй сознания, развивая и преобразуя всю эмоциональную сферу ребенка, делает его компетентным представителем национальной культуры, человеком мира. Но, чтобы все это состоялось, человек должен встретиться с таинством художественного слова, быть окружен его волшебной аурой. И прежде чем дошкольник научится слушать чтение, воспринимать художественное слово как самостоятельный вид искусства, он проходит долгий путь [Арушанова, 2014].

В настоящее время в образовательных организациях изменяются читательские практики. Они включают не только самостоятельное чтение ребенка после специального обучения, но и родительское чтение с самого раннего возраста, буквально от нескольких месяцев жизни и на протяжении всего дошкольного возраста, когда родители обращаются к разным литературным жанрам.

Студенты приходят на практику, знакомятся с читательскими практиками, применяемыми педагогами возрастных групп, и понимают, что любовь к чтению не возникает сама по себе. Они также видят, что если в дошкольном возрасте не пробудить интерес к художественной литературе, то в школьном возрасте сделать это гораздо сложнее.

К тому же современные дети проводят много свободного времени за компьютерными играми и просмотром телепередач. Аудиовизуальные средства представляют готовый образец литературного героя, не требуя активного участия детского воображения, мышления, эмоций и чувств, как это происходит при слушании текста, когда надо самостоятельно воссоздать образ. При обилии средств коммуникации дошкольник испытывает дефицит личностного общения и эмоциональный дискомфорт. Специалисты с тревогой отмечают, что из культуры уходит практика домашнего чтения, поэзия, колыбельная, сказка [Кукушкина, 2014]. Так, опросы родителей дошкольников, проведенные студентами в ходе практики, показывают, что чтение литературы и рассматривание с ребенком иллюстраций в книгах как самую привлекательную форму семейного досуга понимают только 12 % отвечающих, в то время как совместный с ребенком просмотр телепередач как основную форму досуга в семье отмечают более 25 % родителей [Арнаутова, 2007]. Кроме того, важно, что именно, как часто и каким образом читают детям дома.

Педагогическая практика студентов строится таким образом, чтобы на положительных примерах работы педагогов дошкольных образовательных организаций показать разнообразие в использовании читательских практик приобщения детей и их семей к чтению отечественной и зарубежной литературы. Так, студенты узнали о практике организации тематических дней и даже недель знакомства детей с творчеством детских писателей. Они приобщились к практике знакомства детей старшего дошкольного возраста с новой сказкой К. И. Чуковского. Каждую неделю в фокусе внимания было конкретное произведение, по следам прочтения которого организовывалась либо сюжетно-ролевая игра, либо игродраматизация (игра в «Больницу» с доктором Айболитом, приключения мальчугана и Мойдыры на «Острове безопасности», «Чаепитие» в гостях у Мухи-Цокотухи и др.). Во второй половине дня детям предлагалось нарисовать, слепить понравившихся им персонажей или сюжет про-

изведения. Впоследствии из детских работ оформлялись книжки-самodelки, в изготовлении которых активно участвовали и члены семей воспитанников.

Студенты в рамках практики апробировали разные способы привлечения родителей к поддержке читательского интереса детей. Например, некоторые продумывали ход и организацию литературной гостиной с презентацией детьми новых книг, прочитанных в семье вместе с родителями. При этом было желательно, чтобы выбор книги принадлежал ребенку. Прочитав дома с родителями книгу, ребенок приносил ее в группу детского сада и представлял сверстникам так, чтобы те захотели ее прочитать. Большой популярностью у студентов пользовались детско-родительские проекты под общей рубрикой «Книга в семье». Студенты познакомились с еще одной интересной формой вовлечения родителей в процесс чтения детям художественной литературы — участие с детьми и родителями во флешмобе в Международный день чтения вслух. Как известно, он проходит ежегодно каждую первую среду марта. Традиция состоит в том, что взрослые с детьми по всему миру в один день и час читают одну и ту же книгу — если можно так сказать, книгу со знаком качества. Эта акция дает всем ее участникам ощущение включенности в огромное мировое читательское пространство, в своеобразный праздник чтения. А после прочтения книги дети выражают свои эмоции и впечатления с помощью самых разных изобразительных материалов: гуаши, глины, цветной бумаги разной фактуры, бросового материала и пр.

Апробация студентами разных способов вовлечения детей и родителей в читательские практики позволила увидеть, как происходит формирование у дошкольников интереса к книге, как пробуждается чувство сопричастности к общему делу, в том числе у тех детей, родители которых, в силу разных причин, не имеют возможности много им читать. Такой подход позволяет создать комфортную психологическую обстановку в детском коллективе, воспитать у детей интерес и потребность в чтении книг.

В ходе педагогической практики некоторые студенты совместно с педагогами приобщались к обустройству в каком-нибудь уютном месте дошкольной образовательной организации своеобразной мини-библиотеки художественной литературы для семейного чтения. Как правило, это место с комфортными креслами рядом с полками для книг, где родители могут присесть и поли-

стать, почитать детские книги, рекомендуемые к чтению дошкольникам. Ведь не секрет, что при выборе детской литературы родители нередко руководствуются представлениями о книгах, которые им самим читали в детстве.

Эффективной практикой для студентов стала разработка сценариев «круглого стола» или дискуссионной встречи для родителей по проблемам семейного чтения в контексте новейших культурных реалий. Они продумывали активные методы, побуждающие к осознанию родителями ценности чтения детям книг, а также способствующие укреплению их представлений о том, что чтение является популярным, престижным и доступным занятием. В сценарии встреч с родителями включались актуальные вопросы, в частности, о роли литературы в духовном единении детей и взрослых, влиянии библиотек на культурный потенциал современной семьи, о важности межпоколенных традиций домашнего чтения и ценностного отношения к книге в семье и др. В рамках встречи продумывалось конкретное содержание выставки: «Детская книга — вчера и сегодня» и т. п. Также продумывались формулировки дискуссионных вопросов для родителей: *Остается ли книга основным источником и средством познания в воспитании детей или она — архаизм? Является ли книга для современного поколения детей приоритетным источником познания? Кто и что сегодня более всего влияет на развитие читательских интересов дошкольников? Каково влияние на общение с книгой увлечений в семье видеотехникой, телевидением, компьютером? Каков статус семейного чтения в системе ценностей современной семьи? и др.*

В результате тематических разработок студенты стали лучше ориентироваться в эффективных способах знакомства дошкольников с детской литературой русского и советского периодов как составной частью мирового наследия. А выборочные опросы семей показали, что родители стали более осознанно проявлять интерес к посещению с ребенком районной библиотеки, книжного магазина, выставки книг и т. п. На своем опыте убеждались, что детская библиотека — это центр детского развития, вся работа которого строится вокруг книги, литературы и чтения. А сам процесс чтения не только и не столько предполагает передачу ребенку знаний и информации, сколько «дверь» в мир человеческой культуры.

Приобщение студентов к читательским практикам знакомства со сказками

Самым популярным и любимым жанром дошкольников является сказка [Собкин, 2013]. Прошлые поколения дошкольников так любили сказки, что психологи называли этот возраст возрастом сказок [Бюллер, 1930]. По нашим многолетним наблюдениям, любовь или нелюбовь детей к сказке — яркий показатель качества дошкольного образования. Там, где детям рассказывают сказки, показывают театр, создают условия для игр по мотивам сказочных историй, они с удовольствием их слушают, включают сказочные мотивы в рисование, театрализованные, образные, режиссерские игры, игры на фантазирование, содержательное общение.

Проект «Воспитание сказкой», разработанный Е. Г. Логиновой, воспитателем дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 534», и И. Н. Воробьевой, старшим преподавателем МПГУ, стал близким и понятным для восприятия детей дошкольного возраста. Его основные положения:

- в жизни ребенка сказка появляется с раннего возраста и сопровождает его на протяжении всего дошкольного детства;
- со сказки начинается знакомство малышей с миром литературы и человеческих взаимоотношений, с окружающим миром в целом;
- композиция сказки, противопоставление положительных и отрицательных героев, яркие образы, динамичные события, особые причинно-следственные связи и явления, понятные детям, выразительный язык делают сказку особенно интересной для ребенка и влияют на его речевое, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие;
- сказка пробуждает интерес ребенка к чтению художественной литературы и фольклора, формирует будущего читателя.

Сказка — древнейший метод подсознательной передачи молодому поколению мудрости, философии жизни, ценностей культуры. Знакомство со сказкой воспитывает уважение к предкам, любовь к Родине, готовность ее защищать. Она увлекает, развивает смекалку и чувство юмора, обогащает внутренний мир и язык ребенка, богата меткими яркими образами и тонкими наблюдениями.

Современный ребенок погружен в мир «клиповой» культуры, со многими сказками дети знакомятся через мультфильмы. Формируется сни-

женный вкус, отсутствие чувства прекрасного, но исследования специалистов показывают, что и сегодня сказка остается на одном из первых мест в круге детского чтения [Рычагова, 2020]. Это подтверждают и результаты опросов родителей в детских садах, проведенные студентами в рамках педагогической практики. На вопрос «Есть ли у вашего ребенка более предпочтительный литературный жанр для чтения?» утвердительно ответили 65 % опрошенных. Сказку выделили 42,5 %, познавательно-историко-приключенческую литературу указали 30 %, остальные 27,5 % выбрали ответ «прочее» без расшифровки.

Чтобы не утратить своего воспитательного значения, сказка нуждается в поддержке, сознательном культивировании. Вот почему мы акцентировали внимание студентов на том, что важно научить детей понимать эмоционально-образное содержание сказки, ее идею, показать многообразие ее жанров: сказки о животных, растениях, неживой природе и предметах, волшебные сказки — кумулятивные и докучные, небылицы и др. [Пропш, 1969; Гриценко, 2018]. Вместе с тем, чтобы не потерять традиции семейного чтения, необходимо также помочь молодым родителям осознать ценность чтения детям сказок как средства образования и воспитания через создание единой системы работы между детским садом, семьей и библиотекой [Колосова, 2011; Кукушкина, Рычагова, 2014]. Известно, что первое знакомство ребенка с книгой должно состояться как можно раньше, поэтому работа по приобщению детей к художественной литературе, особенно к сказкам, начинается с раннего возраста и в семье, и в детском саду [Елисеева, 2008].

Мы побуждали студентов знакомить детей с произведениями, вовлекая их в разные формы деятельности: чтение, диалогическое личностно значимое общение, рассматривание иллюстраций, театрализованную и продуктивную деятельность [Арушанова, 2014; Strutzmann, 2011]. На примере реализации данного проекта студенты осознали, что сказка для ребенка не просто вымысел, фантазия, а особая реальность. Соприкасаясь со сказочным миром, малыш верит, что все события происходят в действительности, вместе с персонажами сказки он погружается в неповторимую атмосферу, сочувствует и сопереживает героям, осознает мотивы их поступков, верит в добро и борется со злом. На опыте работающих в опорных и базовых детских садах педагогов студенты убеждались, что увлекательное путеше-

ствие в мир сказки сопровождается досуговой деятельностью, посещением библиотек, театров и музеев. Наиболее заботливые и внимательные взрослые (воспитатели и родители) находят массу способов ввести ребенка в особую сферу звучащего слова [Кукушкина, 2014; Малахова, 2020].

Так, например, раздел проекта, посвященный сказочному персонажу Бабе Яге, побудил старших дошкольников к инициативным рассуждениям, высказыванию собственного мнения. Дети заметили, что Баба Яга не всегда злая ведьма: она может быть разной — и доброй, и злой. Часто она помогает герою, дает мудрые советы, спасает его. Баба Яга может быть веселой и смешной, а иногда даже красавицей. В продуктивной деятельности дети рисовали и лепили тот образ Бабы Яги, который они представляли для себя, а также конструировали избушку, в которой она живет.

Особые чувства у дошкольников вызвали литературные сказки. Детям очень понравился главный герой произведения А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» — веселый, задорный деревянный человечек, постоянно попадающий в удивительные истории. Поддержке интереса детей к сказочному персонажу способствовало посещение московского музея «Буратино — Пинокио» в Измайлово. Там дошкольники прошли по улицам городка, заглянули в коморку к Папе Карло, познакомились с черепахой Тортиллой, отыскали в пруду заветный ключик, побывали в темном чулане и волшебном театре.

В рамках проекта в дошкольную образовательную организацию приглашались сотрудники библиотек, которые устраивали интересные встречи для детей и взрослых: знакомили с необычными книгами, творчеством известных писателей, давали рекомендации по подбору качественной литературы. Затем воспитатели, дети с родителями начали осваивать социокультурное пространство района «Зябликово», где расположена образовательная организация. Они познакомились с детскими библиотеками, содержанием их деятельности, залами, игровыми зонами и каталогом. Так, в детской библиотеке № 153 педагогами дошкольной организации и сотрудниками библиотеки был организован детско-родительский клуб «Библиоша». Знакомство с Российской государственной детской библиотекой вызвало особый интерес родителей, обогати-

ло их представления о возможностях литературного развития детей.

Один из этапов проекта соотносился с содержательным общением взрослого и детей в форме светской беседы, в процессе которой дошкольники инициативно высказывались, выражали собственное мнение, отвечали на вопросы педагога: «Какие сказочные герои вам нравятся и почему? Чем отличается сказка от жизни? Верить ли ты, что в жизни как “по щучьему велению” можно стать здоровым и богатым?» и др. [Арушанова, 2014].

Старшие дошкольники охотно называли понравившиеся произведения и сказочных персонажей, объясняя свой выбор: «Русалочка очень преданная и добрая (Варя, Л. 6,3). Буратино, Пинокио — веселые и жизнерадостные, никогда не унывают (Егор, М. 6,2). Баба Яга не такая, как все (Кирилл А., 6,2)».

Все дети аргументировали свое понимание отличия сказки от жизни: «Жизнь реальная и изменчивая, а сказки все похожие (Саша К., 6,4). В сказках есть волшебство, а в жизни нет (Влад Д., 6,2). Сказку можно читать и сочинять, а жизнь — проживать (Кирилл А., 6,2)». Дошкольники пытались рассуждать о том, как можно стать здоровым и богатым: «Чтобы стать богатым и здоровым, надо работать и лечиться (Аня Т., 6,3). Надо работать, будут деньги, будет и здоровье (Варя Л., 6,3). Да, можно как “по щучьему велению” стать здоровым и богатым. Ведь быть богатым — это не значит иметь много денег (Саша К. 6,4)».

На завершающем этапе проекта детям было предложено творческое задание: сочинение собственной сказки. Старшие дошкольники с большим интересом погрузились в захватывающий творческий процесс. 90 % детей сочинили сказку, опираясь на набор изображений ее возможных персонажей, используя при этом характерные содержательно-тематические единства, типичную композицию и набор стилистических средств. Остальные 10 % могли ввести в сюжет сказки дополнительных персонажей, досочинив те ситуации, в которые они были включены.

Анализируя результаты реализации проекта, педагоги вместе со студентами убедились, что сказки имеют большое значение для личностного развития (инициативности, активности, творческого воображения, фантазии, эмоциональности), и становления детской индивидуальности, являются незаменимым средством приобщения детей дошкольного возраста к чтению. Любимые сказ-

ки естественным образом вплетаются в жизнедеятельность каждого ребенка.

Заключение и выводы

Важно отметить, что объединение в рамках культурно-образовательного пространства библиотеки профессиональных усилий представительниц разных звеньев образования (высшего педагогического, общественного дошкольного и семейного воспитания) позволяет более успешно и качественно решать задачи развития широкого читательского интереса с дошкольного возраста, а также у студенческой молодежи и взрослых (педагогов и родителей).

Взаимодействие в системе «вуз — РГДБ — образовательная дошкольная организация — семья» показало участникам цепочки эффективность совместных усилий не только в создании условий для углубленного и всестороннего изучения студентами проблемы применения читательских практик, но и оказало положительное влияние, повысив их авторитет в глазах профессионалов и родителей.

Согласованность в освоении дисциплин, сотрудничество и сотворчество дали возможность удачно интегрировать художественно-изобразительную деятельность в процесс приобщения детей и взрослых к чтению, поскольку организация творческой художественной деятельности позволила детям, взрослым и студентам более ярко переживать впечатления от прочитанного.

Обновились сотрудничество с семьями, что убедило всех участников и дальше развивать и совершенствовать технологии и содержание взаимодействия с семьей. А риски чаще были связаны с ситуациями «монопольного» влияния педагогов на семью, что проявлялось в дублировании и механическом переносе содержания и методов общественного воспитания в семью без учета специфики ее жизни и потребностей.

Участники взаимодействия убедились, что для достижения положительных результатов в вопросах воспитания юных читателей важна персональная ответственность каждого субъекта взаимодействия: от преподавателя до студента, от педагога до родителя как заинтересованных партнеров.

Библиографический список

1. Арушанова А. Г. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом осве-

щени / А. Г. Арушанова, Е. С. Рычагова, К. Я. Сигал, Н. М. Юрьева. Москва : Ключ-С, 2014. 341 с.

2. Арнаутова Е. П. О воспитательной силе книги в семье // Опрос как метод изучения семейного воспитания дошкольников: специалистам структурных подразделений ДООУ. Москва : Школьная книга, 2007. С. 100-102.

3. Бюллер К. Очерки духовного развития ребенка / под ред. Л. С. Выготского. Москва : Работник просвещения, 1930. 222 с.

4. Веракса Н. Е. Масштаб личности ребенка равен бесконечности // Ректор вуза. 2018. № 8. С. 2-6.

5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 72 с.

6. Гриценко З. А. «Ты детям сказку расскажи...». Москва : Линка-Пресс, 2018. 402 с.

7. Елисеева М. Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. Москва : ТЦ Сфера, 2008. 64 с.

8. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. Москва : Педагогика, 1986. 320 с.

9. Демакова И. Д. Социокультурная среда и воспитательное пространство: отличие и взаимосвязь / И. Д. Демакова, И. Ю. Шустова // Образование личности. 2018. № 4. С. 90-99.

10. Колосова Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования. Москва : РГДБ, 2011. 118 с.

11. Кабачек О. Л. Сказка в век компьютера : методическое пособие в помощь библиотекарям, педагогам, работающим с детьми младшего и среднего школьного возраста. Москва : Либерея, 2001. 205 с.

12. Кукушкина С. С. Вместе читаем, обсуждаем, играем / С. С. Кукушкина, Е. С. Рычагова // Детский сад: теория и практика. 2014. № 12 (48). С. 90-99.

13. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. Москва : Наука, 1969. 170 с.

14. Расти читателя / Российская государственная детская библиотека ; ред. Н. Г. Малахова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Пушкинская библиотека, 2020. 296 с.

15. Рычагова Е. С. Культурно-образовательное пространство как потенциал творческого развития личности / Е. С. Рычагова, Н. Л. Кондратьева // Детский сад от А до Я. 2020. № 3 (105). С. 4-12.

16. Собкин В. С. Любимые книги современных дошкольников / В. С. Собкин, К. Н. Скобельцина, А. И. Иванова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 9. С. 30-38.

17. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18.12.2012) // Проблемы современного образования. 2012. № 6. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/problemypsihologo-pedagogicheskikh-nauk-v-prostranstvenno-vremennoy-situatsii-hhi-vekadoklad-na-obshchem-sobranii-rao-18-12-2012> (дата обращения: 24.02.2021).

18. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. Москва : Знание, 1974. 64 с.

19. Strutzmann E., Bartl K., Vollmann R., Marschik P. B. Narrative Kompetenz im Vorschulalter // Wiener Linguistische Gazette. 2011. № 75. S. 161-174.

20. Stukalova O. V. The system of cultural and creative development of students in the educational environment of higher education institutions in the sphere of culture and art // Espasios. 2017. № 56. Pp. 33-43.

Reference list

1. Arushanova A. G. Problemy razvitija rechi v psiholingvističeskom i lingvodidaktičeskom osvshhenii = Problems of speech development in psycholinguistic and linguodidactic lighting / A. G. Arushanova, E. S. Rychagova, K. Ja. Sigal, N. M. Jur'eva. Moskva : Ključ-S, 2014. 341 s.

2. Arnautova E. P. O vospitatel'noj sile knigi v sem'e = About the educational power of the book in the family // Opros kak metod izuchenija semejnogo vospitanija doškol'nikov: specialistam strukturnyh podrazdelenij DOU. Moskva : Shkol'naja kniga, 2007. S. 100-102.

3. Bjuller K. Očerki duhovnogo razvitija rebenka = Essays on the spiritual development of a child / pod red. L. S. Vygotskogo. Moskva : Rabotnik prosvshhenija, 1930. 222 s.

4. Veraksa N. E. Masshtab lichnosti rebenka raven beskonechnosti = The scale of the child's personality is equal to infinity // Rektor vuza. 2018. № 8. S. 2-6.

5. Vygotskij L. S. Voobrazhenie i tvorčestvo v detskom vozraste = Imagination and creativity in childhood: psihol. očerck : kn. dlja učitel'ja. Moskva : Prosvshhenie, 1991. 72 s.

6. Gricenko Z. A. «Ty detjam skazku rasskazhi...» = «Tell the children a fairy tale...». Moskva : Linka-Press, 2018. 402 s.

7. Eliseeva M. B. Kniga v vosprijatii rebenka ot rozhdenija do 7 let = The book is in the perception of a child from birth to 7 years old. Moskva : TC Sfera, 2008. 64 s.

8. Zaporozhec A. V. Izbrannye psihologičeskie trudy = Selected psychological works : v 2 t. Moskva : Pedagogika, 1986. 320 s.

9. Demakova I. D. Sociokul'turnaja sreda i vospitatel'noe prostranstvo: otlichie i vzaimosvjaz' = Sociocultural environment and educational space: difference and interconnection / I. D. Demakova, I. Ju. Shustova // Obrazovanie lichnosti. 2018. № 4. S. 90-99.

10. Kolosova E. A. Praktiki detskogo chtenija: rezul'taty kompleksnogo issledovanija = Children's reading practices: results of a comprehensive study. Moskva : RGDB, 2011. 118 s.

11. Kabachek O. L. Skazka v vek komp'jutera : metodičeskoe posobie v pomoshh' bibliotekarjam, pedagogam, rabotajushhim s det'mi mladšhego i srednego shkol'nogo vozrasta = A fairy tale in the age of computers: a methodological manual to help librarians, teachers working with children of primary and secondary school age. Moskva : Libereja, 2001. 205 s.

12. Kukushkina S. S. Vmeste chitaem, obsuzhdaem, igraem = Together we read, discuss, play / S. S. Kukushkina, E. S. Rychagova // Detskij sad: teorija i praktika. 2014. № 12 (48). S. 90-99.
13. Propp V. Ja. Morfologija volshebnoj skazki = Magic fairy tale morphology. Moskva : Nauka, 1969. 170 s.
14. Rastim chitatelja = Growing the reader / Rossijskaja gosudarstvennaja detskaja biblioteka ; red. N. G. Malahova. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva : Pushkinskaja biblioteka, 2020. 296 s.
15. Rychagova E. S. Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo kak potencial tvorcheskogo razvitija lichnosti = Cultural and educational space as a potential for creative development of the individual / E. S. Rychagova, N. L. Kondrat'eva // Detskij sad ot A do Ja. 2020. № 3 (105). S. 4-12.
16. Sobkin V. S. Ljubimye knigi sovremennyh doshkol'nikov = Favorite books of modern preschoolers / V. S. Sobkin, K. N. Skobel'cina, A. I. Ivanova // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teorija i praktika. 2013. № 9. S. 30-38.
17. Fel'dshtejn D. I. Problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI veka (doklad na obshhem sobranii RAO 18.12.2012) = Problems of psychological and pedagogical sciences in the spatial and temporal situation of the XXI century (report at the general meeting of RAE 18.12.2012) // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2012. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemypsihologo-pedagogicheskikh-nauk-v-prostranstvenno-vremennoj-situatsii-hhi-vekadoklad-na-obshchem-sobranii-rao-18-12-2012> (data obrashhenija: 24.02.2021).
18. Jel'konin D. B. Psihologija obuchenija mladshogo shkol'nika = Psychology of teaching a younger student. Moskva : Znanie, 1974. 64 s.
19. Strutzmann E., Bartl K., Vollmann R., Marschik P. B. Narrative Kompetenz im Vorschulalter // Wiener Linguistische Gazette. 2011. № 75. S. 161-174.
20. Stukalova O. V. The system of cultural and creative development of students in the educational environment of higher education institutions in the sphere of culture and art // Espasios. 2017. № 56. Pp. 33-43.

Статья поступила в редакцию 02.03.2022; одобрена после рецензирования 01.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 02.03.2022; approved after reviewing 01.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-64-70
EDN: IKKBCR

Система Moodle в образовательной деятельности вуза

Глеб Владимирович Карандашев

Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1 karandashev@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7499-9254>

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования дистанционной образовательной среды Moodle. Представлен обзор платформы, выделены положительные и отрицательные аспекты ее применения для студентов и преподавателей высших учебных заведений. С помощью анкетирования выявлено отношение к использованию системы Moodle со стороны студентов первого курса бакалавриата очной формы обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, что является важным с точки зрения оценки и дальнейшего совершенствования качества образования. Всего в исследовании приняли участие 126 обучающихся 5 направлений и 11 профилей.

Главный недостаток LMS Moodle как средства обучения, по мнению первокурсников бакалавриата, связан с отсутствием непосредственного общения с преподавателем во время обучения и следующем из этого наличием сложностей в усвоении учебного материала, а также с техническими недостатками в работе платформы. Система Moodle является бесплатной, что делает ее доступной, но ограниченной в дизайнерских решениях. Индивидуальный курс с точки зрения внешнего вида не выглядит уникальным. Участники образовательного процесса, не имеющие опыта работы с подобными системами, тратят значительное количество времени для овладения навыками работы в системе Moodle.

В ходе работы были выявлены такие преимущества платформы Moodle, как возможность освоения теоретического материала и выполнения заданий в подходящее для студентов-первокурсников время, доступность повторения материала и изучения пропущенных тем, а также быстрый просмотр итогов учебной работы.

Наиболее эффективно система Moodle может использоваться как элемент смешанного обучения. Как показывает изыскание, не следует упускать из внимания вопросы, связанные с поддержанием необходимого уровня освоения учебных программ, в условиях, когда учеба проходит без физического присутствия педагога. Это особенно актуально на начальном этапе получения высшего образования, когда закладывается фундамент успешности последующего обучения.

Ключевые слова: образование; учебный процесс; вуз; LMS Moodle; дистанционное обучение; образовательные технологии; индивидуальный подход; интерактивная лекция; успеваемость; посещаемость; смешанное обучение; электронные образовательные ресурсы; техническая поддержка

Для цитирования: Карандашев Г. В. Система Moodle в образовательной деятельности вуза // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 64-70. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-64-70>. <https://elibrary.ru/ikkbcr>

Original article

The Moodle system in the educational activity of the university: advantages and disadvantages

Gleb Vladimirovich Karandashev

Candidate of historical sciences, associate professor of department of russian history, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1 karandashev@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7499-9254>

Abstract. The article discusses the possibilities of using the Moodle distance-learning environment. The review of the platform is presented, the positive and negative aspects of its application for students and teachers of higher educational institutions are highlighted. The survey revealed the attitude to the use of the Moodle system on the part of first-year undergraduate full-time students of K. D. Ushinsky YSPU, which is important from the point of view of

assessing and further improving the quality of education. In total, 126 students of 5 directions and 11 profiles took part in the study.

The main disadvantages of LMS Moodle as a means of learning, according to first-year undergraduate students, are the lack of direct communication with the teacher during training and, as a consequence, the presence of difficulties in mastering the educational material, as well as the presence of technical shortcomings in the work of the platform. The Moodle system is free, which makes it accessible, but limited in design solutions. An individual course does not look unique from the point of view of design. Participants of the educational process who have no experience with such systems spend a significant amount of time to master the skills of working in the Moodle system.

In the course of the work, such advantages of the Moodle platform were identified as the ability to master theoretical material and complete tasks at a suitable time for first-year students, the availability of repeating the material and studying missed topics, as well as a quick review of the results of academic work.

The Moodle system can be used most effectively as an element of blended learning. As the research shows, one should not overlook issues related to maintaining the necessary level of mastering curricula in conditions when studying takes place without the physical presence of a teacher. This is especially relevant at the initial stage of obtaining higher education, when the foundation for the success of subsequent education is being made.

Keywords: education; educational process; university; LMS Moodle; distance learning; educational technologies; individual approach; interactive lecture; academic performance; attendance; blended learning; electronic educational resources; technical support

For citation: Karandashev G. V. The Moodle system in the educational activity of the university: advantages and disadvantages. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 64-70. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-64-70>. <https://elibrary.ru/ikkbcr>

Введение

Дистанционные средства обучения продолжают активно развиваться. По данной тематике проводится множество научных мероприятий, исследований, опубликован существенный массив научной литературы. При этом менее значимым вопрос о качестве, результативности и удобстве новых методик обучения не становится. Считается, что применительно к высшей школе дистанционное обучение более эффективно как составная часть смешанного обучения [Булганина, 2014]. В связи с карантином и самоизоляцией, вызванной пандемией, дистанционная форма обучения приобрела еще большее значение и актуальность [Каплина, 2020]. Кроме того, данная форма обучения востребована людьми с ограниченными возможностями [Пушнова, 2020].

В настоящее время на рынке программного обеспечения представлен широкий спектр средств дистанционного обучения, в том числе LMS Moodle [Шестакова, 2014; Бичева, 2015; Белоус, 2019]. До 2020 г. LMS (Learning Management System, с англ. система управления обучением) чаще использовались в высшем образовании, но пандемия COVID-19 активизировала их применение на всех уровнях обучения [Pellas, 2014; Dhawan, 2020; Raza, 2021].

За рубежом LMS Moodle задействована в университетских дисциплинах STEM (science, technology, engineering and mathematics), она эффективно повышает успеваемость, удовлетво-

ренность и вовлеченность студентов. LMS Moodle применяется в качестве платформы адаптивного и совместного обучения и используется для улучшения онлайн-отметок [Sithara, 2022].

Целью данной статьи выступает освещение возможностей LMS Moodle с точки зрения использования в российских вузах. Предполагается выявить возможные достоинства и недостатки данной платформы для участников образовательных отношений, в том числе для студентов первого курса бакалавриата ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, поскольку именно начальный период обучения зачастую определяет успешность последующих этапов.

Методы исследования

В ходе работы применялся метод эмпирического исследования — анкетирование, основанное на опросе значительного числа респондентов и используемое для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений. Этот метод дает возможность установить общие взгляды респондентов по различным вопросам. Студентам была предоставлена смешанная (комбинированная) анкета, предусматривающая как возможность выбрать из предложенных вариантов ответов, так и внести свои формулировки. Обработка данных, полученных посредством использования анкетирования, производилась с помощью их количественного (математико-статистического) и качественного (дифференциация материала) анализа.

В феврале 2021/22 учебного года в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского было проведено анкетирование студентов-бакалавров очной формы обучения с целью выявить их отношение к платформе Moodle. В нем приняли участие 126 студентов 1 курса следующих направлений и профилей:

– направление 44.03.01 Педагогическое образование. Профиль: «Современные технологии и цифровая трансформация экономики (технологическое образование)», «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Музыкальная культура и исполнительское искусство»;

– направление: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями). Профиль: «Математика, Экономика», «Информатика, Математика», «Физика, Информатика», «Начальное образование, Английский язык»;

– направление: 39.03.02 Социальная работа. Профиль: «Социально-правовая защита населения»;

– направление: 38.03.02 Менеджмент. Профиль: «Маркетинг и бренд-менеджмент»;

– направление: 39.03.03 Организация работы с молодежью. Профиль: «Молодежная политика и социальное проектирование».

Респондентам было необходимо указать возможные достоинства и недостатки LMS Moodle как средства обучения. Для этого предлагалось на выбор 10 вариантов ответов, а также имелась открытая графа, где первокурсники могли высказать собственное мнение, если оно отличалось от предложенных тезисов.

Результаты исследования

Все студенты, принимавшие участие в анкетировании, имели опыт работы в системе Moodle. По мнению бакалавров первого курса очной формы обучения Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского, основным достоинством LMS Moodle является возможность освоения теоретического материала и выполнения заданий в подходящее время (90,2 %). 67,4 % опрошиваемых заявили о том, что LMS Moodle позволяет эффективно повторять материал и изучать пропущенные темы. Среди плюсов также была отмечена возможность быстро просматривать результаты учебной работы (61,4 %). Постулат о наличии всех необходимых учебных материалов выделили 43,2 %. Пункт об эффективном взаимодействии преподавателя с другими участниками об-

разовательного процесса во время работы в LMS Moodle набрал наименьшее количество голосов (28 %). В свободной графе студенты указали такие возможности, как использование мобильного приложения LMS Moodle и просмотр видеолекций, которые, в отличие от обычной очной лекции, можно поставить на паузу и не торопясь зафиксировать основную информацию.

Главными недостатками LMS Moodle, по мнению обучающихся, являются отсутствие непосредственного общения с педагогом во время обучения (60,6 %) и, как следствие этого, наличие затруднений при усвоении учебного материала (40,2 %). 47,7 % опрошенных отметили технические неполадки в работе LMS Moodle. 17,4 % посчитали работу в LMS Moodle трудоемкой. Сложный интерфейс и однообразные ресурсы обозначили порядка 10 % респондентов. В свободной графе студенты акцентировали внимание на невозможности обучения без доступа к Интернету. В целом данные анкетирования соответствуют результатам подобных исследований, проводившихся в российских университетах, хотя и имеют некоторые особенности [Степанова, 2019; Минеева, 2018]. При этом ранее отношение непосредственно студентов-бакалавров первого курса к LMS Moodle как к средству обучения предметом изучения не выступало.

В LMS Moodle доступны различные возможности для предоставления учебного материала в дистанционном формате. Преподаватель может создать интерактивную лекцию с вопросами, организовать форум для обсуждения определенного учебного вопроса, добавить в свой курс задание или тест. Помимо того, что существует много элементов и ресурсов как таковых, их можно также настраивать. При необходимости педагог может добавить временные ограничения на выполнение задания или изменить максимальное количество загружаемых файлов одним студентом. Эти возможности позволяют эффективно вести учет успеваемости, отслеживать студентов, которые не выполняют задания в необходимый срок. Студенты в этих ограничениях также обретают возможности для более тщательного контроля за предстоящими заданиями, для развития навыков работы с разными типами документов [Дистанционные образовательные технологии, 2010; Берлев, 2015; Шестакова, 2014].

Также можно настроить систему таким образом, чтобы переход к следующему блоку становился возможным только после выполнения определенных заданий или прохождения тестов.

Обучающиеся имеют доступ к результатам выполнения заданий: они могут увидеть, что пропустили в своей работе и что необходимо доделать или исправить, если преподаватель предоставил им такую техническую возможность.

У преподавателя есть широкий спектр ресурсов для общения со студентами по вопросам обучения: можно оставить комментарий или отзыв к заданию, отправить личное сообщение прямо на платформе Moodle, воспользоваться новостным форумом курса. Все это позволяет решать учебные вопросы по конкретному заданию непосредственно на той же странице, где и находится это задание, без использования сторонних сервисов. Преподаватель может контролировать посещаемость студентов, так как LMS Moodle предоставляет автору курса информацию о том, когда определенный пользователь посещал сайт и непосредственно сам курс последний раз. Таким образом, LMS Moodle позволяет найти индивидуальный подход к обучающимся, а коллективная работа организуется при помощи чатов и форумов, что делает процесс обучения более коммуникативно насыщенным [Мухаметшин, 2019]. Опрошенные студенты называют несомненным плюсом удаленного обучения возможность получать знания в удобное время.

Виртуальный журнал помогает отслеживать динамику выполнения заданий и темп продвижения каждого участника учебного процесса. Рейтинг можно сделать общедоступным (с официального разрешения всех студентов учебной группы) для поощрения отличников и мотивации отстающих. Виртуальный журнал удобен как преподавателю, так и студентам, поскольку каждый участник образовательного процесса имеет быстрый доступ к результатам по дисциплине: удобно отслеживать, за какие задания получены баллы, какие задания еще не выполнены. В LMS Moodle преподаватель может вручную выставить баллы за задания, а может настроить систему таким образом, чтобы она начисляла баллы автоматически. Этот способ наиболее удобен для заданий тестового плана. Первокурсники бакалавриата отмечают важность быстрого просмотра результатов своей работы.

При этом можно выделить и некоторые неудобства при работе в LMS Moodle, например, большое количество различных элементов. Система при наличии разнообразных загруженных учебных модулей, материалов и заданий может выглядеть перегруженной, вследствие чего воз-

никают сложности с поиском того, что нужно, выбором элемента для конкретных целей.

Сервис Moodle бесплатный, поэтому он очень ограничен в дизайнерских решениях. Да, можно создать свой индивидуальный курс, но с точки зрения внешнего вида он не будет уникальным. Студенты отмечают однообразие ресурсов, проблемы с регистрацией, непроработанный интерфейс, который в среде IT-разработчиков называется «недружественным» [Иванова, 2015].

Кроме того, минусом Moodle, как и минусом любой подобной платформы, может быть низкая скорость соединения при большом количестве пользователей на сервере в одно и то же время. Участники анкетирования указывают данный аспект. Иными словами, в зависимости от локального сервера и других технических аспектов, чем больше студентов зайдет на сайт, тем медленнее будет работать система, вплоть до того, что сайт может стать временно недоступным пользователям.

Отрицательными факторами в использовании электронных образовательных платформ являются также недостаточное техническое оснащение и низкая мотивация преподавателей в их применении [Голошумова, 2017]. Студентов также сложно мотивировать регулярно и методично работать с системой, хотя они в основном имеют хорошие навыки взаимодействия с современными гаджетами и Интернетом. Результат обучения во многом зависит от сознательности студентов [Марковская, 2021]. При этом выявлено, что интерес к учебе в дистанционном формате определяется такими параметрами, как харизматичность преподавателя и его умение удерживать внимание слушателей, а также уровнем использования цифровых технологий [Фролова, 2020]. Отсутствие прямого общения между субъектами обучения признается одной из главных отрицательных сторон платформы LMS Moodle [Елтунова, 2022]. Именно реальное присутствие преподавателя в аудитории повышает мотивацию к учебной деятельности [Cancino, 2021].

Заключение

Изучение как положительного, так и отрицательного опыта внедрения инноваций в обучение очень важно. Данный процесс требует регулярного исследования и оценки, что способствует повышению качества образования [Liaw, 2013].

LMS Moodle подходит преподавателю в том случае, если у него есть навыки в области веб-разработки и устранении технических проблем

или если всеми этими вопросами занимается специальный отдел в учебном заведении. Самостоятельное создание ресурса для педагога трудоемко по силам и по времени. По мере решения технических проблем основным вопросом связан с качеством дистанционного образования в целом.

LMS Moodle дает возможность обучения в индивидуальном ритме в подходящее для обучающихся время. При этом в процессе использования ресурсов LMS Moodle зачастую отсутствует непосредственное общение с преподавателем, из-за чего могут возникать трудности в усвоении учебного материала. Именно этот аспект указали большинство опрошенных студентов первого курса бакалавриата. Для первоначального этапа получения высшего образования данная проблема представляется особенно актуальной. Кроме всего прочего, физическое присутствие педагога могло бы способствовать повышению мотивации к учебной деятельности. Следовательно, система Moodle в настоящее время может успешно выступать только как элемент смешанного обучения.

Библиографический список

1. Белоус И. А. Сравнительный анализ современных систем дистанционного обучения / И. А. Белоус, А. Я. Чупалов // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2019. № 3 (49). С. 85-95.
2. Берлев С. В. Сравнительный анализ дистанционных обучающих систем при изучении дисциплин гуманитарной и технической направленности // Образование и воспитание. 2015. № 3. С. 53-55.
3. Бичева И. Б. Использование системы Moodle как средства повышения эффективности образовательной деятельности // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 5. Ч. 4. С. 108-112.
4. Булганина С. В. Преимущества и возможности использования дистанционных технологий средствами среды Moodle в контексте смешанного обучения / С. В. Булганина, Т. Е. Лебедева, Т. П. Хозерова, А. А. Шкунова // Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 1-24.
5. Голошумова Г. С. Возможности использования электронной образовательной платформы Moodle в образовательном процессе вуза / Г. С. Голошумова, О. Е. Чернова // Филологический класс. 2017. № 3 (49). С. 52-58.
6. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М. Б. Лебедева и др. ; под общ. ред. М. Б. Лебедевой. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2010. 336 с.
7. Елтунова И. Б. Обобщение опыта внедрения цифровых технологий в образовательный процесс / И. Б. Елтунова, Л. В. Николаева, Н. А. Гороховская // Современное педагогическое образование. 2022. № 1. С. 181-185.
8. Иванова П. О. Позитивные и негативные стороны использования в учебном процессе LMS Moodle // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2015. № 2 (220). С. 159-166.
9. Каплина Л. Ю. Применение инновационных цифровых технологий в процессе дистанционного обучения (на платформах moodle, zoom, teams) / Л. Ю. Каплина, А. В. Банарцева // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67. С. 162-166.
10. Марковская Е. В. Дистанционная система Moodle: основные достоинства и недостатки / Е. В. Марковская, Е. С. Василенко, Н. В. Шалимо // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета. 15-16 апреля 2021 г. Минск : МГЛУ. 2021. Ч. 4. С. 111-114.
11. Минеева О. А. Достоинства и недостатки системы управления обучением Moodle с позиций студентов / О. А. Минеева, М. П. Прохорова, Ю. М. Борщевская, А. Е. Терехина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 4 (25). С. 162-165.
12. Мухаметшин Л. Использование системы LMS Moodle в современном образовательном процессе / Л. Мухаметшин, Л. Салехова, М. Мухаметшина // Филология и культура. Philology and culture. 2019. № 2 (56). С. 274-279.
13. Панькова Н. М. Современные образовательные технологии в вузе / Н. М. Панькова, Н. Н. Кабанова // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. С. 61-65.
14. Пушнова В. В. Дистанционное обучение: современное состояние и перспективы развития // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2020. № 2 (70). С. 33-39.
15. Степанова Л. В. Применение образовательной технологии Moodle в учебном процессе вуза / Л. В. Степанова, К. Ж. Жолдошбек // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-3. С. 197-200.
16. Шестакова Т. Н. Использование системы дистанционного обучения Moodle в образовательном процессе как оптимального средства информационно-коммуникационных технологий в сложный экономический период // Новое слово в науке: перспективы развития : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 дек. 2014 г.) / ред. кол.: О. Н. Широков и др. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 115-116.
17. Cancino M., Avila D. Switching to fully online EFL learning environments: An exploratory study in

higher education // Journal of Language and Education, 2021. 7 (3), 23-42. URL: <https://doi.org/10.17323/jle.2021.12101> (дата обращения: 3.04.2022).

18. Dhawan S. Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis // Journal of Educational Technology Systems. 2020. 49 (1). 5-22.

19. Liaw S. S., Huang H. M. Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments // Computers & Education. 2013. Vol. 60. № 1. Pp. 14-24.

20. Pellas N. The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of second life // Computers in Human Behavior. 2014. № 35. 157-170.

21. Raza S. A., Qazi, W., Khan, K. A., Salam, J. Social isolation and acceptance of the Learning Management System (LMS) in the time of COVID-19 pandemic: An expansion of the UTAUT model // Journal of Educational Computing Research. 2021. 59 (2). 183-208.

22. Sithara H. P. W. Gamage, Jennifer R. Ayres, Monica B. Behrend A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning // International Journal of STEM Education. 2022. 9 (1). URL: https://www.researchgate.net/publication/358116805_A_systematic_review_on_trends_in_using_Moodle_for_teaching_and_learning (дата обращения: 03.04.2022).

Reference list

1. Belous I. A. Sravnitel'nyj analiz sovremennyh sistem distancionnogo obuchenija = Comparative analysis of modern distance learning systems / I. A. Belous, A. Ja. Chupalov // Vestnik moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Informatika i informatizacija obrazovanija. 2019. № 3 (49). S. 85-95.

2. Berlev S. V. Sravnitel'nyj analiz distancionnyh obuchajushhijh sistem pri izuchenii disciplin gumanitarnoj i tehnicheckoj napravlenosti = Comparative analysis of distance training systems in the study of disciplines of humanitarian and technical orientation // Obrazovanie i vospitanie. 2015. № 3. S. 53-55.

3. Bicheva I. B. Ispol'zovanie sistemy = Moodle kak sredstva povyshenija jeffektivnosti obrazovatel'noj dejatel'nosti = Using Moodle as a means of improving educational performance // Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii. 2015. № 5. Ch. 4. S. 108-112.

4. Bulganina S. V. Preimushhestva i vozmozhnosti ispol'zovanija distancionnyh tehnologij sredstvami sredy Moodle v kontekste smeshannogo obuchenija = Benefits and opportunities of using distance technologies with Moodle in the context of blended learning / S. V. Bulganina, T. E. Lebedeva, T. P. Hozerova, A. A. Shkunova // Naukovedenie. 2014. № 5 (24). S. 1-24.

5. Goloshumova G. S. Vozmozhnosti ispol'zovanija jelektronnoj obrazovatel'noj platformy Moodle v obrazovatel'nom processe vuza = Opportunities to use the

electronic educational platform Moodle in the educational process of the university / G. S. Goloshumova, O. E. Chernova // Filologicheskij klass. 2017. № 3 (49). S. 52-58.

6. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii: proektirovanie i realizacija uchebnyh kursov = Distance learning technologies: design and implementation of training courses / M. B. Lebedeva i dr. ; pod obshh. red. M. B. Lebedevoj. Sankt-Peterburg : BHV-Peterburg, 2010. 336 s.

7. Eltunova I. B. Obobshhenie opyta vnedrenija cifrovyyh tehnologij v obrazovatel'nyj process = Summarize the experience of introducing digital technologies into the educational process / I. B. Eltunova, L. V. Nikolaeva, N. A. Gorohovskaja // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 1. S. 181-185.

8. Ivanova P. O. Pozitivnye i negativnye storony ispol'zovanija v uchebnom processe LMS Moodle = Positive and negative aspects of use in the LMS Moodle training process // Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. 2015. № 2 (220). S. 159-166.

9. Kaplina L. Ju. Primenenie innovacionnyh cifrovyyh tehnologij v processe distancionnogo obuchenija (na platformah moodle, zoom, teams) = Using innovative digital technologies in the process of distance learning (on moodle, zoom, teams platforms) / L. Ju. Kaplina, A. V. Banarceva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 67. S. 162-166.

10. Markovskaja E. V. Distancionnaja sistema Moodle: osnovnye dostoinstva i nedostatki = Moodle distance system: key advantages and disadvantages / E. V. Markovskaja, E. S. Vasilenko, N. V. Shalimo // Materialy ezhegodnoj nauchnoj konferencii prepodavatelej i aspirantov universiteta. 15-16 aprlja 2021 g. Minsk : MGLU. 2021. Ch. 4. S. 111-114.

11. Mineeva O. A. Dostoinstva i nedostatki sistemy upravlenija obucheniem = Moodle s pozicij studentov = The advantages and disadvantages of the Moodle learning management system from the perspective of students / O. A. Mineeva, M. P. Prohorova, Ju. M. Borshhevskaja, A. E. Terehina // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2018. № 4 (25). S. 162-165.

12. Muhametshin L. Ispol'zovanie sistemy LMS Moodle v sovremennom obrazovatel'nom processe = Using the LMS Moodle system in today's educational process / L. Muhametshin, L. Salehova, M. Muhametshina // Filologija i kul'tura = Philology and culture. 2019. № 2 (56). S. 274-279.

13. Pan'kova N. M. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v vuze = Modern educational technologies at the university / N. M. Pan'kova, N. N. Kabanova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2015. № 2-3. S. 61-65.

14. Pushnova V. V. Distancionnoe obuchenie: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitiya = Distance

learning: current state and development prospects // Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. 2020. № 2 (70). S. 33-39.

15. Stepanova L. V. Primenenie obrazovatel'noj tehnologii = Moodle v uchebnom processe vuza = The use of Moodle educational technology in the educational process of the university / L. V. Stepanova, K. Zh. Zholdoshbek // Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija. 2019. № 65-3. S. 197-200.

16. Shestakova T. N. Ispol'zovanie sistemy distancionnogo obuchenija = Moodle v obrazovatel'nom processe kak optimal'nogo sredstva informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v slozhnyj jekonomičeskij period = The use of the Moodle distance learning system in the educational process as an optimal means of information and communication technologies in a difficult economic period // Novoe slovo v nauke: perspektivy razvitija : materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 30 dek. 2014 g.) / red. kol.: O. N. Shirokov i dr. Cheboksary : CNS «Interaktiv pljus», 2014. S. 115-116.

17. Cancino M., Avila D. Switching to fully online EFL learning environments: An exploratory study in higher education // Journal of Language and Education, 2021. 7 (3), 23-42. URL: <https://doi.org/10.17323/jle.2021.12101> (data obrashhenija: 3.04.2022).

18. Dhawan S. Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis // Journal of Educational Technology Systems. 2020. 49 (1). 5-22.

19. Liaw S. S., Huang H. M. Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments // Computers & Education. 2013. Vol. 60. № 1. Pp. 14-24.

20. Pellas N. The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of second life // Computers in Human Behavior. 2014. № 35. 157-170.

21. Raza S. A., Qazi, W., Khan, K. A., Salam, J. Social isolation and acceptance of the Learning Management System (LMS) in the time of COVID-19 pandemic: An expansion of the UTAUT model // Journal of Educational Computing Research. 2021. 59 (2). 183-208.

22. Sithara H. P. W. Gamage, Jennifer R. Ayres, Monica B. Behrend A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning // International Journal of STEM Education. 2022. 9 (1). URL: https://www.researchgate.net/publication/358116805_A_systematic_review_on_trends_in_using_Moodle_for_teaching_and_learning (data obrashhenija: 03.04.2022).

Статья поступила в редакцию 14.03.2022; одобрена после рецензирования 11.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 14.03.2022; approved after reviewing 11.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-71-76
EDN: ILYPSF

Инновационные практики дистанционного обучения магистрантов

Юлия Анатольевна Курило^{1✉}, Лариса Григорьевна Баймакова²

¹Кандидат биологических наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта». 644009, г. Омск, ул. Масленникова, д. 144

²Кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-научных дисциплин ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта». 644009, г. Омск, ул. Масленникова, д. 144

¹curilo.yu@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0001-6350-8053>

²mbofkis@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9139-8880>

Аннотация. Дистанционное обучение (ДО) — одна из актуальных тем в цифровой педагогике сегодня. Стоит отметить, что в настоящих реалиях неизбежна дальнейшая информатизация образовательного процесса, ориентированная на развитие отечественных образовательных платформ; электронная реструктуризация и частичный переход на дистанционное обучение. Система ДО основана на теории познания и когнитивной гибкости и позволяет преподавателю создать конструктивистскую среду для улучшения обучения, разработать новые методы, способы и средства. В статье показана практика внедрения в образовательный процесс элементов дистанционного обучения. Приведен анализ технологий и методов реализации ДО. Авторами отмечено, что организация учебного процесса в дистанционной форме требует огромной работы со стороны преподавателя, и здесь, безусловно, важна его ИКТ-компетентность. С помощью дистанционного обучения успешно реализуется индивидуальный подход, который учитывает возможности обучающегося, его интеллектуальные способности, помогает преодолеть психологические трудности в усвоении учебного материала. Изучено мнение обучающихся по ДО. В целом можно отметить, что у респондентов «правильное» представление о ДО, 33 % опрошенных скорее удовлетворены обучением, представленном в дистанционной форме; 67 % данный формат обучения удовлетворяет полностью.

Из практики можем отметить, что дистанционное обучение включает в себе широкие возможности. Так, в отличие от аудиторной работы, такой формат обучения позволяет использовать больше учебной информации, в процессе поиска которой (elibrary, irgbookshop.ru) расширяются технические навыки, а также гибкость, возможность вариативности учебного процесса. Дистанционное обучение — лучший альтернативный способ образования, но в современных ситуациях оно не может полностью заменить традиционную систему обучения, поэтому, на наш взгляд, наиболее эффективно использовать элементы дистанционного обучения при обращении к традиционному формату.

Ключевые слова: дистанционное обучение; информационно-коммуникационные технологии; сетевые технологии; образовательный процесс; платформа MOODLE; онлайн сервисы; учебно-методические материалы

Для цитирования: Курило Ю. А., Баймакова Л. Г. Инновационные практики дистанционного обучения магистрантов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 71-76.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-71-76>. <https://elibrary.ru/ilypsf>

Original article

Innovative practices in distance learning of graduate students

Yulia Anatolievna Kurilo^{1✉}, Larisa Grigorievna Baimakova²

¹Candidate of biological sciences, associate professor of department of natural sciences, FSBEI HE «Siberian state university of physical culture and sports». 644009, Omsk, Maslennikov st., 144

²Candidate of biological sciences, associate professor, head of department of natural sciences, FSBEI HE «Siberian state university of physical culture and sports». 644009, Omsk, Maslennikov st., 144

¹curilo.yu@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0001-6350-8053>

²mbofkis@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9139-8880>

© Курило Ю. А., Баймакова Л. Г., 2022

Abstract. Distance learning (DL) is one of the hot topics in digital pedagogy today. It should be noted that in the current realities, further informatization of the educational process is inevitable, focused on the development of domestic educational platforms, electronic restructuring and a partial transition to distance learning. The DL system is based on the theory of knowledge and cognitive flexibility and gives the teacher the opportunity to create a constructivist environment for improving learning, creating new methods, ways and means. The article shows the practice of introducing elements of distance learning into the educational process. The analysis of technologies and methods of implementation of DL is given. The authors noted that the organization of the educational process in a remote form requires a lot of work on the part of the teacher, here, of course, his ICT competence is important. With the help of distance learning, an individual approach is successfully implemented, which takes into account the capabilities of the teacher, his intellectual abilities, helps to remove psychological difficulties in mastering the educational material. The opinion of students on DL has been studied, in general, it can be noted that the respondents have a «correct» idea of DL, 33 % of respondents are rather satisfied with the training presented in distance form, 67 % are completely satisfied with this training format.

From practical experience, we can note that distance learning provides many opportunities, unlike classroom work: to use more educational information, manifested in the ability to work with literature search (elibrary, iprbookshop.ru); manufacturability, use telecommunication technologies in the educational process; flexibility, the possibility of variability of the educational process. Distance learning is the best alternative way of education, but in modern situations it cannot completely replace the traditional education system, therefore, in our opinion, it is more effective to use the elements of distance learning in the traditional method.

Keywords: distance learning; information and communication technologies; network technologies; educational process; MOODLE platform; online services; teaching materials

For citation: Kurilo Yu. A., Baimakova L. G. Innovative practices in distance learning of graduate students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 71-76. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-71-76>. <https://elibrary.ru/ilypsf>

Введение

Дистанционное обучение — одна из актуальных тем в цифровой педагогике. Этому вопросу уделяют внимание многие современные исследователи как в России, так и за рубежом: Д. В. Алфимов, Е. А. Коровка рассматривают организацию образовательного процесса по дополнительным профессиональным программам в период дистанционного обучения [Алфимов, 2021]; Е. В. Рудакова, Е. В. Мирошин [Рудакова, 2021; Miroshin, 2020] посвятили свои работы возможностям организации дистанционного обучения на основе системы управления обучением Moodle; Н. Л. Игель, Г. Н. Шаповал, Е. А. Карташова затронули проблему организации дистанционного обучения в период всеобщей изоляции [Игель, 2020]; Г. Г. Карганян приводит анализ дистанционных форм обучения [Karhanyan, 2020]; Ш. С. Мирзаев подробно рассматривает задачи ДО [Мирзаев, 2021]; Р. Г. Дубовик описывает вопрос внедрения ДО в образовательный процесс [Дубовик, 2021]; А. Д. Иванова рассматривает online-обучение в рамках ДО [Ivanova, 2020]; В. П. Окулич-Казарин описывает процесс ДО в украинском университете [Okulicz-Kozaryn, 2020]; З. Т. Нарбекова приводит пример эффективной организации ДО [Nurzhaubaeva, 2021]; И. Полумеева подробно прописывает взаимосвязи педагога и ученика в рамках ДО [Polumeeva,

2021]; М. М. Магауия в своей работе подтверждает эффективность использования ДО [Magauiya, 2020]; В. В. Добросельский с коллегами описывают офлайн-технологии в ДО [Dobroselskiy, 2020], Н. К. Умуровым представлена проблематика ДО [Умуров, 2020]; Л. В. Богданова пишет об эффективности применения в смешанном обучении элементов ДО [Богданова, 2021]. Таким образом, можно говорить о всестороннем изучении ДО.

Стоит отметить, что в настоящее время неизбежна дальнейшая информатизация образовательного процесса, ориентированная на развитие отечественных образовательных платформ, электронная реструктуризация и частичный переход на дистанционное обучение [Tsaturyan, 2014]. Это отмечается в Концепции развития системы образования и в Федеральном законе от 26.05.2021 № 144-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 26 мая 2021 г. № 144-ФЗ. Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном Правительством Российской Федерации (с 01.01.2023 ст. 16 дополняется ч. 3.1 (ФЗ от 30.12.2021 № 472-ФЗ). В связи с этим многие высшие учебные заведения страны, в том числе СибГУФК, адаптируются, при-

влекая необходимые ресурсы и используя инновационный подход к новым стандартам образовательного процесса. В связи с этим перед высшими учебными заведениями ставятся задачи

- по внедрению новых информационных технологий в учебный процесс; его информационному обеспечению с использованием современных средств телекоммуникации;
- использованию в учебном процессе электронных учебников, обучающих компьютерных программ; образовательных интернет-ресурсов;
- внедрению компьютерной системы мониторинга качества образования и др. [Volkova, 2020].

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что внедрение дистанционного обучения (ДО) в учебный процесс высшего образовательного учреждения неизбежно. Что же следует понимать под дистанционным обучением (ДО)? Проанализировав огромное количество информационных источников, мы склоняемся к следующему определению: дистанционное обучение — это интегральная форма обучения, реализуемая через информационные технологии и средства мультимедиа. Кроме того, это взаимодействие преподавателя и студентов на расстоянии, отражающее все компоненты, присущие образовательному процессу (цели, содержание, методы, организационные формы, учебные пособия) и реализующееся с помощью интернет-технологий.

Из практики можем отметить, что дистанционное обучение предоставляет ряд возможностей, в отличие от аудиторной работы:

- возможность использовать большее количество учебной информации, при этом проявляется умение магистрантов работать с поиском литературы (elibrary, iprbookshop.ru);
- технологичность, умение использовать телекоммуникационные технологии в образовательном процессе;
- гибкость, вариативность учебного процесса.

На наш взгляд, наиболее популярными и удобными платформами для дистанционного обучения на сегодняшний день являются Google Класс (в сочетании со всеми продуктами Google, такими как Google Диск, Документы Google, Таблицы, презентации и др.), Команда Microsoft.

В нашем варианте сетевое, дистанционное обучение происходит через образовательный портал СибГУФКа, образовательную среду Moodle с интеграцией вышеперечисленных платформ.

Эта среда широко используется во многих университетах страны и успешно внедрена в образовательный процесс СибГУФК.

Богатый педагогический потенциал среды Moodle

Платформа Moodle объединяет общие принципы конструктивистского обучения, в котором поддерживается методология, ориентированная на учащихся. Эта система основана на теории познания и когнитивной гибкости и дает преподавателю возможность создать конструктивистскую среду для улучшения обучения, использовать новые методы. Согласно прогнозам ЮНЕСКО в XXI в. учащиеся будут проводить в аудиториях только 30-40 % учебного времени, 40 % времени отводится на дистанционное обучение с использованием современных средств связи, а остальное время — на самообразование. В связи с этим, чтобы учащиеся в полной мере включились в дистанционное обучение, очень важно повышать их индивидуальную ответственность, развивать навыки самообразования и медиаграмотность [Karhanyan, 2020].

Что необходимо преподавателю, организующему дистанционное обучение? «1. Основой эффективного обучения является свободная и целенаправленная активная самостоятельная познавательная деятельность обучающегося по овладению знаниями и умениями, описание и примеры реализации которых (вместе с указаниями по адаптивному самоконтролю) должны быть изложены в специальных учебных текстах, доступных каждому учащемуся в любое время. 2. Учебные материалы для дистанционного изучения, созданные по интернет-мультимедиа технологиям и размещенные в виде web-сайтов на серверах Интернета, могут наилучшим образом и в наикратчайшие сроки обеспечить каждому из неограниченного числа обучающихся (из самых различных мест на нашей планете) доступ к авторским курсам по различным дисциплинам» [Sakharova, 2020].

Поэтому организация учебного процесса в дистанционной форме требует огромной работы со стороны преподавателя, здесь, безусловно, важна его ИКТ-компетентность.

Методы исследования

База исследования: ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта», магистранты 1 и 2 года обучения

по 49.04.01 Профессиональное образование в сфере физической культуры и спорте.

Опрос респондентов проводился через онлайн-сервис. Опросник содержит 9 вопросов. Основной целью было выявить отношение и готовность магистрантов к дистанционному обучению.

Результаты исследования

В своей практике при реализации дистанционных занятий у магистрантов мы используем кейс-технологии — специальный набор учебно-методических материалов (кейс) (например, создание авторского сайта профессиональной направленности).

Совместно составляются критерии по оцениванию, далее материал демонстрируется на онлайн-доске (мы используем систему Padlet — она позволяет произвести демонстрацию и оценить работы в онлайн-формате).

Управление учебным процессом осуществляется с использованием интернет-технологий. На сайте курса размещаются дополнительные материалы:

- ссылки на сайты, библиотеки, необходимые для подготовки;
- темы работ, предусмотренные учебной программой;
- чат-сессии, форумы-консультации для обеспечения контакта с преподавателем;
- видеоконференции;
- тесты для текущего и промежуточного контроля [Шарипов, 2016];
- теоретический материал в виде презентаций, созданных в Google-презентации и Galere, что позволяет легко интегрировать их в Moodle.

С помощью дистанционного обучения успешно реализуется индивидуальный подход, который учитывает возможности обучающегося, его интеллектуальные способности, помогает снять психологические барьеры в усвоении учебного материала [Шатунский, 2020].

Результаты опроса, проведенного после серии занятий, показали, что дистанционное обучение на сегодняшний день является лучшим альтернативным способом обучения в форс-мажорных условиях. Однако респонденты отмечают недостаточный уровень медиаграмотности.

Анализ выявил у респондентов «правильное» представление о ДО; 33 % опрошенных *скорее удовлетворены* обучением в дистанционной форме, 67 % данный формат обучения *удовлетворяет полностью*.

Отвечая на вопрос «Какая форма обучения наиболее приемлема в ВШ?», большинство (71 %) назвали смешанную (дистант и аудиторские занятия).

На вопрос «Удовлетворены ли Вы процессом обучения в дистанционном режиме?» 70 % опрошенных ответили «да», 30 % — «Скорее да, чем нет».

Интересно, что 50 % опрошенных отметили дистанционную форму обучения как наиболее интересную. В свою очередь, смешанная форма обучения удовлетворяет потребности в знаниях лишь 20 % респондентов.

Отвечая на вопрос «С какими трудностями Вы сталкиваетесь в процессе дистанционного обучения?», 40 % отмечают «неудобство пользования сайтом», в то же время у 50 % «нет трудностей».

Анализируя уровень мотивации магистрантов к обучению, можно отметить, что у 50 % опрошенных он не меняется — обучающиеся быстро адаптируются к обучению в дистанционной форме.

Таким образом, по нашему мнению, некоторые элементы образования могут быть реализованы посредством дистанционного обучения, что стимулирует обучающихся развивать учебные навыки и навыки самообразования.

Выводы

Анализ организации и качества образовательного процесса дистанционного обучения позволяет сделать следующие выводы:

- Большая часть обучающихся успешно и быстро адаптировались к организации дистанционного обучения в СибГУФКе.
- Обучающиеся (70 %) удовлетворены организацией обучения. Стоит отметить, что у большинства не наблюдается изменение мотивации к занятиям в дистанционном формате.
- Положительные факторы работы в дистанционном формате — экономия времени, мобильность и др.

Подводя итог, можно сказать, что в форс-мажорных условиях дистанционное обучение считается лучшим альтернативным способом образования, но в современных ситуациях оно не может полностью заменить традиционную систему обучения, поэтому, на наш взгляд, наиболее эффективно смешанное обучение.

Библиографический список

1. Алфимов Д. В. Организация образовательного процесса по дополнительным профессиональным программам в период дистанционного обучения / Д. В. Алфимов, Е. А. Коровка // Пути повышения эффективности управленческой деятельности органов государственной власти в контексте социально-экономического развития территорий : материалы V Международной научно-практической конференции. Донецк, 2021. С. 223-229.
2. Богданова Л. В. Опыт дистанционного обучения как предпосылка перехода к смешанному обучению // Успехи гуманитарных наук. 2021. № 9. С. 32-44.
3. Игель Н. Л. Проблемы организации дистанционного обучения в период всеобщей изоляции / Н. Л. Игель, Г. Н. Шаповал, Е. А. Карташова // Приоритеты мировой науки: эксперимент и научная дискуссия: материалы XXIV Международной научной конференции. Моррисвилль, Северная Каролина, США, 25–26 ноября 2020 года. С. 76-78.
4. Мирзаев Ш. С. задачи дистанционного обучения. программные реализации систем дистанционного обучения // Вопросы устойчивого развития общества. 2021. № 12. С. 839-842.
5. Рудакова Е. В. Возможности организации дистанционного обучения на основе системы управления обучением moodle // Духовная ситуация времени. Россия XXI века. 2021. № 1 (24). С. 56-59.
6. Умуров Н. К. Проблемы online-обучения: методические рекомендации по проведению уроков на дистанционном обучении // Проблемы современной науки и образования. 2021. № 3 (160). С. 40-43.
7. Шарипов Ф. В. Педагогические технологии дистанционного обучения / Ф. В. Шарипов, В. Д. Ушаков. Москва : Университетская книга, 2016. 304 с.
8. Шатунский В. Л. Еще раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) / В. Л. Шатунский, Е. А. Шатунская // Вестник науки и образования. 2020. № 9-1 (87). 53-56 с.
9. Dobroselskiy V. V., Peredery S. N., Erina I. A. Prospects for the use of innovative offline technologies in distance teaching students majoring in management // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2020. № 5 (84). С. 162-165.
10. Дубовік Р. Г., Евтушенко І. М., Прохніч В. М. Дистанційне навчання очима студентів // Актуальні наукові дослідження в сучасному світі. 2021. № 4-11 (72). С. 149-150.
11. Ivanova A. D. Writing narratives while studying online // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. № 4. С. 26-30.
12. Karhanyan G. G. Analysis of distance learning in force majeure conditions // Cross-cultural studies: education and science. 2020. № 5. № 2. 92-96 p.
13. Magauyiya M. M. Effective ways of formative assessment at distance learning // Tribune of Scientists. 2020. № 11. С. 717-724.
14. Miroshin E. V. Organization of distance learning based on the moodle platform at the kuzbass state agricultural academy // Urgent problems of modern society. Language, culture, and technology in the changing world. 2020. С. 287-291.
15. Nurzhaubaeva R. B., Narbekova Z. T. Effective organization of distance learning // Bulletin of Kazakh Humanitarian Juridical Innovative University. 2021. № 1 (49). С. 100-106.
16. Okulicz-Kozaryn W. P. Comparison of distance learning offers by polish and ukrainian universities before covid-19 // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2020. № 4-3 (43). С. 28-35.
17. Polumeeva I. Teacher-student, how not to lose contact in distance learning // Polish Journal of Science. 2021. № 40 (40). С. 35-36.
18. Sakharova N. S., Kabanova O. V. Pedagogical potential of distance educational technologies nowadays // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 4 (227). С. 41-45.
19. Tsaturyan A. M. Pedagogicheskie paradigmi kak universalni podkhod k izucheniyu estestvennikh distsiplin. Pervi Mejdunarodni virtualni forum v Yaponii po rusistike, culture, pedagogike. Sotsiokulturnie I filio-logicheskie aspekti v obrazovatelnom I nauchnom kontekste. Nauchni jurnal. Statyi, dokladi Mejdunarodnogo foruma v yaponii 2014 g. s. 661-665.
20. Volkova I. M. Transport education in the context of distance learning: pros and cons // Reports scientific society. 2020. № 3-4 (24). 11-13 p.

Reference list

1. Alfimov D. V. Organizacija obrazovatel'nogo processa po dopolnitel'nym professional'nym programmam v period distancionnogo obuchenija = Organization of the educational process for additional professional programs during distance learning / D. V. Alfimov, E. A. Korovka // Puti povyshenija jeffektivnosti upravlencheskoj dejatel'nosti organov gosudarstvennoj vlasti v kontekste social'no-jekonomicheskogo razvitija territorij : materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Doneck, 2021. S. 223-229.
2. Bogdanova L. V. Opyt distancionnogo obuchenija kak predposylka perehoda k smeshannomu obucheniju = Distance learning experience as a prerequisite for the transition to mixed learning // Uspehi gumanitarnyh nauk. 2021. № 9. S. 32-44.
3. Igel' N. L. Problemy organizacii distancionnogo obuchenija v period vseobshhej izoljicii = Problems of organizing distance learning during the period of general isolation / N. L. Igel', G. N. Shapoval, E. A. Kartashova // Prioritety mirovoj nauki: jeksperiment i nauchnaja diskussija : materialy XXIV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Morrisvill', Severnaja Karolina, SShA, 25–26 nojabrja 2020 goda. S. 76-78.

4. Mirzaev Sh. S. zadachi distancionnogo obuchenija. programmnye realizacii sistem distancionnogo obuchenija = Distance learning tasks. Software implementations of distance learning systems // Voprosy ustojchivogo razvitiya obshhestva. 2021. № 12. S. 839-842.
5. Rudakova E. V. Vozmozhnosti organizacii distancionnogo obuchenija na osnove sistemy upravlenija obucheniem Moodle = Distance learning capabilities based on the Moodle training management system // Duhovnaja situacija vremeni. Rossiya XXI veka. 2021. № 1 (24). S. 56-59.
6. Umurov N. K. Problemy oneline-obuchenija : metodicheskie rekomendacii po provedeniju urokov na distancionnom obuchenii = Problems of oneline-training : guidelines for conducting lessons in distance learning // Problemy sovremennoj nauki i obrazovanija. 2021. № 3 (160). S. 40-43.
7. Sharipov F. V. Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obuchenija = Pedagogical technologies of distance learning / F. V. Sharipov, V. D. Ushakov. Moskva : Universitetskaja kniga, 2016. 304 s.
8. Shatunskij V. L. Eshhe raz o distancionnom obuchenie (organizacija i obespechenie distancionnogo obuchenija) = Once again about distance learning (organization and provision of distance learning) / V. L. Shatunskij, E. A. Shatunskaja // Vestnik nauki i obrazovanija. 2020. № 9-1 (87). 53-56 s.
9. Dobroselskiy V. V., Peredery S. N., Erina I. A. Prospects for the use of innovative offline technologies in distance teaching students majoring in management // Mir Nauki, Kultury, Obrazovanija. 2020. № 5 (84). S. 162-165.
10. Dubovik R. G., Evtushenko I. M., Prohnic V. M. Distancijne navchannja ochima studentiv // Aktual'nye nauchnye issledovanija v sovremennom mire. 2021. № 4-11 (72). S. 149-150.
11. Ivanova A. D. Writing narratives while studying online // Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 4. S. 26-30.
12. Karhanyan G. G. Analysis of distance learning in force majeure conditions // Cross-cultural studies: education and science. 2020. № 5. № 2. 92-96 p.
13. Magauiya M. M. Effective ways of formative assessment at distance learning // Tribune of Scientists. 2020. № 11. S. 717-724.
14. Miroshin E. V. Organization of distance learning based on the moodle platform at the kuzbass state agricultural academy // Urgent problems of modern society. Language, culture, and technology in the changing world. 2020. S. 287-291.
15. Nurzhaubaeva R. B., Narbekova Z. T. Effective organization of distance learning // Bulletin of Kazakh Humanitarian Juridical Innovative University. 2021. № 1 (49). S. 100-106.
16. Okulicz-Kozaryn W. P. Comparison of distance learning offers by polish and ukrainian universities before covid-19 // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2020. № 4-3 (43). S. 28-35.
17. Polumeeva I. Teacher-student, how not to lose contact in distance learning // Polish Journal of Science. 2021. № 40 (40). S. 35-36.
18. Sakharova N. S., Kabanova O. V. Pedagogical potential of distance educational technologies nowadays // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 4 (227). S. 41-45.
19. Tsaturyan A. M. Pedagogicheskie paradigmi kak universalni podkhod k izucheniyu estestvennikh distsiplin. Pervi Mejdunarodni virtualni forum v Japonii po rusistike, culture, pedagogike. Sotsiokulturnie i filio-logicheskie aspekti v obrazovatelnom i nauchnom kontekste. Nauchni jurnal. Statyi, dokladi Mejdunarodnogo foruma v japonii 2014 g. s. 661-665.
20. Volkova I. M. Transport education in the context of distance learning: pros and cons // Reports scientific society. 2020. № 3-4 (24). 11-13 r.

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 06.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 11.03.2022; approved after reviewing 06.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 378.046.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-77-88
EDN: IMQADD

Подготовка и сопровождение тьюторов для реализации онлайн-курсов в системе ДПО

Анна Валерьевна Воронцова^{1✉}, Дмитрий Борисович Воронцов²

¹Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и акмеологии ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет». 156000, г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет». 156000, г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17

¹annavorontsova@ksu.edu.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

²d-vorontsov@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

Аннотация. Статья посвящена вопросам тьюторского сопровождения взрослых слушателей, осваивающих кратковременные программы повышения квалификации в дистанционном формате. Ситуация распространения коронавируса Covid-19 положила начало «взрывному» распространению дистанционных технологий в образовании, которые в ответ на новые вызовы пандемии стали, казалось бы, временным средством преодоления вынужденных барьеров. Однако и после снятия ряда ограничений возвращение к «доковидному» состоянию организации образовательной деятельности для многих программ оказалось нецелесообразным и нежелательным. Негативные черты дистанционного формата образования, которые долгое время заслоняли его педагогические потенциалы и возможности, сегодня пересматриваются в целях поиска оптимального образовательного баланса. В качественных программах, основанных на дистанционных технологиях, одним из эффективных решений этой проблемы является внедрение такой роли преподавателя, как тьютор онлайн-обучения. Несмотря на то, что потребность в целенаправленном сопровождении дистанционных программ тьюторами постулируется во многих исследованиях, практическая методика подготовки и сопровождения тьюторов, на наш взгляд, нуждается в разработке.

На основе проведенного эмпирического и опросного исследования авторы приходят к ряду выводов, характеризующих целевую структуру деятельности тьютора, компетентностный профиль педагога-тьютора, структуру программы подготовки к тьюторской деятельности, виды поддержки, необходимые при тьюторском сопровождении, методические рекомендации по организации взаимодействия преподавателя-предметника, тьютора и слушателя онлайн-программы.

Авторы статьи выделяют четыре группы компетенций в профиле тьютора: педагогические, психологические, методические, коммуникативные и цифровые. В статье предложена структура и содержание программы подготовки тьютора к сопровождению онлайн-курса для взрослых. Полученный опыт позволяет рекомендовать определенные алгоритмы взаимодействия в команде тьюторов, коммуникации между тьютором и слушателем, преподавателем и тьютором. Конкретные методические рекомендации позволят повысить качество тьюторского сопровождения онлайн-программ.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии; тьютор; тьюторское сопровождение; подготовка тьютора; обучение взрослых

Для цитирования: Воронцова А. Ю., Воронцов Д. Б. Подготовка и сопровождение тьюторов для реализации онлайн-курсов в системе ДПО // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 77-88. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-77-88>. <https://elibrary.ru/imqadd>

Original article

Preparation and support of tutors for working with online programs in adult education

Anna Valerievna Vorontsova^{1✉}, Dmitry Borisovich Vorontsov²

¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of pedagogy and acmeology, FSBEI HE «Kostroma state university». 156000, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of psychological and pedagogical education, FSBEI HE «Kostroma state university». 156000, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17

¹annavorontsova@ksu.edu.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

²d-vorontsov@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

Abstract. The article is devoted to the issues of tutor support for adult students mastering short-term training programs in a distance format. The situation with the spread of the Covid-19 coronavirus marked the beginning of the «explosive» spread of distance technologies in education, which, in response to the new challenges of the pandemic, became, it would seem, a temporary means of overcoming the forced barriers. However, even after the removal of many restrictions, the return to the «pre-covid» state in organization of educational activities for many programs turned out to be inappropriate and undesirable. The negative features of the distance education format, which for a long time overshadowed its pedagogical potentials and capabilities, are being revised today in order to find the optimal educational balance. In quality programs based on distance technologies, one of the effective solutions to this problem is the introduction of such a teacher's role as an online tutor. Despite the fact that the need for targeted support of distance programs by tutors is postulated in many studies, the practical method of training and support of tutors, in our opinion, still needs to be developed.

Materials and methods. The authors describe the experience of implementing large-scale adult education programs with tutor support at Kostroma State University, cite the results of a study on the satisfaction of tutoring activities on the part of students and the tutors themselves. The study was carried out using a survey method. The study involved two groups of respondents — tutors and students of online training programs.

Results: on the basis of the conducted empirical and survey research, the authors come to a number of conclusions characterizing the target structure of the tutor's activity, the competence profile of the teacher-tutor, the structure of the training program for tutoring, the types of support required for tutoring, methodological recommendations for organizing the interaction of a subject teacher, a tutor and the listener of the online program.

Discussion and Conclusions. The authors of the article distinguish four groups of competencies in the tutor's profile: pedagogical, psychological, methodological, communicative and digital. The article proposes the structure and content of a tutor training program accompanied by an online course for adults. The experience gained allows us to recommend certain algorithms for interaction in a team of tutors, communication between a tutor and a student, a teacher and a tutor. Specific guidelines will improve the quality of tutoring support for online programs.

Keywords: distance educational technologies; tutor; tutor support; tutor training; adult education

For citation: Vorontsova A. Yu., Vorontsov D. B. Preparation and support of tutors for working with online programs in adult education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 77-88. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-77-88>. <https://elibrary.ru/imqadd>

Введение

Угроза коронавируса Covid-19 способствовала «взрывному» распространению дистанционных технологий в образовании, которые в ответ на новые вызовы пандемии стали, казалось бы, временным средством преодоления вынужденных барьеров. Однако и после снятия многих ограничений возвращение к «доковидному» состоянию организации образовательной деятельности для многих программ оказалось нецелесообразным и нежелательным. Это связано с рядом причин, в числе которых появление достаточного количества компетентных преподавателей, готовых к качественной образовательной деятельности в онлайн-пространстве; накопление опыта ролевой дифференциации преподавательского труда. Один из наиболее распространенных и часто называемых респондентами недостатков дистанционного образования — потеря живого, непосредственного контакта педагога с обучающимся, обезличенность обучения, отсутствие

или ограниченность коммуникации (Е. В. Тихомирова, А. Г. Самохвалова, А. В. Воронцова, Д. Б. Воронцов, О. Н. Вишневская) [Samokhvalova, 2020]. В то же время в качественных программах, основанных на дистанционных технологиях, одним из эффективных решений этой проблемы является внедрение такой роли преподавателя, как тьютор онлайн-обучения. Несмотря на то, что потребность в целенаправленном сопровождении дистанционных программ постулируется во многих исследованиях, практическая методика подготовки и сопровождения тьюторов, на наш взгляд, нуждается в разработке.

Обзор литературы

Теоретические, технологические основы дистанционного образования, его особенности активно изучаются в психолого-педагогических исследованиях на протяжении последних десятилетий. Теория дистанционного обучения, под-

ходы к дистанционному обучению как педагогической технологии, принципы методического обеспечения дистанционного обучения, особенности организации образовательного процесса с использованием дистанционных технологий разрабатываются и обосновываются в трудах зарубежных исследователей (J. Grace, C. Kenny [Grace, 2003]; S. M. Alessi, S. R. Trollip [Alessi, 2001]; B. Holmes, J. Gardner [Holmes, 2006]; R. Bromme, F. W. Hesse, H. Spada [Bromme, 2006], P. Twining [Twining, 2001]) и отечественных исследователей (А. А. Андреева [Андреева, 1999], А. А. Ахаян [Ахаян, 2002], Е. С. Полат [Полат, 2004; Полат, 2007], В. И. Снегурова [Снегурова, 2009], А. О. Чефранова [Чефранова, 2006], А. В. Хуторской [Хуторской, 2002] и др.).

Вопросам тьюторских практик, содержания и методики тьюторской деятельности посвящен ряд педагогических исследований (О. Н. Переверзенцева, Н. Ю. Белякова, В. В. Углов [Переверзенцева, 2019]; Т. М. Ковалева [Ковалева, 2014], Г. М. Коджаспирова [Коджаспирова, 2019], Е. О. Гретинская [Гретинская, 2015], М. Г. Сергеева [Сергеева, 2019], И. С. Микова [Микова, 2016] и др.).

В современных исследованиях категория «тьютор» трактуется как минимум в трех контекстах (Н. В. Москаленко):

«1. Тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст). Открытое образование в этом контексте выступает как пространство различных ресурсов для собственного образовательного движения. Главная цель здесь: научить человека максимально использовать ресурсы для построения своей образовательной программы.

2. Тьюторские практики образования в информационном контексте предполагают использование человеком информационных технологий, и именно на решение этой задачи нацелено тьюторское сопровождение, которое заключается в оказании помощи подопечному в обучении с использованием навыков работы в интернет-среде.

3. Тьюторские практики образования в социальном контексте рассматриваются в неразрывной связи со становлением открытого общества. Главной целью образования в таком контексте является умение жить в мире, где существуют различные культуры, логики и типы мышления. Усилия педагогов нацелены на разработку и использование таких открытых социальных технологий, которые позволяют с помощью образова-

ния создать институты гражданского общества» [Москаленко, 2014].

О. А. Лаврентьева отмечает, что тьютор одновременно является консультантом, организатором процесса обучения, фасилитатором, вдохновителем, проектировщиком, координатором, коучем [Лаврентьева, 2017].

Для нашего исследования наиболее значим информационный контекст, так как мы рассматриваем содержание и методику деятельности тьютора при сопровождении слушателя в программе с использованием дистанционных образовательных технологий.

Исследователи отмечают следующие причины, определяющие необходимость внедрения тьюторского сопровождения в дистанционные программы:

- дефицит информационно-образовательной среды, негативно отражающийся на эффективности и качестве обучения;
- отсутствие у обучающихся навыков самостоятельной деятельности, целеполагания, самостоятельной организации и планирования; недостаточный уровень информационной компетентности;
- неэффективность традиционных форм и методов обучения (получаемые знания не соответствуют требованиям жизни и профессии [Челнокова, 2017]).

Е. А. Челнокова, З. И. Тюмасева выделяют следующие цели тьюторской деятельности в дистанционном обучении:

- обеспечение интерактивности информационно-образовательной среды;
- создание условий для развития обучающихся в удобном для них режиме собственной компетентности посредством педагогических, информационных и организационных технологий;
- проектирование и создание информационно-образовательной среды дистанционного обучения;
- активизация процесса обучения и познавательной деятельности обучающихся;
- поддержка процесса использования полученных теоретических знаний в практическом применении.

К основным функциям тьютора относятся проективная, организационно-мотивационная, информационно-консультативная, аналитическая, рефлексивная, контрольно-диагностическая, информационно-

содержательная, организационно-деятельностная и технологическая [Бендова, 2007].

Вопросы подготовки тьюторов рассматривают в отечественной педагогике с 1990-х гг., но в последнее десятилетие, с 2010-х гг., публикационная активность по данной тематике стала наиболее интенсивной в связи с изменениями в системе высшего образования, новыми целевыми государственными программами финансирования вузов, необходимостью их трансформации с целью повышения конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынках образования, постепенным изменением подходов к обучению и воспитанию студентов в университетах.

Другой значимой рамкой при рассмотрении вопросов подготовки и сопровождения тьютора в онлайн-программах повышения квалификации являются особенности обучения взрослых, которые изучаются особой областью педагогики — андрогогикой.

С. И. Змеев определяет следующие особенности обучения взрослых:

- осознанность и ответственность;
- связь обучения с конкретными образовательными запросами, чаще всего связанными с профессиональной деятельностью;
- высокий уровень мотивации, который тем выше, чем более самостоятельным является решение взрослого слушателя участвовать в программе;
- требование практико-ориентированности и стремление применить полученные знания на практике;
- опора на жизненный опыт;
- ограничения, связанные с множественностью ролей взрослого и высокими требованиями к ним [Змеев, 2007].

О. Б. Чикуров выделяет следующие принципы обучения взрослых: равенства, активного творчества, личности, комфортности.

Тьютор, выполняя свои функции в процессе реализации онлайн-программы, должен учитывать эти принципы и характерные особенности обучения взрослых. Соотнося первое и второе, можем сделать некоторые заключения об основных направлениях деятельности тьютора в онлайн-обучении со взрослым контингентом обучающихся:

- поддержка мотивации к обучению и установление связи между программой и профессиональной/социальной/личностной практикой, выявление целей и результатов программы как

средств решения актуальных для слушателя проблем;

- поддержка и при необходимости обучение способам и средствам управления временем для эффективного освоения программы, совместный поиск путей включения обучения в актуальную жизненную ситуацию слушателя;
- помощь в структурировании учебной деятельности, ориентации в онлайн-курсе, методике его освоения, условиях текущего контроля, промежуточной, итоговой аттестации;
- эмоциональная поддержка в преодолении трудностей, поощрение и «воодушевление» на образовательные достижения;
- помощь в освоении навыков онлайн-обучения, установлении удаленной коммуникации и взаимодействия [Чикуров, 2005].

О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова, Т. Г. Доссе, рассматривая вопросы тьюторского сопровождения программ дополнительного профессионального образования, выделяют следующие функции тьютора: «содействие социально-профессиональному общению выпускников, их взаимопомощи и поддержке; координация запросов; посредничество между выпускниками и преподавателями; информирование выпускников о возможностях дальнейшего обучения» [Коряковцева, 2015].

Очевидно, что для выполнения этих сложных функций тьюторы должны обладать значительным набором компетенций. Вопросы компетентностного профиля тьютора исследовались в работах Т. Ю. Сурниной [Сурнина, 2008]; О. Ф. Брыксиной, Т. И. Каняниной, Е. П. Круподеровой [Брыксина, 2016] и др.

А. С. Латышев, исследуя вопросы компетентностной модели тьютора в университете, выделяет следующие группы значимых компетенций:

- Лидерство / командность. Тьютор организует работу группы, формулирует ясные и четкие цели, распределяет задачи, учитывая возможности и способности каждого. Мотивирует и наделяет других полномочиями для достижения целей.
- Планирование и организованность. Тьютор планирует и организует мероприятия, определяет порядок действий и сроки, эффективно распределяет ресурсы, устанавливает меры контроля [Латышев, 2020].

Анализ и решение проблем

Тьютор собирает всю необходимую для принятия решения информацию, анализирует проблемы и выделяет составляющие их элементы,

делает систематизированные и логичные выводы, основанные на правильно обработанной информации.

Творчество и инновативность

Тьютор находит оригинальные решения профессиональных задач, выявляет новые подходы и проявляет готовность действовать нестандартно.

Устная коммуникация и убедительность в общении

Тьютор говорит ясно, четко и ориентируется на особенности собеседников как при общении с отдельными людьми, так и выступая перед аудиторией или в группе; оказывает влияние, убеждает или воздействует на других таким образом, что добивается одобрения, согласия или изменения поведения.

Межличностное понимание

При общении с людьми тьютор учитывает их особенности и проявляет тактичность, выстраивает устойчивые отношения сотрудничества, эффективно работает в команде.

Решительность

Тьютор принимает решения и берет на себя ответственность, проявляет инициативу, готов формулировать решения в ситуациях неопределенности, риска и давления обстоятельств.

Гибкость

Тьютор принимает перемены и успешно адаптируется к новым требованиям, условиям и обстоятельствам.

Стрессоустойчивость

Тьютор продолжает эффективно работать в условиях стресса или под давлением. Сохраняет спокойствие и контроль над собой в ситуациях неудач» [Латышев, 2020].

На основе предложенной модели и собственного опыта нами сформулировано несколько групп компетенций, необходимых тьюторам:

– методические компетенции — это способность выявить для слушателя оптимальный путь и средства освоения онлайн-программы. Эта компетенция предполагает готовность помочь сориентироваться в курсе, определить последовательность освоения его компонентов, построить индивидуальный маршрут, если курс вариативный и др. В нашей практике тьюторы далеко не всегда были предметными специалистами.

Они не погружались в содержание программы, но очень хорошо ориентировались в методике ее освоения;

– педагогические компетенции — готовность тьютора обучать слушателей, передавая им необходимые знания, создавая условия для освоения новых умений и навыков. Тьюторы должны владеть основами методики обучения, уметь подбирать и реализовать оптимальные формы, методы и средства обучения;

– психологические компетенции — способность тьютора выявлять мотивацию слушателя в сфере освоения программы, влиять на нее и поддерживать при необходимости, выявляя связи обучения с профессиональной, социальной и личной жизнью обучающегося, показывая новые возможности для решения проблем и задач, появляющиеся с развитием новых компетенций;

– цифровые компетенции — свободное владение средствами дистанционного обучения и удаленного взаимодействия;

– коммуникативные компетенции — способность и готовность тьютора использовать общение для решения профессиональных задач, владение устной и письменной, прямой и опосредованной коммуникацией с учетом их потенциалов и ограничений.

Материалы и методы

С 2019 г. Костромской государственной университет является одним из исполнителей федерального проекта «Цифровая экономика», в рамках которого были созданы онлайн-программы и проведены курсы повышения квалификации с большим количеством слушателей (более 2 000 человек ежегодно). Цели и задачи обучения настоятельно требовали тьюторского сопровождения. Это было связано с рядом обстоятельств:

– стремлением университета повысить качество и доступность дистанционной образовательной программы;

– ориентацией на доступность обучения и минимизацию отсева с программ;

– недостаточной компетентностью и ориентированностью слушателей в вопросах использования среды дистанционного образования.

Набор команды для работы в качестве тьюторов, сопровождающих онлайн-программы, осуществлялся среди преподавателей вуза, к которым предъявлялись требования мотивированности и инновационной готовности. В результате в состав команды тьюторов вошли преподаватели-предметники, далеко не всегда педагоги или пси-

хологи по образованию, имеющие опыт педагогической работы со студентами, но в большинстве своем не имеющие опыта тьюторского сопровождения. На основе этих характеристик команды была разработана программа подготовки тьюторов, которая реализовалась в форме онлайн-семинаров.

Цель программы была заявлена как формирование у будущих тьюторов педагогических, психологических, коммуникативных и цифровых компетенций для эффективного сопровождения слушателей онлайн-программ повышения квалификации.

Перед программой подготовки тьюторов были поставлены следующие задачи:

- освоение будущим тьютором методики онлайн-программы, которую будут изучать слушатели;
- установление и освоение форм коммуникации тьютора и слушателей;
- освоение тьюторами путей и способов эмоциональной поддержки слушателей, приемов эмоциональной регуляции и саморегуляции, которым можно обучить слушателей;
- установление коммуникации между тьюторами, между тьюторами и руководителем команды, определение способов методической поддержки в процессе работы.

Поставленные задачи определили структуру программы:

- методический блок: изучение структуры курса, логики его освоения, правил и алгоритмов текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации, вариантов индивидуальных маршрутов в рамках программы;
- коммуникативный блок: освоение тьюторами способов коммуникации со слушателями (общение через сервисы системы дистанционного обучения (чаты, форумы), электронная переписка, общение через мессенджеры, телефонные звонки), разработка типовых форм электронных сообщений и писем для разных целей (приветствие, информирование, стимуляция активности, сообщение о результатах прохождения курса, подведение итогов и др.);
- педагогический блок: освоение прикладных умений обучения, в том числе связанных с проведением группового и индивидуального занятия, консультации, инструктажа. Включает актуализацию методов, форм, средств обучения, предполагает решение практических задач по подбору педагогической методики для достижения конкретных образовательных целей;

– психологический блок: ознакомление с психологическими аспектами андрогогики, понятиями познавательного интереса, мотивации. Предполагает освоение путей и способов регуляции и саморегуляции эмоционального состояния, поддержания учебной активности, мотивации к обучению, стимулирование смыслопоисковой активности слушателей.

Значительную роль в процессе работы тьюторов играет руководитель тьюторской команды, который выполняет функции информационного и методического сопровождения, координации работы, установления эффективных каналов коммуникации, контроля и оценки деятельности.

Программа подготовки тьюторов может проводиться в экспресс-форме, в форме погружения, как единократный семинар. В этом случае нужно использовать групповую работу, проектные и игровые методы, чередовать активности, насыщать обучение решением практических задач, не злоупотреблять пассивными лекционными формами.

При наличии достаточного времени можно провести обучение в расширенном формате — как краткосрочные курсы повышения квалификации. Этот вариант менее требователен к методике обучения и может включать традиционные лекции и практические занятия.

Важно, чтобы, осваивая программу подготовки тьюторов, преподаватели пользовались той информационной средой и инструментами, которые позже будут применяться для обучения слушателей. В нашем случае программа проводилась в форме единократного методического семинара.

В 2021 г. к работе в качестве тьюторов были привлечены 37 преподавателей. Каждый из них работал с 20-50 слушателями.

Непосредственный алгоритм работы предполагал

- рассылку приветственных и сопровождающих писем слушателям;
- проведение онлайн-встреч для пояснения методики освоения курса;
- выявление неуспевающих слушателей и индивидуальную работу с ними (выявление причин, информирование и разъяснение, построение индивидуального маршрута в программе, эмоциональная поддержка и др.);
- поощрение успевающих слушателей;
- подведение итогов освоения программы.

По завершению онлайн-обучения нами было проведено два опроса, которые позволили оценить работу тьюторов и поставить задачи по ее усовершенствованию при реализации новых программ.

Первый опрос проходили сами тьюторы, оценивая качество подготовки и руководства работой команды, удовлетворенность коммуникацией и методической поддержкой, результативность собственной деятельности, эффективность применяемых методик работы со слушателями.

Опрос включал 17 вопросов: 2 из них были открытыми, 11 — закрытыми, 4 предполагали шкалирование от 1 до 10 баллов.

Опрос был составлен руководителем тьюторской команды и преследовал цель оценить качество проделанной работы, выявить направления совершенствования этой деятельности.

Второй опросник был разработан для слушателей, которые наиболее тесно взаимодействовали с тьюторами. Его целью было выявить уровень удовлетворенности слушателей работой тьюторов, оценить нуждаемость в тьюторском сопровождении, целесообразность используемых форм и методов работы. Этот опросник был пройден 139 слушателями, которые наиболее тесно взаимодействовали с тьюторами.

Результаты исследования

Первый вопрос опросника для слушателей был направлен на определение нуждаемости слушателей онлайн-курсов в тьюторском сопровождении. Мы просили оценить степень нуждаемости по шкале от 1 до 10 по мере ее усиления. 60,4 % слушателей оценили нуждаемость в помощи тьютора максимальной оценкой (10 баллов). Оценку от 8 до 10 баллов выбрали 81,3 % слушателей, оценку от 1 до 4 баллов — 5,8 %. Результаты показывают, что слушатели, обучающиеся на дистанционных образовательных программах, очень нуждаются в непосредственной личной коммуникации.

Помощь, которая оказывалась слушателям, была «разделена» нами на 4 группы:

- организационная (например, обеспечение доступа к курсу и др.);
- информационно-методическая (например, пояснения по логике и методике освоения курса и др.);
- мотивационная (например, подбадривание, эмоциональная поддержка);

– контрольно-стимулирующая (например, указание на сроки прохождения заданий, дедлайны и др.).

По доминирующему виду помощи, которая была получена от тьюторов, слушатели разделились на следующие группы: организационную — 47,5 %, мотивационную — 13,7 %, контрольно-стимулирующую — 19,4 %, информационно-методическую — 18,7 %. Этот вопрос говорит только о фактически сложившейся в процессе реализации программ ситуации. Наименее оказываемым видом помощи стала мотивационная, а наиболее — организационная. Следующий вопрос преследовал цель проверить, была ли оказана слушателям именно та помощь, в которой они нуждались. 89,2 % слушателей подтвердили, что в иной помощи они не нуждались и что получили все по запросу. Остальные респонденты отметили недостатки информационно-методической поддержки (5 %), мотивационной (4,3 %) и организационной (1,4 %) помощи.

Наиболее предпочитаемыми формами коммуникации слушатели онлайн-программы считают электронную почту (87,1 %). Сообщения в курсе, сообщения в мессенджере предпочитают 11,5 % респондентов, и только 1,4 % — телефонные звонки. Таким образом, опосредованные способы коммуникации предпочтительны для абсолютного большинства респондентов. При этом 52,5 % слушателей отмечают неприемлемость телефонного звонка как способа коммуникации с тьютором. Это свидетельствует об отношении слушателей к телефонной связи как личному, приватному пространству, соответственно, ее использование может дать обратную ожидаемой реакцию.

Этот факт и запрос слушателей на организационную помощь может указывать, что в рамках коротких программ у слушателей нет потребности в «живом» общении, эмоциональной поддержке. Однако ответ на вопрос «Насколько для Вас важно в ходе освоения онлайн-курса иметь возможность общения с живым собеседником?», который включал оценку по 10-балльной шкале, опровергает это предположение. 67,6 % слушателей утверждают, что нуждаются в живом общении и контакте. 12,9 % опрошенных считают такой контакт ненужным или излишним. Возможно, эта потребность является мнимой, порождается общепринятым мнением о дефицитах непосредственной коммуникации при дистанционном обучении. В любом случае очевидно, что необходимо искать средства коммуникации, которые позволят сохранять преимущества личного об-

щения при использовании опосредованных форм.

Контент-анализ ответа на вопрос «Что, на Ваш взгляд, нужно изменить в работе тьюторов для повышения ее эффективности?» не дал значимых результатов. Слушатели отмечают удовлетворенность, есть несколько ответов с пожеланиями более быстрой реакции на запросы. Несколько слушателей так или иначе сказали о необходимости соединения в роли тьютора и психолого-педагогических, и предметных компетенций. В наших программах эти функции были разделены ввиду большого количества слушателей. Однако оптимально было бы их объединить.

Анализируя ответы на опрос для тьюторов, мы получили информацию, что высокую значимость и востребованность тьюторского сопровождения слушателей онлайн-курса отмечают 81 % педагогов. Экстремально низких оценок значимости (1-4 балла) в ходе опроса не выявлено.

Средняя оценка собственной удовлетворенности педагогов деятельностью в качестве тьюторов составила 8,4 балла из 10 возможных. Это свидетельствуют, что программа подготовки обеспечила необходимый уровень компетенций и была содержательно сообразна запросам слушателей онлайн-курса.

Наиболее значимыми инструментальными компетенциями для решения поставленных перед тьюторами задач респонденты называют

– письменную коммуникацию (четкая и понятная письменная речь, умение быть понятным и убедительным — 59,5 %);

– вербальную коммуникацию (умение профессионально строить телефонный разговор, лаконично и убедительно выразить мысли — 32,4 %);

– и в значительно меньшей степени анализ информации, методическую компетентность и умение работать с информацией.

Это показывает, что тьюторы видят свою работу как общение, тогда как слушатели — как организационно-методическое сопровождение обучения. Такие «несостыковки» являются предметом «тонкой настройки» и персональной компетенции тьюторов.

Тьюторы практически не выявили компетентностных дефицитов. Лидером по этому вопросу стала методическая компетенция (13,5 %), других значимых групп ответов не сформировалось. Большинство респондентов ответили, что не испытывали субъективных трудностей, но

указывают на объективные сложности — тайминг, организационные изменения и т. д.

Вопрос «Какие формы подготовки тьютора были бы достаточны для решения тех задач, которые Вы выполняли?» служил цели перепроверить достаточность программы подготовки тьюторов. Большинство респондентов ответили, что достаточной была бы форма единовременного семинара (56,8 %) при возможности получить методическую и консультационную помощь со стороны руководителя тьютора. Более затратные формы, такие как курсы повышения квалификации, серия методических семинаров, востребованы в меньшей степени, то есть тьюторы считают свою работу достаточно несложной и довольно легко с ней справляются на основе имеющегося педагогического опыта.

Наиболее выраженными личными трудностями для тьюторов были информационно-методические (трудно понять логику курса, освоить механизмы промежуточной и итоговой аттестации, условия зачета/незачета). Разделенность предметной и тьюторской позиции проявляется здесь так же, как и в оценках слушателей.

Предложенный комплект методического обеспечения, разработанный и распространяемый руководителем команды тьюторов, был оценен на 8,9 баллов из 10. Он представлял собой набор типовых писем (приветственных, сопроводительных, контрольных, инструктивных), инструкций, схем образовательной деятельности, инструментов контроля маршрута слушателя на курсе, учебно-методических видео, алгоритмов взаимодействия по слушателями и т. д. Высокие оценки, полученные в ответ на вопрос о востребованности таких материалов, говорят о необходимости активной методической работы в этом направлении. Недостаточной оказалась методическая поддержка при взаимодействии тьютора с преподавателем-предметником (35,1 %).

Общая оценка готовности работать в качестве тьюторов в дальнейших программах составила 9,7 баллов из 10. При анализе пожеланий вновь центральным лейтмотивом звучит необходимость тесной связи тьютора и преподавателя-предметника, желание более четкой схематической логики освоения курса, индивидуальных вариантов и маршрутов образования отдельного слушателя.

Обсуждение и заключение

Тьюторское сопровождение в процессе реализации кратковременных онлайн-курсов — вос-

требуемая и значимая педагогическая деятельность, которая обеспечивает эффективность образовательной деятельности обучающегося, позволяя активизировать его образовательные ресурсы и преодолеть объективные барьеры обучения взрослых в дистанционных форматах;

– тьюторское сопровождение должно быть методически подготовленным и включать обучение способам предметной, психологической и педагогической поддержки слушателя;

– при наличии опыта педагогической деятельности у тьютора для подготовки его к непосредственной работе достаточно единоразовых методических семинаров с консультационным сопровождением руководителя тьюторов;

– тьюторы нуждаются в разработке методического контента различного содержания, обеспечивающего непосредственное взаимодействие со слушателями;

– объединение роли преподавателя-предметника и тьютора оптимально при сопровождении онлайн-курса, но при невозможности такой ролевой структуры необходимы погружение тьютора в предметность и логику освоения курса, а также специально выстроенная своевременная связь с преподавателем-предметником;

– при работе со слушателями необходимо гибко и чутко искать баланс вмешательства и ненавязчивости. Помощь должна быть востребованной, а не давящей. Опосредованные каналы коммуникации представляются более комфортными, несмотря на декларацию желательности прямого, непосредственного общения;

– наиболее востребованной помощью была организационная, таким образом, на соответствующей подготовке тьюторов необходимо акцентироваться в ходе проектирования обучающихся семинаров;

– максимально четкая структура образовательного контента и методики его освоения повышает комфорт освоения курса и желательна как для обучающихся, так и для слушателей.

Библиографический список

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. Москва : РАО, 1999. 120 с.
2. Ахаян А. А. Виртуальный педвуз: теория становления. Санкт-Петербург : Эмиссия, 2002. URL: <http://www.emissia.org/offline/2000/773.htm> (дата обращения: 12.10.2020).
3. Бендова Л. В. Функции тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования // Высшее образование в России. 2007. № 12. С. 82-89.
4. Брыксина О. Ф. Программа тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов как новый образовательный продукт / О. Ф. Брыксина, Т. И. Каянина, Е. П. Круподерова // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 37-46.
5. Ворон И. А. Академическое консультирование в условиях модернизации высшего профессионального образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 76-2. С. 63-70.
6. Гретинская Е. О. Тьюторство в России как новая модель образования: становление и развитие // Проблемы науки. 2015. № 4 (34). С. 1-4.
7. Емельянова Л. А. Тьюторство как технология современного качества индивидуализации образования / Л. А. Емельянова, М. И. Солодкова, И. Д. Борченко // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 3 (21). С. 144-153.
8. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, технологии и средств обучения взрослых. Москва : ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
9. Ковалева Т. М. Реализация принципа открытости при построении и применении образовательных технологий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipa-otkrytosti-pri-postroenii-i-primenении-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения: 01.05.2021).
10. Коджаспирова Г. М. Возникновение и эволюция становления тьюторства в России // Наука и школа. 2019. № 1. С. 107-117.
11. Коряковцева О. А. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова, Т. Г. Доссэ // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 100-103.
12. Лаврентьева О. А. Педагогические ресурсы тьюторского сопровождения магистрантов в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 4. С. 81-86.
13. Латышев А. С. Компетентностная модель тьютора — разработка и реализация в современном российском университете // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-model-tyutora-razrabotka-i-realizatsiya-v-sovremennom-rossiyskom-universitete> (дата обращения: 28.06.2021).
14. Микова И. С. Концептуальные подходы к тьюторству в высшей школе в отечественной и зарубежной литературе // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2016. № 2-2. С. 1-14.
15. Москаленко Н. В. Открытое и непрерывное образование // Проблемы высшей школы. 2014. № 2. С. 7-12.
16. Насырова Э. Ф. Методическая готовность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров профессионально-педагогического обра-

- зования / Э. Ф. Насырова, А. А. Дроздова // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 6 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-gotovnost-kak-sostavlyayuschaya-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavrov-professionalno-pedagogicheskogo> (дата обращения: 23.04.2020).
17. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва : ИЭТ, 2013. 268 с.
18. Перевезенцева О. Н. Тьюторское сопровождение информационной грамотности обучающихся / В. В. Углов, Т. А. Белякова // КПЖ. 2019. № 2 (133). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-informatsionnoy-gramotnosti-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 14.10.2021).
19. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения. Москва : Академия, 2004. 416 с.
20. Полат Е. С. Дистанционное обучение в профильных классах общеобразовательной школы // Информатика и образование. 2007. № 3. С. 10-17.
21. Сергеева М. Г. Тьюторское сопровождение в системе профессионального образования: зарубежная и российская практика // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 298-301.
22. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение, 1976. 160 с.
23. Снегурова В. И. Модели дистанционного обучения в системе среднего образования // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-distsionnogo-obucheniya-v-sisteme-srednego-obrazovaniya> (дата обращения: 27.04.2020).
24. Соловова Н. В. Методическая работа в вузе: историко-педагогический аспект / под ред. Т. И. Рудневой. Самара : Универс групп, 2007. 203 с.
25. Становление тьюторской модели современного университета в России / науч. ред. Т. М. Ковалева, А. О. Зоткин, Е. А. Суханова ; отв. ред. А. О. Зоткин, Н. С. Гулиус. Томск : Издат. дом Том. гос. ун-та, 2019. 256 с.
26. Сурнина Т. Ю. Компетентностная модель тьюторской деятельности как основа для совершенствования деятельности современного преподавателя // Омский научный вестник. 2008. № 1 (63). С. 83-88.
27. Сурнина Т. Ю. Развитие тьюторских компетенций как способ совершенствования деятельности современного преподавателя // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 3. С. 169-179.
28. Тимохина Т. В. Тьюторство в современной ретроспективе // Социальная педагогика. 2018. № 1. С. 77-84.
29. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (XXIII Всерос. конф.). 30-31 окт. 2018 г. / науч. ред.: Т. М. Ковалева, А. А. Теров. Москва : МГПУ, 2018. 256 с.
30. Хуторской А. В. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. 2002. № 36. С. 26-30.
31. Челнокова Е. А. Тьюторская система в образовательной практике Великобритании / Е. А. Челнокова, З. И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. 2019. № 2 (27). С. 1-14.
32. Челнокова Е. А. Тьюторская деятельность в дистанционном обучении / Е. А. Челнокова, З. И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskaya-deyatelnost-v-distsionnom-obuchenii> (дата обращения: 01.05.2021).
33. Чефранова А. О. Теоретические аспекты дистанционного обучения // Наука и школа. 2006. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-distsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 27.04.2020).
34. Чикуров О. В. Образование взрослых: зачем и как? // Кто меня научит? Ташкент : Институт по международному сотрудничеству Немецкой ассоциации народных университетов. Ташкент, 2005. URL: https://www.znanie.org/jornal/n3_06/Chikurov.html (дата обращения: 27.04.2020).
35. Alessi S. M., Trollip, S. R. Multimedia for Learning // Pearson, 2000. URL: <http://digilib.stiem.ac.id:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/329/Pengembangan%20Media%20Pembelajaran.PDF?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 01.02.2022).
36. Bromme R., Hesse F. W., Spada H. Barriers and Biases in Computer-Mediated Knowledge Communication. New York: Springer, 2006.
37. Grace J., Kenny C. A short review of information and communication technologies and basic education in Less Developed Countries — what is useful, what is sustainable? // International Journal of Educational Development, 2003.
38. Holmes B., Gardner J. E-Learning Concepts and Practice. London and Thousand Oaks Ca, Sage Publications, 2006.
39. Samokhvalova A. G. Coping strategies of university teaching staff with difficulties in managing remote learning under lockdown-related stress / A. G. Samokhvalova, E. V. Tikhomirova, O. N. Vishnevskaya, D. B. Vorontsov, A. V. Vorontsova // The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS Volume XXXX.
40. Twining P. Pedagogic re-engineering: issues surrounding the use of new media to support a move from «didactic» to «constructivist» models of transaction on an Open University course, in Selinger, M. & Wynn, J. (Eds) Educational Technology and the impact on teaching and learning // Abingdon: Research Machines. PLC, 2001.

Reference list

1. Andreev A. A. Didakticheskie osnovy distancionnoy obucheniya = Didactic basics of distance learning. Moskva : RAO, 1999. 120 s.

2. Ahajan A. A. Virtual'nyj pedvuz: teorija stanovlenija = Virtual pedvuz: theory of becoming. Sankt-Peterburg : Jemissija, 2002. URL: <http://www.emissia.org/offline/2000/773.htm> (data obrashhenija: 12.10.2020).
3. Bendova L. V. Funkcii t'jutora v seti otkrytogo distancionnogo professional'nogo obrazovanija = Tutor functions in the network of open distance vocational education // Vyssee obrazovanie v Rossii. 2007. № 12. S. 82-89.
4. Bryksina O. F. Programma t'jutorskogo soprovozhdenija formirovanija IKT-kompetentnosti pedagogov kak novyj obrazovatel'nyj produkt = Tutor support program for the formation of ICT competence of teachers as a new educational product / O. F. Bryksina, T. I. Kanjanina, E. P. Krupoderova // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. № 2 (15). S. 37-46.
5. Voron I. A. Akademicheskoe konsul'tirovanie v uslovijah modernizacii vysshego professional'nogo obrazovanija = Academic consulting in the context of modernization of higher professional education // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. 2008. № 76-2. S. 63-70.
6. Gretinskaja E. O. T'jutorstvo v Rossii kak novaja model' obrazovanija: stanovlenie i razvitie = Tutoring in Russia as a new model of education: formation and development // Problemy nauki. 2015. № 4 (34). S. 1-4.
7. Emel'janova L. A. T'jutorstvo kak tehnologija sovremenogo kachestva individualizacii obrazovanija = Tutoring as a technology of modern quality of education individualization / L. A. Emel'janova, M. I. Solodkova, I. D. Borchenko // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2018. № 3 (21). S. 144-153.
8. Zmeev S. I. Andragogika: osnovy teorii, tehnologii i sredstv obuchenija vzroslyh = Andragogy: fundamentals of adult theory, technology and learning tools. Moskva : PER SJe, 2007. 272 s.
9. Kovaleva T. M. Realizacija principa otkrytosti pri postroenii i primenenii obrazovatel'nyh tehnologij = Implementation of the principle of openness in the construction and use of educational technologies // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2014. № 4 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipa-otkrytosti-pri-postroenii-i-primenenii-obrazovatel'nyh-tehnologij> (data obrashhenija: 01.05.2021).
10. Kodzhaspirova G. M. Vozniknovenie i jevoljucija stanovlenija t'jutorstva v Rossii = The emergence and evolution of the formation of tutoring in Russia // Nauka i shkola. 2019. № 1. C. 107-117.
11. Korjakovceva O. A. T'jutorskoe soprovozhdenie vzroslyh obuchajushhihsja: vozmozhnosti i perspektivy = Tutor support for adult students: opportunities and prospects / O. A. Korjakovceva, I. Ju. Tarhanova, T. G. Dossje // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. № 5. S. 100-103.
12. Lavrent'eva O. A. Pedagogicheskie resursy t'jutorskogo soprovozhdenija magistrantov v vuze = Pedagogical resources of student support for undergraduates at the university // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 4. S. 81-86.
13. Latyshev A. S. Kompetentnostnaja model' t'jutora — razrabotka i realizacija v sovremennom Rossijskom universitete = Competency model of the tutor — development and implementation in modern Russian university // Vestnik OmGU. Serija: Jekonomika. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-model-tyutora-razrabotka-i-realizatsiya-v-sovremennom-rossijskom-universitete> (data obrashhenija: 28.06.2021).
14. Mikova I. S. Konceptual'nye podhody k t'jutorstvu v vysshej shkole v otechestvennoj i zarubezhnoj literature = Conceptual approaches to tutoring in higher education in domestic and foreign literature // Vestnik PGGPU. Serija № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2016. № 2-2. S. 1-14.
15. Moskalenko N. V. Otkrytoe i bespreryvnoe obrazovanie = Open and continuous education // Problemy vysshej shkoly. 2014. № 2. S. 7-12.
16. Nasyrova Je. F. Metodicheskaja gotovnost' kak sostavljajushhaja professional'noj kompetentnosti bakalavrov professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija = Methodological readiness as a component of the professional competence of bachelors of professional-pedagogical education / Je. F. Nasyrova, A. A. Drozdova // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 6 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaja-gotovnost-kak-sostavlyajushhaja-professionalnoj-kompetentnosti-bakalavrov-professionalno-pedagogicheskogo> (data obrashhenija: 23.04.2020).
17. Novikov A. M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij = Pedagogy: dictionary of the system of basic concepts. Moskva : IJeT, 2013. 268 s.
18. Perevezenceva O. N. T'jutorskoe soprovozhdenie informacionnoj gramotnosti obuchajushhihsja = Tutor support of information literacy of students / V. V. Uglov, T. A. Beljakova // KPZh. 2019. № 2 (133). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-informatsionnoj-gramotnosti-obuchajushhihsja> (data obrashhenija: 14.10.2021).
19. Polat E. S. Teorija i praktika distancionnogo obuchenija = Theory and practice of distance learning. Moskva : Akademiya, 2004. 416 s.
20. Polat E. S. Distancionnoe obuchenie v profil'nyh klassah obshheobrazovatel'noj shkoly = Distance learning in specialized classes of a comprehensive school // Informatika i obrazovanie. 2007. № 3. S. 10-17.
21. Sergeeva M. G. T'jutorskoe soprovozhdenie v sisteme professional'nogo obrazovanija: zarubezhnaja i Rossijskaja praktika = Tutor support in the professional education system: foreign and Russian practice // Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2019. № 63-1. S. 298-301.
22. Slastenin V. A. Formirovanie lichnosti uchitelja sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki = Formation of the identity of a teacher of a Soviet school

in the process of professional training. Moskva : Prosvetshenie, 1976. 160 s.

23. Snegurova V. I. Modeli distancionnogo obucheniya v sisteme srednego obrazovaniya = Models of distance learning in the secondary education system // Vestnik RUDN. Seriya: Informatizacija obrazovaniya. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-distantsionnogo-obucheniya-v-sisteme-srednego-obrazovaniya> (data obrashheniya: 27.04.2020).

24. Solovova N. V. Metodicheskaja rabota v vuze: istoriko-pedagogicheskij aspekt = Methodological work at the university: historical and pedagogical aspect / pod red. T. I. Rudnevoj. Samara : Univers grupp, 2007. 203 s.

25. Stanovlenie t'jutorskoj modeli sovremennoogo universiteta v Rossii = The formation of a tutoring model of a modern university in Russia / nauch. red. T. M. Kovaleva, A. O. Zotkin, E. A. Suhanova ; otv. red. A. O. Zotkin, N. S. Gulius. Tomsk : Izdat. dom Tom. gos. un-ta, 2019. 256 s.

26. Surnina T. Ju. Kompetentnostnaja model' t'jutorskoj dejatel'nosti kak osnova dlja sovershenstvovaniya dejatel'nosti sovremennoogo prepodavatelja = Competency model of tutoring activities as the basis for improving the activities of a modern teacher // Omskij nauchnyj vestnik. 2008. № 1 (63). S. 83-88.

27. Surnina T. Ju. Razvitie t'jutorskih kompetencij kak sposob sovershenstvovaniya dejatel'nosti sovremennoogo prepodavatelja = Development of tutoring competencies as a way to improve the activities of a modern teacher // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2008. № 3. S. 169-179.

28. Timohina T. V. T'jutorstvo v sovremennoj retrospektive = Tutoring in a modern retrospective // Social'naja pedagogika. 2018. № 1. S. 77-84.

29. T'jutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: ideja i realizacija funkcion posrednichestva = Tutoring in open educational space: the idea and implementation of the mediation function : materialy XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (HHIII Vseros. konf.). 30-31 okt. 2018 g. / nauch. red.: T. M. Kovaleva, A. A. Terov. Moskva : MGPU, 2018. 256 s.

30. Hutorskoj A. V. Distancionnoe obuchenie i ego tehnologii = Distance learning and its technologies // Komp'juterra. 2002. № 36. S. 26-30.

31. Chelnokova E. A. T'jutorskaja sistema v obrazovatel'noj praktike Velikobritanii = Tutor system in UK educational practice / E. A. Chelnokova, Z. I. Tjumaseva // Vestnik Mininskogo universiteta. 2019. № 2 (27). C. 1-14.

32. Chelnokova E. A. T'jutorskaja dejatel'nost' v distancionnom obuchenii = Tutoring activities in distance learning / E. A. Chelnokova, Z. I. Tomaseva // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. № 3 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskaya-deyatelnost-v-distantsionnom-obuchenii> (data obrashheniya: 01.05.2021).

33. Chefranova A. O. Teoreticheskie aspekty distancionnogo obucheniya = Theoretical aspects of distance learning // Nauka i shkola. 2006. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-distantsionnogo-obucheniya> (data obrashheniya: 27.04.2020).

34. Chikurov O. V. Obrazovanie vzroslyh: zachem i kak? = Adult education: Why and how? // Kto menja nauchit? Tashkent : Institut po mezhdunarodnomu sotrudnichestvu Nemeckoj associacii narodnyh universitetov. Tashkent, 2005. URL: https://www.znanie.org/jornal/n3_06/Chikurov.html (data obrashheniya: 27.04.2020).

35. Alessi S. M., Trollip, S. R. Multimedia for Learning // Pearson, 2000. URL: <http://digilib.stiem.ac.id:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/329/Pengembangan%20Media%20Pembelajaran.PDF?sequence=1&isAllowed=y> (data obrashheniya: 01.02.2022).

36. Bromme R., Hesse F. W., Spada H. Barriers and Biases in Computer-Mediated Knowledge Communication. New York: Springer, 2006.

37. Grace J., Kenny C. A short review of information and communication technologies and basic education in Less Developed Countries — what is useful, what is sustainable? // International Journal of Educational Development, 2003.

38. Holmes B., Gardner J. E-Learning Concepts and Practice. London and Thousand Oaks Ca, Sage Publications, 2006.

39. Samokhvalova A. G. Coping strategies of university teaching staff with difficulties in managing remote learning under lockdown-related stress / A. G. Samokhvalova, E. V. Tikhomirova, O. N. Vishnevskaya, D. B. Vorontsov, A. V. Vorontsova // The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS Volume XXXX.

40. Twining P. Pedagogic re-engineering: issues surrounding the use of new media to support a move from «didactic» to «constructivist» models of transaction on an Open University course, in Selinger, M. & Wynn, J. (Eds) Educational Technology and the impact on teaching and learning // Abingdon: Research Machines. PLC, 2001.

Статья поступила в редакцию 03.03.2022; одобрена после рецензирования 12.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 03.03.2022; approved after reviewing 12.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ДИСКУССИЯ «ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ В XXI СТОЛЕТИИ»

Редакция открывает дискуссию «Предмет психологии в XXI столетии»:
обращение к авторам и читателям

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-89-104

EDN: IMTJKW

Научная психология в поисках своего предмета

Владимир Александрович Мазиллов

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

v.mazilov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

Аннотация. Редакция журнала «Ярославский педагогический вестник» объявила об открытии дискуссии по проблеме «предмет психологии». Решение редакции начать дискуссию по проблеме предмета очень своевременно, особенно если учесть, что в психологии сейчас дела обстоят не лучшим образом. В статье указываются основные признаки методологического неблагополучия (падение престижа научной психологии; продолжающийся методологический кризис; угроза исчезновения психологии как фундаментальной науки и замена ее «конгломератом наук о человеке»; кризис репликации); делается вывод о том, что причиной указанных негативных явлений в психологической науке является недостаточное внимание к проблеме предмета психологии.

Проблема предмета — центральная методологическая проблема психологии, поскольку тот или иной выбор предмета, по сути, представляет собой ключевое самоопределение психологической науки. Упрощенное представление о последовательной смене трактовок предмета не описывает реально происходящих в психологической науке процессов. При проведении дискуссии полезно учитывать как общее современное состояние психологии, так и наработки методологии психологии по проблеме предмета психологической науки. Поскольку настоящая статья открывает дискуссию, утверждается, что при ее проведении полезно максимально точно указывать контекст, выражающий позицию того или иного автора. В статье указываются варианты использования конструкта «предмет психологии», что может оказаться полезным при проведении дискуссии.

Неудовлетворительное состояние проблемы предмета психологии имеет различные причины. Одна из них в том, что перманентный методологический кризис, который продолжается уже около полутора сотен лет, связан с неадекватной стратегией определения предмета психологии. Эта стратегия впервые была применена В. Вундтом для выделения физиологической психологии как научной психологической дисциплины. Суть стратегии в том, что предмет для удобства в плане его обоснования выбирается узкоаналитически. Утверждается, что в современной психологии необходим другой подход — рассматривать нужно совокупный предмет. Другая важнейшая причина, по мысли автора, состоит в том, что современная психология по-прежнему недооценивает роль методологии. Предмет науки — центральное понятие в структуре методологии, поэтому конструкт «предмет» должен выполнять определенные функции и отвечать определенным требованиям. В связи с этим утверждением совершенно ясно, что далеко не любое широкое понятие может конструктивно выполнить роль предмета психологии. На примере категории сознания показано, почему сознание не стоит использовать в качестве предмета. В статье предложена трактовка в качестве предмета психологии внутреннего мира человека.

Ключевые слова: психология; наука; предмет психологии; методология психологии; сознание; внутренний мир

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156

Для цитирования: Мазиллов В. А. Научная психология в поисках своего предмета // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 89-104. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-89-104>. <https://elibrary.ru/imtjkw>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

DISCUSSION «SUBJECT OF PSYCHOLOGY IN THE 21ST CENTURY»

Original article

Scientific psychology in search of its subject

Vladimir Aleksandrovich Mazilov

Doctor of psychological sciences, professor, head of department of general and social psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1. v.mazilov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

Abstract. The editors of the journal «Yaroslavl Pedagogical Bulletin» announced the opening of a discussion on the subject of psychology. The decision of the editors to start a discussion on the problem of the subject is in time, especially considering that things are not in the best way in psychology now. The article points out the main signs of methodological trouble (the decline in the prestige of scientific psychology; the ongoing methodological crisis; the threat of the disappearance of psychology as a fundamental science and its replacement by «a conglomerate of human sciences»; the replication crisis), it is concluded that the cause of all these negative phenomena in the psychological science is insufficient attention to the problem of the subject of psychology. The problem of the subject is the central methodological problem of psychology, since this or that choice of the subject, in fact, represents the key self-determination of psychological science. A simplified idea of a successive change in the interpretation of a subject does not describe the actual processes taking place in psychological science. When conducting a discussion, it is useful to take into account both the general current state of psychology and the developments in the methodology of psychology on the problem of the subject of psychological science. Since this article opens the discussion, it is argued that when conducting it, it is useful to indicate as accurately as possible the context expressing the position of one or another author. The article indicates options for using the construct «subject of psychology», which may be useful during the discussion. The unsatisfactory state of the problem of the subject of psychology has various reasons. One of them is that the permanent methodological crisis, which has been going on for about a hundred and fifty years, is associated with an inadequate strategy for defining the subject of psychology. This strategy was first used by W. Wundt to single out physiological psychology as a scientific psychological discipline. The essence of the strategy is that the subject, for the sake of convenience in terms of its justification, is chosen narrowly and analytically. It is argued that in modern psychology a different approach is needed — it is necessary to consider the cumulative subject. Another important reason, according to the author, is that modern psychology still underestimates the role of methodology. The subject of science is the central concept in the structure of the methodology, so the construct subject must perform certain functions and meet certain requirements. In connection with this statement, it is quite clear that by no means any broad concept can constructively fulfill the role of the subject of psychology. Using the category of consciousness as an example, it is shown why consciousness should not be used as an object. The article proposes an interpretation of the subject of psychology as the inner world of a person.

Keywords: psychology; science; subject of psychology; methodology of psychology; consciousness; inner world

The study was carried out with the financial support from RFBR as part of a scientific project № 19-29-07156

For citation: Mazilov V. A. Scientific psychology in search of its subject. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 89-104. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-89-104>. <https://elibrary.ru/imtjkw>

Предмет психологии самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению; способ ее познания должен быть полон особых ухищрений и предосторожностей, чтобы дать то, чего от него ждут.

Л. С. Выготский

Введение

Редакция «Ярославского педагогического вестника» объявила об организации на страницах журнала дискуссии о предмете психологии. Можно только приветствовать данное решение, поскольку новая рефлексия и конструктивное обсуждение методологических оснований психологической науки обычно способствуют углублению понимания характера методологических проблем, стоящих перед психологией. Будем надеяться, что так произойдет и на этот раз.

Методологические дискуссии, как убедительно свидетельствует история психологии, обычно становятся особенно актуальными в ситуациях кризиса в психологии (или более или менее очевидных затруднений, возникающих в психологической науке). Как правило, те или иные методологические решения в психологии принимаются не в последнюю очередь для смягчения остроты актуальных в тот или иной момент для психологической науки затруднений. Приступая к дискуссии, полезно учитывать актуальное состояние психологической науки и характер наиболее значимых в данное время методологических проблем.

Другой момент, о котором полезно помнить, организуя методологическую дискуссию в психологии, состоит в том, что эффективность обсуждения, как опять же свидетельствует история психологии, напрямую зависит от того, насколько точно диспутанты понимают точку зрения оппонентов. Учитывая известную множественность подходов и различных определений одних и тех же понятий в психологии, диспутантам, вероятно, следует по возможности избегать неоправданных обобщений и расширений, максимально точно характеризовать суть высказываемого подхода и, если возможно, уточнять контекст тех или иных рассуждений.

Третий момент, который стоит учитывать при организации дискуссии, состоит в том, что психологам свойственно недооценивать роль методологии. В современной психологии методология должна рассматриваться не как набор методологических принципов, но как целостная концепция. Поскольку конструкт «предмет психологии» является центральным понятием концепции, яс-

но, что, обсуждая «предмет», непродуктивно рассматривать его как существующий «сам по себе», но важно учитывать его связи и роль в структуре методологии. Тогда будут понятны функции, которые конструкт призван выполнять в психологической науке.

В психологии многократно проходили научные дискуссии, посвященные проблеме предмета психологии. Проходили такого рода дискуссии и на ярославской земле (в частности, в дискуссии 2004 г., когда в обсуждении проблемы предмета психологической науки приняли участие многие известные психологи [Труды Ярославского методологического ... , 2004]). Тогда в авторитетных изданиях многократно отмечалось, что дискуссия была полезной и продуктивной. За прошедшие без малого двадцать лет ситуация в психологии и в мире значимо изменилась. Будем надеяться, что очередная дискуссия, посвященная предмету психологии, будет конструктивной, а обмен мнениями послужит дополнительным стимулом к развитию психологической науки. Хочется надеяться, что заинтересованные авторы примут участие в начинающейся дискуссии, и их методологические изыскания будут опубликованы на страницах «Ярославского педагогического вестника».

Общая психология сегодня: проявления неблагополучия

Дискуссий, посвященных обсуждению предмета психологии, как уже отмечалось, было много. Появление каждого нового направления в психологии фактически означало новый всплеск дискуссий, поскольку новизну того или иного подхода его сторонники обычно связывали с изменением трактовки предмета. Дискуссии однако отличаются еще и тем, что проходят в разных условиях, которые оказывают существенное влияние и на контент и на общую тональность курса.

Очень кратко охарактеризуем общий фон, на котором будет разворачиваться настоящая дискуссия. Давно и справедливо подмечено, что наукам благополучным не свойственно задумываться над определением своего предмета. Они занимаются текущими исследованиями, что требует времени и сил ученых. Науки, не принадлежащие к вышеупомянутым, предаются обсуждениям этого вопроса много чаще, с выраженным энтузиазмом, а иногда и со страстью. Поскольку известное выражение классика, вероятно, можно отнести не только к семьям, но и к наукам, отме-

тим, что каждая из «неблагополучных» несчастлива по-своему. Обратимся к научной психологии.

Психология готовится вскоре отпраздновать юбилей. Отсчет «истории» психологии ведется, как известно, именно с 1870-х. Психология, заявившая о себе устами Вильгельма Вундта как о самостоятельной науке в 70-е гг. XIX столетия, готовится ныне к полуторавековому юбилею. Напомним, что столетний юбилей отмечался весьма широко — в 1980 г. был проведен внеочередной Международный психологический конгресс в Лейпциге, посвященный этому знаменательному событию. Тогда это был триумф научной психологии, она находилась «на подъеме» и готовилась к штурму новых рубежей. Безусловно, предстоит очередная важная дата в истории психологии (особенно если вспомнить известное подразделение психологии, ставшее классическим, на длительное «прошлое» и короткую «историю», проведенное Германом Эббингаузом в 1908 г.) [Эббингауз, 1911]. Уместно заметить, что сейчас в XXI столетии былой эйфории не наблюдается, торжественность предстоящего события много ниже. И, честно говоря, по грядущий юбилей мало кто вспоминает.

В связи с этим вполне уместен вопрос, с какими достижениями и настроением, с какими нерешенными проблемами встречает психологическая наука свой грядущий юбилей.

Во избежание возможных недоразумений отметим, что никто не собирается приуменьшать многочисленные достижения и успехи в самых разных областях психологии, как в академической науке, так и в практико-ориентированных сферах.

Конечно, пытаться оценивать состояние мировой психологии — дело принципиально неблагоприятное, поскольку отсутствуют четкие общепринятые критерии оценки, однако некоторые тенденции, вызывающие обоснованную тревогу, могут быть обозначены. Подчеркнем, что речь идет именно о предмете психологии, что явно предполагает апеллирование к психологической науке в целом.

Создается впечатление, что психология, прошедшая за полтора столетия значительный путь и имевшая в своей биографии как драматические эпизоды (например, открытый методологический кризис в 1910-1930-е гг.), так и бурные подъемы (в 1960-х гг. был прилив энтузиазма, когда казалось, что принципиальные разногласия в науке позади, а впереди «единство при разнообразии

проблем»), в настоящее время переживает не самые лучшие времена.

Кратко сформулируем те негативные тенденции, которые проявляются в современной психологии в последние годы все более явно [Мазиллов, 2020; Мазиллов, 2021].

Констатируем, что современная психология вплотную подошла к той опасной черте, за которой вполне вероятно ее исчезновение как фундаментальной науки. Будет весьма обидно, если это печальное событие произойдет при попустительстве и безразличии психологов, психологического сообщества. Подчеркнем, что речь идет именно о существовании психологии как фундаментальной науки. Конечно, изучение психических явлений вряд ли исчезнет совсем, но существует перспектива «размывания» психологии, при котором психологическая наука рискует «раствориться» в большом количестве частных дисциплин («букет областей знания», «конгломерат наук о человеке»). Уже идут разговоры о том, что, возможно, психология и не представляет собой единой науки, скорее это конгломерат различных наук о человеке. Многие так и пишут об этом, честно и открыто.

В качестве иллюстрации приведем высказывание В. Ф. Петренко: «Поиск и обоснование релевантной для психологической науки методологической парадигмы (или парадигм) связаны еще и с тем, что расширение проблематики психологической науки, выход ее в практику и освоение новых областей приложения привели к тому, что под именем «психология» скрывается целый букет различных по объектам и методам изучения, а также по формам (для практической психологии) воздействия областей знания о человеке. Отдельные области психологии по системе понятий и методическому инструментарию ближе к родственным областям другой науки (например, социальная психология — к социологии, психофизиология — к физиологии высшей нервной деятельности), чем к ряду областей одноименной науки. Действительно, что общего — в системе понятий и методов — между исследователем, изучающим глаз и зрение лимулиса на кафедре психофизиологии, и психотерапевтом семейной консультации; между социальным психологом, изучающим лидерство в малой группе, и нейропсихологом, разрабатывающим проблему доминантности полушарий головного мозга, или, скажем, психологом, анализирующим художественные конструкты произведения искусства, и детским психологом, изучающим младенчество? На

мой взгляд, мало чего общего, кроме гордого имени — психолог.

При этом отметим, что эвристичные области исследования могут возникать на стыке наук и существуют, успешно развиваясь, например, психофизика или психофармакология, однако история психологии показывает контрпродуктивность переноса методологии физики или химии в психологическую науку. Каждая область знания строит свой предмет науки, определяемый, в первую очередь, спецификой языка и метода этой науки. Возможно, психология как единая наука со временем распадется на целый конгломерат наук о человеке, как в свое время из философии выделились естественные и гуманитарные науки и в их числе сама психология. Но пока процесс раздела «совместно нажитого имущества» в психологии еще не начался, на мой взгляд, правомочно обсуждать методологическую специфику ее различных областей и выделять философские основы и мировоззрение, присущие ее различным теоретическим школам и подходам» [Петренко, 2010, с. 134-135].

Так что же — неужели только гордое имя «психология»? «Нам остается только имя: чудесный звук на долгий срок»? Однако дело обстоит еще хуже.

Уже и само имя звучит не так гордо, как в былое время. Если раньше психология высоко котиновалась как чрезвычайно перспективная наука, наука будущего, то сейчас заметна отчетливая тенденция к понижению ее статуса. Ныне психология сместилась в самый «низ» научной иерархии, как отмечает британский ученый: «Как у всякого другого племени, у ученых есть своя иерархия. Место психологов в этой иерархии — в самом низу» [Фрит, 2010, с. 17]. Не случайно многие психологи поспешили «перекреститься» в представителей более уважаемых ныне «когнитивной науки» или «нейронауки»... На изучение традиционных для психологии проблемных полей, как известно, активно претендуют ныне когнитивные науки и нейронауки. В этом нет ничего страшного, более того, конкуренция в науке имеет и позитивные следствия. В связи с этим стоит заметить, что знание о психике, полученное в рамках, скажем, тех же нейронаук или когнитивной науки, — другое знание — и фундаментальные психологические вопросы при этом принципиально остаются без ответов.

Как бы то ни было психология как фундаментальная наука необходима хотя бы потому, что в современной научной картине мира и человека

без знания о психике обойтись невозможно. Представляется, что такое знание может дать только психология как фундаментальная наука, посвященная изучению психического во всей полноте, решающая все основные проблемы (психофизическую, психофизиологическую, психобиологическую, психосоциальную и др.).

Впрочем, констатируем, что престиж и авторитет психологии снижаются, это очевидно.

В психологии продолжается методологический кризис. Не стоит обращать внимание на то, что количество публикаций об общем методологическом кризисе в последние годы снизилось. По-видимому, психологам уже надоело обсуждать проблему кризиса в целом, поэтому в настоящее время можно говорить о «смене декораций»: сегодня речь идет не столько об общем кризисе психологии, сколько о кризисе доверия к результатам исследований в области психологии [Schmidt, 2016]. Кризис заключается в том, что в современной психологии отсутствует необходимая репликация: повторные исследования, повторяющие проведенные ранее, не дают того же результата. Исследования, посвященные «кризису репликации», имели достаточно большой резонанс. Понятно, что такие публикации не способствуют повышению интереса к психологии и добавляют разочарования в возможностях научной психологии.

И совершенно ясно, что за кризисом репликации видится более общая проблема, не получившая разрешения, — проблема предмета.

Проблема предмета в научной психологии

В научной психологии проблема предмета обсуждалась постоянно. Все без малого 150 лет она постоянно была «на виду». Проблема предмета поднималась как при обосновании научной психологии В. Вундтом, так и при возникновении всех альтернативных подходов к пониманию психологии и ее задач. Изменение трактовки предмета получило подробное отражение в работах историков психологии. Достаточно назвать фундаментальные работы М. Г. Ярошевского [Ярошевский, 1985; Ярошевский, 1974] и А. Н. Ждан [Ждан, 1990], в которых была прослежена эволюция предмета психологии в психологической науке XX столетия.

М. Г. Ярошевский с юмором писал, цитируя британского автора, о «бедной психологии», которая потеряла сначала душу, затем сознание, а теперь испытывает сомнения по поводу поведения.

Нельзя не отметить, что такого рода упрощенные представления о последовательной смене трактовок предмета не только не описывают реально происходившие в психологической науке процессы, но и входили в значительное противоречие с методологическими исследованиями. К тому же обычно не принимается во внимание, что познание психического связано с довольно существенной спецификой. В рамках настоящей статьи нет возможности рассмотреть эти вопросы сколь-нибудь подробно.

Отметим только, что историко-методологические исследования показали: проблема предмета психологии реально выглядит значительно сложнее, чем это представлялось ранее. Во всяком случае, не все авторские указания на то, что выступало в качестве предмета психологии в той или иной работе, стоит принимать безоговорочно.

Напомним, необходимо различать декларируемый, рационализированный и реальный предмет психологии [Мазиллов, 1998]. Суть состоит в том, что рассуждения о психике не столь похожи на обсуждение других предметов. Даже разговор о психике предполагает замену исходной абстракции в силу ее труднодостижимости и сложности для понимания: происходит замена непостижимого объекта другим, более доступным для понимания. Не стоит напоминать, что какое бы то ни было эмпирическое исследование такого рода абстракции невозможно. Заметим, что эмпирический базис предполагает почти любая научная теория, это стало едва ли не атрибутом научности. Поэтому, «когда мы говорим о психике, в действительности рано или поздно в нашем рассуждении появляются такие понятия, как отражение, деятельность, поведение, адаптация, личность, ориентировка и пр. Таким образом, понятно, что предмет психологии имеет достаточно сложную структуру, включающую в себя различные компоненты. Можно говорить о декларируемом предмете. В настоящее время под декларируемым предметом обычно имеется в виду «психика», поскольку именно она заявляется в качестве предмета психологической науки. О сложностях исследования психики как таковой уже упоминалось. Поэтому в действительности используется «заместитель» декларируемого предмета — отражение, деятельность, поведение и тому подобное, который уместно именовать рационализированным предметом. И, наконец, тот конструкт, который порождается при обязательном участии моделирующих представлений,

вполне заслуживает наименование реального предмета. Это необходимо для того, чтобы не запутаться, что имеется в виду в том или ином случае [Мазиллов, 2017].

Констатируем, что многие авторы и исследователи ограничиваются декларативным определением предмета. Действительно, в настоящее время в психологии широко распространена точка зрения, что предметом психологии считается «психика». Поскольку это трудноопределимое понятие, в основном «про предмет» ритуально «приговаривают». В первой главе условного учебника приводятся фразы про психику, в дальнейших разделах книги речь идет о том, что с предметом науки, заявленным в первой главе, реально не соотносится. Это представляется нам существенной ошибкой.

Например, те, кто пишут, что предметом психологии является сознание, характеризуют его по результатам эмпирических исследований на самом деле изучали явно не сознание в целом. Сознание в целом, как и поведение в целом, не говоря уже о психике в целом никто никогда не изучал. Всегда речь должна идти о чем-то куда более конкретном, включающем моделирующие представления и производные от них конкретные исследовательские процедуры. Поэтому вряд ли стоит удивляться, что, исследуя реальные предметы, разные психологи получают различные результаты. Удивляться может лишь тот, кто полагает, что все исследуют декларативный предмет. Существенная проблема психологии в том, что, изучая реальный предмет, результаты привычно переносят на предмет декларативный.

И если подойти к истории психологии с учетом этих соображений, вполне может оказаться, что представления о развитии психологической науки сильно изменятся. К тому же если добавить, что в истории психологии пока совсем не используется уровневый подход (на его реализации в истории психологии настаивал М. С. Роговин), а сама история рассматривается как фактически линейный процесс, многое в ней остается непонятным. Впрочем, это отдельная тема.

Предмет научной психологии в зеркале истории и методологии

В предыдущем разделе мы уже фактически коснулись значения методологических исследований для понимания предмета психологии. Для дальнейшего продвижения в нужном направлении нам придется совершить предельно краткий

историко-методологический экскурс. Как уже отмечалось, обсуждение предмета психологии и многочисленные дискуссии по этому поводу проходят через всю историю научной психологии. Само возникновение научной психологии и ее обоснование как самостоятельной науки предполагало конструирование нового предмета. Напомним, что в философской психологии предметом изучения была душа, которая понималась как единое целое, обеспечивающее важнейшие функции познания, чувства и воли. Вундт, выступивший инициатором выделения психологии в самостоятельную науку, первым задал предмет физиологической психологии (которую он и полагал самостоятельной наукой) узкоаналитически, объявив, что предметом является непосредственный опыт. Фактически предметное поле физиологической психологии оказалось чрезвычайно суженным, охватывая лишь ощущения и восприятие. Таким образом, Вундт явился инициатором традиции узкоаналитического задания предмета. Противники Вундта, полемизировавшие с ним, возражали против конкретного понимания предмета психологии Вундтом, но, предлагая свои варианты трактовки предмета, сохранили традицию узкоаналитического способа определения предмета. Поскольку, к сожалению, в рамках настоящей статьи нет возможности сколь-нибудь подробно рассмотреть этот вопрос, отошлем читателя к более развернутому изложению [Мазилев, 2021].

Констатируем, что научная психология таким образом становится множеством новых альтернативных подходов, фактически не соотнесенных между собой, но активно полемизирующих. Иными словами, множится число конкурирующих подходов, но не решается задача накопления психологического знания, поскольку авторы нового взгляда искренне убеждены в своей правоте и заблуждениях предшественников и оппонентов. Причина понятна — проводя исследования на узко-предметном материале, результаты распространяются исследователями на декларативный предмет. История научной психологии таким образом становится множеством новых подходов, фактически не соотнесенных между собой. Иными словами, множится число конкурирующих подходов, но не решается задача накопления психологического знания. О причине мы уже сказали.

Описанное кому-то может показаться злым шаржем на историю психологии. Приведем превосходное описание обозначенных процессов,

данное А. В. Юревичем. А. В. Юревич пишет: прошлое психологии «обычно предстает как скопление ошибок, нагромождение артефактов, паутина тупиковых направлений исследования или, в лучшем случае, как беспорядочное накопление феноменологии, которое по отношению к психологии грядущего призвано сыграть ту же подготовительную роль, какую философия сыграла по отношению к науке. Именно в силу такого отношения к прошлому психологическое знание не кумулятивно, а любое новое направление психологической мысли уверенно отмечает все предыдущие, видя в них только «кладбища феноменологии», фон для оттенения своих достоинств и иллюстрации чужих ошибок» [Юревич, 2008, с. 5]. Таким образом психология — в том числе и современная — представляет совокупность различных подходов, теорий, практически не соотнесенных между собой.

Более того, стратегия узкоаналитического задания исследования была канонизирована как анализ «по единицам». Не обсуждая здесь проблему в целом, отметим, что применительно к предмету психологии движение от единицы к целому приводит в тупик.

Современной психологии необходим переход к другому способу задания предмета. Этот другой путь сформулирован в работах [Шадриков, 2006; Шадриков, 2015; Мазилев, 2017; Мазилев, 2020]. Суть состоит в том, что предмет психологии понимается как целое, внутри которого по-новому осмысляются отношения между составляющими. Иными словами, предмет должен рассматриваться как совокупный, как целостное образование. Раз мы не понимаем в точности природы сущности целого, вряд ли мы сможем сконструировать единицы, отражающие эту не вполне понятную нам сегодня сущность. Пока нам не известна природа психики — подлинного предмета психологии, мы должны выбирать объекты нашего психологического исследования с большой осторожностью, не допуская подмены целого его частью.

Говоря об исследованиях в области методологии психологии, нельзя не упомянуть, что, как свидетельствуют работы, конструкт «предмет психологии» может использоваться и фактически применяется в разных контекстах. Это полезно учитывать при организации дискуссии по предмету психологии, чтобы избежать возможных недоразумений.

Прежде всего, отметим, что предметов может быть много, понимания (трактовки) предмета

могут различаться в зависимости от того, с какими целями выделяется предмет науки.

В качестве наиболее распространенных вариантов укажем следующие: а) конституировать психологию как науку; б) определить область исследований; в) дифференцировать предмет с целью уточнения исследовательских позиций; г) как средство опредмечивания проблемы [Мазиллов, 2020].

Возможны различные подходы к анализу предмета психологии: а) возможен теоретический анализ предмета; б) содержательный анализ предмета психологии; в) эпистемологический анализ предмета (анализ с точки зрения философии науки); г) сравнительно-исторический подход к анализу предмета психологии [Мазиллов, 2020].

Хорошо известно, что могут существовать различные способы задания предмета. И. Н. Карицкий выделяет следующие способы экспликации предмета психологии: декларативный; постулирующий; дидактический; описательный; как совокупности предметов исследования и т. п. [Карицкий, 2004].

Достоин упоминания исследование В. И. Гинецинского, в котором предмет исследуется в дидактическом аспекте: «Для любой отрасли знания, в том числе психологии, определение собственного предмета, то есть соотносимо с ней фрагмента действительности, аспектов и уровней его рассмотрения, составляет центральную задачу. Эта задача не имеет раз и навсегда найденного решения, она постоянно уточняется (видоизменяется) по мере развития самой науки» [Гинецинский, 1994, с. 61]. Обсуждая вопрос об определении предмета психологии, автор отмечает: «Для определения предметной области психологии в общем можно воспользоваться пространственным представлением о положении этой области среди предметных областей других наук. Тогда для того чтобы определить предмет психологии, нужно очертить внешние (экстерналиные) границы ее предметной области и показать ее внутреннюю (интерналиную) расчлененность, поскольку сама психология может быть представлена также как совокупность (система) входящих в нее частных, научных дисциплин. Прочерчивание внешних и внутренних границ предметной области психологии вместе с тем являет собой пример неявного (имплицитного) определения предмета. Поэтому в дополнение к ним следует предложить и вариант явного (эксплицитного) его определения. В качестве таково-

го может выступать характеристика содержания понятий, которые используются для ее наименования в целом. Таким образом, мы приходим к разграничению трех вариантов определения предмета психологии: имплицитное экстерналиное, имплицитное интерналиное и эксплицитное» [Гинецинский, 1994, с. 61].

Исследования и разработки в области методологии психологии показали, что интегративная методология может быть представлена не просто совокупностью принципов и понятий, но концепцией методологии психологической науки. Традиционно собственно психологический уровень методологии (в соответствии с разработками в эпистемологии и философии науки выделяются философский, общенаучный и частнонаучный уровни) в отечественной психологии достаточно долго понимался как система методологических принципов, лежащих в основе проводимых исследований и обосновании разрабатываемых теорий. Как было показано в работах автора, методология психологии имеет конкретно-исторический характер [Мазиллов, 2017]. В последние годы на первый план выходит разработка методологии психологии как целостной концепции.

Центральным звеном в структуре методологии является конструкт предмет психологии. Разработка отдельных вопросов методологии (даже таких важных для психологии как проблема предмета, метода, объяснения и т. д.) взятых сами по себе не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это привело к выводу, что методологические проблемы должны решаться в комплексе, что поставило на повестку дня разработку интегративной концепции методологии. Под интегративной методологией понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, интерпретации, теории, факта в их взаимосвязи. Контекст рассмотрения задается общей схемой психологического исследования, которая дискуссий в литературе не вызывает и выступает в качестве объединяющего начала. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Была разработана интегративная методология, представляющая собой общую методологическую концепцию, в которую включены частные методологические концепции предмета психологии, ее

метода, психологической теории, факта, объяснения, интерпретации. Рассмотрение методологических вопросов в рамках общей концепции позволяет выявить функции того или иного методологического конструкта, которые он должен выполнять в психологической науке.

В структуре методологии, как упоминалось, центральное место занимает категория предмета психологии. Было показано, что традиционный подход, в соответствии с которым выделяются «единицы» предмета, не является адекватным. В этом случае нарушается целостность предмета, в связи с чем конструкт предмет не может выполнять функции, которые должен выполнять в структуре психологии.

Были выделены и описаны следующие функции предмета: конституирование науки; обеспечение работы «машины предмета»; функция определения предмета научного исследования; функция предметного стола, функция определения границ науки и пространства исследований; дидактическая функция [Мазилев, 2020].

Могут быть сформулированы требования к предмету психологии [Мазилев, 2020]. Таким образом становится понятно, что далеко не каждое широкое психологическое понятие может претендовать на то, чтобы быть предметом психологии.

Сознание как возможный предмет психологии

Для иллюстрации воспользуемся достаточно распространенным случаем, когда на роль предмета психологии предлагается «сознание». Как мы знаем из истории психологии, многие концепции философской психологии ориентировались на эту категорию.

В последнее время довольно часто высказывается точка зрения, согласно которой предметом научной психологии может выступать сознание. В свое время широкую известность получила работа В. П. Зинченко 2006 г. «Сознание как предмет и дело психологии» [Зинченко, 2019]. Позднее была издана фундаментальная работа «Сознание и творческий акт» [Зинченко, 2010].

Подчеркнем, что нас интересует в данной работе сознание как возможный претендент на роль предмета психологической науки. Если рассматривать сознание достаточно широко, включая в него и бессознательные структуры, может показаться, что это достаточно удачный вариант, поскольку охватывает значительную часть психической жизни. Как нам представляется, это ре-

шение конструктивным не является уже хотя бы потому, что лишает понятие «сознание» определенности, установленной кропотливой работой психологов нескольких поколений: механическое соединение составляющих без проработки механизмов взаимодействия обычно позитивного результата не дает. К этому вопросу мы вернемся чуть ниже, сейчас же заметим, что та или иная трактовка предмета — дело чрезвычайно ответственное, ибо представляет собой принципиальный выбор, ключевое самоопределение науки. Это в том случае, если расценивать выбор того или иного предмета как важное событие. Другое дело, если ключевой выбор представить как формальность: тогда найдется место тонкому юмору, но горечь упущенных возможностей останется.

Процитируем В связи с этим известного отечественного методолога В. П. Зинченко, который, как можно полагать, несколько разочаровался в последние годы жизни в перспективности поисков предмета психологии. «К задаче определения предмета науки нужно отнестись *cum grano salis*, следуя совету Г. Г. Шпета: «Для науки предмет ее — маска на балу, аноним, биография без собственного имени, отчества и дедовства героя. Наука может рассказать о своем предмете мало, много, все, одного она никогда не знает и существенно знать не может — что такое ее предмет, его имя, отчество и семейство. Они — в запечатанном конверте, который хранится под тряпьем Философии... Много ли мы узнаем, раздобыв и распечатав конверт?.. Узрим ли смысл? Уразумем ли разум искусств? (добавим и наук — В. Зинченко). Не вернее ли, что только теперь и задумываемся над ними, их судьбою, уйдем в уединение для мысли о смысле?» [Зинченко, 2019, с. 849].

Мы полагаем, что такого рода позиция не является оправданной. Предмет науки никоим образом не «маска на балу». Наука, осознавшая себя наукой, есть в первую очередь система понятий, среди которых важнейшим является понятие «предмет науки». Более того, наука, осознавшая себя наукой, не может существовать без методологии. Сердцевинной методологии является понятие предмета психологической науки. Как об этом прекрасно написал известный методолог психологии Г. В. Залевский, «на мой взгляд, недостаточно понимать систему, в том числе и методологическую, только с позиции взаимосвязи составляющих ее элементов, не учитывая того, что каждый элемент играет свою роль в этой вза-

имосвязи, во-первых, и во-вторых, по мере усложнения живой системы — от клетки до человека и человеческого сообщества — эти взаимосвязи все больше иерархизируются с появлением «командного» элемента, играющего роль интегратора всех элементов системы. С моей точки зрения, в интегративной методологии таковым элементом и является предмет психологии (точнее, понимание предмета, что для нас выступает в качестве предмета психологии)» [Залевский, 2019, с. 198].

Согласимся с высказыванием Г. В. Залевского, подчеркнем, что призыв продолжать поиски предмета психологии, прозвучавший в выступлении А. Г. Асмолова в 2019 г. [Асмолов, 2019] по-прежнему актуален.

Вспомним классику отечественной методологии психологии. Согласно К. А. Абульхановой-Славской, «роль методологии заключается не только в указании на то, что должна исследовать данная наука, но и в выработке таких способов, которые кратчайшим путем вели бы познание к выявлению сущности данного круга явлений. Речь идет о выработке типичных для данной науки способов добывания новых знаний, способов раскрытия закономерностей данного круга явлений. Функция методологии заключается прежде всего в определении предмета исследования науки, в данном случае психологии (курсив наш. — В. М.)» [Абульханова-Славская, 1969, с. 318]. Методология не составляет предмета психологии, но на ее основе предмет выделяется. К. А. Абульханова-Славская приходит к важному выводу, согласно которому развитие конкретной методологии науки не произвольный, а диктуемый самим ходом развития науки процесс. Различение предмета и объекта психологии, на котором настаивает автор, позволяет избежать противоречий и ошибок: «В отличие от объекта науки, предмет научного исследования есть логическая категория научного познания, результат или продукт абстрагирующей деятельности научного исследования» [Абульханова-Славская, 1969, с. 320].

Прежде, чем продолжить рассуждения о возможности понятия «сознание» выступать в качестве предмета психологии, необходимо остановиться на важном моменте. Приведем высказывание известного отечественного философа Д. И. Дубровского: «Несмотря на значительные результаты разработки проблемы сознания, достигнутые за последнее время, в публикациях философов и психологов все чаще можно услы-

шать эмоционально насыщенные утверждения, что сознание остается неразрешимой «загадкой», «тайной», сплошным «парадоксом», что здесь мы зашли в тупик. Казалось бы, такие утверждения нельзя принимать всерьез. Но они высказываются и «обосновываются» известными психологами и философами. И этого, конечно, нельзя оставить без внимания. На мой взгляд, такие слишком пессимистические и неосновательные заявления вызваны не только действительными трудностями проблемы сознания, но и более глубокими причинами социального и экзистенциального характера» [Дубровский, 2017, с. 151].

«Пессимистические и неосновательные заявления», о которых пишет Д. И. Дубровский, действительно вызваны не только трудностями проблемы сознания. Трудности известны, не случайно появилось выражение, которое широко используется философами — «трудная проблема сознания». На наш взгляд, в оценке проблемы сознания как загадки и тайны есть рациональное зерно. И ее необходимо специально обсудить, так как «тайна» может толковаться по-разному.

Как представляется, для понимания такой оценки крайне важен исторический аспект, что заставляет вкратце обратиться к «истории вопроса». Как известно, 14 августа 1872 г. известный физиолог Эмиль Генрих Дюбуа-Реймон в своем выступлении «О границах познания природы» сформулировал знаменитое «*Ignorabimus*» — «никогда не познаем». «*Ignoramus et ignorabimus*» (лат. «не знаем и не узнаем»). Смысл выражения, по-видимому основательно прописавшегося в психологической литературе, заключается в том, что мы никогда не перейдем положенной человеческому духу границы познания природы. Дюбуа-Реймон перечислил семь проблем, на которые человечество никогда не получит ответа. Одна из них — происхождение сознания. Таким образом проблема сознания стала мировой загадкой. тайной. Понятно, что появились желающие это мнение Дюбуа-Реймона оспорить. Среди них первый — Эрнст Геккель, автор известного труда «Мировые загадки» [Геккель, 1937], поставивший своей целью отстоять «честь материалистической науки». Можно смело сказать, что всю свою научную деятельность он подчинил одной идее — доказать, что мировые загадки успешно решаются современным естествознанием. Э. Геккель считал, что загадки, в том числе и тайна сознания, вполне разрешимы. Многие полагали, а среди них и

Ч. Шеррингтон, и Дж. Икклз, и К. Поппер и др. настаивали, что тайна остается.

Не вникая в детали, предоставим слово практически нашему современнику – выдающемуся нейрофизиологу и нейрохирургу Уайлдеру Пенфилду, указывающему, что есть две гипотезы: 1) человеческая сущность состоит из одного фундаментального элемента, 2) что она состоит из двух элементов. «В итоге я пришел к заключению, что, несмотря на новейшие методы исследования, такие как применение стимулирующих электродов, изучение пациентов, находящихся в сознательном состоянии, и анализ эпилептических приступов, достоверных данных о том, что только один мозг может выполнять работу, которую осуществляет разум, не существует. Я прихожу к выводу, что гораздо легче рационализировать человеческую сущность на основе двух элементов, чем на основе одного. Но я уверен, что никто не должен претендовать на окончательный научный вывод в области изучения человека человеком до тех пор, пока не будет выяснена природа энергии, ответственной за работу разума, что, по моему мнению, рано или поздно произойдет» [Пенфилд, 2018, с. 248]. Поскольку природа энергии разума, как на то указывал и Карл Юнг, которого мы уже цитировали, пока что неизвестна, существует и тайна. Во всяком случае, пока.

Здесь приведу собственное мнение: «Когда мы учились на факультете психологии много лет назад, было доминирующим представлением, что для того, чтобы овладеть научным психологическим знанием, необходимо ориентироваться на естественные науки. Студенты-психологи прилежно осваивали анатомию и физиологию человека в объемах медицинского института, верили в торжество естествознания и, конечно, были в лагере Эрнста Геккеля. Однако, со временем становилось все более ясно, что знание природы сознания (знание природы энергии, ответственной за работу разума, согласно Пенфилду) может быть губительно для человечества, поскольку означает, по сути, открытие эры такого оружия, которое будет по-настоящему психотронным, а сама эра вряд ли будет длинной...»

Впору задуматься о некоей защите, которая препятствует откровенно опасным открытиям. Так что пока до конца света еще есть время, во всяком случае пока тайна остается тайной»

«Когда мы учились на факультете психологии много лет назад, было доминирующим представлением, что для того, чтобы овладеть научным

психологическим знанием, необходимо ориентироваться на естественные науки. Студенты-психологи прилежно осваивали анатомию и физиологию человека в объемах медицинского института, верили в торжество естествознания и, конечно, были в лагере Эрнста Геккеля. Однако, со временем становилось все более ясно, что знание природы сознания может быть губительно для человечества, поскольку означает, по сути, открытие эры такого оружия, которое будет по-настоящему психотронным, а сама эра вряд ли будет длинной... Так что пока до конца света еще есть время, во всяком случае пока тайна остается тайной» [Мазилев, 2022].

В относительно недавнем 2010 г. классик отечественной психологии В. П. Зинченко [Зинченко, 2010] опубликовал важную книгу о сознании. В авторском предисловии к фундаментальному труду «Сознание и творческий акт» он пишет, что это «...книга, посвященная двум тайнам — сознанию и творчеству, которые вместе, возможно, составляют общую или единую тайну» [Зинченко, 2010, с. 11]. В. П. Зинченко предупреждает: «Не буду вводить в заблуждение: по прочтении книги тайна таковой и останется, разве что со следами авторских прикосновений. Не все из них носят мои отпечатки. Есть и другие, принадлежащие заслуженным собеседникам» [Геккель, 1937, с. 11]. И как совет читателям: «...тайну надо полюбить, тогда она, возможно, поближе подпустит к себе. Однако не надо обольщаться, ибо ничто не вечно под луной, кроме вечных проблем бытия и сознания» [Зинченко, 2010, с. 11].

Как мы видим, тайна жива.

За пределами тайны разворачиваются исследования сознания, в которых можно видеть все богатство методических схем, накопленных за годы развития научной психологии. Естественно, что в этих исследованиях можно видеть великое разнообразие подходов — от простых, наивных, одномерных до мультисистемных...

В психологии и философии существует множество подходов. Прочитаем еще раз упомянутую статью Д. И. Дубровского: «Среди психологов (да и среди философов) сейчас в моде безразмерная свобода мышления, «право» каждого говорить, что угодно (без какой-либо реальной ответственности за свои утверждения). Основательный критический анализ предлагаемых концепций — необходимое условие деловых дискуссий и действительных теоретических достижений в современной психологии. Здесь может

быть успешным сотрудничество с философами, специалистами по методологии науки. Конечно, критическая работа — дело трудоемкое и малоинтересное, ведь каждый занят «своими» вопросами, нет времени. Даже при сильном желании автора концепции, ему трудно найти для себя профессионального оппонента — знаю это по своему опыту; до сих пор в поиске. Не имея надежды увлечь других личным примером, я все же счел своим долгом выполнить такую тяжелую критическую работу. И думаю, что дискуссия по затронутым мной вопросам будет полезна» [Дубровский, 2017, с. 159].

Подчеркнем, что в нашей статье речь идет именно о сознании как потенциальном предмете психологии. Многочисленные подходы, в которых анализируется «трудная проблема сознания» в целом и отдельные ее аспекты в этой статье не рассматриваются, что никоим образом не означает недооценки роли этих исследований. В связи с этим хотелось бы предостеречь будущих участников дискуссии от обсуждения трудной проблемы во всей ее полноте или аспектов, не относящихся вплотную к пониманию предмета психологии.

В том, что число таких аспектов огромно, убеждает еще одна выдержка из статьи Д. И. Дубровского, отмечающим огромное количество актуальных вопросов, непосредственно связанных с проблемой сознания. С непродуктивностью ограничения рассмотрения «трудной проблемы сознания» в целом отдельным подходом, за рамками которого остается важнейшая проблематика, можно согласиться: «Позиция «радикального когнитивизма» заведомо несостоятельна. Она крайне упрощает многоплановую проблему сознания: отсекает как излишние или просто выносит за скобки важнейшие, наиболее трудные узлы проблемы сознания. Об этом подробно писал В. А. Лекторский [Лекторский 2015] и другие, в том числе зарубежные философы. За бортом остаются актуальнейшие вопросы онтологии, аксиологии и праксеологии сознания, вся экзистенциальная проблематика, задача объяснения субъективной реальности как специфического и неотъемлемого качества сознания. С позиций «радикального когнитивизма», как мы видели, категорически отрицается необходимость и правомерность объяснения характера связи явлений субъективной реальности с мозговыми процессами, их способность служить причиной телесных изменений. Эти вопросы находятся более полувека в центре внимания анали-

тической философии и являются ключевыми для психофизиологии и новейших направлений нейронауки. Они имеют первостепенное значение для конвергентного развития НБИКС (нанотехнологий, биотехнологий, информационных, когнитивных, социальных технологий и соответствующих им областей научного знания). Весь этот круг вопросов проблемы сознания, который игнорируется с позиций «радикального когнитивизма» В. М. Аллахвердова, широко разрабатывается в современной психологии. Несмотря на дефицит в психологии основательных теорий, научные знания о сознании в ней весьма объемны. Но их рост, как хорошо известно, вызывает новые проблемы, умножает их число, остро актуализирует некоторые старые проблемы. Самым узким местом сегодня в философских и психологических исследованиях сознания является экзистенциальная проблематика — о подлинных смыслах существования и деятельности человека и человечества. В условиях неуклонного углубления общего кризиса нашей потребительской цивилизации эти вопросы приобретают чрезвычайную актуальность. Проблема сознания в целом становится самой главной, судьбоносной для нашей цивилизации, ибо доминирующие негативные черты массового сознания, такие как ненасытность потребления, агрессивность к себе подобным, чрезмерное эгоистическое своеволие как раз и определяют губительный вектор ее развития. Если эти черты сознания не изменятся, нас ждет антропологическая катастрофа» [Дубровский, 2017, с. 159].

Однако, получив представление о потрясающем многообразии проблем сознания, вернемся к интересующей нас проблеме — сознанию как предмету психологии. Рассмотрим в качестве примера только что вышедшую из печати монографию В. В. Козлова [Козлов, 2022]. В. В. Козлов, кстати, из числа тех, кто признает наличие тайны сознания: «несмотря на огромную историю исследования сознания и тысячи великих умов, которые пытались раскрыть ее содержание, сознание как предмет научного поиска остается великой тайной, которую и автор этой книги не претендует раскрыть» [Козлов, 2022, с. 26].

В своей новой книге В. В. Козлов предпринимает попытку дать целостную картину сознания, ориентируясь на разрабатываемый им в течение последних лет интегративный подход. В. В. Козлов указывает, что «предметом нашей монографии является индивидуальное сознание

как психическое явление» [Козлов, 2022, с. 26]. В. В. Козлов делает важное утверждение: «В отечественной и зарубежной психологии выделяются различные сферы и формы индивидуального сознания: бессознательное, подсознание, самость (осознание самобытия), мирознание, самосознание, надсознание, сверхсознание. Сама дифференциации на 7 форм индивидуального сознания не добавляет определенности в понимании основного предмета психологии» [Козлов, 2022, с. 26].

Представляется, что в этом В. В. Козлов глубоко прав: даже включение в сознание всех вышеперечисленных составляющих не позволяет рассматривать его как предмет психологической науки, поскольку даже столь широко трактуемое понятие не охватывает всей психической реальности. Очевидно, что в этом случае за пределами предмета остается важнейшее для психологии понятие личность (и ее составляющие), что не позволяет представить архитектуру предмета психологии. Это в свою очередь — хотя конструирование предмета здесь напоминает по способу построение совокупного предмета — не позволяет выявить функции и роль компонентов предмета. Не нужно специально говорить о том, что указанные компоненты в значительной степени «пересекаются», а для конструкта «предмет психологии» такое вряд ли допустимо.

Поэтому, как нам представляется, конструкт «сознание» не в состоянии удовлетворить требованиям, предъявляемым к предмету психологической науки.

Внутренний мир как предмет психологической науки

В рамках настоящей статьи нет возможности изложить концепцию внутреннего мира человека как предмета психологии, этому вопросу требуется посвятить по меньшей мере отдельную статью.

В ряде публикаций [Шадриков, 2006; Шадриков, 2015; Мазилев, 2020] в качестве предмета психологии был предложен конструкт внутренний мир человека. Возможность использования данного конструкта в качестве предмета психологии была обоснована В. Д. Шадриковым [Шадриков, 2006], архитектура представлена в работе [Шадриков, 2015].

Конструкт внутренний мир человека был выбран потому, что не вызывает серьезных возражений со стороны психологов самых разных направлений. Еще У. Джемс отмечал, что в нали-

чий внутреннего мира никто не сомневался. В качестве примера сошлемся на авторитет Л. М. Веккера: «Внутренний мир человека, его душа — она наш предмет. Она микрокосм, в котором все предстает в неразложимой целостности. Внешний мир легче поддается членению, а здесь все в духовной целостности» [Логинова, 2018, с. 111]. Известный специалист, автор целостной теории психических процессов, как мы понимаем, не возражал против того, что психология должна изучать внутренний мир человека.

Конструкт внутренний мир человека прошел соответствующую проверку, было показано, что он удовлетворительно выполняет функции предмета, о которых речь шла выше [Мазилев, 2020].

Конструкт внутренний мир человека соответствует совокупному пониманию предмета, полностью охватывает пространство психической реальности.

Достоинством такой трактовки предмета психологии является то, что она максимально близка традиционной номенклатуре психических явлений. Пересмотр категории способности и введение в употребление понятия мысль, позволили В. Д. Шадрикову выстроить архитектуру внутреннего мира человека, внутри которой каждый компонент внутреннего мира выполняет свои функции в рамках целого. Проведенные изменения, в частности, трактовка психических процессов как способностей позволили преодолеть традиционный для общей психологии функционализм и непротиворечиво соединить в рамках целого компоненты внутреннего мира человека. Поскольку архитектура внутреннего мира представлена как уровневое образования (выделяются индивидуальный уровень, а также уровни субъекта и личности), архитектура приобретает объем.

Особым достоинством представленной модели является то, что она имеет значительный потенциал в плане интеграции психологического знания, поскольку может выступать своего рода «площадкой для сборки» и сопоставления результатов исследований тех или иных явлений в разных подходах.

Наконец, что важно, использование конструкта внутренний мир человека, позволяет использовать возможности причинно-следственного объяснения, избегая редукции психического к непсихическому [Мазилев, 2020].

Заключение

Настоящая статья предваряет дискуссию, открываемую редакцией журнала «Ярославский педагогический вестник» по проблеме предмета психологии. Естественно, что задача изложить собственную позицию в сколь-нибудь полном объеме не ставилась, так как главная цель настоящей публикации состояла, по замыслу автора, в том, чтобы очертить возможные пространства дискуссионного поля и по возможности способствовать наилучшему взаимопониманию дискуссионных участников.

Использование автором конструкта «внутренний мир человека» никоим образом не означает попытки подчинить психологию новому авторскому подходу. Этот конструкт был выбран исключительно потому, что, повторю, по свидетельству У. Джемса, в наличии внутреннего мира человека никто серьезно не сомневался. В основу работы психологического сообщества по сохранению психологией статуса фундаментальной научной дисциплины должно быть положено то, что не вызывает больших разногласий.

Психология — повторю — должна сохранить статус фундаментальной науки. Для этого необходимо удовлетворительно решить проблему предмета, так как только после этого будет возможна эффективная работа по кумуляции и интеграции научного знания в нужном объеме, чего пока нет в современной психологии и что принципиально необходимо для фундаментальной науки.

Если на роль предмета вместо внутреннего мира человека в процессе дискуссии будет предложен другой, более подходящий конструкт, он будет незамедлительно принят и поддержан. Могут сказать только одно: другого пути для разрешения беспрецедентно сложной ситуации, связанной с угрозой утраты психологией статуса фундаментальной науки, в настоящее время не просматривается. И для устранения этой угрозы требуется работа всего психологического сообщества.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Методологический аспект проблемы субъективного // Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1969. С. 317-347.
2. Асмолов А. Г. «Вечный вопрос психологии: помогает ли решение проблем психологии разрешать «психологические проблемы»?» 2019. URL: <https://psy.su/feed/7542/> (дата обращения: 20.04.2022).

3. Геккель Э. Мировые загадки. Москва : Огиз, 1937. 423 с.
4. Гинецинский В. И. Предмет психологии: дидактический аспект. Москва : Логос, 1994. 214 с.
5. Джеймс У. Воля к вере. Москва : Республика, 1997. 431 с.
6. Дубровский Д. И. Сознание как «загадка» и «тайна»: к парадоксам «радикального когнитивизма» // Вопросы философии. 2017. № 9. С. 151-161.
7. Ждан А. Н. История психологии. Москва : МГУ, 1990. 367 с.
8. Залевский Г. В. Рецензия на монографию В. А. Мазилова «Методология психологической науки. История и современность» // Сибирский психологический журнал. 2019. № 71. С. 197-200.
9. Зинченко В. П. Сознание как предмет и дело психологии // Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 1 / составители В. А. Мазилов, В. Д. Шадриков при участии А. А. Костригина. Москва : РИД РосНОУ, 2019. С. 848-874.
10. Карицкий И. Н. Методологические основания определения предмета психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2. Ярославль : МАПН, 2004. С. 137-152.
11. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. Москва : Языки славянских культур, 2010. 592 с.
12. Козлов В. В. Психология сознания: интегративный подход. Москва : Психотерапия, 2022. 520 с.
13. Лекторский В. А. Возможны ли науки о человеке? // Вопросы философии. 2015. № 5. С. 3-15.
14. Логинова Н. А. Теоретик психологии Лев Маркович Веккер // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2019. Вып. 1. С. 106-115.
15. Мазилов В. А. Психология в борьбе за существование // Методология современной психологии. Вып. 13. Москва ; Ярославль : ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2021. С. 259-286.
16. Мазилов В. А. Биосоциальная проблема в контексте методологии психологической науки // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 3. С. 122-130.
17. Мазилов В. А. О психологических понятиях и методологии психологии // Вопросы психологии. 2020. № 1. С. 71-83.
18. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
19. Мазилов В. А. Предмет психологии : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.
20. Мазилов В. А. «Крепкая цитадель»: профессор В. В. Козлов и его новая книга о «центральной психологической тайне» // Козлов В. В. Психология сознания: интегративный подход. Москва : Психотерапия, 2022. С. 5-19.
21. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. Москва : Новый хронограф, 2009. 440 с.

22. Пенфилд У. Мозг. Тайны разума. Москва : АСТ, 2016. 256 с.
23. Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Предмет психологии / под ред. В. В. Новикова (гл. ред.), И. Н. Карицкого, В. В. Козлова, В. А. Мазилова. Ярославль : МАПН, 2004. 336 с.
24. Фрит К. Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. Москва : Астель: CORPUS, 2010. 335 с.
25. Шадриков В. Д. Внутренний мир человека. Москва : Логос, 2006. 386 с.
26. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 274 с.
27. Шадриков В. Д. Общая психология : учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.
28. Эббингауз Г. Очерк психологии. Санкт-Петербург : Изд-во О. Богдановой, 1911. С. 242.
29. Юревич А. В. Психология в современном обществе // Психологический журнал. 2008. № 6. Т. 29. С. 5-14.
30. Ярошевский М. Г. История психологии. 3-е изд., дораб. Москва : Мысль, 1985. 575 с.
31. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. Изд. 2-е, доп. Москва : Политиздат, 1974. 447 с.
32. Jung K. G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung für die Psychologie // Ges. Werke. Bd. 8. 1967. S. 418-423.
33. Schmidt F. L., Oh I.-S. The Crisis of Confidence in Research Findings in Psychology: Is Lack of Replication the Real Problem? Or Is It Something Else? // Archives of Scientific Psychology. 2016. 4. 32-37.
- paradoxes of «radical cognitivism» // Voprosy filosofii. 2017. № 9. S. 151-161.
7. Zhdan A. N. Istorija psihologii = History of psychology. Moskva : MGU, 1990. 367 s.
8. Zalevskij G. V. Recenzija na monografiju V. A. Mazilova «Metodologija psihologičeskoj nauki. Istorija i sovremennost'» = Review of the monograph by V. A. Mazilov «Methodology of psychological science. History and modernity» // Sibirskij psihologičeskij zhurnal. 2019. № 71. S. 197-200.
9. Zinchenko V. P. Soznanie kak predmet i delo psihologii = Consciousness as a subject and a matter of psychology // Obshhaja psihologija: hrestomatija v 5 tomah. T. 1 / sostaviteli V. A. Mazilov, V. D. Shadrikov pri uchastii A. A. Kostrigina. Moskva : RID RosNOU, 2019. S. 848-874.
10. Karickij I. N. Metodologičeskie osnovanija opredelenija predmeta psihologii = Methodological grounds for the definition of the subject of psychology // Trudy Jaroslavskogo metodologičeskogo seminar. T. 2. Jaroslavl' : MAPN, 2004. S. 137-152.
11. Zinchenko V. P. Soznanie i tvorčeskij akt = Consciousness and creative act. Moskva : Jazyki slavjanskij kul'tur, 2010. 592 s.
12. Kozlov V. V. Psihologija soznanija: integrativnyj podhod = Psychology of consciousness: integrative approach. Moskva : Psihoterapija, 2022. 520 s.
13. Lektorskij V. A. Vozmozhny li nauki o čeloveke? Are human sciences possible? // Voprosy filosofii. 2015. № 5. S. 3-15.
14. Loginova N. A. Teoretik psihologii Lev Markovich Vekker = Psychology theorist Lev Markovich Vekker // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofija. Psihologija. Sociologija. 2019. Vyp. 1. S. 106-115.
15. Mazilov V. A. Psihologija v bor'be za sushhestvovanie = Psychology in the struggle for existence // Metodologija sovremennoj psihologii. Vyp. 13. Moskva ; Jaroslavl' : JarGU, LKIISI RAN, MAPN, 2021. S. 259-286.
16. Mazilov V. A. Biosocial'naja problema v kontekste metodologii psihologičeskoj nauki = Biosocial problem in the context of psychological science methodology // Psihologičeskij zhurnal. 2020. Tom 41. № 3. S. 122-130.
17. Mazilov V. A. O psihologičeskijh ponjatijah i metodologii psihologii = On psychological concepts and methodology of psychology // Voprosy psihologii. 2020. № 1. S. 71-83.
18. Mazilov V. A. Metodologija psihologičeskoj nauki: istorija i sovremennost' = Psychological science methodology: history and modernity. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 s.
19. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology : monografija. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2020. 186 s.
20. Mazilov V. A. «Krepkaja citadel'»: professor V. V. Kozlov i ego novaja kniga o «central'noj psihologičeskoj tajne» = «Strong Citadel»: Professor

Reference list

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Metodologičeskij aspekt problemy sub'ektivnogo = Methodological aspect of subjective problem // Metodologičeskie i teoretičeskie problemy psihologii. Moskva : Nauka, 1969. S. 317-347.
2. Asmolov A. G. «Vechnyj vopros psihologii: pomogaet li reshenie problem psihologii razreshat' «psihologičeskie problemy»?» = «The eternal question of psychology: does solving psychology's problems help to solve» psychological problems «?». 2019. URL: <https://psy.su/feed/7542/> (data obrashhenija: 20.04.2022).
3. Gekkel' Je. Mirovye zagadki = World mysteries. Moskva : Ogiz, 1937. 423 s.
4. Ginecinskij V. I. Predmet psihologii: didaktičeskij aspekt = Subject of psychology: didactic aspect. Moskva : Logos, 1994. 214 s.
5. Dzhejms U. Volja k vere = Will to believe. Moskva : Respublika, 1997. 431 s.
6. Dubrovskij D. I. Soznanie kak «zagadka» i «tajna»: k paradoksam «radikal'nogo kognitivizma» = Consciousness as a «riddle» and a «mystery»: to the

V. V. Kozlov and his new book about the «central psychological secret» // Kozlov V. V. Psihologija soznaniya: integrativnyj podhod. Moskva : Psihoterapija, 2022. S. 5-19.

21. Petrenko V. F. Mnogomernoe soznanie: psihosemantičeskaja paradigma = Multidimensional consciousness: a psychosemantic paradigm. Moskva : Novyj hronograf, 2009. 440 s.

22. Penfield U. Mozg. Tajny razuma = The brain. Mysteries of Reason. Moskva : AST, 2016. 256 s.

23. Trudy Jaroslavskego metodologičeskogo seminar = Proceedings of the Yaroslavl methodological seminar. Tom 2: Predmet psihologii / pod red. V. V. Novikova (gl. red.), I. N. Karickogo, V. V. Kozlova, V. A. Mazilova. Jaroslavl' : MAPN, 2004. 336 s.

24. Frit K. Mozg i duša: Kak nervnaja dejatel'nost' formiruet naš vnutrennij mir = Brain and soul: How nervous activity shapes our inner world. Moskva : Astrel': CORPUS, 2010. 335 s.

25. Shadrikov V. D. Vnutrennij mir čeloveka = The inner world of man. Moskva : Logos, 2006. 386 s.

26. Shadrikov V. D. Sposobnosti i odarennost' čeloveka = Human abilities and gifts. Moskva : Institut psihologii RAN, 2019. 274 s.

27. Shadrikov V. D. Obshhaja psihologija = General psychology : učebnik dlja akademičeskogo bakalavriata / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov. Moskva : Jurajt, 2015. 411 s.

28. Jebbingauz G. Očerki psihologii = An Essay on Psychology. Sankt-Peterburg : Izd-vo O. Bogdanovoj, 1911. S. 242.

29. Jurevich A. V. Psihologija v sovremennom obshhestve = Psychology in modern society // Psihologičeskij žurnal. 2008. № 6. T. 29. S. 5-14.

30. Jaroshevskij M. G. Istorija psihologii = History of psychology 3-e izd., dorab. Moskva : Mysl', 1985. 575 s.

31. Jaroshevskij M. G. Psihologija v XX stoletii: Teoretičeskie problemy razvitija psihologičeskoj nauki = Psychology in the twentieth century: Theoretical problems of the development of psychological science. Izd. 2-e, dop. Moskva : Politizdat, 1974. 447 s.

32. Jung K. G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung für die Psychologie // Ges. Werke. Bd. 8. 1967. S. 418-423.

33. Schmidt F. L., Oh I.-S. The Crisis of Confidence in Research Findings in Psychology: Is Lack of Replication the Real Problem? Or Is It Something Else? // Archives of Scientific Psychology. 2016. 4. 32-37.

Статья поступила в редакцию 21.03.2022; одобрена после рецензирования 18.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 21.03.2022; approved after reviewing 18.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-105-117
EDN: IUKINO

Модели диагностики одаренности в современной российской психологии

Юрий Николаевич Слепко

Доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
slepko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

Аннотация. В статье исследуются моделирующие представления отечественных психологов при выборе методов диагностики одаренности и организации процедуры ее психодиагностического исследования. Обосновывается актуальность проведения теоретических, методологических, исторических исследований проблемы одаренности в психологии. Акцентируется внимание на недостаточном количестве исследований, посвященных анализу, обобщению, рефлексии современных подходов к изучению одаренности. Представлен анализ современных эмпирических и экспериментальных исследований, предмет которых связан с изучением разных типов, видов одаренности.

В результате сравнительно-психологического анализа публикаций психологов в ведущих рецензируемых изданиях выделены типы моделирующих представлений об одаренности и способах ее эмпирического и экспериментального исследования: 1) изучение одаренности как творчества и творческих способностей; 2) исследование одаренности как уровня развития интеллекта и интеллектуальных способностей; 3) изучение одаренности как комплекса когнитивных и некогнитивных характеристик человека; 4) анализ одаренности как способностей, обеспечивающих высокие достижения в деятельности; 5) исследование одаренности в раннем детском возрасте. Таким образом подтверждаются идеи В. А. Мазилова о зависимости выбора эмпирического метода от предтеории. Утверждается, что многообразие моделирующих представлений приводит к потере одаренностью статуса самостоятельного научного понятия. Основной тенденцией современных исследований является редукция понятия и психологического содержания одаренности к другим психологическим понятиям (творчеству, интеллекту) или комплексу когнитивных и некогнитивных характеристик человека (интеллект, способности, мотивация, качества личности и т. д.). Предлагается использовать современные исследования в области теории и методологии психологии (В. А. Мазилев), а также современную теорию способностей и одаренности В. Д. Шадрикова для интеграции моделей понимания и изучения одаренности.

Ключевые слова: одаренность; моделирующее представление; диагностика; творчество; интеллект; способности

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157,
<https://rscf.ru/project/18-18-00157/>

Для цитирования: Слепко Ю. Н. Модели диагностики одаренности в современной российской психологии // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 105-117.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-105-117>. <https://elibrary.ru/iukino>

Original article

Models for diagnosing giftedness in modern russian psychology

Yuri Nikolaevich Slepko

Doctor of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, dean of pedagogical faculty, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
slepko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

Abstract. Modeling representations of domestic psychologists are studied when choosing methods for diagnosing giftedness and organizing the procedure for its psychodiagnostic research. The relevance of theoretical, methodological,

historical studies of the problem of giftedness in psychology is substantiated. Attention is focused on the insufficient number of studies that analyze, generalize, and reflect on modern approaches to the study of giftedness. The analysis of modern empirical and experimental studies, the subject of which includes the study of different types, types of giftedness, is carried out. As a result of a comparative psychological analysis of psychologists' publications in leading peer-reviewed publications, types of modeling ideas about giftedness and methods for its empirical and experimental research were identified: 1) the study of giftedness as creativity and creative abilities; 2) the study of giftedness as a level of development of intellect and intellectual abilities; 3) the study of giftedness as a complex of cognitive and non-cognitive characteristics of a person; 4) analysis of giftedness as abilities that ensure high achievements in activity; 5) the study of giftedness in early childhood. Thus, the ideas of V. A. Mazilov on the dependence of the choice of the empirical method on the pre-theory. It is argued that the variety of modeling ideas leads to the loss of the status of an independent scientific concept by giftedness. The main trend of modern research is the reduction of the concept and psychological content of giftedness to other psychological concepts (creativity, intelligence) or a complex of cognitive and non-cognitive characteristics of a person (intelligence, abilities, motivation, personality traits, etc.). It is proposed to use modern research in the field of theory and methodology of psychology (V. A. Mazilov), as well as the modern theory of abilities and giftedness by V. D. Shadrikov to integrate models of understanding and studying giftedness.

Keywords: giftedness; modeling representation; diagnostics; creativity; intellect; abilities

The study was supported by the Russian Science Foundation grant № 8-18-00157, <https://rscf.ru/project/18-18-00157/>

For citation: Slepko Yu. N. Models for diagnosing giftedness in modern russian psychology. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 105-117. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-105-117>. <https://elibrary.ru/iukino>

Введение

Обращение к проблематике одаренности, к ее теоретическому, эмпирическому, экспериментальному анализу вряд ли нуждается в дополнительной актуализации ввиду ее особой роли в решении множества проблем психологического, социально-психологического, психолого-педагогического и пр. характера. Между тем, несмотря на декларирование психологическим и педагогическим сообществом актуальности и значимости решения проблемы одаренности, наукометрический анализ [Мазиллов, 2021б] позволяет говорить о непрерывном снижении интенсивности исследований, посвященных разным аспектам данной проблемы. Снижается количество публикаций, посвященных проблеме одаренности; сужается круг научных журналов, публикующих соответствующие тематические статьи; сокращается круг ведущих специалистов психологов, разрабатывающих проблемы теории, методологии, истории одаренности. Ключевой причиной последнего является использование разработанной более восьмидесяти лет назад Б. М. Тепловым концепции одаренности, не ставшей, по сути, обобщающей и общепринятой теорией одаренности.

Наиболее ярко описанное положение в области психологии одаренности проявляется на уровне методов психологической диагностики, выбор исследователями которых определяется исходными моделирующими представлениями о сущности этого психологического феномена. Как

моделирующие мы понимаем такие представления, которые «обычно не только не вербализуются исследователем, но и вообще не эксплицируются... К примеру, “мышление” как таковое представляет собой абстракцию, которую невозможно изучать, для этого оно должно во что-то “воплотиться”. Это “воплощение” и есть моделирующие представления: решение задачи, соотнесение понятий, понимание выражений... Определенность проблемы (иными словами, латентное присутствие определенной трактовки предмета психологии) определяет идею метода» [Мазиллов, 2017, с. 341-342].

В ряде наших работ показано, что при разнообразии исследований проблемы одаренности типичными моделирующими представлениями являются «воплощения» одаренности в творчество, интеллект, качества личности, комплексы когнитивных и некогнитивных характеристик человека [Мазиллов, 2021а; Петрова, 2019; Савенков, 2019]. Ввиду этого мы и можем предположить, что подобная определенность проблемы одаренности будет соответствующим образом определять идею метода. Предметом настоящей статьи является анализ моделирующих представлений психологов об одаренности на уровне выбора эмпирических методов и процедур ее исследования. Необходимость проведения данного исследования обосновывается актуальностью решения проблемы понимания того, являются ли существующие моделирующие представления непротиворечивыми и объясняют ли они одарен-

ность как самостоятельный психологический феномен.

Обзор литературы

В современной отечественной психологии реализуются, хотя и достаточно ограниченные по числу, разнообразные теоретические, методологические, исторические исследования проблемы одаренности. Обсуждается история изучения одаренности в психологии и других гуманитарных науках, проводится анализ понятия одаренности, методологии и методов ее изучения, дается сравнительно-психологическая оценка исследований одаренности в России и зарубежом.

В первую очередь, обратим внимание на комплекс исследований, в которых рассматриваются разные аспекты истории развития представлений об одаренности как психологическом феномене. В ряде работ Д. Б. Богоявленской проводится анализ истории изучения понятия «одаренность», предпринимается попытка создания исторической периодизации на основе выделяемых этапов его (понятия) изучения, реализуется синтез исследований творчества и одаренности [Богоявленская, 2010а; Богоявленская, 2010б; Богоявленская, 2019; Богоявленская, 2020]. Отдельное внимание уделяется анализу дискуссий в отечественной психологии по проблеме соотношения общих и специальных способностей (В. А. Крутецкий, С. Л. Рубинштейн) [Богоявленская, 2017]. В работах В. Д. Шадрикова представлены результаты анализа истории изучения проблемы способностей и одаренности; сравниваются классические (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн) и современные (М. А. Холодная, В. С. Юркевич, Ю. Д. Бабаева, В. Н. Дружинин, Д. В. Ушаков, А. Н. Воронин, Н. Б. Шумакова, В. И. Панов и др.) подходы к исследованию способностей и одаренности [Шадриков, 2019а; Shadrikov, 2019]. В исследовании В. Д. Шадрикова и В. А. Мазилова проводится анализ истории и современного состояния проблемы развития мышления, способностей, одаренности [Шадриков, 2018]. Отдельное внимание уделяется истории изучения детской одаренности в конце XIX-XX в. [Савенков, 2016; Савенков, 2012а], анализу эволюции понятия интеллект, в том числе понятия интеллектуальная одаренность в психологии XX в. [Савенков, 2012б]. В ряде работ предпринимаются попытки выделения тенденций и закономерностей истории изучения проблемы одаренности [Клочко, 2013б].

На уровне теоретического анализа обсуждаются проблемы определения понятия одаренности [Богоявленская, 2020; Богоявленская, 2010б], в том числе в контексте реформирования системы общего образования в России [Богоявленская, 2014], в контексте разработки теории способностей и одаренности [Шадриков, 2019а], редукции понятия «одаренность» к творчеству, интеллекту, качествам личности [Мазилев, 2021а].

Важное место в современных исследованиях занимает обсуждение проблем методологии и методов изучения одаренности. Речь идет о выделении идеологических и методологических проблем, затрудняющих изучение одаренности [Шадриков, 2017], классификации исследований одаренности [Мазилев, 2021б; Петрова, 2019]. Отдельное внимание уделяется сравнительно-психологическому анализу современных психологических и педагогических подходов к структуре одаренности, месту в ней интеллектуального, творческого и личностного компонентов [Савенков, 2019]; теоретическому анализу проблемы диагностики одаренности — организации процесса исследования и выбора методов исследования [Савенков, 2012в], организации кросс-культурных исследований одаренности [Клочко, 2013а].

Предметом ряда современных исследований так же является проведение сравнительно-психологического анализа особенностей изучения одаренности в России и зарубежных странах. Обсуждаются отечественные и зарубежные варианты решения проблемы соотношения общих, специальных и творческих способностей [Богоявленская, 2017], проблемы образования одаренных детей и молодежи [Ушаков, 2014; Фримен, 2011], специфики российской системы образования одаренных детей [Рубцов, 2009; Рубцов, 2010].

Обобщая, необходимо акцентировать внимание, что в общем объеме исследований, посвященных проблематике одаренности, работ теоретического, методологического, исторического характера крайне мало. Конечно, это связано и с высокой степенью сложности данного психологического феномена. Хотя нельзя не обратить внимание и на достаточно ограниченный круг исследователей, систематически изучающих одаренность на уровне теории, методологии, истории психологии (Д. Б. Богоявленская, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков и ряд других).

Так же отметим, что чаще всего в работах данного типа материалом, источниками анализа

становятся работы классиков отечественной и зарубежной психологии, занимавшихся проблемами способностей и одаренности (Л. С. Выготский, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, Э. Торренс и др.). Между тем, несмотря на неугасающую актуальность и значимость работ классиков, решение проблемы одаренности видится в критической оценке и пересмотре моделирующих представлений о ней. Тем более, что в настоящее время результатом многочисленных исследований одаренности стало ее сведение к феноменам творчества, интеллекта, когнитивным и некогнитивным характеристикам человека [Мазилев, 2021а; Савенков, 2019].

Определив в качестве предмета анализ моделирующих представлений о одаренности на уровне выбора методов исследования, целью настоящей статьи является оценка непротиворечивости и полноценности объяснения феномена одаренности как самостоятельного психологического понятия.

Методы исследования

Методом исследования моделирующих представлений о одаренности является теоретический и сравнительно-психологический анализ современных исследований одаренности. Конкретная методика предполагала анализ публикаций российских психологов в ведущих рецензируемых изданиях за десятилетний период. Рассматривались публикации с результатами эмпирических и экспериментальных исследований одаренности.

Результаты исследования

Выше мы уже обращали внимание, что в ряде современных теоретических исследований проблемы [Мазилев, 2021а; Петрова, 2019; Савенков, 2019] были определены типичные моделирующие представления о одаренности — ее «воплощения» в творчество, интеллект, комплексы когнитивных и некогнитивных психологических характеристик человека. Ввиду этого схема анализа эмпирических исследований и попытка их классификации построена в соответствии с установленным способом сведения одаренности к другим психологическим феноменам.

Одаренность как творчество

Рассматривая понятие творчество в широком смысле как «всякую практическую или теоретическую деятельность человека, в которой возни-

кают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способности действия, материальные продукты)» [Мещеряков, 2007, с. 536], «воплощение» одаренности в творчестве приводит исследователей к выбору двух вариантов эмпирического исследования. В первом случае исследуются результаты творческой деятельности, во втором — преимущественно ее процесс.

Например, использование методов экспертных оценок и анализа продуктов деятельности позволяет оценить психологические особенности художественной одаренности детей [Кара, 2012]. Так же и в исследовании креативного мышления, музыкальной одаренности используются не только стандартные тесты креативности, но и анализ продуктов деятельности, экспертная оценка, наблюдение за поведением и деятельностью испытуемых [Гетманенко, 2015].

Процессуальный подход к анализу творчества требует обращать преимущественное внимание на способы решения творческих задач. Соответственно исследование конструируется здесь как анализ их решения испытуемыми. Например, речь может идти о решении испытуемыми логических задач [Богоявленская, 2021], оценке испытуемыми продуктов творчества [Григорьев, 2014], анализе дивергентной продуктивности деятельности [Пустовалова, 2013] и креативности [Бельская, 2017].

Итак, мы видим, что на примере опредмечивания проблемы одаренности в понятии творчества исследователями соответствующим образом определяется метод изучения одаренности — изучаются либо продукты творческой деятельности, либо ее процесс. Вместе с тем, необходимо отметить, что разные авторы придерживаются различающихся позиций в отношении определения и понимания творчества (сравните, например, [Богоявленская, 2021] и [Пустовалова, 2013]). Ввиду этого результат опредмечивания одаренности в творчестве опосредуется точкой зрения исследователя на природу творчества. Как следствие и наличие разных позиций в отношении понимания творческой одаренности.

Одаренность как интеллект

Не менее популярным способом опредмечивания проблемы одаренности является использование понятия интеллектуальная одаренность. Обобщенно можно говорить о том, что интеллектуально одаренные испытуемые характеризуются значительно более высокими значениями IQ, чем

большинство людей. Подобная трактовка одаренности приводит исследователей к использованию стандартных тестов интеллекта — теста Д. Векслера [Валуева, 2015], теста Р. Кеттелла [Лола, 2012; Шишкина, 2012] и др.

Между тем, неоднозначность и сомнения в валидности такого способа идентификации интеллектуальной одаренности приводят исследователей к выбору двух дополнительных стратегий ее эмпирического изучения. Первая связана с использованием метода экспертной оценки интеллектуальных способностей [Solobutina, 2020; Гудзовская, 2020; Ларионова, 2012]. Вторая предполагает комплексный подход, в котором изучается сочетание групп переменных: экспертная оценка, школьная успеваемость, познавательные способности [Щебланова, 2019]; интеллектуальные и познавательные способности, креативность, мотивация [Шевчук, 2013]; познавательная мотивация, мышление, обучаемость [Демина, 2016]; интеллектуальные способности, креативность [Саулина, 2013].

Обобщая, необходимо обратить внимание на тот факт, что понятие интеллектуальная одаренность не может быть проинтерпретировано однозначно. Как следствие, способы опредмечивания одаренности в интеллекте будут в значительной мере зависеть от моделирующего представления исследователя (аналогичная ситуация была описана и в отношении опредмечивания одаренности в творчестве).

Одаренность как комплекс когнитивных и некогнитивных характеристик

Представления исследователей о ненадежности опредмечивания феномена одаренности в каком-либо одном психологическом понятии приводят их к выбору комплексной стратегии психологической диагностики одаренности. Конкретное наполнение одаренности комплексом психологических характеристик определяется, как минимум, двумя способами — либо их соотношением с психологическим содержанием той или иной деятельности, либо широким представлением о общей одаренности человека.

В первом случае, например, профессиональная одаренность машинистов железнодорожного транспорта изучается через диагностику психофизиологических особенностей человека (координация тела, сенсомоторные реакции), особенностей внимания (переключение, устойчивость), мышления, мотивации к успеху [Соболева, 2020]. Или, например, диагностика педагогической ода-

ренности школьников подразумевает оценку коммуникативных, творческих и познавательных способностей, педагогической мотивации, эмпатии [Хрусталева, 2012].

Во втором случае одаренность наполняется широким спектром психологических характеристик, выделить среди которых базовую представляется проблематичным. Например, анализ «выдающихся способностей» обучающихся подразумевает диагностику общей одаренности, качеств личности, мотивации, познавательных способностей, эмоциональной сферы, креативности, самооценку обучающимися творческих способностей [Комаров, 2016]. В изучении «скрытой одаренности» акцент делается на использовании метода экспертных оценок, анализе компонентов одаренности — познавательного, мотивационного, лидерского, творческого [Белых, 2012]. Одаренность подростков с выраженным интересом к математике предполагает использование методов анализа продуктов деятельности, поведения, креативности, мотивации [Красноярцева, 2013]. Еще одним вариантом изучения одаренности школьников является диагностика интеллектуальной, мотивационной, предметно-практической и экзистенциальной сферы [Грушецкая, 2018; Щербинина, 2016].

Как мы видим, характерной особенностью комплексного подхода является отсутствие явно выраженного базового представления (понятия) о одаренности. Выбор диагностической стратегии определяется либо психологическим анализом изучаемой деятельности (ее процессуальными и результативными параметрами), либо научными предпочтениями исследователя.

Выделение трех наиболее часто используемых стратегий опредмечивания феномена одаренности подтверждает высказанные ранее идеи о сведении одаренности либо к творчеству, либо к интеллекту, либо к комплексу когнитивных и некогнитивных характеристик [Мазиллов, 2021а; Петрова, 2019; Савенков, 2019]. Несмотря на достаточно существенные различия в каждой из стратегий, общим для них является последовательное движение в понимании одаренности от феномена к понятию и далее к его диагностике. Между тем, проведенный теоретический анализ публикаций позволил обнаружить значительный объем исследований, в которых реализуются еще две стратегии психологического анализа одаренности. Согласно первой одаренным признается имеющий высокие достижения в той или иной деятельности человек, согласно второй — ода-

ренность является отличительной особенностью раннего детского (дошкольного) возраста.

Между выделенными пятью стратегиями определения одаренности будет достаточно большое количество пересечений на уровне выбора конкретных методов и методик диагностики. Между тем, нам важно показать, что моделирующими могут быть не только понятийные представления (одаренность-творчество, одаренность-интеллект и т. д.), но и представления о результате деятельности, возрасте испытуемых как отличительном признаке одаренного или потенциально одаренного человека.

Одаренность как высокие достижения в деятельности

Безусловным лидером в идентификации одаренности на основе анализа достижений в деятельности является так называемая академическая одаренность школьников и студентов. Обобщенно под академической одаренностью подразумевается получение обучающимся высоких и сверхвысоких результатов в учебной деятельности. Логика моделирующего представления здесь подразумевает утверждение — если ученик достиг высоких результатов, значит он одарен.

В соответствии с таким моделирующим представлением наиболее часто используемым методом идентификации одаренности является экспертная оценка. Она применяется либо для установления факта академической одаренности [Волкова, 2020; Волкова, 2022], либо для экспертного отбора одаренных обучающихся в специальные образовательные группы [Волкова, 2021; Глухова, 2016; Дымарская, 2012; Лактионова, 2021]. В дополнение к сказанному можно выделить и так называемую предметную одаренность, когда речь идет о высоких академических достижениях обучающихся в отдельных учебных предметах [Бушковская, 2015; Глухова, 2013].

Модель идентификации одаренности на основе достижений применяется и в других типах деятельности. Например, в социально ориентированной деятельности (социальная одаренность) [Киселева, 2013], в научно-исследовательской деятельности [Бельская, 2018], в учебно-профессиональной деятельности студентов [Беловол, 2014].

Детская одаренность

Феномен детской одаренности обладает явно выраженной спецификой в сравнении с описан-

ными выше моделями диагностики. Каждая из последних, так или иначе, предполагает изучение одаренного человека в условиях развитой деятельности (творческой, интеллектуальной, учебной, профессиональной, социальной, педагогической и пр.). Между тем, несмотря на общеизвестные психологические особенности развития в детском возрасте, в современных исследованиях изучаются социальная одаренность дошкольников [Матвеева, 2013], коммуникативные и социальные [Бакаева, 2017; Бакаева, 2019], художественные способности одаренных дошкольников [Жомарова, 2014]. Соответствующими возрасту являются и методы диагностики детской одаренности — наблюдение за поведением и игровой деятельностью дошкольников, экспертная оценка.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, сформулируем ряд обобщающих выводов, а также предложений по решению проблемы одаренности в современной отечественной психологии.

Не вызывает сомнения тот факт, что одаренность должна рассматриваться как сложный психологический феномен. Это проявляется и на уровне его теоретического, методологического, исторического анализа, и на уровне организации конкретных эмпирических, экспериментальных исследований.

Проведенный в настоящем исследовании сравнительно-психологический анализ современных исследований одаренности подтвердил не только высказываемые ранее идеи о ее редукции к другим психологическим понятиям и феноменам [Мазиллов, 2021а; Петрова, 2019; Савенков, 2019], но и зависимость выбора методов и методик диагностики одаренности от моделирующих представлений исследователя.

Анализ показал, что в настоящее время существует ряд ставших традиционными вариантов опредмечивания проблемы одаренности, задающих существенно различающееся представление о ней. Одаренность рассматривается как преобразование субъектом деятельности (творчество), как успешное решение задач (интеллект), как достижение успеха в разных видах и типах деятельности, как соответствующий раннему детскому возрасту психологический феномен (детская одаренность) и др. При этом внутри каждого типа опредмечивания (например, в творчестве) будут встречаться разные представления исследова-

дователей о том феномене и понятии, в котором одаренность выражается.

Как следствие, выбираемые исследователями моделирующие представления об одаренности задают цепочку исследовательских процедур — опредмечивают проблему одаренности, определяют базовую категорию, метод, соответствующий эмпирический материал и способы его интерпретации и объяснения [Мазилев, 2017]. Выделенные в результате исследования модели диагностики и соответствующие моделирующие представления, с одной стороны, независимы друг от друга, что приводит к принципиально разному пониманию одаренности. Даже больше — одаренность как психологический феномен растворяется в других понятиях, теряется ее статус как самостоятельного психологического понятия.

С другой стороны, решение проблемы одаренности — это не выбор или разработка новых, более совершенных и точных методов ее диагностики, а организация теоретической и методологической работы с существующими моделирующими представлениями. Эта работа должна быть направлена на поиск путей интеграции многообразного психологического знания об одаренности, на соотнесение многочисленных подходов, концепций, теорий одаренности. Представляется, что эффективную теоретическую и методологическую платформу интеграции составляют современная коммуникативная методология психологии [Мазилев, 2017], исследования в области теории и методологии предмета психологической науки [Мазилев, 2020; Шадриков, 2015], а также новая теория способностей и одаренности В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2019а; Шадриков, 2019б].

Библиографический список

- Бакаева О. Н. Изучение ролевых позиций одаренных детей 5-8 лет в системе семейных отношений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 1. С. 83-86.
- Бакаева О. Н. Изучение уровней овладения общественно-политической лексикой одаренными детьми старшего дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 4. С. 59-61.
- Беловол Е. В. Психологические особенности одаренности личности / Е. В. Беловол, М. А. Рушина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 26-34.
- Белых С. Л. Выявление особенностей скрытой одаренности путем сравнения прямой и косвенной оценки способностей / С. Л. Белых, М. Ф. Бокинова // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 66-76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17734546> (дата обращения: 21.01.2021).
- Бельская Н. А. Апробация теста креативности К. Венкера: проверка конструктивной валидности и предложение нового варианта его использования в диагностике одаренности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. № 4. С. 439-448.
- Бельская Н. А. Возможности применения личностной типологии Д. Кейрси в идентификации одаренных подростков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18. № 2. С. 184-189.
- Богоявленская Д. Б. Еще раз о понятии «одаренность»: методологические подходы // Образование личности. 2014. № 4. С. 58-66.
- Богоявленская Д. Б. О понятии «одаренность» // Образование личности. 2020. № 3-4. С. 52-61.
- Богоявленская Д. Б. Одаренность: ответ через полтора столетия // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2010а. № 3. С. 3-17.
- Богоявленская Д. Б. Одаренность: понятие, виды, метод идентификации // Alma mater (Вестник высшей школы). 2010б. № 7. С. 40-45.
- Богоявленская Д. Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 14-21.
- Богоявленская Д. Б. Лонгитюдное исследование становления одаренности / Д. Б. Богоявленская, С. Л. Артеменков, Е. С. Жукова // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14. № 3. С. 122-137.
- Богоявленская Д. Б. К проблеме соотнесения общих, специальных и творческих способностей (на примере математической одаренности) / Д. Б. Богоявленская, А. Н. Низовцова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 2. С. 277-297.
- Бушковская Е. А. Проверка эффективности модели междисциплинарного обучения как фактора развития академической одаренности // Образование и саморазвитие. 2015. № 1 (43). С. 141-146.
- Валуева Е. А. Диссинхрония когнитивного развития у интеллектуально одаренных детей: структурно-динамический подход / Е. А. Валуева, А. А. Григорьев, Д. В. Ушаков // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 55-63.
- Волкова Е. Н. «Тревожная оценка перспектив» и психологическое благополучие одаренных подростков / Е. Н. Волкова, С. И. Беляева // Сибирский психологический журнал. 2021. № 80. С. 91-106.
- Волкова Е. Н. Отношение к собственной одаренности у старших подростков, прошедших педагогический отбор на специализированные образова-

тельные программы / Е. Н. Волкова, А. В. Микляева, А. Н. Кошелева, В. В. Хороших // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 49-63.

18. Волкова Е. Н. Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков / Е. Н. Волкова, А. В. Микляева, В. В. Хороших // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 92-103.

19. Гетманенко А. О. Развитость креативного мышления в структуре музыкальной одаренности // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 86-99.

20. Глухова В. А. Соотношение социометрического статуса с интеллектуально-творческими способностями и личностными особенностями одаренных подростков / В. А. Глухова, Е. М. Баранова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2016. Т. 9. № 2. С. 82-90.

21. Глухова Е. С. Проявление потенциала общей одаренности старшеклассников, обучающихся в профильных классах // Сибирский психологический журнал. 2013. № 48. С. 48-56.

22. Григорьев А. А. Диагностика эстетической одаренности: апробация теста VAST в России / А. А. Григорьев, Т. С. Князева, Р. В. Козьяков, О. М. Смирнова, В. Ю. Сухановский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 96-109.

23. Грушецкая И. Н. Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в образовательных организациях различного типа / И. Н. Грушецкая, Ж. А. Захарова, О. С. Щербинина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 4. С. 35-39.

24. Гудзовская А. А. Социальная и персональная идентичность одаренных учащихся начальной школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 4. С. 92-97.

25. Демина Е. В. Опыт включения интеллектуально одаренного ребенка в общеобразовательную школу: факторы риска и ресурсы развития / Е. В. Демина, А. Н. Трубицына // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 111-119.

26. Дымарская О. Я. Влияние социальных факторов на формирование образовательной траектории интеллектуально одаренной молодежи / О. Я. Дымарская, И. В. Задорин, Д. В. Мальцева, Л. В. Шубина // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 45-52.

27. Кара Ж. Ю. Вопросы художественной одаренности: мастер-класс «У встречных путей прошлого и будущего» / Ж. Ю. Кара, Е. В. Омеляненко, Л. В. Куприянова // Российский психологический журнал. 2012. Т. 9. № 2. С. 41-47.

28. Киселева Т. Г. Психодиагностический инструментарий для оценки социальной одаренности //

Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 2. С. 74-77.

29. Ключко В. Е. Развитие одаренности в разных социокультурных и образовательных средах: проблемы организации кросс-культурного исследования // Сибирский психологический журнал. 2013а. № 50. С. 100-110.

30. Ключко В. Е. Тенденциональный анализ развития представлений об одаренности // Сибирский психологический журнал. 2013б. № 48. С. 18-30.

31. Комаров Р. В. Статистические предпосылки разработки модели развития выдающихся способностей обучающихся / Р. В. Комаров, Д. С. Смирнова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 4 (38). С. 45-56.

32. Комарова Т. С. Художественные способности и одаренность в дошкольном детстве // Одаренный ребенок. 2014. № 4. С. 6-15.

33. Краснорядцева О. М. Актуализация потенциала одаренности подростков с выраженным интересом к математике: возможности психолого-образовательных технологий // Сибирский психологический журнал. 2013. № 48. С. 39-47.

34. Лактионова Е. Б. Особенности психологического благополучия одаренных подростков с разным уровнем развития креативности / Е. Б. Лактионова, А. Г. Грецов, А. В. Орлова, А. С. Тузова // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 2. С. 28-39.

35. Ларионова Л. И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 49-59.

36. Лола Е. В. Изучение картины мира интеллектуально одаренных учащихся // Сибирский психологический журнал. 2012. № 43. С. 39-42.

37. Мазилев В. А. Методология психологической науки: История и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

38. Мазилев В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.

39. Мазилев В. А. Психологическое исследование одаренности: проблема теории и метода / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Сибирский психологический журнал. 2021а. № 79. С. 30-47.

40. Мазилев В. А. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021б. Т. 18. № 3. С. 598-622.

41. Матвеева М. Г. Коммуникативная компетентность как социальная одаренность детей дошкольного возраста // Образование и саморазвитие. 2013. № 1 (35). С. 77-82.

42. Мещеряков Б. Г. Творчество // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред.

Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с. С. 536.

43. Петрова С. О. Методология и методы изучения одаренности в современных российских психологических исследованиях // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 78-88.

44. Пустовалова Н. И. Развитие одаренности у подростков / Н. И. Пустовалова, Д. В. Лазаренко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 229-231.

45. Рубцов В. В. Развитие системы образования одаренных детей: приоритетные направления / В. В. Рубцов, А. Л. Журавлев, А. А. Марголис, Д. В. Ушаков // Нижегородское образование. 2010. № 4. С. 7-14.

46. Рубцов В. В. Образование одаренных — государственная проблема / В. В. Рубцов, А. Л. Журавлев, А. А. Марголис, Д. В. Ушаков // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 5-14.

47. Савенков А. И. Представления о детской одаренности, как психическом явлении в современной образовательной практике // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2019. № 6. С. 6-10.

48. Савенков А. И. Детская одаренность как предиктор учебной и жизненной успешности в педагогике и психологии XX века / А. И. Савенков, С. И. Карпова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012а. № 2 (20). С. 53-65.

49. Савенков А. И. Развитие представлений об интеллекте в психологии XX века / А. И. Савенков, С. И. Карпова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012б. № 3 (21). С. 109-120.

50. Савенков А. И., Карпова С. И. Теоретические аспекты проблемы диагностики детской одаренности / А. И. Савенков, С. И. Карпова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012в. № 1 (19). С. 35-45.

51. Савенков А. И. Психология детской одаренности в трудах русских ученых конца XIX начала XX века / А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова // Одаренный ребенок. 2016. № 3. С. 6-12.

52. Саулина Е. Б. Мотивация и социально-психологическая адаптация когнитивно одаренных подростков, обучающихся в обычных общеобразовательных школах // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 11-19.

53. Соболева Т. Н. Формирование профессиональной одаренности и ее детерминация мотивацией успеха и различной степенью свободы в деятельности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 3. С. 537-557.

54. Ушаков Д. В. Системы работы с одаренной молодежью в России и за рубежом / Д. В. Ушаков, Е. А. Шепелева // Сибирский психологический журнал. 2014. № 54. С. 5-17.

55. Фримен Д. Обучение одаренных детей в Западной Европе // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 63-73.

56. Хрусталева Т. М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1 (8). С. 312-315.

57. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019а. Т. 40. № 2. С. 15-26.

58. Шадриков В. Д. Идеологические и методологические проблемы изучения способностей // Методология современной психологии. 2017. № 7. С. 404-414.

59. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019. 274 с.

60. Шадриков В. Д. Мышление, мысль, одаренность / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 212-228.

61. Шадриков В. Д. Общая психология / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.

62. Шевчук С. И. Интеллектуальная одаренность старшеклассников и готовность педагогов к ее развитию во внешкольных и общеобразовательных учебных заведениях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 303-306.

63. Шишкина И. А. Особенности восприятия другого человека интеллектуально одаренными подростками // Сибирский психологический журнал. 2012. № 43. С. 43-47.

64. Щербанова Е. И. Связь скорости обработки информации и психологических характеристик школьников разного уровня одаренности // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 46-57.

65. Щербанина О. С. Методы и приемы педагогического стимулирования развития одаренных старшеклассников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 1. С. 10-14.

66. Shadrikov V. D. The activity theory: the activity psychological functional system and abilities as a mechanism of activity implementation // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2019. Т. 16. № 4. С. 593-607.

67. Solobutina M. M. Ego identity of intellectually gifted and sport talented individuals in puberty and adolescence // Education and Self-Development. 2020. Т. 15. № 1. С. 12-20.

Reference list

1. Bakaeva O. N. Izuchenie rolevykh pozicij odarennykh detej 5-8 let v sisteme semejnyh otnoshenij = Study of the role positions of 5-8 year old gifted children in the system of family relations // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2019. Т. 25. № 1. С. 83-86.

2. Bakaeva O. N. Izuchenie urovnej ovladenija obshhestvenno-politicheskoj leksikoj odarennymi det'mi starshego doskol'nogo vozrasta = Studying the levels of mastery of socio-political vocabulary by gifted children of older preschool age // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2017. T. 23. № 4. S. 59-61.
3. Belovol E. V. Psihologicheskie osobennosti odarennosti lichnosti = Psychological features of personality giftedness / E. V. Belovol, M. A. Rushina // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika. 2014. № 3. S. 26-34.
4. Belyh S. L. Vyjavlenie osobennostej skrytoj odarennosti putem sravnenija prjamoj i kosvennoj ocenki sposobnostej = Identification of features of hidden giftedness by comparing direct and indirect assessment of abilities / S. L. Belyh, M. F. Bokinova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2012. № 1. S. 66-76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17734546> (data obrashhenija: 21.01.2021).
5. Bel'skaja N. A. Aprobacija testa kreativnosti K. Venkera: proverka konstruktivnoj validnosti i predlozhenie novogo varianta ego ispol'zovanija v diagnostike odarennosti = Approbation of the C. Wenker creativity test: verification of constructive validity and the proposal of a new version of its use in the diagnosis of giftedness // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2017. T. 17. № 4. S. 439-448.
6. Bel'skaja N. A. Vozmozhnosti primenenija lichnostnoj tipologii D. Kejrsi v identifikacii odarenyh podrostkov = Possibilities of applying D. Keirse's personal typology in the identification of gifted adolescents // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2018. T. 18. № 2. S. 184-189.
7. Bogojavlenskaja D. B. Eshhe raz o ponjatii «odarennost'»: metodologicheskie podhody = Once again about the concept of «giftedness»: methodological approaches // Obrazovanie lichnosti. 2014. № 4. S. 58-66.
8. Bogojavlenskaja D. B. O ponjatii «odarennost'» = On the concept «giftedness» // Obrazovanie lichnosti. 2020. № 3-4. S. 52-61.
9. Bogojavlenskaja D. B. Odarennost': otvet cherez poltora stoletija = Giftedness: answer in a century and a half // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14: Psihologija. 2010a. № 3. S. 3-17.
10. Bogojavlenskaja D. B. Odarennost': ponjatie, vidy, metod identifikacii = Giftedness: concept, types, identification method // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2010b. № 7. S. 40-45.
11. Bogojavlenskaja D. B. Filosofskie osnovy teorii odarennosti = Philosophical foundations of the theory of giftedness // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2019. T. 15. № 2. S. 14-21.
12. Bogojavlenskaja D. B. Longitudnoe issledovanie stanovlenija odarennosti = A longitudinal study of the formation of giftedness / D. B. Bogojavlenskaja, S. L. Artemenkov, E. S. Zhukova // Jeksperimental'naja psihologija. 2021. T. 14. № 3. S. 122-137.
13. Bogojavlenskaja D. B. K probleme sootnesenija obshhih, special'nyh i tvorcheskih sposobnostej (na primere matematicheskoj odarennosti) = To the problem of correlating general, special and creative abilities (using the example of mathematical giftedness) / D. B. Bogojavlenskaja, A. N. Nizovcova // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2017. T. 14. № 2. S. 277-297.
14. Bushkovskaja E. A. Proverka jeffektivnosti modeli mezhdisciplinarnogo obuchenija kak faktora razvitiya akademicheskogo odarennosti = Testing the effectiveness of the interdisciplinary learning model as a factor in the development of academic giftedness // Obrazovanie i samorazvitie. 2015. № 1 (43). S. 141-146.
15. Valueva E. A. Dissinhronija kognitivnogo razvitiya u intellektual'no odarenyh detej: strukturodinamicheskij podhod = Dissynchronia of cognitive development in intellectually gifted children: a structural-dynamic approach / E. A. Valueva, A. A. Grigor'ev, D. V. Ushakov // Psihologicheskij zhurnal. 2015. T. 36. № 5. S. 55-63.
16. Volkova E. N. «Trevozhnaja ocenka perspektiv» i psihologicheskoe blagopoluchie odarenyh podrostkov = «Alarming perspective assessment» and the psychological well-being of gifted adolescents / E. N. Volkova, S. I. Beljaeva // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2021. № 80. S. 91-106.
17. Volkova E. N. Otnoshenie k sobstvennoj odarennosti u starshih podrostkov, proshedshih pedagogicheskij otbor na specializirovannye obrazovatel'nye programmy = Attitude to self-endowment among older adolescents who have passed pedagogical selection for specialized educational programs / E. N. Volkova, A. V. Mikljaeva, A. N. Kosheleva, V. V. Horoshih // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2020. T. 25. № 3. S. 49-63.
18. Volkova E. N. Sub#ektivnye predposylki psihologicheskogo blagopoluchija odarenyh podrostkov = Subjective prerequisites for the psychological well-being of gifted adolescents / E. N. Volkova, A. V. Mikljaeva, V. V. Horoshih // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2022. T. 27. № 1. S. 92-103.
19. Getmanenko A. O. Razvitost' kreativnogo myshlenija v strukture muzykal'noj odarennosti = Development of creative thinking in the structure of musical giftedness // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2015. № 56. S. 86-99.
20. Gluhova V. A. Sootnoshenie sociometricheskogo statusa s intellektual'no-tvorcheskimi sposobnostjami i lichnostnymi osobennostjami odarenyh podrostkov = Ratio of sociometric status with intellectual and creative abilities and personal characteristics of gifted adolescents / V. A. Gluhova, E. M. Baranova // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. 2016. T. 9. № 2. S. 82-90.
21. Gluhova E. S. Projavlenie potencijala obshhej odarennosti starsheklassnikov, obuchajushhihsja v pro-

fil'nyh klassah = Manifestation of the potential of general giftedness of high school students studying in specialized classes // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2013. № 48. S. 48-56.

22. Grigor'ev A. A. Diagnostika jesteticheskoy odarennosti: aprobacija testa VAST v Rossii = Diagnosis of aesthetic giftedness: testing of the VAST test in Russia / A. A. Grigor'ev, T. S. Knjazeva, R. V. Koz'jakov, O. M. Smirnova, V. Ju. Suhanovskij // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. 2014. T. 11. № 3. S. 96-109.

23. Grusheckaja I. N. Osobennosti social'no-pedagogicheskoy raboty s odarennymi det'mi v obrazovatel'nyh organizacijah razlichnogo tipa = Features of social and pedagogical work with gifted children in educational organizations of various types / I. N. Grusheckaja, Zh. A. Zaharova, O. S. Shherbinina // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2018. T. 24. № 4. S. 35-39.

24. Gudzovskaja A. A. Social'naja i personal'naja identichnost' odarennyh uchashhihsja nachal'noj shkoly = Social and personal identity of gifted primary school students // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2020. T. 26. № 4. S. 92-97.

25. Demina E. V. Opyt vkljuchenija intellektual'no odarennogo rebenka v obshheobrazovatel'nuju shkolu: faktory riska i resursy razvitija = Experience of inclusion of an intellectually gifted child in comprehensive school: risk factors and development resources / E. V. Demina, A. N. Trubicyna // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2016. T. 21. № 3. S. 111-119.

26. Dymarskaja O. Ja. Vlijanie social'nyh faktorov na formirovanie obrazovatel'noj traektorii intellektual'no odarennoj molodezhi = The influence of social factors on the formation of the educational trajectory of intellectually gifted youth / O. Ja. Dymarskaja, I. V. Zadorin, D. V. Mal'ceva, L. V. Shubina // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2012. № 3. S. 45-52.

27. Kara Zh. Ju. Voprosy hudozhestvennoj odarennosti: master-klass «U vstrechnykh putej proshlogo i budushhego» = Issues of artistic giftedness: master class «At the oncoming paths of the past and the future» / Zh. Ju. Kara, E. V. Omel'janenko, L. V. Kuprijanova // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2012. T. 9. № 2. S. 41-47.

28. Kiseleva T. G. Psihodiagnosticheskij instrumentarij dlja ocenki social'noj odarennosti = Psychodiagnostic toolkit for assessing social giftedness // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika. 2013. T. 19. № 2. S. 74-77.

29. Klochko V. E. Razvitie odarennosti v raznyh sociokul'turnykh i obrazovatel'nyh sredah: problemy organizacii kross-kul'turnogo issledovanija = Development of giftedness in different sociocultural and educational environments: problems of organizing cross-cultural re-

search // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2013a. № 50. S. 100-110.

30. Klochko V. E. Tendencional'nyj analiz razvitija predstavlenij ob odarennosti = Trend analysis of the development of ideas about giftedness // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2013b. № 48. S. 18-30.

31. Komarov R. V. Statisticheskie predposylki razrabotki modeli razvitija vydajushhihsja sposobnostej obuchajushhihsja = Statistical prerequisites for the development of a model for the development of outstanding abilities of students / R. V. Komarov, D. S. Smirnova // Vestnik MGPU. Serija: Pedagogika i psihologija. 2016. № 4 (38). S. 45-56.

32. Komarova T. S. Hudozhestvennyye sposobnosti i odarennost' v doskol'nom detstve = Artistic ability and giftedness in early childhood // Odarennyj rebenok. 2014. № 4. S. 6-15.

33. Krasnorjadceva O. M. Aktualizacija potenciala odarennosti podrostkov s vyrazhennym interesom k matematike: vozmozhnosti psihologo-obrazovatel'nyh tehnologij = Actualization of the potential of gifted adolescents with a pronounced interest in mathematics: opportunities of psychological and educational technologies // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2013. № 48. S. 39-47.

34. Laktionova E. B. Osobennosti psihologicheskogo blagopoluchija odarennyh podrostkov s raznym urovnem razvitija kreativnosti = Features of the psychological well-being of gifted adolescents with different levels of creativity development / E. B. Laktionova, A. G. Grecov, A. V. Orlova, A. S. Tuzova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 2. S. 28-39.

35. Larionova L. I. Krosskul'turnoe issledovanie psihologicheskikh osobennostej odarennyh studentov (na primere Rossii i Mongolii) = A cross-cultural study of the psychological characteristics of gifted students (using the example of Russia and Mongolia) // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2012. № 46. S. 49-59.

36. Lola E. V. Izuchenie kartiny mira intellektual'no odarennyh uchashhihsja = Learning a picture of the world of intellectually gifted students // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2012. № 43. S. 39-42.

37. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoy nauki: Istorija i sovremennost' = Psychological science methodology: history and modernity. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2017. 419 s.

38. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2020. 175 s.

39. Mazilov V. A. Psihologicheskoe issledovanie odarennosti: problema teorii i metoda = Psychological study of giftedness: the problem of theory and method / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2021a. № 79. S. 30-47.

40. Mazilov V. A. Sposobnosti i odarennost' v psihologii: sovremennoe sostojanie otechestvennykh i zarubezhnykh issledovanij = Abilities and giftedness in psychology: the current state of domestic and foreign research / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko // Psihologija. Zhur-

- nal Vysšej shkoly jekonomiki. 2021b. T. 18. № 3. S. 598-622.
41. Matveeva M. G. Kommunikativnaja kompetentnost' kak social'naja odarennost' detej doskol'nogo vozrasta = Communicative competence as social gifting of preschool children // *Obrazovanie i samorazvitie*. 2013. № 1 (35). S. 77-82.
42. Meshherjakov B. G. *Tvorchestvo = Creativity // Bol'shoj psihologicheskij slovar' / sost. i obshh. red. B. G. Meshherjakova, V. P. Zinchenko. Sankt-Peterburg : Prajm-EVROZNAK, 2007. 672 s. S. 536.*
43. Petrova S. O. Metodologija i metody izuchenija odarennosti v sovremennyh rossijskih psihologicheskikh issledovanijah = Methodology and methods for studying giftedness in modern Russian psychological research // *Voprosy psihologii*. 2019. № 4. S. 78-88.
44. Pustovalova N. I. Razvitie odarennosti u podrostkov = Development of giftedness in adolescents / N. I. Pustovalova, D. V. Lazarenko // *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija*. 2013. № 3 (14). S. 229-231.
45. Rubcov V. V. Razvitie sistemy obrazovanija odarennyh detej: prioritetye napravlenija = Development of the gifted children's education system: priority areas / V. V. Rubcov, A. L. Zhuravlev, A. A. Margolis, D. V. Ushakov // *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2010. № 4. S. 7-14.
46. Rubcov V. V. *Obrazovanie odarennyh — gosudarstvennaja problema = Gifted education is a state problem / V. V. Rubcov, A. L. Zhuravlev, A. A. Margolis, D. V. Ushakov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2009. № 4. S. 5-14.
47. Savenkov A. I. Predstavlenija o detskoj odarennosti, kak psihicheskom javlenii v sovremennoj obrazovatel'noj praktike = Ideas about child giftedness as a mental phenomenon in modern educational practice // *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie: teorija i praktika*. 2019. № 6. S. 6-10.
48. Savenkov A. I. Detskaja odarennost' kak prediktor uchebnoj i zhiznnoj uspešnosti v pedagogike i psihologii XX veka = Children's giftedness as a predictor of educational and life success in pedagogy and psychology of the XX century / A. I. Savenkov, S. I. Karpova // *Vestnik MGPU. Serija: Pedagogika i psihologija*. 2012a. № 2 (20). S. 53-65.
49. Savenkov A. I. Razvitie predstavlenij ob intellekte v psihologii XX veka = The development of ideas about intelligence in psychology of the XX century / A. I. Savenkov, S. I. Karpova // *Vestnik MGPU. Serija: Pedagogika i psihologija*. 2012b. № 3 (21). S. 109-120.
50. Savenkov A. I., Karpova S. I. Teoreticheskie aspekty problemy diagnostiki detskoj odarennosti = Theoretical aspects of the problem of diagnosing child giftedness / A. I. Savenkov, S. I. Karpova // *Vestnik MGPU. Serija: Pedagogika i psihologija*. 2012v. № 1 (19). S. 35-45.
51. Savenkov A. I. Psihologija detskoj odarennosti v trudah russkih uchenyh konca HII nachala HH veka = Psychology of children's giftedness in the works of Russian scientists of the late XIX early XX century / A. I. Savenkov, T. D. Savenkova // *Odarennyj rebenok*. 2016. № 3. S. 6-12.
52. Saulina E. B. Motivacija i social'no-psihologicheskaja adaptacija kognitivno odarennyh podrostkov, obuchajushhihsja v obychnyh obshheobrazovatel'nyh shkolah = Motivation and socio-psychological adaptation of cognitively gifted adolescents studying in ordinary general education schools // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2013. № 1. S. 11-19.
53. Soboleva T. N. Formirovanie professional'noj odarennosti i ee determinacija motivaciej uspeha i razlichnoj stepen'ju svobody v dejatel'nosti = Formation of professional talent and its determination by motivation of success and various degrees of freedom in activity // *Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki*. 2020. T. 17. № 3. S. 537-557.
54. Ushakov D. V. Sistemy raboty s odarennoj molodezh'ju v Rossii i za rubezhom = Systems of working with gifted youth in Russia and abroad / D. V. Ushakov, E. A. Shepeleva // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2014. № 54. S. 5-17.
55. Frimen D. Obuchenie odarennyh detej v Zapadnoj Evrope = Teaching gifted children in Western Europe // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2011. № 4. S. 63-73.
56. Hrustaleva T. M. Pedagogicheskaja odarennost' shkol'nikov: teoreticheskie osnovanija i jempiricheskoe issledovanie = Pedagogical talent of schoolchildren: theoretical foundations and empirical research // *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija*. 2012. № 1 (8). S. 312-315.
57. Shadrikov V. D. K novej psihologicheskoi teorii sposobnostej i odarennosti = Towards a new psychological theory of ability and giftedness // *Psihologicheskij zhurnal*. 2019a. T. 40. № 2. S. 15-26.
58. Shadrikov V. D. Ideologicheskie i metodologicheskie problemy izuchenija sposobnostej = Ideological and methodological problems of studying abilities // *Metodologija sovremennoj psihologii*. 2017. № 7. S. 404-414.
59. Shadrikov V. D. Sposobnosti i odarennost' cheloveka = Human abilities and gifts. Moskva : IP RAN, 2019. 274 s.
60. Shadrikov V. D. Myshlenie, mysl', odarennost' = Thinking, thought, giftedness / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018. № 6. S. 212-228.
61. Shadrikov V. D. Obshhaja psihologija = General psychology / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov. Moskva : Jurajt, 2015. 411 s.
62. Shevchuk S. I. Intellektual'naja odarennost' starsheklassnikov i gotovnoct' pedagogov k ee razvitiyu vo vneshkol'nyh i obshheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedenijah = Intellectual talent of high school students and readiness of teachers for its development in extracurricular and general educational institutions // *Vektor nauki*

Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija. 2013. № 2 (13). S. 303-306.

63. Shishkina I. A. Osobennosti vosprijatija drugogo cheloveka intellektual'no odarennymi podrostkami = Features of the perception of another person by intellectually gifted adolescents // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2012. № 43. S. 43-47.

64. Shheblanova E. I. Svjaz' skorosti obrabotki informacii i psihologicheskikh harakteristik shkol'nikov raznogo urovnja odarennosti = The relationship between information processing speed and psychological characteristics of schoolchildren of different talent levels // Voprosy psihologii. 2019. № 6. S. 46-57.

65. Shherbinina O. S. Metody i priemy pedagogicheskogo stimulirovanija razvitija odarenyh

starsheklassnikov = Methods and techniques of pedagogical stimulation of the development of gifted high school students // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2016. T. 22. № 1. S. 10-14.

66. Shadrikov V. D. The activity theory: the activity psychological functional system and abilities as a mechanism of activity implementation // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2019. T. 16. № 4. S. 593-607.

67. Solobutina M. M. Ego identity of intellectually gifted and sport talented individuals in puberty and adolescence // Education and Self-Development. 2020. T. 15. № 1. S. 12-20.

Статья поступила в редакцию 24.02.2022; одобрена после рецензирования 07.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 24.02.2022; approved after reviewing 07.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 140.8 + 159.9.016
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-118-131
EDN: IUOKNU

«Человек психологический» в изменяющемся объединенном мире

Валерий Константинович Захаров

Доктор физико-математических наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». 119991, г. Москва, Ленинские горы, д. 1
zakharov_valeriy@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1526-782X>

Аннотация. Объединительное философское представление о мире исходит из того, что объединенный (то есть вещественный или мысленный) мир можно обобщенно определить как совокупность, включающую в себя 1) природный мир (как вещественный, так и мысленный) Земли и Вселенной; 2) надприродный мир (как вещественный, так и мысленный), созданный и создаваемый *человечеством* в процессе его бытия.

В мысленном мире выделяется мысленный мир людей. По вертикали он делится на сознательный мир людей и подсознательный мир людей, а по горизонтали — на чувственный мир людей и думный (умный или глумный) мир людей. С помощью описанной классификации объединенного мира в статье дается определение предмета объединительной психологии как теоретической науки. В частности, отмечается, что объединительная психология изучает и описывает взаимодействие бытия мысленного мира людей с бытием вещественного мира. Особенный интерес представляет изучение и описание этого взаимодействия через человеческую деятельность или, шире, через человеческую созидательность. В статье описывается, как произошедшее социальное изменение объединенного мира отразилось на усложнении созидательности самого человека: показано, что в итоге к нашему времени у жителей многих современных государств создалась и закрепились временная лестница (насуточных) созидательных возрастов человека, на каждой последующей временной ступени которой появляется преобладающая более сложная созидательность нового качества.

Наконец, в статье показывается, как создавшееся возрастное усложнение созидательностей человека сказывается на будущем социальном бытии объединенного мира, определяемом, в частности, особым симфократичным способом государственного управления, в котором мудрый созидательный возраст человека играет важнейшую роль.

Ключевые слова: объединенный мир; вещественный мир; мысленный мир людей; сознательный мир людей; подсознательный мир людей; чувственный мир людей; думный мир людей; классификация видов бытия; предмет объединительной психологии; лестница возрастов человека; созидательно-возрастная пирамида; психологические основы управления

Для цитирования: Захаров В. К. «Человек психологический» в изменяющемся объединенном мире // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 118-131. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-118-131>. <https://elibrary.ru/iuoknu>

Original article

«Psychological man» in a changing united world

Valery Konstantinovich Zakharov

Doctor of physical and mathematical sciences, professor, FSBEI HE «Lomonosov Moscow state university». 119991, Moscow, Leninskie Gory, 1
zakharov_valeriy@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1526-782X>

Abstract. Synthetical (unifying) philosophical conception about the world proceeds from the assumption that the synthetical (unified) (i.e., material or mental) world can be generally defined as the totality including in itself: 1) the natural world (both material and mental) of the Earth and the Universe; 2) over natural world (both material and mental), has been created and is created by the humanity in the process of its being.

The mental world contains the mental world of people. Vertically the mental world of people is divided into the conscious world and the subconscious world, and horizontally it is divided into the sensual world of people and the

thought (clever or stupid) world of people. By means of the described classification of the synthetical world some definition of the subject of the synthetical psychology, as a theoretical science, is presented in the paper.

Moreover, it is shown in the paper that the presence of described above staircase of ages in creativities of a man leads to the fact that in every modern State it is reproduced constantly the corresponding pyramid of ages of creativities of the nation, every layer of which consists of people of the same creative age.

In particular, it is noted that the synthetical psychology studies and describes the interaction between the being of the mental world of people and the being of the material world. The study and description of this interaction through the human activity or wider through the human creativity has the special interest. It is described in the paper as the happened social change of the synthetical world has been affected on the complication of the creativity of a man himself. Namely, it is shown that in result up to our time for inhabitants of many modern cities the temporal staircase of (vital) ages of creativities of a man has been created and fixed such that some predominant more complicated creativity of a new quality is appeared on every following temporal step of this staircase.

Finally, it is shown in the paper as the appeared age complication of creativities of a man affects on a future social being of the synthetical world, determined in particular by the special synthecratic way of State government, in which the wise creative age of a man plays the most important role.

Keywords: world; material world; mental world of people; conscious world; subconscious world; sensual world of people; thought world of people; classification of the types of being of the mental world of people; subject of synthetical psychology; staircase of ages in creativities of man; pyramid of ages in creativities of nation; psychological foundations of State government

For citation: Zakharov V. K. «Psychological man» in a changing united world. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 118-131. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-118-131>. <https://elibrary.ru/iuoknu>

Введение

Важный вопрос о современном понимании психологии как развивающейся науки рассматривается и решается в недавних публикациях ряда исследователей [Журавлев, 2018; Мазиллов, 2017а; Мазиллов, 2017б]. В недавно вышедшей книге В. Д. Шадриков [Шадриков, 2021] дает развернутый ответ на этот вопрос. Однако из этого ответа осталось не ясным, в каком объемлющем мире существует психологический человек.

Необходимость философского подхода к пониманию психологического человека через его включенность в объемлющий мир была показана С. Л. Рубинштейном [Рубинштейн, 2012]. В наших работах [Захаров, 2020б; Захаров, 2020в; Захаров, 2021б] было дано объединительное философское представление об объединенном мире, состоящем из вещественного мира, мысленного мира и вещественно-мысленного мира, и о включенности в него мысленного мира человечества и человека. Это представление дало возможность изложить в нашей статье [Захаров, 2021в] формализованное аксиоматическое описание предмета объединительной психологии как аксиоматической теоретической науки о мысленном мире людей и о его взаимодействии с вещественным миром на основе вертикально-горизонтальной классификации видов бытия мысленного мира всех людей, общества людей, группы людей и отдельного человека. В первой и второй частях настоящей статьи приводится краткое описание

объединенного мира и классификационного предмета объединительной психологии.

В ряде исследований человек рассматривался с точки зрения психологической деятельности [Леонтьев, 2012; Мазиллов, 2015а; Мазиллов, 2015б; Мазиллов, 2016; Шадриков, 2013] и др. Следующие части статьи посвящены описанию того, как человек деятельностный и шире человек созидательностный вписан в изменяющийся объединенный мир. В третьей части статьи приводится краткое описание мегаисторического социального развития объединенного мира. В четвертой части статьи описывается, как социальное изменение этого мира отразилось на усложнении возрастной созидательности человека. В пятой части статьи рассматривается влияние этого усложнения на будущее социальное бытие объединенного мира через важнейшие способы государственного управления, основанное на лестнице возрастной созидательности человека.

Автор выражает глубокую благодарность Владимиру Александровичу Мазиллову, подсказавшему тему, отраженную в названии статьи.

Часть 1. Объединенный мир. Обобщенный предмет (объединительной) психологии

С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 2012] отчетливо показал, что описывать психологического человека без обращения к философскому описанию всего объемлющего мира чрезвычайно ограничительно для самой психологической науки.

Даже до выхода в свет этой книги психологам было ясно, что в зависимости от «решения основного вопроса философии о первичности материи или духа, бытия или сознания, материи или идеи и пр.» описание психологического человека будет разным. Однако после отмены необходимости «решения» этого вопроса в пользу признания веры в первичность материи выяснилось, что в самой философской науке положение с удовлетворительным, целостным и не ограничительным описанием мира является весьма печальным.

Поэтому в исследованиях [Захаров, 2020а; Захаров, 2020в; Захаров, 2021б] было развито объединительное формализованное аксиоматическое философское представление об объединенном мире, состоящем из вещественного мира, мысленного мира и вещественно-мысленного мира. Для облегчения чтения статьи приведем краткое описание этого объединенного мира и места человечества в нем.

Объединенность (синтетичность) мира

Человечество понимается как совокупность всех людей, живших или живущих на нашей планете.

Объединенный (то есть вещественный или мысленный) мир (на данный момент времени) можно обобщенно определить как совокупность, включающую в себя 1) *природный мир* (как *вещественный*, так и *мысленный*) Земли и Вселенной; 2) *надприродный мир* (как *вещественный*, так и *мысленный*), созданный и создаваемый человечеством в его бытии (существовании во времени). Будем считать, что само создаваемое человечество является частью и природного мира, и надприродного мира. При этом провести четкую однозначную границу между природным и надприродным мирами иногда довольно затруднительно.

Под (*человеческой*) *созидательностью* далее понимается вся совокупность созиданий (то есть воспроизведений и обновлений) людьми или отдельным человеком надприродного мира за счет природного мира. При таком понимании и сотворение человеком своего внутреннего надприродного мира, и парное сотворение нового человека является *человеческой созидательностью*. Под (*человеческой*) *деятельностью* понимается целенаправленная (человеческая) созидательность (см. далее заключение).

Связь во времени между определенными выше мирами можно описать следующим образом

[Захаров, 2021б]: *вещественный и мысленный миры не переходят друг в друга (аксиома отделенности вещественного и мысленного миров)*.

Мысленный (природный и надприродный) мир включает в себя *мысленный мир живых существ Земли* и, в частности, *мысленный мир людей*. Кроме этих наличных миров, возможно существование мысленных миров сверхъестественных существ и будущего мысленного мира надприродных роботов.

Обобщенный предмет (объединительной) психологии как теоретической науки

Описанное выше представление о синтетичности мира позволяет дать следующее определение общего предмета (объединительной) психологии: *психология как теоретическая наука изучает и описывает бытие мысленного мира людей и его взаимодействие с бытием вещественного мира*. Ясно, что это определение является слишком обобщенным и нуждается в дальнейшем развертывании.

Где «живет» мысленный мир людей? (мировые) предметы и их вещественные и мысленные части

Возникает естественный вопрос: где «живет» мысленный мир людей? Для ответа на этот вопрос рассмотрим понятие мирового предмета.

Любую мысленно отмеченную людьми в данный момент часть объединенного мира будем далее называть (*мировым*) *предметом, достоянием или объектом (в данный момент)*. Это общее понятие включает в себя предметы, связанные с бытием других предметов, такие как явление, состояние, благополучие, равновесие, условие, обстоятельство и пр.

Каждому предмету присущ другой мысленный предмет, называемый (*бытийным*) *именем (наименованием, названием и пр.) предмета*.

В некоторых предметах есть и *вещественная (составляющая) часть*, и *мысленная (составляющая) часть*; их можно назвать *синтетичными* или *вещественно-мысленными предметами*. Примером является любой созданный человеком вещественный предмет, поскольку он имеет в себе и мысленную часть, показывающую некоторые обстоятельства придумывания и создания этого предмета. Другим примером является любой не созданный, но измысленный человеком вещественный предмет, такой как электрон, атом, молекула, клетка, ген и т. д.

В некоторых предметах есть только *вещественная (составляющая) часть*; их можно назвать *чисто вещественно предметами*. Примером является любой косный, то есть неживой, природный предмет.

Наконец, в некоторых предметах есть только *мысленная (составляющая) часть*; их можно назвать *чисто мысленными предметами*. Примером является любой предмет, непосредственно не обнаруживаемый органами чувств человека, вооруженными в данный момент времени вспомогательными обнаружительными средствами, такой как сверхъестественное существо, душа, число и т. д.

Из сказанного следует, что мысленный мир людей располагается, во-первых, в отдельных людях, точнее в их частях, называемых *памятью людей*, а во-вторых, в вещественно-мысленных предметах объединенного мира.

Часть 2. Классификация видов бытия мысленного мира людей. Классификационный предмет (объединительной) психологии

Приведенное в первой части статьи общее формализованное аксиоматическое описание предмета (объединительной) психологии в этой части уточняется на основе вертикальной и горизонтальной классификации видов бытия мысленного мира людей.

Первое подразделение мысленного мира людей (по вертикали)

Мысленный мир людей подразделяется на *сознательный (ведательный)* и *подсознательный* (иначе *наивный, бессознательный, внесознательный, надсознательный* и пр.) *миры*. Это исключительно важное подразделение восходит к Карлу Роберту Эдуарду фон Хартманну, опубликовавшему в 1869 г. книгу «Философия подсознательного».

Отнесение мысленного мира к сознательному или подсознательному мирам задается посредством следующих аксиомных определений-признаков. Подсознательный мир передается из поколения в поколение по отдельному рожденческому наследованию. Сознательный мир передается из поколения в поколение как поднятием из унаследованной подсознательной части, так и образно-словесным вменением от человека одного поколения к человеку другого поколения.

Более того, эти миры создаются и воссоздаются следующим образом. Подсознательный мир воссоздается путем человеческого рождения.

Подсознательный мир добавочно создается путем постепенного перехода устойчивой во времени части сознательного мира в подсознательный мир. Сознательный мир воссоздается как путем поднятия из подсознательного мира, так и путем вменения одной частью сознательного мира другой части сознательного мира. Сознательный мир добавочно создается путем человеческого познания.

В совокупности имеется следующая временная *связь вещественного мира и мысленного мира людей в объединенном мире*:

1) *вещественный мир устраивает* (в частности, *обустраивает, надстраивает, перестраивает, подавляет, пробуждает, возбуждает и пр.*) *сознательный мир людей*;

2) *не забывающийся сознательный мир людей постоянно «опускается вниз» и устраивает* (в частности, *обустраивает, надстраивает, перестраивает и пр.*) *подсознательный мир людей*;

3) *подсознательный мир людей потребностно «поднимается вверх» и устраивает* (в частности, *воспроизводит, обустраивает, надстраивает, перестраивает, пробуждает, возбуждает и пр.*) *забывающийся сознательный мир людей*;

4) *и сознательный, и подсознательный миры людей устраивают* (в частности, *воспроизводят, обустраивают, надстраивают, перестраивают, подавляют, пробуждают, возбуждают и пр.*) *вещественный мир*.

Поясним, на чем основано описанное выше представление о передаче подсознания путем рожденческого наследования.

Проблема наследования мысленного мира людей

Важнейшей проблемой антропологии (учении о человеке) является проблема наследования мысленного мира людей. Английский философ Джон Локк (1632-1704) в своем труде 1690 г. «Опыт о человеческом разуме» обосновывал представление о том, что внутренний мысленный мир человека при его рождении является совершенно пустым (по латыни *tabula rasa*) и только впоследствии наполняется из внешнего мысленного мира людей. «Предположим, что ум есть, так сказать, белая бумага без всяких знаков и идей. Но каким же образом он получает их? Откуда он приобретает тот их обширный запас, который деятельное и беспредельное человеческое воображение нарисовало с почти бесконечным разнообразием? Откуда он получает весь материал рассуждения и знания? На это я отвечаю од-

ним словом: из опыта» (цитата из упомянутой книги Локка).

Одним из важнейших представлений, которое противостояло указанному выше представлению Локка, явилось представление немецкого психолога Карла Густава Юнга (1875-1961), основанное на упомянутом выше представлении Карла фон Хартманна о разделении мысленного мира людей на сознательную и подсознательную части. В статье «Структура бессознательного» («Über das Unbewußte und seine Inhalte»), опубликованной в 1916 г., Юнг ввел понятие врожденного коллективного бессознательного (collective unconscious). С нашей отстраненной точки зрения, это исключительно важное понятие имеет серьезный изъян: оно является только лишь признаковым именем прилагательным при неизвестном, неопределенном и неуловимом имени существительном.

В наших работах [Захаров, 2020а; Захаров, 2020в; Захаров, 2021б; Захаров, 2021в] было изложено историко-памятное представление о рожденческом наследовании бытийным обществом подсознательной части своего мысленного мира, развивающее исходное представление Юнга. В частности, там было введено понятие врожденной подсознательной части памятного образа типа бытия (бытийного) общества. Это понятие является сложным именем существительным, в которое имя прилагательное «коллективное бессознательное» включается как признаковая часть.

Второе подразделение мысленного мира людей (по горизонтали)

В мысленном мире всех людей [соответственно, отдельного человека] выделяются (то есть возможны и другие) *чувственный мир* (*дух, душа* (в светском смысле) *всех людей* [соответственно, *отдельного человека*] и *думный мир* (*лик* (в светском смысле), иначе *ум-глум*) *всех людей* [соответственно, *отдельного человека*].

Слова «душа» и «лик» выбраны для отражения чего-то внутреннего, более скрытого от наблюдателя, и, соответственно, более внешнего, менее скрытого для наблюдателя, проявляемого в виде высказываемых и даже записываемых дум, как умных, так и глупых. Наделять человечество только разумом — значит не искать истины.

Использование слов в квадратных скобках дает возможность проводить *параллельные определения* сразу для случая мысленного мира всех людей в совокупности, то есть для человечества

в целом и, соответственно, для случая мысленного мира каждого отдельного человека.

Основные виды бытия объединенного мира. Временная связь миров

Бытие (существование во времени) вещественного мира называется *овеществлением*.

Бытие мысленного мира всех людей [соответственно, отдельного человека], происходящее во всех людях [соответственно, в отдельном человеке], называется *мышлением мира людей* [соответственно, *отдельного человека*]. Здесь и далее слова «всех людей» понимаются в качестве отражения наблюдателем только общих признаков мышления, свойственных всем людям. А слова «отдельного человека» понимаются в качестве отражения наблюдателем всех (и общих, и особенных) признаков мышления, свойственных соответственно, отдельному человеку.

Бытие сознательного мира всех людей [соответственно, отдельного человека], происходящее во всех людях [соответственно, в отдельном человеке], называется *сознанием (веданием) мира людей* [соответственно, *отдельного человека*].

Бытие подсознательного мира всех людей [соответственно, отдельного человека], происходящее во всех людях [соответственно, в отдельном человеке], называется *подсознанием (наитием) мира людей* [соответственно, *отдельного человека*].

Связь во времени между бытием определенных выше миров можно описать следующим образом [Захаров, 2021б]. Овеществление мира и мышление мира людей невозможны друг без друга (*аксиома соединенности бытия вещественного мира и мысленного мира людей*). Овеществление мира направляет сознание мира людей, а подсознание и сознание (то есть мышление) мира людей направляет овеществление мира.

Особенные виды бытия мысленного мира людей. Классификационный предмет (объединительной) психологии как теоретической науки

Чтобы дать более развернутое определение предмета психологии, рассмотрим вдобавок к основным видам бытия мысленного мира людей важнейшие особенные виды бытия этого мира.

Бытие чувственной части сознательного мира всех людей, общества людей или группы людей [Захаров, 2021в] называется *ощущением*. Бытие чувственной части сознательного мира отдельно-

го человека называется *переживанием*. Это означает, что совокупное ощущение человечества, или общества людей, или группы людей происходит посредством соответственной совокупности отдельных человеческих переживаний.

Бытие чувственной части подсознательного мира всех людей, или общества людей, или группы людей называется *влечением (энтелехией)*. Бытие чувственной части подсознательного мира отдельного человека называется *озарением*. Это означает, что совокупное влечение человечества, или общества людей, или группы людей происходит посредством соответственной совокупности отдельных человеческих озарений.

Бытие думной части сознательного мира всех людей, или общества людей, или группы людей называется *познанием*. Бытие думной части сознательного мира отдельного человека называется *суждением (логицей)*. Это означает, что совокупное познание человечества, или общества людей, или группы людей происходит посредством соответственной совокупности отдельных человеческих суждений.

Бытие думной части подсознательного мира всех людей, или общества людей, или группы людей называется *постижением*. Бытие думной части подсознательного мира отдельного человека называется *вниканием (интуицией, вдумыванием)*. Это означает, что совокупное постижение человечества, или общества людей, или группы людей происходит посредством соответственной совокупности отдельных человеческих вниканий.

Классификационный предмет (объединительной) психологии. Основные разделы психологии

Описанная выше классификация видов бытия мысленного мира всех людей [соответственно, общества людей, группы людей, отдельного человека] позволяет дать следующее определение классификационного предмета (объединительной) психологии: *психология, как теоретическая наука, изучает и описывает, во-первых, общее бытие мысленного мира всех людей, общества людей, группы людей, отдельного человека, во-вторых, изучает основные и особенные виды бытия мысленного мира всех людей, общества людей, группы людей, отдельного человека, в-третьих, изучает их взаимодействия с бытием вещественного мира и, в-четвертых, изучает их взаимодействия с бытием мысленных миров других обществ людей, других групп людей, других отдельных людей.*

Это развернутое определение позволяет, соответственно, выделить *предмет общей психологии, предмет социальной ментологии, предмет социальной (групповой) психологии и предмет индивидуальной психологии*. Выделение указанных предметов позволяет дать следующие короткие определения основных разделов психологии.

Часть психологии, занимающуюся указанным выше изучением и описанием бытия мысленного мира всех людей, естественно называть *общей психологией*. Часть психологии, занимающуюся указанным выше изучением и описанием бытия мысленного мира отдельных людей, естественно называть *индивидуальной психологией* или *психологией личности*. Поскольку термин «*социальная психология*» уже используется для обозначения части психологии, занимающейся указанным выше изучением бытия мысленного мира групп людей, другая, более общая, часть психологии, занимающаяся указанным выше изучением и описанием бытия мысленного мира (бытийных) обществ людей, была названа автором *социоментологией* (от латинского слова «*mentis*» — ‘ум, разум’, восходящего к праиндоевропейскому слову «*men*» — ‘думать’) [Захаров, 2020а; Захаров, 2020в; Захаров, 2021б; Захаров, 2021в].

Часть 3. Мегаисторическое социальное развитие объединенного мира

Выше было описано, как человек психологический вписан в объединенный мир, природный и надприродный. И было отмечено, что (объединительная) психология изучает и описывает, в частности, взаимодействие бытия мысленного мира людей с бытием вещественного мира. Это взаимодействие осуществляется в особенности через человеческую созидательность, определенную в начале первой части.

Для того, чтобы далее описать, как созидательное социальное изменение людьми надприродного мира отразилось на изменении созидательности самого человека, в том числе на изменении его мысленного мира, в этой части статьи дается краткое описание мегаистории социального развития объединенного мира, изложенного в публикациях [Захаров, 2020б; Захаров, 2021а; Захаров, 2021б].

Ном как субъект мирового исторического процесса. Этапы мирового устроительного процесса

Среди всех бытийных обществ [Захаров, 2021а] современного мира выделяются такие

важные общества, как *государства* (в широком смысле) или иначе *управляемые страны* (Слово «страна» содержит четыре корневые согласные *с-т-р-н*). Поэтому оно находится в одном языковом кусте со словом «строение». Это значит, что страна — это место со *строением, обустроенное* место). Несмотря на разницу в размерах, все они устроены и действуют примерно одинаково.

Более того, если мы погрузимся в глубочайшую древность, когда люди жили только малыми семьями, и будем подниматься вверх по исторической лестнице, проходя этапы большой семьи, рода и племени, то мы заметим, что и эти организованные социально-исторические образования осуществляли в тех условиях бытие, близкое к бытию современных государств. И поэтому возникает естественное предположение, что современные государства устроены и действуют по одному архетипу, который зародился еще на этапе малой семьи.

Этот архетип можно назвать *архетипом номового устройства*, а все упомянутые выше социально-исторические образования — *номами*.

Архетип номового устройства состоит в том, что каждый *ном* является *сложным трехуровневым бытийным обществом* [Захаров, 2021a], устроенным в виде совокупности *основных (под)систем*, связанных друг с другом в единую систему и зависящих друг от друга так, что без каждой из этих систем *ном* существовать не может. Основными системами нома являются *содержательная, обеспечительная, сочетательная, совокупная распорядительная* и *верховная*.

В *содержательной системе* осуществляется рождение *жителей нома* и обретение *жизненных средств (предметов, услуг и пр.)*, непосредственно предназначенных для рождения и выживания. *Обеспечительная система* обеспечивает указное целевое движение номовых и вненомовых достояний посредством побуждения (принуждения и убеждения) единиц нома к выполнению соответствующих установлений (институций). *Сочетательная система* осуществляет указное целевое сочетание всех видов движения номовых и вненомовых достояний посредством производства, сбора, хранения и раздачи денег, статистических сведений, стратегических запасов и т. п. *Содержательно-распорядительная, обеспечительно-распорядительная* и *сочетательно-распорядительная системы* ведают (управляют) деятельностью *содержательной, обеспечительной* и *сочетательной систем* соответственно. *Вер-*

ховная система ведает (управляет) деятельностью этих распорядительных систем.

Номы, как субъекты мирового исторического процесса, проходят ряд вынужденных эволюционных *устроительных этапов* своего развития. Исходным предустроительным этапом является этап *первичной* (человеческой) *популяции* с временно создаваемыми брачными парами. Последующие устроительные этапы популяции условно обозначаются так: *этап малой семьи, этап большой семьи, этап рода, этап племени, этап простого государства, этап державы, этап сверхдержавы (империи) и этап макроса*. Номы данного устроительного этапа могут осваивать только ту ограниченную часть окружающего мира, которая *доступна и пригодна* для их бытия. Ее можно назвать *ойкуменой данного устроительного этапа*.

Археспособ номовой амальгамации состоит в том, что при исчерпании ойкумены популяции данного устроительного этапа и при сохранении враждебности содержательной среды начинается **вынужденное** достаточно кратковременное и бурное (в сравнении с длительным и спокойным предыдущим этапом размножительного экстенсивно-интенсивного расселения популяции по своей ойкумене) **восстановительно-приспособительное изменение** бытия популяции, окончательным результатом которого становится образование в новой популяции как системе таких более крупных и более сложных деталей, как **номы следующего устроительного этапа**, которые получают *амальгамацией* (то есть объединением с воспроизведением строения) некоторых номов старой популяции. В результате амальгамации в появившихся более крупных номах воспроизводится в главнейших чертах прежнее, но в деталях более сложное строение, обусловленное **расщеплением и обособлением** по разным людям прежде объединенных в одном человеке созидательностей и, в частности, деятельностей.

Часть 4. От социального развития объединенного мира к созидательностному психологическому человеку

В этой части статьи описывается, как очерченное выше мегаисторическое усложнительное номовое развитие человеческой популяции отразилось на усложнительном развитии созидательности (см. начало первой части) самого номового человека и на соответствующем закреплении

этого созидательного развития в подсознательной человеческой памяти.

Совместность усложнительного становления номов и возрастного усложнения созидательностей человека. Лестница созидательных вóзрастов

Описанное выше временное усложнительное становление номов от неномовых первичных популяций через малые семьи до сверхдержав не проходило в условиях неизменности самого человека. В номовых обществах происходило образование новых все более сложных **насущенных** архетипов созидательности **общественного человека** вдобавок к насущенным архетипам созидательности **дообщественного человека**.

После того как возникавшие более сложные типы созидательности доказывали на практике свою безусловную необходимость для выживания усложненных номов, они сначала закреплялись в человеческом сознании и затем постепенно, в течение великого числа поколений, опускались в человеческое подсознание и, в конце концов, начинали передаваться в номах по рожденческому наследованию. По-видимому, именно таким образом, сверху вниз **от номового общества к номовому человеку**, постепенно возникали и закреплялись насущенные архетипы возрастной усложненной созидательности человека.

В итоге к нашему времени у жителей многих современных государств создалась и закрепились следующая временная **лестница (насущенных) созидательных вóзрастов человека**, на каждой последующей временной ступени которой появляется **преобладающая** созидательность **нового качества**:

– *возраст сотворения своего внутреннего надприродного мира*, в котором родившийся человек создает свой внутренний надприродный мир посредством взаимодействия с окружающим его внешним миром и со своим внутренним миром с помощью присущих ему органов чувств без качественного изменения внешнего мира;

– *возраст биологического сотворения*, в котором биологически (жизненно) созревший человек испытывает внутреннее и внешнее побуждение к изменению внешнего мира посредством преобладающего парного сотворения нового человека с преобладанием чувственности над думностью;

– *возраст сотворения своего ближнего пространства*, в котором человек испытывает внутреннее и внешнее побуждение к изменению

внешнего мира посредством преобладающего обустройства своего ближнего пространства для обеспечения и своей жизни, и жизни порожденного потомства;

– *возраст воли к власти* (сложное слово *власть* можно понимать как *волей (велей) стояние*), в котором человек под внутренним и внешним побуждением разделяет внешний мир на свой и чужой, включает в свой мир и свою жизнь, и жизнь порожденного потомства, и свое ближнее пространство и осуществляет преобладающую деятельность по отстаиванию своего мира от любых (природных и надприродных, внешних и внутренних) вмешательств;

– *возраст приобщения к делу известного круга своего*, в котором человек, испытывает внутреннее или внешнее побуждение к сопряжению себя с общей деятельностью своего **известного круга** и вовлекается в эту преобладающую деятельность с преобладанием думности над чувственностью;

– *возраст обращения к воле, духу и лику народа своего*, в котором человек испытывает внутреннее и внешнее побуждение к сопряжению себя с общей волей, общим духом и общим ликом всего своего и **известного**, и **неизвестного** народа и осуществляет преобладающую деятельность с преобладанием умности над глумностью и чувственностью ради его всевременного пребывания.

Пять первых возрастов можно именовать *наливными*, а последний возраст можно именовать *мудрым, провидным* или *провидческим*.

Понятие *известный круг* обозначает круг людей, в котором человек находится сам и от поддержки которого он значительно зависит. Например, таким известным кругом может выступать своя большая семья, свой биологический род, свой родственно-деловой или просто деловой клан, своя корпорация, своя конвиксия, свое сословие, своя консорция, свой класс и пр.

(Созидательный) возраст естественно считать **насущенным для нома** (на некотором многопоколенном временном промежутке), если 1) подсознательная часть мемов всех типов созидательности, присущих этому возрасту, передается в этом номе из поколения в поколение по рожденческому наследованию и 2) без постоянного и устойчивого воспроизведения всех типов созидательности, присущих этому возрасту, на этом временном промежутке этот ном к концу промежутка постепенно вымрет.

Указанные созидательные возрасты у каждого человека имеют свои временные рамки. Эти рам-

ки могут накладываться друг на друга. Кроме того, не все люди обязательно проходят все указанные созидательные возрасты. Некоторые останавливаются на каком-то возрасте до самой смерти. Некоторые могут пропускать какие-то возрасты. Люди могут в соответствии с биологическим возрастом подниматься по указанной лестнице, могут оставаться только на одной ее ступени, а могут даже и опускаться по ней по мере увеличения биологического возраста.

Более того, человек, прошедший несколько созидательных возрастов в своем развитии, легко понимает побуждения и созидательность людей предыдущих созидательных возрастов. А вот человек данного созидательного возраста практически не в состоянии понять **сам** побуждения и созидательность людей последующих созидательных возрастов. Именно поэтому так важна связь поколений внутри трехпоколенной семьи, которую человечество выработало для воспроизводства своего существования.

Побуждения и созидательность людей соответствующих перечисленных созидательных возрастов проникновенно отразил Федор Михайлович Достоевский в романе «Братья Карамазовы», расщепив различные созидательные возрасты одного человека на несколько братьев и на отца.

Исходя из описанного возрастного созидательного развития человека, легко понять, что почти каждый человек, если не особенно вдумывается, смотрит на **старшего** человека и воспринимает его созидательность **только** с точки зрения именно своего созидательного возраста. Например, совсем молодые люди думают о «красавицах» и «красавцах» более старших людей и с любопытством и удовольствием потребляют «клякву» о них, которую подсовывают лукавые и хорошо знающие созидательностно-возрастную психологию внутренние и внешние «доброжелатели». Чуть более зрелая молодежь с любопытством и удовольствием потребляет «клякву» о шикарных «машинах», «дворцах» и «виллах» успешных взрослых людей. Еще более зрелые люди обожают «клякву» о всяческих «прелестях» и «страстях» личной или групповой, ограниченной или безграничной и прочей власти более старших вельмож (великих и могущих). Состоявшиеся люди понимают всю неустойчивую преходящую суету помыслов, побуждений и дел предыдущих возрастов и допускают, что в предвзрослом возрасте другие люди вынуждены связать свою деятельность с делом знакомого круга своего. Наконец, только мудрые люди допус-

кают, что в этом возрасте другие люди могут заняться сохранением или даже спасением народа своего через воплощение воли, духа и лика его.

Мемы (то есть памятные образы, хранящиеся в сознании и подсознании) типов созидательности, присущих данному созидательному возрасту, как мысленные средства побуждают человека к соответствующей созидательности. Но для действительного нахождения в соответствующем созидательном слое или для перехода в другой слой требуются **необходимые вспомогательные вещественные или вещественно-мысленные средства**.

Указанное временное восхождение людей по лестнице созидательных возрастов отчетливо возникло, по-видимому, еще на родовом устройтельном этапе и с тех пор стало архетипом бытия жителей многих современных государств.

Замечание

В психологии имеется много периодизаций возраста человека. Но, в отличие от изложенной выше авторской созидательностной периодизации, они не опираются на человеческую созидательность, поэтому здесь не указываются.

Изменение долей чувственной и думной созидательности человечества и человека

Из приведенного выше описания созидательных возрастов человека явно видно, что при переходе человека на более старшую созидательностно-возрастную ступень происходит и увеличение доли **думной** созидательности человека относительно доли его **чувственной** созидательности.

По-видимому, это стало отражением того, что при переходе норов к следующему **более сложному** объединительному устройтельному этапу происходило и увеличение доли **думной** созидательности норового общества относительно доли его **чувственной** созидательности.

То есть **происходившее нарастание норовой сложности человечества сопровождалось одновременным нарастанием его думности**. К сожалению, нарастала не только умность человечества, но и его глумность, что отчетливо видно на примере двух последних истребительных мировых войн.

И как следствие, именно таким образом сверху вниз от норового общества к норовому человеку постепенно происходило **закрепление** указанного выше изменения долей чувственной и думной созидательности при временном восхож-

дении человека по созидательно-возрастной лестнице.

Путеводная нить и водитель жизни человека

Описанное выше временное восхождение человека по созидательно-возрастной лестнице, по видимому, осуществляется посредством следующего *путеводного (памятного) способа*.

Человек рождается с собственной, доставшейся от родителей, хранящейся в его подсознательной памяти и направленной во времени *путеводной (памятной) нитью жизни*, на которую нанизаны шесть *бусин (созидательного) возраста человека*, которая начинается где-то до первой бусины и доходит до шестой бусины. Как выстраивается эта нить до рождения человека, здесь не рассматривается.

По этой нити перед рождением и после рождения человека «ползет» неумолимый *водитель жизни человека*. Он ползет во времени с собственной скоростью в соответствии с внутренними биологическими часами в человеке, связанными с физическими вселенскими часами. До первой бусины он доползает к моменту рождения. Когда этот водитель доползает до первой или до очередной созидательно-возрастной бусины, он считывает памятные сведения, размещенные в этой бусине, и запускает соответствующие части созидательностной подсознательной памяти, влияющие на созидательность человека в последующем (созидательном) возрасте. Точнее говоря, он запускает подсознательные части мемов всех архетипов созидательности, присущих данному возрасту. Эти подсознательные части создают соответствующие сознательные части указанных мемов.

Запущенные мемы начинают побуждать человека к соответствующим архетипам созидательности. Однако **наличная** возрастная созидательность человека будет зависеть не только от этого мысленного (сознательного или подсознательно) побуждения, но и от наличия у человека в данном возрасте указанных выше вспомогательных средств и от всего накопленного человеком к данному возрасту сознательного созидательностного памятного «опыта».

Часть 5. От созидательностного психологического человека к будущему социальному бытию объединенного мира

В этой части статьи показывается, как очерченное выше возрастное усложнение созидательности

человека сказывается на будущем социальном бытии объединенного мира.

Созидательно-возрастная пирамида народа

Наличие вышеописанной лестницы созидательных возрастов человека приводит к тому, что в каждом современном государстве постоянно воспроизводится соответствующая **созидательно-возрастная (слоистая) пирамида народа**, каждый слой которой состоит из людей одного **созидательного** возраста. Естественно, что чем старше перечисленные созидательные возрасты, тем количество людей этих возрастов меньше и по причине ухода их из жизни, и по причине трудности восхождения по созидательно-возрастной лестнице, в особенности из-за отсутствия необходимых вспомогательных средств. Но качество и сложность их созидательности все выше.

По этой причине мудрых людей с приобщенностью к народной судьбе гораздо меньше, чем наливных людей с обращенностью к себе или к своему знакомому кругу. Но именно эти мудрые люди обречены судьбой **содействовать будущему великопоколенному бытию своего государства и всего своего народа в истории**.

Это содействие обеспечивается посредством создания и закрепления в истории человечества особого двухуровневого слаженноправного способа государственного управления, в котором мудрый слой пирамиды народа занимает важнейшее место.

Замечание

Уменьшение количества при повышении качества в указанной пирамиде народа хорошо объясняет то историческое явление, что сберегают государство и его народ внутренние малочисленные мудрые **умные** люди, а разрушают их изнутри внутренние многочисленные молодые **глумные** люди, направляемые и снабжаемые извне внешними малочисленными, но мудрыми **умными** людьми, действующими исключительно в интересах других государств и их народов.

Двухуровневый слаженноправный способ государственного управления

Часть верховной системы государства естественно называть *мудрой* (на данном временном промежутке), если подавляющее большинство людей, входящих в эту часть, находится в мудром созидательном возрасте. Это представление вос-

ходит к мнению Платона о правителях-мудрецах в идеальном государстве.

Способ государственного управления можно называть (*дальновидным целостным*) *прямым мудроправным (сверху вниз)*, если в верховной системе государства имеется *мудрый орган*, который не обслуживает близоруких частных интересов никаких **промежуточных** между ним и народом **особых** исторически «прогрессивных» внутренних судьбоносных единиц государства, в частности, слоев, сословий, классов, гегемонов, партий, групп экспертов и пр., а **напрямую** руководствуется только общей волей, общим духом и общим ликом всего своего и знакомого, и незнаемого народа **как целостности**, ради и его, и своего **всевременного** пребывания и преуспеяния.

Такой способ можно называть также *симфократическим* или *симфократичным* (термин «софократия» образован от греческих слов «σοφός» — ‘мудрый’ и ‘κράτος’ — ‘власть’. Термин «симфократия» образован от греческого «σύνθεσις» — ‘соединение’ и «κράτος» — ‘власть’). Таким образом, симфократия является двухуровневым слаживанием софократии и демократии.

Способ государственного управления можно называть (*близоруким обособленным*) *представительским разноправным (снизу вверх)*, если в верховной системе государства имеется *представительская основа*, представленная тем или иным способом снизу, которая обслуживает **близорукие** частные интересы только некоторых **особых** судьбоносных единиц государства и не руководствуется дальновидными целями всевременного пребывания и преуспеяния всего своего народа как целостности.

Такой способ называется также *демократическим* или *демократичным*.

Само слоистое количественно-качественное строение созидательно-возрастной пирамиды народа с количественным убыванием людей в более возрастных слоях при качественном возрастании сложности их созидательности требует определенного слаживания. Историческая практика показывает, что в государственном управлении выработалось и **утвердилось двухуровневое слаживание дальновидного качества с близоруким количеством**.

Способ государственного управления можно называть *двухуровневым слаженноправным*, если

1) верховная система государства состоит из мудрого органа и представительской основы;

2) мудрый орган осуществляет управление государством способом прямого мудроправства (сверху вниз);

3) представительская основа осуществляет управление государством способом представительского разноправства (снизу вверх);

4) мудрый орган является **высшим** относительно представительской основы в том смысле, что именно он устанавливает и определяет общее многопоколенное целеполагание государства, **обязательное** для представительской основы; в случае уклонения от этого целеполагания он отменяет решения представительской основы и даже распускает ее до создания нового представительства.

Возможный двухуровневый слаженноправный способ государственного управления для России подробно описан в книге И. Л. Солоневич [Солоневич, 2010].

Двухуровневый слаженноправный способ номового управления возник, по-видимому, еще на родовом устройтельном этапе, на племенном этапе он закрепился и с тех пор стал археспособом. Вся знаемая история человечества свидетельствует, что почти при всех способах номового управления происходит **перераспределение** между величиной и полномочиями двух указанных уровней. В особенности такое перераспределение происходит после внутренних переворотов, внешних завоеваний, проигранных или выигранных войн и пр. Если один из уровней номового управления уничтожается, ном становится недостаточно устойчивым относительно своего возможного великопоколенного мирового исторического бытия.

В современной Великобритании как очень успешном государстве последних столетий есть представительская демократия, при которой британский народ, исходя из своих отчасти общих неосознаваемых представлений и отчасти личных вмененных или осознанных ощущений и представлений, избирает представительскую основу, которая осуществляет текущее управление на ближайшее время. Но над этой представительской демократией стоит прямое мудроправство, в котором король или королева ради пребывания или даже преуспеяния своего народа в человеческой истории должны (вынуждены) учитывать и исконную, и чаемую сущности своего народа. Поэтому в современной Великобритании есть высший мудрый орган, в котором светско-церковная мудрая правительница — королева Елизавета Вторая, призвана и обязана, невзирая

на свой молодой или пожилой биологический возраст, возглавлять созидательно-возрастной слой мудрых британцев (лордов и пэров), сопряженных с общей всевременной судьбой народа. Отметим, что британцы вернулись к успешному исконному двухуровневому слаженноправному способу государственного управления не сразу, а постепенно, через исторические пробы и ошибки.

В успешных современных государствах Скандинавии (Норвегии, Швеции и Дании) исконный двухуровневый слаженноправный способ государственного управления сохранился практически без изменений. То же самое имеет место и в современной Японии с ее императором, несмотря на оккупацию Японии самыми «демократичными» в мире США.

В Иране, государстве одного из древнейших народов мира — иранцев (бывших персов), в настоящее время есть представительская демократия, но есть и прямое мудроправство во главе с церковным мудрым правителем — аятоллой, который имеет такое же предназначение для иранцев, что и королева Елизавета для британцев.

Именно исходя из **собственной** цели всевременного пребывания и преуспеяния **самой** Великобритании и **самого** британского народа, британские мудрые правители создали **демократистский мировой проект** и уже 300 лет лукаво вменяют в государства остального мира представление об универсальности и благодетельности именно и только одноуровневой представительской демократии без прямого мудроправства. И не только вменяют, но и принудительно воплощают эту представительскую демократию во внешних государствах. Поэтому можно сказать, что представительская демократия является **усеченным** видом двухуровневой симфократии, предназначенным только для **внешнего** употребления вне самой Великобритании.

Однако 300 лет — это лишь мгновение в великовековом бытии человечества. Поэтому по мере ослабления британского и шире всего американо-британского мира многие современные государства постепенно возвращаются и будут возвращаться к своему исконному симфократичному способу государственного управления. Например, в современном Китае наметилось некоторое движение к такому управлению.

Естественно, что симфократичное государственное управление не является безупречным. Но пока историческая практика не показала ни-

какого другого более успешного способа управления в государствах.

Заключение

В статье автор использовал способ построения научного «знания», основанный не только на первичных наблюдениях, но и на последующем выдвигании чисто мысленных гипотез (предположений), оформленных в виде аксиом (то есть особых исходных ценностей), а также на последующем построении на основе этих аксиом некоторой умозрительной дедуктивной аксиоматической теории, которая дает возможность, во-первых, логично объяснять результаты наличных наблюдений; во-вторых, делать некоторые предсказания. Конечно, эти аксиомы должны выдвигаться только после долгого вникания в уже накопленные наблюдения и не должны противоречить им. Если не только старые, но и новые, и даже предсказанные наблюдения логично объясняются построенной теорией, то построенная умозрительная дедуктивная аксиоматическая теория может быть признана удовлетворительной. Насколько это удалось автору и может ли очерченная выше ограничительная аксиоматическая объединительная психологическая теория вместить в себя все наработанное многообразие психологических проявлений, судить читателям. Автор будет благодарен за любые указания на этот счет.

Кроме того, в статье автор старался использовать как можно больше понятий на русском языке, если они находятся в одном смысловом ряду. Причина этого заключается в том, что в дополнение к *лезвию Оккама* «Не размножай сущности сверх необходимого» разумно использовать *лезвие Захарова* «Не размножай одну сущность словами разных языков». Чтобы отсечь размножение одной сущности, выраженной и родными, и иноязычными словами, нужно перевести кажущиеся разными понятия со своего языка на другой язык (например, на английский). Часто при таком переводе кажущиеся разными понятия переводятся **только одним** иностранным словом. Например, иногда можно встретить такое определение: «*Человеческая деятельность* — это целенаправленная человеческая активность». При переводе на английский язык получается странное определение: «*A human activity is a purposeful human activity*». Поэтому в начале статьи и было введено более широкое понятие человеческой созидательности.

Библиографический список

1. Журавлев А. Л. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы / А. Л. Журавлев, И. А. Мироненко, А. В. Юревич // Психологический журнал. 2018. Т. 3. № 2. С. 58-71.
2. Захаров В. К. Историко-памятное представление в психологии // Педагогика & Психология. Теория и практика. 2020а. № 3 (29). С. 54-67.
3. Захаров В. К. К вопросу о мегаистории и глобальном развитии // VI Международный научный конгресс «Глобалистика-2020: Глобальные проблемы и будущее человечества» (18-22 мая и 20-24 октября 2020 г.): сборник статей. Москва: МООСИПНН Н. Д. Кондратьева, 2020б. С. 559-565.
4. Захаров В. К. Основы социоментологии // Методология современной психологии. Москва: Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2020в. Вып. 11. С. 36-46.
5. Захаров В. К. Макрорегиональная интеграция, новый уровень мировой межгосударственной эксплуатации и возможности для России // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2021а. Т. 17. Вып. 7. С. 1208-1237.
6. Захаров В. К. Номология. Упорядоченность общественного бытия. Кто виноват? и Что делать? Москва: Родина, 2021б. 608 с.
7. Захаров В. К. Философский подход к описанию предмета психологии // Педагогика & Психология. Теория и практика. 2021в. № 6 (38). С. 59-66.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Книга по Требованию, 2012. 130 с.
9. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017а. 419 с.
10. Мазиллов В. А. Проблема предмета и будущее психологии // Перспективы психологической науки и практики: сборник трудов Международной научно-практической конференция (16 июня 2017 г.): Москва: Ярославский государственный педагогический университет, 2017б. С. 82-87.
11. Мазиллов В. А. Новые перспективы психологии деятельности / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Вопросы психологии. 2015ф. № 1. С. 162-164.
12. Мазиллов В. А. Психология деятельности: итоги и перспективы / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. 2015б. Т. 2. № 1. С. 150-155.
13. Мазиллов В. А. Психология деятельности человека: новая трактовка / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 4. С. 47-53.
14. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва: Питер, 2012. 224 с.
15. Солоневич И. Л. Народная монархия. Москва: Институт русской цивилизации, 2010. 624 с.

16. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва: Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
17. Шадриков В. Д. Возвращение души: Теоретические основания и методология психологической науки. Москва: Институт психологии РАН, 2021. 210 с.

Reference list

1. Zhuravlev A. L. Psihologicheskaja nauka v global'nom mire: vyzovy i perspektivy = Psychological science in the global world: challenges and perspectives / A. L. Zhuravlev, I. A. Mironenko, A. V. Jurevich // Psihologicheskij zhurnal. 2018. T. 3. № 2. S. 58-71.
2. Zaharov V. K. Istoriko-pamjatnoe predstavlenie v psihologii = Historical and memorable presentation in psychology // Pedagogika & Psihologija. Teorija i praktika. 2020. № 3 (29). S. 54-67.
3. Zaharov V. K. K voprosu o megaistorii i global'nom razvitii = On mega-history and global development // VI Mezhdunarodnyj nauchnyj kongress «Globalistika-2020: Global'nye problemy i budushhee chelovechestva» (18-22 maja i 20-24 oktjabrja 2020 g.): sbornik statej. Moskva: MOOSIPNN N. D. Kondrat'eva, 2020. S. 559-565.
4. Zaharov V. K. Osnovy sociomentologii = Fundamentals of sociomentology // Metodologija sovremennoj psihologii. Moskva: Jaroslavl': JarGU, LKIISI RAN, MAPN, 2020. Vyp. 11. S. 36-46.
5. Zaharov V. K. Makroregional'naja integracija, novyj uroven' mirovoj mezhgosudarstvennoj jekspluatacii i vozmozhnosti dlja Rossii = Macro-regional integration, a new level of global interstate exploitation and opportunities for Russia // Nacional'nye interesy: priorityety i bezopasnost'. 2021. T. 17. Vyp. 7. S. 1208-1237.
6. Zaharov V. K. Nomologija. Uporjadochennost' obshhestvennogo bytija. Kto vinovat? i Chto delat'? = Nomology. The orderliness of social being. Who is to blame? and What to do? Moskva: Rodina, 2021. 608 s.
7. Zaharov V. K. Filosofskij podhod k opisaniu predmeta psihologii = Philosophical approach to the description of the psychology subject // Pedagogika & Psihologija. Teorija i praktika. 2021. № 6 (38). S. 59-66.
8. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activities. Consciousness. Personality. Moskva: Kniga po Trebovaniju, 2012. 130 s.
9. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoy nauki: istorija i sovremennost' = Psychological science methodology: history and modernity. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2017. 419 s.
10. Mazilov V. A. Problema predmeta i budushhee psihologii = The subject problem and the future of psychology // Perspektivy psihologicheskoy nauki i praktiki: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (16 ijunja 2017 g.). Moskva: Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2017. S. 82-87.
11. Mazilov V. A. Novye perspektivy psihologii dejatel'nosti = New perspectives on the psychology of activi-

ty / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko // Voprosy psihologii. 2015. № 1. S. 162-164.

12. Mazilov V. A. Psihologija dejatel'nosti: itogi i perspektivy = Activity psychology: outcomes and perspectives / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. T. 2. № 1. S. 150-155.

13. Mazilov V. A. Psihologija dejatel'nosti cheloveka: novaja traktovka = Psychology of human activity: a new interpretation / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2016. T. 22. № 4. S. 47-53.

14. Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir = Man and the world. Moskva : Piter, 2012. 224 s.

15. Solonevich I. L. Narodnaja monarhija = People's monarchy. Moskva : Institut russoj civilizacii, 2010. 624 s.

16. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka = Psychology of human activity. Moskva : Institut psihologii RAN, 2013. 464 s.

17. Shadrikov V. D. Vozvrashhenie dushi: Teoreticheskie osnovanija i metodologija psihologicheskoi nauki = Return of the soul: theoretical foundations and methodology of psychological science. Moskva : Institut psihologii RAN, 2021. 210 s.

Статья поступила в редакцию 10.03.2022; одобрена после рецензирования 04.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 10.03.2022; approved after reviewing 06.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 159.9.01
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-132-143
EDN: JCVULS

Концепция «квантового ума» А. Минделла в контексте субъектной реальности

Геннадий Самуилович Прыгин

Доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет». 423806, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, д. 28
gsprygin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6525-0068>

Аннотация. В статье обсуждается методологическая проблема «предмета» психологии в аспекте категорий «сознание» и «психическое». Утверждается, что на данном этапе развития современной науке не только абсолютно не известна природа сознания, но и отсутствуют внятные гипотезы, объясняющие ее суть. Анализируются тезисы о том, что без переосмысления предмета психологической науки невозможны ни переход к новой парадигме, ни взаимопонимание между разными подходами внутри психологии, и только более широкое истолкование предмета общей психологии позволит осмыслить все разнообразие трансперсональной феноменологии, сделав тем самым общую психологию действительно общей.

Проводится критический анализ предложенной формулировки предмета психологии как «внутреннего мира человека». Высказывается мнение, что «диапазоны пространств психической реальности» в науке не определены, поэтому вопросы о том, что представляют собой «психическая реальность», «объективная реальность», «предельная реальность» и «квантовая реальность или Универсум» и в каких взаимоотношениях они находятся, остаются без ответов. Обосновывается тезис о том, что концепция субъектной реальности позволяет не только ассимилировать всю трансперсональную феноменологию, но также может служить объединяющей методологической основой всех направлений современной академической психологии. В заключение делается вывод, что все трансперсональные практики являются хорошими инструментами для исследования бессознательного, но не складываются в методологию, на которой можно строить качественно новую психологическую науку.

Ключевые слова: методология; предмет психологии; сознание; психическое; субъектная реальность; трансперсональная психология; общепринятая реальность; необщепринятая реальность

Для цитирования: Прыгин Г. С. Концепция «квантового ума» А. Минделла в контексте субъектной реальности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 132-143.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-132-143>. <https://elibrary.ru/jcvuls>

Original article

The «quantum mind» concept by A. Mindell in the context of subject reality

Gennady Samuilovich Prygin

Doctor of psychological sciences, professor, FSBEI HE «Naberezhnochelninsky state pedagogical university». 423806, Republic of Tatarstan, Naberezhnye Chelny, Nizametdinov st., 28
gsprygin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6525-0068>

The methodological problem of the «subject» of psychology in the aspect of the categories «consciousness» and «mental» is discussed. It is argued that modern science, at this stage of its development, absolutely does not know the nature of consciousness, but also there are no intelligible hypotheses explaining its essence. The theses are analyzed that without rethinking the subject of psychological science, neither transition to a new paradigm, nor mutual understanding between different approaches within psychology is possible, and only a broader interpretation of the subject of general psychology will make it possible to comprehend all the diversity of transpersonal phenomenology, thereby making general psychology truly general. A critical analysis of the proposed formulation of the subject of psychology as «the inner world of a person» is carried out. The opinion is expressed that the «ranges of spaces of psychic reality» in science are not defined. Therefore, the questions about what «psychic reality», «objective reality», «ultimate reality» and «quantum reality or the Universe» are and in what relationships they are, remain unanswered. The thesis is substantiated that the concept of subjective reality allows us not only to assimilate the entire transpersonal phenomenology, but can

also serve as a unifying methodological basis for all areas of modern academic psychology. In conclusion, it is concluded that all transpersonal practices are good tools for the study of the unconscious, but only tools, and not a methodology, where a qualitatively new psychological science can be built.

Keywords: methodology; subject of psychology; consciousness; psychic; subjective reality; transpersonal psychology; conventional reality; non-conventional reality

For citation: Prygin G. S. The «quantum mind» concept by A. Mindell in the context of subject reality. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 132-143. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-132-143>. <https://elibrary.ru/jcvuls>

Классическая наука способна познавать только мертвое, и научная картезианская психология по необходимости имеет дело лишь с тенью человека, пытаясь разгадать жизнь души по механическому подергиванию гальванизирующего трупа. Здесь коренится тот грандиозный искус иллюзорного знания, которому подверглась и подвергается бихевиористская, когнитивная и прочие позитивистские психологии, когда знание о тени переносится на живого человека. Так возникают мифы: человек — это машина, это социальное животное, это компьютер, это социобиосущество и т. д.

А. Минделл

Общенаучная категория «сознание» изучается представителями многих наук: философии, психологии, медицины, биологии и т. д. В последнее время к ней все чаще стали обращаться физики. Как и любой научной категории, сознанию можно приписать комплекс различных характеристик или свойств, который будет зависеть от того, в какой науке изучают эту категорию. Необходимо отметить, что в настоящее время в любой научной области можно лишь постулировать природу и суть сознания и выдвигать по этому поводу различные спекулятивные (основанные не на эмпирике, а на умозрении и являющиеся продуктом внутренней интеллектуальной деятельности) теории. Вследствие этого все рассуждения представителей любых отраслей науки в отношении сознания носят интеллигибельный характер (в том числе и мои собственные, изложенные в данной статье, где под интеллигибельностью понимается знание, доступное исключительно уму или интеллектуальной интуиции).

Поэтому в дальнейших рассуждениях я буду исходить из того, что современной классической науке на данном этапе ее развития не только абсолютно неизвестна природа сознания, но и отсутствуют какие-либо внятные гипотезы, объясняющие ее суть.

Из множества характеристик, приписываемых сознанию, к наиболее спорным (проблематич-

ным) в классической научной парадигме можно отнести две.

Во-первых, утверждение, что локус сознания — это мозг человека, при этом имплицитно полагается, что сознание представляет собой некий продукт (эпифеномен) его жизнедеятельности. Именно место расположения (само)сознания является важнейшим среди множества других его характеристик и свойств, поскольку от того, какой позиции будет придерживаться тот или иной исследователь сознания, будут зависеть методы и методики его изучения.

«Во-вторых, “дихотомийный” подход к сознанию», — считается, что живой организм либо обладает сознанием, либо нет. Конечно, в этой дихотомии допускается некоторое “ослабление”, например, признается, что у высших приматов, все-таки могут проявляться определенные “проблески” сознания, однако никаких общепринятых конкретных критериев по этому поводу нет (отмечу, именно критериев, а не свойств). Так же, как и нет общепринятого определения сознания не только в разных областях науки, что еще можно было бы понять, но даже в одной области науки, к примеру, в психологии, существует много определений сознания, часто противоречащих друг другу.

Все указанные проблемы в понимании и определении сознания обусловлены признанным практически всем профессиональным сообществом психологов, методологическим кризисом психологии как науки. Не буду останавливаться на анализе всех причин этого кризиса, отмечу лишь одну из главных — неопределенность (размытость, множественность) ее «предмета».

В связи с этим, рассматривая значение трансперсональной психологии для развития общей психологии, В. А. Мазиллов пишет, что «...трансперсональная психология, которая — в силу решаемых задач (она, напомним, направлена на работу с целостной личностью) — не может удовлетвориться узкоаналитическими моделями академической научной психологии» [Ма-

зилов, 2021, с. 99]. Кроме того, по его мнению, данные, получаемые в исследованиях трансперсональной психологии, могут быть (добавлю, и должны быть) использованы для построения новой теории предмета психологии. В этой же работе он предлагает «более широкой вариант трактовки предмета общей психологии человека как внутреннего мира человека (выделено мною. — Г. П.), позволяющего ассимилировать трансперсональную феноменологию» [Мазилов, 2021, с. 99], сделав тем самым общую психологию действительно общей.

В целом, можно согласиться с предложенными идеями и определениями, однако при таком понимании предмета психологии возникает ряд методологических вопросов (проблем) и, прежде всего, к самому понятию «внутренний мир человека», определяемому как «потребностно-эмоционально-информационная субстанция, формирующаяся при жизни человека на основе его индивидуальных свойств и качеств и отражающую все многообразие его бытия» [Общая психология, 2015, с. 69].

Наиболее «простые» вопросы можно сформулировать так: если это *общая* психология, то как быть с «внутренним миром других живых существ», в частности с «внутренним миром животных»? Как это понятие соотносится с понятием «психика» и тем более с понятием «психическое», то есть включает ли «внутренний мир человека» все «психическое» или только «психику человека»? Случайно или нет, авторы настоящего учебника полагают, что «психика — субъективный внутренний мир человека, опосредующий взаимодействие человека с внешним миром (выделено мною. — Г. П.)»? [Общая психология, 2015, с. 29].

С моей точки зрения, понятие «психическое» — более широкое, а «внутренний мир человека» — только его часть. Кстати, именно В. А. Мазилов в своей работе «Стены и мосты» [Мазилов, 2015] предложил в качестве предмета общей психологии понятие «психическое» (конечно, с определенными поправками к тому, как его понимал К. Юнг).

Более сложные методологические проблемы возникают в связи с введением понятия «души». Трудно не согласиться с В. А. Мазиловым, когда он пишет, что «...самый сложный объект — человеческая душа — вполне заслуживает особого отношения, *собственной научной парадигмы* (здесь и далее выделено мною. — Г. П.), отвечающей специфике ее объекта. Ибо психология —

знание о наиболее возвышенном и удивительном. Конечно, новая парадигма потребует новых принципов организации психологического исследования... *Новая парадигма* должна будет восстановить во многом утраченный ныне контакт, взаимодействие между отдельными потоками внутри общего психологического знания. Вероятно, тогда в общей структуре психологического знания найдется место и для трансперсональной психологии — одного из наиболее перспективных направлений в психологии, упорно пытающегося постичь роль и место психического в картине мира. *Возможно, для этого потребуются пересмотреть многие взгляды, которые многим представляются незыблемыми*» [Мазилов, 2015, с. 173].

В новом учебнике по общей психологии [Общая психология, 2015] душа определяется как «потребностно-эмоционально-информационная субстанция» человека. Эта душа живет в единстве с телом и относительно независима от внешнего мира. Подчеркнем еще раз, что душа живет и способна сама себя рефлексировать, в каждый момент времени проживать всю жизнь или отдельные события. С этой точки зрения *душа живет вне времени* (выделено мною. — Г. П.)» [Мазилов, 2015, с. 69].

Отметим, что при попытке введения в психологическую науку понятия «душа» к самому ее определению возникает ряд вопросов. Прежде всего, душа определяется как «субстанция», по С. Л. Рубинштейну, то есть «субстанция понимается как устойчивое в явлении. Субстанция определяется как сущность, проявляющаяся в явлениях, выступающая в них в форме, осложненной несущественными, привходящими обстоятельствами, иногда маскирующими сущность, существенное в явлении» [Мазилов, 2015, с. 69].

Известно, что определений «субстанции» великое множество, а принятое здесь не отвечает на главные (для психологии) вопросы: эта «субстанция» (то есть душа) может существовать отдельно от материального тела или нет? Вечна ли эта субстанция или она прекращает свое существование вместе с телом? Если на первый вопрос подразумевается ответ — нет, а на второй — да, то ничего принципиально нового ни понятие «внутренний мир человека», ни, по сути, тождественное ему понятие души, в классическую психологию не вносят. Кстати, выделенное мною положение о том, что «душа живет вне времени», ни в коей мере не проясняет вопрос о ее *вневременном* существовании. Отмечу нюанс

в определении души — насколько корректно начинать ее определение с «потребностей», которых у человека великое множество.

Еще одна методологическая проблема остается, даже если принять эту новую трактовку предмета психологии как «внутреннего мира человека». Как пишет В. А. Мазиллов, «без переосмысления предмета психологической науки ни переход к новой парадигме, ни взаимопонимание между разными подходами внутри психологии невозможны» [Мазиллов, 2015, с. 69]. Это, безусловно, верно. Однако никакой новой парадигмы в связи с такой сменой предмета психологии нигде не обозначено, хотя в том же учебнике справедливо утверждается: «...мы можем констатировать, что в современной психологии лишь естественно-научная и герменевтическая парадигмы могут претендовать на то, чтобы называться ими по праву. *Разрешение конфликта между естественно-научной и герменевтической парадигмами возможно только при обращении к более широкому, чем традиционное, пониманию психического* (выделено мною. — Г. П.)» [Общая психология, 2015, с. 28]. Так каким же образом «все же психология может рассчитывать на преодоление кризиса и конфликта между различными парадигмами» [Общая психология, 2015] при этой новой трактовке предмета психологии? Ясного ответа на этот вопрос нет, возможно, именно потому, что не сформулирована новая парадигма.

Как в свое время неоднократно высказывался К. Юнг [Юнг, 2013], мы пока не можем понять сущность психического. Это действительно так — в рамках академической психологической науки в ближайшем обозримом будущем понять природу психического не представляется возможным, и на это есть ряд существенных причин. Во-первых, доминирующая в психологической науке (и науке вообще) позитивистская парадигма, признающая исключительно опытное знание; во-вторых, (как следствие первого) все поиски сущности психического сосредоточены в основном в нейропсихологических или психофизиологических исследованиях. Красноречивым примером попытки раскрыть сущность сознания (читай, психического) являются работы нобелевского лауреата Р. Пенроуза [Пенроуз, 2005], который выдвинул гипотезу о том, что сознание продуцируется особой цитоскелетной структурой клетки.

Однако, как известно, в науке не может быть тупиковых ситуаций, поэтому поиски природы

психического следует продолжить в симбиозе философии, психологии, биологии и физики (не допуская, конечно, редукционизма психологических понятий), причем в этом симбиозе, на мой взгляд, ведущей должна стать именно психология. О том, что такой симбиотический подход возможен, говорит тот интерес, который проявляют в последние десятилетия философы, биологи и (особенно) физики *в попытках интерпретировать результаты своих исследований в категориях и понятиях психологии*. К сожалению, в этих интерпретациях очень часто можно встретить неадекватное употребление этих понятий, что вызвано элементарным их непониманием (или просто незнанием), а то и заведомо пренебрежительным отношением к психологии как науке. Последним особенно «грешат» физики, пытаясь объяснить результаты своих экспериментов в области квантовой физики привлечением понятия «сознания» [Бинги, 2021].

Полностью согласен с констатацией того факта, что «в представлении разных исследователей *диапазоны пространств психической реальности не совпадают* (здесь и далее выделено мною. — Г. П.). Кто-то включает парапсихологические феномены в проблемное поле психологии, кто-то нет. Естественно, что то или иное решение определяется теоретическим осмыслением. Итак, феноменологические проблемы проявляются в определении *пространств психической реальности*, ее расчленении на отдельные явления» [Общая психология, 2015, с. 37]. К сказанному добавлю, что «диапазоны пространств психической реальности не совпадают» не только в психологических исследованиях, но и в исследованиях естественных наук. Можно высказать предположение, что «диапазоны пространств психической реальности» в науке просто не определены, то есть на вопросы о том, что представляют собой «психическая реальность», «объективная реальность», «предельная реальность» (если таковая существует) и, наконец, «квантовая реальность или Универсум», ответов нет, как нет ответов на то, в каких взаимоотношениях эти реальности находятся.

Рассмотрим коротко *концепцию субъектной реальности*, которая в определенной степени позволяет дать ответы на поставленные выше вопросы. Развиваемая здесь «неклассическая» концепция проблемы *психического*, опираясь на новую методологию и новую (физическую) парадигму, постулирует его (*психического*) полевою природу [Прыгин, 2018]. В этой концепции пола-

гается, что *все психические явления имеют полевую природу*, заполняющие предельную реальность (весь Универсум или «квантовую реальность»), а самосознание понимается как часть психического (как полевой субстанции «ткани вселенной»), которая принадлежит конкретному субъекту (человеку) и составляет его «самость». Более того, как было показано [Прыгин, 2019], само понятие «сознание» не имеет смысла вне привязки к конкретной личности. Термин «сознание», как он употребляется в классической психологии, является фактически синонимом понятия «сознание личности». С позиции неклассической психологии это понятие относится только к субъекту в ипостаси активного наблюдателя и составляет лишь часть подлинного самосознания субъекта в ипостаси носителя реальности (субъектной реальности, самости, души). Таким образом, подчеркну, что в отличие от классического понимания, здесь *сознание личности, понимается лишь как часть самосознания субъекта как носителя реальности*.

Полагаю, что именно *концепция субъектной реальности* позволяет не только «ассимилировать трансперсональную феноменологию (об исследованиях С. Грофа с позиции субъектной реальности [Прыгин, 2018]), но может служить в качестве объединяющей методологической основы всех направлений современной академической психологии. Следует особо отметить, что концепция субъектной реальности ни в коей мере не отменяет все виды исследований, проведенные в рамках классической психологии. Более того, помещая их на определенный уровень, она открывает пути для обоснованного научного исследования психических феноменов, ранее квалифицированных как «паранаучные» (в частности, тот же самый феномен «синхронизма», описанный К. Юнгом»).

В качестве примера «ассимиляции» трансперсональной психологии рассмотрим достаточно известную теорию А. Минделла [Минделл, 2018], который, являясь и профессиональным психологом, и профессиональным физиком, работает в области трансперсональной психологии.

Общую суть теории А. Минделла хорошо изложил научный редактор этой книги В. Майков, который, в частности, отмечает: «...подход Минделла — это попытка добраться до целостности через то, что есть. Осознанность, говорит Минделл, не нужно выращивать, она уже имеется в любой ситуации, и она совершенна. Только с точки зрения “нашего я” мы что-то развиваем,

совершенствуем, обучаемся, проходим через психологические семинары, что-то делаем, читаем книги, работаем над собой, занимаемся медитациями, выполняем духовные практики и, вроде бы, идет какое-то совершенствование. *С точки же зрения “большого Я” все это не имеет никакого смысла, вся работа уже давно сделана, единственное, что нужно, — это просто настоящему расслабиться и оказаться в «большом Я», просто-напросто отбросить те барьеры, которые мешают нам жить в нем* (выделено мною. — Г. П.) [Минделл, 2018, с. 12]». Вторая часть цитаты, касающаяся психотерапевтической практики этой теории, описывает ее методику: «...стратегия Минделла — это стратегия охотника, выслеживание всего, что проблематично, всего, где есть напряжение, всего того, что заигрывает с нами, что притягивает нас. Все, что каким-то образом существует в нашем мире в виде конфликта, в виде любых отношений — самых положительных, самых негативных, — это есть связь, и все это есть мы. Любая связь есть то самое “двоковыдящее око Мейстера Экхарта”, который говорил, что “око, которым человек видит Бога, — то же самое, которым Бог взирает на человека”, нет двух очей, это одно и то же око» [Минделл, 2018].

Дальнейший анализ содержания книги выявил как много общих точек соприкосновения его теории с концепцией субъектной реальности [Прыгин, 2018], так и ряд существенных различий. Я остановлюсь сначала на общих позициях, которые в наиболее ярком виде проявились в терминологии. В частности, теория А. Минделла базируется на таких центральных понятиях, как «Большое Я», «Общепринятая реальность» (сокращенно ОР), «Необщепринятая реальность» (или НОР), которые хорошо соотносятся с понятиями «Самость», «Объективная действительность» и «Субъектная реальность». Им также широко используется понятие «объективный наблюдатель», корреспондирующееся с концептуальным понятием «субъект как активный наблюдатель». Это дает возможность констатировать некоторый общий (я бы сказал, фундаментальный) подход к пониманию человеческого существования. Однако содержательная часть представленных выше понятий в обеих теориях достаточно (а иногда существенно) различна. Рассмотрим кратко эти сходства и различия.

Сначала остановимся на понятии «Большое Я» как наиболее существенном, с моей точки зрения.

В понимании А. Минделла, «большое Я» — это то же «Я», но обладающее расширенным осознанием, включающим все имеющиеся ситуации, позволяющее человеку достичь осознанности, некоторой целостности (по выражению автора, это «врата в большую целостность»). Более того, как пишет В. Майков, с точки зрения подхода, развиваемого А. Минделлом, «в истинном смысле нет ни личности, ни “я”, которое “индивидуирует”, но всегда есть «большое Я» [Минделл, 2018, с. 21]. Впрочем, такая трактовка этого понятия вполне соответствует центральной категории содержания книги — «целостности осознания». Из приведенной цитаты ясно, что в теории А. Минделла используются два понятия «Я»: «большое Я» и «наше Я», причем последнее понимается как обычное для классической психологии я, как часть самосознания личности (однако, как отмечено выше, ни этому я, ни личности особого значения в этой теории не придается).

В концепции субъектной реальности тоже существует два аналогичных понятия я, но их содержание существенно отличается от того, которое вкладывает в них А. Минделл.

Согласно подходу, описанному в «Неклассической психологии» [Прыгин, 2018], в качестве «большого Я» выступает «субъектная реальность», понимаемая как та форма (живой) реальности, через которую жизнь познает сама себя. Субъектная реальность не вмещается ни в объективную действительность, ни даже в то, что в обычном смысле называется душой человека; она не предстает нам извне и, по выражению С. Л. Франка [Франк, 1997], дана нам изнутри как почва, в которой мы укоренены и из которой мы произрастаем.

Атрибутивная черта субъектной реальности есть имманентно присущая ей способность к «трансцендированию» — *соучастию в бытии за пределами самого себя*», что в рамках квантовой теории запутанности можно интерпретировать следующим образом: основная черта моего внутреннего бытия (как субъекта) есть внутренне присущая мне способность *изменять меру квантовой запутанности* и тем самым иметь возможность *проявлять* себя в бытии других реальностей (например, в объективной действительности), за пределами самого себя.

В этом подходе понятия «самосознание» и «самость» выступают как синонимы «субъектной реальности», при этом самосознание понимается как часть («слой» бытия «живой реальности») психического, принадлежащего конкретному

субъекту и составляющего его «самость». Фактически, самосознание образует тот слой реальности, который и называется «субъектной реальностью», а *самость* (согласно концепции С. Л. Франка [Юнг, 2013]) может выступать как синоним души. Замечу, что только это самосознание можно назвать *подлинным самосознанием* субъекта, в отличие от того, что в классической психологии определяется как самосознание личности. *Итак, самосознание личности представляет собой только некоторую часть подлинного самосознания, трансцендируемого из субъектной реальности (в объективную действительность) посредством я.*

В отличие от теории А. Минделла, в концепции субъектной реальности «нашему Я» придается особо важное значение, и понимается оно не как часть самосознания личности. С одной стороны, «я» может выступать как познающий (себя, свою самость) субъект, с другой может выступать как личность, познающая объективную действительность. «Я» (посредством трансцендирования) является связующим звеном (посредником, медиатором) между подлинным самосознанием субъекта и его личностью или, говоря другими словами, через «я» часть этого подлинного самосознания объективируется в личности. Если «я» направлено (трансцендирует) во внутрь (к «самости»), то такое трансцендирование представляет собой процесс рекогеренции, ведущий к увеличению меры его запутанности с субъектной реальностью и, как следствие, к образованию нелокальности («растворению») личности, фактически, — это процесс обретения самосознанием квантовых свойств при ослаблении или прекращении взаимодействия с социумом, с окружением. Если «я» трансцендирует во вне, к объективной действительности, то в процессе трансцендирования оно становится личностью, и это уже процесс декогеренции, ведущий к уменьшению меры запутанности «я» с субъектной реальностью и увеличению запутанности «я» с объективной действительностью, что, как следствие, ведет к «проявлению» личности (ее локальности). В процессе такой декогеренции, по мере развития (социализации) личности, я как посредник начинает проявлять себя как Эго (по сути, растворяется в Эго [Прыгин, 2021]).

Таким образом, можно сказать, что «я» является связующим звеном (медиатором) между самостью, подлинным самосознанием субъекта (душой) и его личностью.

«Я» субъекта, трансцендируя в объективную реальность, проявляется в ипостаси субъекта как активного наблюдателя; то же «я» субъекта, трансцендируя в «субъектную реальность», проявляется в субъекте как носителе реальности, который имеет возможность далее трансцендировать в Предельную реальность, полностью разрывая все связи с социумом, с объективной действительностью и, «превращаясь» в душу человека, в пределе сливается с Универсумом (с Богом). Отмечу, что именно в этом понимании «большое Я» человека, о котором говорит А. Минделл, никогда не может стать «вратами в большую целостность» в объективной действительности.

Описывая различия между ОР и НОР, А. Минделл отмечает: «...предпочтение ОР перед НОР начиналось в 1500-х гг., когда европейцы начали говорить о частицах, не имеющих душ. Физика и духовность разделились, и забота о духе перешла в ведение религии. Мы больше не были участниками природы, а *становились объективными наблюдателями — хотя по ночам мы по-прежнему непосредственно соприкасались с богами* (выделено мною. — Г. П.). ... Наблюдатель делает все возможное, чтобы оставаться объективным, и не допускает чувства в создаваемую картину; соучастие в наблюдаемом мире считается «плохой наукой» [Минделл, 2018, с. 51]. Текст этой цитаты хорошо соответствует описанным выше двум ипостасям субъекта: «субъекту как носителю реальности» и «субъекту как активному наблюдателю» в том аспекте, что субъект как активный наблюдатель, остающийся объективным, является, по сути, тем, кого А. Минделл описывает здесь как объективного наблюдателя. В то же время тот, кто *«по ночам непосредственно соприкасается с богами»*, — и есть субъект в ипостаси носителя реальности (подчеркну, что обычно субъект как активный наблюдатель не имеет представления о существовании своей главной ипостаси субъекта как носителя субъектной реальности», которую, образно говоря, можно назвать «родительским домом»).

Что же представляют собой объективная реальность (ОР) и необъективная реальность (НОР) в теории А. Минделла? Я ограничусь здесь лишь замечаниями, данными переводчиком А. Киселевым, и некоторыми важными пояснениями самого автора.

С его (автора) точки зрения, определения этих понятий весьма просты: «Давайте называть раз-

личные восприятия отдельных людей, соответствующие друг другу, «общепринятой реальностью» или, сокращенно, ОР. Давайте называть восприятия, не имеющие коллективного соответствия, «необщепринятой реальностью», сокращенно НОР. ...Общепринятая реальность безлична; она санкционируется и считается фундаментальной в данное время и в данной культуре. НОР — это еще одна реальность, которая, с точки зрения ОР, кажется более индивидуальной, субъективной и менее фундаментальной. В отношении нее существует меньше согласия, и она в меньшей степени санкционируется господствующей культурой» [Минделл, 2018, с. 48-49].

Тем не менее для понимания этих «простых» определений важно учитывать и замечания, данные переводчиком А. Киселевым, который отмечает, что «необщепринятый опыт» только приблизительно соответствует субъективному опыту как он понимается в классической психологии. Также он подчеркивает важнейшую, по моему мнению, характеристику этого опыта — принципиальную невозможность его объективации без того, чтобы не потерять часть его содержания. Далее, отмечает А. Киселев, «А. Минделл использует по отношению к повседневной действительности понятие «реальность консенсуса» (которое я перевожу как «общепринятая реальность», или ОР) и производит от английского термина consensus reality его антоним non-consensus reality («необщепринятая реальность», или НОР), а также соответствующие прилагательные consensual и non-consensual как характеристики того, в отношении чего, соответственно, может или не может существовать общее мнение двух или более людей. Таким образом, мой перевод «необщепринятый опыт» не вполне точен. На самом деле это опыт, в отношении которого принципиально невозможно общее или разделяемое мнение» [Минделл, 2018, с. 28].

Хочу особо отметить, что, по А. Минделлу, необщепринятый опыт нелокален, то есть существует вне времени, поскольку понятия места и времени относятся только к общепринятой реальности и неприменимы к НОР, которая, по определению, не допускает объективного измерения или описания в терминах места и времени. Из чего следует, что НОР для А. Минделла — это метафорическое определение «реальности квантовых объектов до их физического измерения».

Не могу не согласиться с тем, как А. Минделл в целом трактует реальное, реальность: «Реальное означает безличное: согласованная реаль-

ность — это единственно реальная реальность. Наука санкционирует только изучение безличных чувственных восприятий. Таким образом, термин “согласованная реальность” подразумевает не только общее коллективное соглашение современной интернациональной культуры, но и санкцию науки. *То, как человек или группа людей определяют термин “реальное”, представляет собой не объективный факт, а мнение. Проблемы начинают возникать, когда мы используем термин “реальное” так, будто это абсолютная истина* (выделено мною. — Г. П.)» [Минделл, 2018, с. 48].

Такая трактовка реальности позволяет дать одно из возможных объяснений того, почему Р. Пенроузу [Пенроуз, 2005] так и не удалось обосновать искомое им понятие «невыхислимости» (напомню, что речь идет о его идее, что в мозге человека происходят процессы, которые принципиально не поддаются вычислению (моделированию), именно такие процессы он называет «невыхислимыми» и связывает их непосредственно с сознанием). Полагаю, что «невыхислимость» процессов сознания лучше всего объясняется наличием НОР и, в частности, такой ее важнейшей характеристики, как принципиальная невозможность ее объективации без существенной потери части содержания.

Рассмотренные выше некоторые аспекты теории А. Минделла были важны именно в плане сравнительного анализа ее «научно-методологических» основ, с методологическими положениями концепции субъектной реальности. Естественно, что содержание книги А. Минделла этим не ограничивается, в ней представлены очень интересные гипотезы и идеи. Являясь профессиональным математиком (и психологом), он выдвигает достойную внимания гипотезу о связи математики и психологии. В частности, интересны его рассуждения о происхождении чисел и их психологическая интерпретация, например, его тезис о том, что «отрицательное число в математике, подобно проекции в психологии, представляет собой духовный долг» [Минделл, 2018, с. 119]. Также заслуживает внимания его психологическая интерпретация всех арифметических действий, включая возведение в степень и извлечение корня [Минделл, 2018].

Однако, на мой взгляд, особенно важны его размышления о психологической сути комплексных чисел: «Психологической аналогией мнимого числа может служить образ сновидения, который, при пробуждении, усиливается до такой

степени, что вы считаете его реальным... мы можем считать мнимые числа аналогичными фигурам в НОР: мнимые числа реальны, но только в не общепринятом смысле. Они не истинны с точки зрения общепринятой реальности, где вещи можно измерять, фотографировать и взвешивать. Они подобны сновидению» [Минделл, 2018, с. 135]. По А. Минделлу, фрагменты сновидений могут «приходить» и в дневное время в виде различных случайных мыслей, неясных чувств, образов, переживаемых нами, как интуиция и др. Вообще понятие «сновидение» является одним из основных в теории А. Минделла, поскольку вся его теория — это обоснование его психотерапевтической практики (психотерапевтического подхода). Фактически под термином «сновидение» («сновидящее тело», по В. Майкову) понимается бессознательное, что не лишено логики, так как сновидение действительно относится к бессознательным феноменам. Он пишет, что все объекты и явления, с которых человек взаимодействует в объективной действительности, имеют два аспекта — общепринятый и необщепринятый (тот, который относится к чувственному осознанию), поэтому наше восприятие можно сравнить с математической аналогией комплексного числа, которое, как известно, состоит из действительной и мнимой частей. Я полагаю, что излишне объяснять, какой аспект восприятия какой части комплексного числа соответствует.

Используя математику в качестве метафоры для психологии, А. Минделл говорит о том, что «комплексные конъюгаты соответствуют двум формам сновидения: одна происходит без осознания, а другая — с осознанием. Один конъюгат соответствует чувственным переживаниям, происходящим с нами в сновидении, в то время как другой конъюгат соответствует тем же самым чувственным переживаниям, отражаемым нашей более осознающей самостью. Короче говоря, существуют два состояния сновидения или чувствительности. Будем называть первое состояние сновидением, а второе — осознанным сновидением» [Минделл, 2018, с. 146-147]. При этом конъюгатом комплексного числа он называет его зеркальное отражение (например, меняя знак перед i в комплексном числе $a + ib$ на противоположный, получаем его конъюгат $a - ib$. Если два комплексных числа различаются только знаком своих мнимых частей, то они представляют собой конъюгаты).

Известно, что в результате умножения комплексного числа на его конъюгат получается дей-

ствительное число, не обладающее никакими мнимыми качествами. Этот факт для него как человека, имеющего и профессиональную подготовку в области физики, особенно важен, так как позволяет ему выдвинуть гипотезу, что, «поскольку комплексное число соответствует воображаемому опыту, умножение комплексного числа на его конъюгат представляет опыт активного осознанного воплощения сновидения в повседневную жизнь. *Осознанное сновидение порождает общепринятую реальность* (выделено мною. — Г. П.)» [Минделл, 2018].

Это, безусловно, интересная гипотеза, однако она, с моей точки зрения, носит все же больше метафорический характер (если, конечно, не обсуждать здесь возможности измененного состояния сознания, позволяющие осознанному сновидению порождать определенную, в том числе и повседневную, реальность). Его заинтересованность в психологической интерпретации комплексных чисел понятна, как физик он хорошо представляет их роль в квантовой механике; «в физике такие материальные объекты, как электроны, описываются тем, что именуется волновыми функциями, которые представляют собой просто комплексные числа» [Минделл, 2018, с. 149]. Волновую функцию, описывающую паттерны поведения электрона в тех или иных обстоятельствах до наблюдения, можно отождествить с символами сновидения до пробуждения, по которым мы судим о качестве сновидения.

Добавлю, что коллапс волновой функции в момент измерения как раз и соответствует превращению комплексного числа в действительное, именно в момент измерения элементарной частицы она переходит из нелокального состояния в локальное, то есть появляется в объективной действительности. Этот факт и следует интерпретировать как «сотворение реальности». Понятно, что применение метафоры комплексных чисел к процессу сновидения по аналогии с волновой функцией также метафорически порождает общепризнанную реальность.

Здесь уместно отметить особенность одного из ключевых понятий теории А. Минделла; речь идет о том, что сновидение он понимает как процесс, что требует некоторого пояснения. С точки зрения здравого смысла в этом нет никакого противоречия — действительно, мы часто рассуждаем о сновидении как о каком-то процессе. Однако, понимая под сновидением бессознательное, А. Минделл далее пытается рассуждать о бессознательном (сновидении) в контексте квантовой

физики, и здесь возникает ряд проблем, о которых он как профессиональный физик не может не знать. Прежде всего, бессознательное *в этом контексте* не может интерпретироваться никак иначе, кроме как «квантовая реальность», со всеми вытекающими отсюда свойствами и, прежде всего, с *нелокальностью* (если уж и искать «стыковку» психологии с квантовой физикой, так именно в этой аналогии бессознательного с квантовой реальностью, а не в «метафорической целостности осознания»).

Сказанное выше хорошо иллюстрирует цитата из А. Минделла: «Сновидение аналогично невидимому периоду, когда квантовые объекты никто не наблюдает. В сновидении вы можете присутствовать в любом месте и любом времени. Однако, когда вы просыпаетесь, осознание вашего бодрствующего ума помещает вас в одно место в пространстве и времени. Никто в точности не знает, как происходит это «сваливание» в определенное место на земле. *Подобно тому, как не существует никакой теории, объясняющей, как вы просыпаетесь в одном месте, в физике нет общего мнения в отношении того, как наблюдение «коллапсирует волновую функцию»* (выделено мною. — Г. П.), так что объект появляется более или менее локализованным в одном конкретном месте» [Минделл, 2018, с. 236].

Впрочем, следует задать себе вопрос: можно ли вообще рассуждать о каких-то процессах, происходящих в квантовой реальности? Скорее всего, нет, основная ее характеристика — это *нелокальность*. Это Универсум, содержащий в себе *безграничные информационные возможности*. В лучшем случае мы можем говорить о некоторых вероятностных, случайных характеристиках этой реальности, но рассуждать о ней в терминах «потока», «текучести» и прочее представляется не вполне адекватным. Я хорошо понимаю, насколько распространено в классической психологии выражение «бессознательные процессы», которым оперировал даже К. Юнг, но не в контексте квантовой физики (в то время нелокальность как феномен не была еще открыта)! Когда мы рассматриваем бессознательное как некую часть квантовой реальности (что, собственно и делает А. Минделл), то ни о каких «бессознательных процессах» рассуждать не приходится.

Еще один аспект его теории, на который необходимо обратить внимание, — это его психологическая интерпретация дифференциального исчисления, поскольку она затрагивает такую фундаментальную философско-психологическую

проблему, как «проблема точки» (другими словами, проблему бесконечно малых величин). Остановлюсь коротко на сути дифференциального исчисления (так как она представлена А. Минделлом) [Минделл, 2018].

Он пишет, что исчисление бесконечно малых величин представляет область математики, которую первоначально разрабатывали Лейбниц, Ньютон и другие в 1600-х гг. Именно они предложили радикальную идею, которую назвали *предельным переходом*. Идея предельного перехода составляет основу дифференциального исчисления и, поскольку вся физика основывается на дифференциальном исчислении, занимает центральное место во всей физике. Когда вещи становятся бесконечно малыми, мы не можем измерять их точно. Нам препятствует физическая реальность. «Иными словами, такой вещи, как точка, не существует! Точка — это понятие общепринятой реальности, плод математического воображения. *В физической реальности не существует точек*. То, что мы когда-то считали точкой, на самом деле содержит в себе миллионы атомов. ... Тем не менее, ... математика предполагает, что существует нечто вроде скорости в данной точке, даже хотя мы знаем, что в общепринятой реальности мы, в лучшем случае, можем получать среднюю скорость движения между двумя точками, когда время движения крайне мало. Понятие *скорости в точке — это фантазия, а не реальность*» [Минделл, 2018, с. 186]. Хочу обратить внимание, на то, что в приведенной цитате выделил сам автор и с чем я полностью согласен, — понятия «точки» в объективной действительности не существует! Далее, отмечает А. Минделл, «... когда время, используемое нами для измерения, становится все меньше, в пределе, когда количество времени приближается к нулю, *возникает совершенно новый мир* (выделено мною. — Г. П.). ... Ньютон называл плавное движение или скорость в данной точке “флюксией”, что означает “течение” или “поток”. ... Позднее математики заменили термин Ньютона “флюксия” на “производную”. ... Точнее говоря, флюксия или производная определяется в той таинственной точке, где мир постепенного движения сливается с миром непрерывного изменения» [Минделл, 2018, с. 187].

Сравнивая мир общепринятой реальности с этим «совершенно новым миром», миром «чистой мысли и течения», А. Минделл говорит о том, что эти миры ориентированы на совершенно различные виды осознания: мир ОР ориентиро-

ван на состояние, а мир «чистой мысли» — на процесс, на «погружение в поток». В пределе эти два мира сближаются друг с другом. Поэтому Ньютон называл свои дифференциалы и производные флюксиями — из-за присущей им текучести. Доводя ориентацию на состояние до ее предела, когда мы прослеживаем каждый шаг как можно подробнее, «мы внезапно пересекаем границу между мирами, входя в сферу флюксии, *мир чистого изменения, где нет никаких состояний* (выделено мною. — Г. П.)» [Минделл, 2018].

Такова кратко представленная интерпретация дифференциального исчисления в теории А. Минделла. Соглашаясь в целом с его интересной идеей о том, что дифференциальное исчисление некоторым образом являет нам точку, в которой «встречаются два мира», позволю высказать ряд сомнений в такой интерпретации. Собственно говоря, они затрагивают даже не интерпретацию дифференциального исчисления, а трактовку понятия «точки» или «нового мира чистой мысли», в которой он допускает ту же «неточность», что и в трактовке понятия «сновидения». Как и в случае сновидения, точка представляет собой тоже мир «квантовой реальности», то есть в его теории понятия «сновидение» и «точка или мир чистой мысли» являются синонимами понятия «квантовой реальности» (напомню, что и его основная книга называется «Квантовый ум»), поэтому, повторюсь, рассуждать о «точке как мире чистой мысли» в терминах «потока», «текучести» и прочее, также не вполне адекватно.

Если придерживаться этой позиции, еще более странно воспринимается его утверждение о том, что, когда мы внезапно пересекаем границу между мирами, мы входим «в сферу флюксии, ... где нет никаких состояний». Но ему как физику должно быть хорошо известно, что именно в квантовой реальности содержатся все возможные состояния. Более того, обобщая, можно сказать, что любая такая «точка» содержит в себе всю полноту классических (тварных) энергий в нелокальной суперпозиции, и, по сути, производная «открывает» вход (или переход) в квантовую реальность.

Действительно, в «точке» времени нет, и мы попадаем в другой мир. В «точке» объективный дискретный мир переходит в континуальный, с выраженной запутанностью, целостностью, в мир «квантовой реальности». Поэтому никакой процессуальный мир в точке не может возникнуть. Какой процесс может быть там, где нет

времени? Именно запутанность и целостность не требуют времени, поскольку из них могут быть «развернуты» любые состояния. Не зря сам А. Минделл пишет: «...понятие скорости в точке — это фантазия, а не реальность», нет скорости, значит, нет и времени. Таким образом, это не «погружение в поток», а переход в квантовый мир нелокальных суперпозиций, в мир безграничных потенциальных информационных возможностей.

Книга А. Минделла, безусловно, чрезвычайно увлекательная и интересная, в ней затронуты важнейшие научные проблемы и гипотезы, предложены определенные подходы к их решению. Однако подобная «математизация» психологии (или, если угодно, «психологизация» математики), на мой взгляд, ограничивается именно психотерапевтической практикой (для обоснования частного методического подхода) и не может рассматриваться не только как новая фундаментальная общенаучная методология, но даже как методологическая основа для построения принципиально новой (хотя бы только) психологической науки и тем более не вносит какой-либо ясности в «проблему сознания».

В связи с анализом содержания книги А. Минделла возникает вопрос: может ли в принципе какая-либо психотерапевтическая практика претендовать на научно-методологические основы психологии? По-видимому, нет. К примеру, во вводной статье к книге А. Минделла В. Майков пишет, что «если сравнить три больших трансперсональных проекта — проект Грофа, проект Уилбера и проект Минделла, — все они — разные стратегии охоты за целостностью, пути к целостности» [Минделл, 2018, с. 12]. С этим трудно не согласиться: даже в рамках одной области (трансперсональной) психологии каждый из авторов пытается исследовать бессознательное, вводя свои частные понятия в теории, подкрепляющие предлагаемые ими (также частные) инструментальные методики. Кстати, можно напомнить, что фактический основатель этого направления в психологии, К. Юнг, никогда не позиционировал себя как методолог, хотя его разработка категории «бессознательного» вполне может претендовать на одну из таких методологических категорий.

Таким образом, все упомянутые трансперсональные практики могли бы послужить (и, вероятно, служат) хорошими инструментами для исследования бессознательного, но только инструментами, а не методологией, на которой можно

строить качественно новую психологическую науку. Весьма примечательно то, что пишет сам А. Минделл о современной физике: «Несмотря на свои замечательные открытия... новая физика, продолжающая использовать прежние понятия объекта, силы, массы и частицы, составляет часть старого мировоззрения (выделено мною. — Г. П.). Квантовая механика и теория относительности лишь намекают на новое мировоззрение. Сами они основываются на старых понятиях, хотя даже физики знают, что они не вполне верны» [Минделл, 2018, с. 208]. Этот же посыл можно отнести и к самой теории А. Минделла, к его попыткам создать «новую психологию», используя старые понятия, такие, как, например, личность, сознание, самосознания, я и прочие.

Библиографический список

1. Бинги В. Н. Физические эффекты сознания: закон воспроизводимости. Москва : ИНФРА-М, 2021. 560 с.
2. Доронин С. И. Квантовая магия. Санкт-Петербург : ИГ «Весь», 2009. 336 с.
3. Мазиллов В. А. Стены и мосты : методология психологической науки : монография. Ижевск : ERGO, 2015. 196 с.
4. Мазиллов В. А. Трансперсональный проект в России: воспоминания и размышления // Российский трансперсональный проект: итоги 30 лет развития : материалы Международной конференции «Российский трансперсональный проект: итоги 30 лет развития», посвященный 90-летию Ст. Грофа. 1-3 октября 2021 года. г. Ярославль / сост. и ред. В. В. Козлов, В. В. Майков, В. Ф. Петренко. Ярославль : МАПН, 2021. С. 96-114.
5. Менский М. Б. Сознание и квантовая механика: Жизнь в параллельных мирах (Чудеса сознания — из квантовой реальности) / пер. с англ. В. М. Ваксмана. Фрязино : Век 2, 2011. 320 с.
6. Минделл А. Квантовый ум: грань между физикой и психологией / пер. с англ. А. Киселева. Москва : Ганга, 2018. 716 с.
7. Общая психология : учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов ; под ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Юрайт, 2015. 420 с. Серия : Бакалавр. Академический курс.
8. Пенроуз Р. Тени разума: в поисках науки о сознании. Москва ; Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2005. 688 с.
9. Прыгин Г. С. Неклассическая психология: психология субъектной реальности : монография. Набережные Челны : Изд-во НГПУ, 2018. 268 с.
10. Прыгин Г. С. Субъектная реальность как новая парадигма психологии // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия : Акмеология образования.

Психология развития. 2019. Т. 8. Вып. 3 (31). С. 217-228.

11. Прыгин Г. С. Сознание и бессознательное: Проблема порога с позиции субъектной реальности и квантовой физики // Ярославский педагогический вестник. 2019. Выпуск 2. С. 82-89.

12. Прыгин Г. С. Концепция «автономности-зависимости» в категориях и понятиях субъектной реальности и квантовой физики // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / сост. В. О. Медінцев. 2021. Том 13. С. 39-53.

13. Хокинг С. Большое, малое и человеческий разум / Роджер Пенроуз, Абнер Шимони, Нэнси Картрайт, Стивен Хокинг; пер. с англ. А. Хачояна; под ред. Ю. Данилова. Санкт-Петербург: Амфора. ТИД Амфора, 2008. 191 с.

14. Франк С. Л. Реальность и человек / сост. П. В. Алексеев; прим. Р. К. Медведевой. Москва: Республика, 1997. 479 с.

15. Юнг К. Г. Об энергетике души / пер. с нем. В. М. Бакусева. 3-е изд. Москва: Академический проект, 2013. 280 с.

Reference list

1. Bingi V. N. Fizicheskie jeffekty soznaniya: zakon vosproizvodimosti = Physical effects of consciousness: the law of reproducibility. Moskva: INFRA-M, 2021. 560 s.

2. Doronin S. I. Kvantovaya magija = Quantum magic. Sankt-Peterburg: IG «Ves'», 2009. 336 s.

3. Mazilov V. A. Steny i mosty: metodologija psihologicheskoy nauki = Walls and bridges: psychological science methodology: monografija. Izhevsk: ERGO, 2015. 196 s.

4. Mazilov V. A. Transpersonal'nyj projekt v rossii: vospominaniya i razmyshleniya Transpersonal project in Russia: memories and reflections // Rossijskij transpersonal'nyj projekt: itogi 30 let razvitiya: materialy Mezhdunarodnoj konferencii «Rossijskij transpersonal'nyj projekt: itogi 30 let razvitiya», posvjashhennyj 90-letiju St. Grofa. 1-3 oktjabrja 2021 goda. g. Jaroslavl' / sost. i red. V. V. Kozlov, V. V. Maikov, V. F. Petrenko. Jaroslavl': MAPN, 2021. S. 96-114.

5. Menskij M. B. Soznanie i kvantovaya mehanika: Zhizn' v paralel'nyh mirah (Chudesna soznaniya — iz kvantovoj real'nosti) Consciousness and quantum mechanics: living in parallel worlds (Wonders of Consciousness — from Quantum Reality) / per. s angl. V. M. Vaksmana. Frjazino: Vek 2, 2011. 320 s.

6. Mindell A. Kvantovyj um: gran' mezhdru fizikoj i psihologiej = Quantum mind: the line between physics and psychology / per. s angl. A. Kiseleva. Moskva: Ganga, 2018. 716 s.

7. Obshhaja psihologija = General psychology: uchebnik dlja akademicheskogo bakalavriata / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov; pod red. V. D. Shadrikova. Moskva: Jurajt, 2015. 420 s. Serija: Bakalavr. Akademicheskij kurs.

8. Penrouz R. Teni razuma: v poiskah nauki o soznanii = Shadows of reason: in search of consciousness science. Moskva; Izhevsk: Institut komp'juternyh issledovanij, 2005. 688 s.

9. Prygin G. S. Neklassicheskaja psihologija: psihologija sub#ektnoj real'nosti = Non-classical psychology: subject reality psychology: monografija. Naberezhnye Chelny: Izd-vo NGPU, 2018. 268 s.

10. Prygin G. S. Sub#ektnaja real'nost' kak novaja paradigma psihologii = Subject reality as a new paradigm of psychology // Izvestija Saratovskogo un-ta. Novaja serija. Serija: Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitiya. 2019. T. 8. Vyp. 3 (31). S. 217-228.

11. Prygin G. S. Soznanie i bessoznatel'noe: Problema poroga s pozicii sub#ektnoj real'nosti i kvantovoj fiziki = Consciousness and unconscious: threshold problem from the perspective of subject reality and quantum physics // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. Vypusk 2. S. 82-89.

12. Prygin G. S. Koncepcija «avtonomnosti-zavisimosti» v kategorijah i ponjatijah sub#ektnoj real'nosti i kvantovoj fiziki = The concept «autonomy-dependence» in the categories and concepts of subject reality and quantum physics // Teoretichni doslidzhennja u psihologii: monografichna serija / sost. V. O. Medincev. 2021. Tom 13. S. 39-53.

13. Hoking S. Bol'shoe, maloe i chelovecheskij разум = Large, small and human minds / Rodzher Penrouz, Abner Shimoni, Njensi Kartrajt, Stiven Hoking; per. s angl. A. Hachojana; pod red. Ju. Danilova. Sankt-Peterburg: Amfora. TID Amfora, 2008. 191 s.

14. Frank S. L. Real'nost' i chelovek = Reality and man / sost. P. V. Alekseev; prim. R. K. Medvedevoj. Moskva: Respublika, 1997. 479 s.

15. Jung K. G. Ob jenergetike dushi = About energy of the soul / per. s nem. V. M. Bakuseva. 3-е изд. Moskva: Akademicheskij projekt, 2013. 280 s.

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 12.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 11.03.2022; approved after reviewing 12.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 159.9.075
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-144-150
EDN: JDNEHU

**Личностные факторы перехода молодых людей
к семейно-брачным отношениям: замысел и программа
эмпирического исследования**

Владимир Петрович Позняков^{1✉}, Сергей Евтихиевич Поддубный², Юлия Михайловна Панфилова³

¹Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт психологии РАН». 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1

²Кандидат психологических наук, доцент, ассоциированный научный сотрудник ФГБУН ВО «Институт психологии РАН». 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

³Аспирантка ФГБУН «Институт психологии РАН». 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

¹pozn_v@mail.ru[✉], 0000-0002-3807-2734

2serpodd@mail.ru, 0000-0003-2271-2992

3panfilova-julia@mail.ru, 0000-0002-6354-2726

Аннотация. В статье представлены замысел и программа эмпирического исследования личностных факторов, способствующих переходу молодых людей от добрачных отношений и отношений незарегистрированного брака к семейно-брачным отношениям. Отмечается, что выявление и анализ личностных факторов, способствующих переходу молодых людей к семейно-брачным отношениям, является актуальной научной проблемой, требующей комплексного изучения. Обосновывается перспективность исследования данной проблемы с позиций ресурсно-ценностного подхода к анализу социального взаимодействия и межличностных отношений. Предлагаются новые методические приемы и инструменты диагностики ориентаций партнеров в сфере эмоционально близких отношений, а также их намерений и ожиданий во взаимодействии с партнером.

В предлагаемом проекте планируется провести сравнительное исследование социально-психологических особенностей (личностных качеств и межличностных отношений) молодых людей, мужчин и женщин, состоящих в зарегистрированном браке или в эмоционально близких отношениях, которые могут предшествовать переходу к семейным отношениям. Практическая значимость исследования заключается в предоставлении мужчинам и женщинам, планирующим создание семьи, возможности проанализировать существующие отношения и оценить их перспективу. Итоги исследования могут быть положены в основу формирования программ в сфере семейной политики для укрепления семейных ценностей молодежи, а также использоваться практическими психологами в области семейного консультирования.

Ключевые слова: социальная психология; личность; межличностные отношения; партнерство; ресурсно-ценностный подход; незарегистрированный брак; семейно-брачные отношения

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФ, грант № 22-28-00356

Для цитирования: Позняков В. П., Поддубный С. Е., Панфилова Ю. М. Личностные факторы перехода молодых людей к семейно-брачным отношениям. замысел и программа эмпирического исследования // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 144-150. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-144-150>. <https://elibrary.ru/jdnehu>

Original article

**Personal factors of the transition of young people
to family and marriage relations. Idea and program of empirical research**

Vladimir Petrovich Poznyakov^{1✉}, Sergei Evtikhievich Poddubny², Yulia Mikhailovna Panfilova³

¹Doctor of psychological sciences, professor, chief researcher, FSBIS «Institute of psychology of the Russian academy of sciences». 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, building 1

²Candidate of psychological sciences, associate professor, associate researcher, FSBIS «Institute of psychology of the Russian academy of sciences». 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, building 1

³Post-graduate student of laboratory of social and economic psychology, FSBIS «Institute of psychology of the Russian academy of sciences». 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, building 1

¹pozn_v@mail.ru[✉], 0000-0002-3807-2734

2serpodd@mail.ru, 0000-0003-2271-2992

3panfilova-julia@mail.ru, 0000-0002-6354-2726

Abstract. The article presents the idea and program of the empirical study of personal factors that contribute to the transition of young people from premarital relationships and relationships of unregistered marriage to marital relations. It is noted that the identification and analysis of personal factors contributing to the transition of young people to family and marriage relations is an important and urgent scientific problem that requires a comprehensive study. The prospects of studying this problem from the standpoint of a resource-value approach to the analysis of social interaction and interpersonal relations are substantiated. New methodological techniques and tools for diagnosing partners' orientations in the field of emotionally intimate relationships, as well as their intentions and expectations in interaction with a partner are proposed. In the proposed project a comparative study is planned to conduct that is focused on the socio-psychological characteristics (personal traits and interpersonal relationships) on a sample of young people, men and women, who are in close emotional relationships that may precede family and marital relations, and men and women, who are in registered marriage. The practical significance of the study lies in providing an opportunity for men and women who are planning to start family relations to analyze existing relationships and assess its prospects. The results of the research can be used as the basis for the programs in the field of family policy formation to strengthen the family values of young people, as well as it can be used by practical psychologists in the field of family counseling.

The publication was prepared with the financial support from RSF, grant № 22-28-00356

Keywords: social psychology; personalities; interpersonal relations; partnership; resource-value approach; unregistered marriage; family marriage relations

For citation: Poznyakov V. P., Poddubny S. E., Panfilova Yu. M. Personal factors of the transition of young people to family and marriage relations. Idea and program of empirical research. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 144-150. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-144-150>. <https://elibrary.ru/jdnehu>

Актуальность исследования и постановка проблемы

В последние годы в нашей стране, как и во многих других странах мира, происходят серьезные изменения в сфере семейно-брачных отношений. Широкое распространение получили новые, альтернативные, по сравнению с традиционной, модели супружеских и семейных отношений. Растет число незарегистрированных браков как в России, так и в других странах. Увеличивается количество разводов, неполных семей, в которых имеется только один родитель. В молодежной среде возрастает популярность установок «чайлд-фри» (сознательный отказ от рождения и воспитания детей). В связи с этим исследование близких отношений между молодыми людьми, которые часто предваряют семейные отношения, поможет выявить, что способствует переходу к семейным отношениям, а что заставляет молодых людей отказываться от регистрации брака и рождения детей. Выявление и анализ личностных факторов, способствующих переходу молодых людей от добрачных отношений и отношений незарегистрированного брака к семейно-брачным отношениям, является важной и

актуальной научной проблемой, требующей комплексного изучения.

Научный интерес к заявленной теме вызван наличием ряда не решенных в современной социально-психологической науке проблем. В то время как категория взаимодействия является центральной категорией социальной психологии, на сегодняшний день эмпирически психологические аспекты взаимодействия в разных сферах совместной жизнедеятельности исследованы фрагментарно. Особый дефицит строго научных знаний проявляется в исследованиях такой труднодоступной для строго научного изучения сферы социального взаимодействия, как эмоционально близкие отношения между мужчинами и женщинами. Существующие в современной социальной психологии подходы и методы исследования семейно-брачных отношений ориентированы на изучение особенностей взаимодействия в традиционных семьях. Однако изучение отношений партнеров в других формах близких отношений (отношений регулярных встреч без совместного проживания и отношений незарегистрированного брака) требует новых подходов и инструментов.

Концептуальный подход и замысел исследования

Одним из таких подходов является ресурсно-ценностный подход к анализу социального взаимодействия субъектов совместной жизнедеятельности [Вавакина, 2014]. В рамках данного подхода выделяются две принципиально различные ориентации партнеров на принципы и нормы социального взаимодействия в межличностных отношениях. В основе объектно-ресурсной ориентации лежат прагматизм и утилитарность (соображения личной выгоды) как базовые принципы социального взаимодействия. При этом партнер и взаимоотношения с ним рассматриваются как ресурс, инструмент достижения личных целей, извлечения пользы, выгоды для себя. В основе субъектно-ценностной ориентации лежит базовый принцип нравственности, предполагающий отношение к партнеру как равному субъекту, имеющему свои, возможно, в чем-то отличные, цели, ценности и интересы. При этом партнер и взаимоотношения с ним выступают как безусловные ценности совместной жизнедеятельности, а ключевыми факторами взаимоотношений являются взаимное доверие и ответственность.

В реальном межличностном взаимодействии партнеров могут проявляться в разной степени выраженности и соотношении обе эти ориентации. При этом перспективность отношений, их качество, удовлетворенность ими во многом зависят от соотношения взаимных намерений и ожиданий партнеров. В свою очередь, выраженность субъектно-ценностной и объектно-ресурсной ориентации во взаимодействии с партнером во многом определяется личностными качествами партнеров, в частности, особенностями их ценностно-смысловой сферы, смысло-жизненными и ценностными ориентациями личности. Результаты ранее проведенных исследований показали конструктивность использования ресурсно-ценностного подхода при анализе партнерства в сфере делового взаимодействия, а также возможность и перспективность его применения в исследованиях партнерства в других сферах совместной жизнедеятельности, в том числе в сфере эмоционально близких отношений [Вавакина, 2017]. В рамках этого подхода участниками проекта были разработаны оригинальные методические приемы исследования отношений между партнерами по эмоционально близким отношениям [Панфилова, 2020].

Применительно к поставленной проблеме особый интерес представляют данные о выяв-

ленных в наших исследованиях различиях в интересующих нас социально-психологических и личностных особенностях молодых людей, мужчин и женщин, состоящих в разных формах партнерских отношений, в частности в так называемых «романтических отношениях» (отношениях регулярных встреч без совместного проживания) и в отношениях незарегистрированного брака (сожитительства) [Позняков, 2020]. Поскольку указанные выше отношения партнерства нередко предшествуют переходу молодых людей к семейно-брачным отношениям (регистрации брака, рождению детей и созданию традиционной семьи), у авторов проекта возникла идея провести сравнительный анализ социально-психологических особенностей (характеристик ценностно-смысловой сферы личности и ориентаций во взаимодействии с партнером, а также их намерений и ожиданий в ситуации обмена материальными и нематериальными ресурсами (психологическими отношениями) молодых мужчин и женщин, состоящих в разных формах партнерских отношений, предшествующих переходу к семейно-брачным отношениям, а также совершивших реальный переход к заключению брака и созданию семьи. Предполагаемые основной гипотезой исследования различия в указанных выше социально-психологических особенностях представителей этих групп можно будет рассматривать как детерминанты, или предикторы, перехода молодых людей к семейно-брачным отношениям.

Программа эмпирического исследования

Исходя из изложенных выше концептуальных представлений и полученных ранее эмпирических результатов была сформулирована цель исследования — выявить и проанализировать личностные характеристики, выступающие в качестве предикторов перехода молодых людей (мужчин и женщин) от добрачных отношений (отношений регулярных встреч без совместного проживания и отношений незарегистрированного брака) к семейно-брачным отношениям. Основной гипотезой исследования является предположение о том, что личностные характеристики (черты личности, базисные убеждения, ценностные и межличностные ориентации, стили поведения в конфликте, намерения и ожидания) молодых людей (мужчин и женщин), состоящих в разных формах близких партнерских отношений, могут служить предикторами их перехода к семейно-брачным отношениям. Дополнительная

гипотеза: личностные предикторы перехода к семейно-брачным отношениям могут быть специфическими (отличаться) для представителей групп молодых людей, мужчин и женщин, состоящих в отношениях регулярных встреч без совместного проживания или отношениях незарегистрированного брака.

Для реализации поставленной цели и проверки гипотез сформулированы следующие задачи эмпирического исследования:

- Выявить и проанализировать личностные характеристики (черты личности, базисные убеждения, ценностные и межличностные ориентации, стили поведения в конфликте, намерения и ожидания) молодых людей, состоящих в отношениях регулярных встреч без совместного проживания (так называемых романтических отношениях), отношениях незарегистрированного брака (сожительства) и семейно-брачных отношениях.

- Определить и описать совокупность общих, независимых от вида отношений, личностных характеристик молодых людей.

- Выявить и проанализировать различия в личностных характеристиках молодых людей в зависимости от пола.

- Выявить и проанализировать совокупность личностных характеристик, специфических (отличительных) для каждой группы молодых людей, в зависимости от вида отношений: регулярные встречи без совместного проживания (так называемые романтические отношения), отношения незарегистрированного брака (сожительство), семейно-брачные отношения. Определить и описать личностные характеристики, дискриминирующие группы молодых людей: состоящих в разных формах партнерских отношений.

- Выявить и проанализировать личностные предикторы перехода молодых людей к семейно-брачным отношениям.

Предмет исследования — личностные факторы, способствующие переходу от внебрачных отношений (регулярных встреч без совместного проживания) и отношений незарегистрированного брака к семейно-брачным отношениям. В качестве личностных факторов, которые предположительно могут выступать предикторами перехода молодых людей к семейно-брачным отношениям, предполагается исследовать ценностные ориентации личности, базисные убеждения, личностные характеристики по пятифакторной модели, стратегии поведения в конфликте, а также ориентации, намерения и ожидания во взаи-

модействии с партнером. Объект исследования — молодые люди, мужчины и женщины в возрасте 18-40 лет, состоящие в разных формах близких отношений: в отношениях регулярных встреч без совместного проживания, в отношениях незарегистрированного брака (сожительства), а также партнеры, состоящие в зарегистрированном браке. Общий размер выборки предположительно составит не менее 300 человек, то есть по 100 человек в каждой из сравниваемых групп. Выборка будет выравнена по представленности в каждой из сравниваемых групп мужчин и женщин, представителей разных возрастных категорий. Наряду со сравнительным анализом представителей сравниваемых групп предполагается проведение лонгитюдного исследования, предусматривающего наблюдение и анализ изменения статуса отношений молодых людей.

Для сбора эмпирических данных предполагается использовать методический инструментарий, включающий комплекс следующих методик:

- Пятифакторный личностный опросник Л. Голдберга в адаптации К. В. Сугоняева [Универсальная психодиагностическая ... , 2014].

- Шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой [Падун, 2008].

- Опросник ценностей С. Шварца в адаптации В. Н. Карандашева [Карандашев, 2004].

- Опросник межличностных ориентаций (методика FIRO В. В. Шутца в адаптации А. А. Рукавишников [Рукавишников, 1992].

- Авторская методика С. Е. Поддубного для диагностики намерений и ожиданий в ситуации социального обмена с партнером по близким эмоциональным отношениям [Поддубный, 2019].

- Авторская методика Ю. М. Панфиловой для диагностики ориентации во взаимодействии с партнером в незарегистрированном браке [Панфилова, 2020].

- В качестве дополнительных инструментов будут использованы методы интервью, анкетирования. Статистический анализ данных будет выполнен с использованием программ STATISTIKA, SPSS 22.0, MS Excel. Первичная обработка результатов тестирования по большинству методик будет проводиться с помощью аппаратно-программного психодиагностического комплекса «Мультиспихометр-05» с переводом «сырых» оценок в стандартную 10-балльную шкалу стенов, что позволит использовать более эффективные методы параметрической статисти-

ки. В качестве статистических методов будет применяться дескриптивная статистика, медианный анализ, множественный регрессионный анализ обратным пошаговым методом, корреляционный анализ с использованием критериев Пирсона и Спирмена (для непараметрических данных), поиск различий для параметрических данных — с помощью t-критерия Стьюдента, для непараметрических данных — с использованием U-критерия Манна — Уитни, факторный анализ, кластерный иерархический анализ и метод K-средних, а также дискриминантный анализ. Нормальность распределения данных будет измеряться с помощью критерия Колмогорова — Смирнова.

Результаты эмпирических исследований

Предложенный нами проект исследования получил финансовую поддержку Российского научного фонда (проект № 22-28-00356), что позволило нам приступить к его реализации. На первом этапе эмпирического исследования мы попытались выявить социально-психологические особенности партнеров (молодых людей, мужчин и женщин), состоящих в незарегистрированном и зарегистрированном браке. Выборка исследования включала 144 человека в возрасте 18-35 лет, состоящих в незарегистрированном браке, из них 72 мужчины и 72 женщины, проживающих в Москве или Московской области не менее 2 лет, не имеющих опыта зарегистрированного брака, не имеющих детей, имеющих гетеросексуальную ориентацию, на момент исследования заявляющих об отсутствии других партнеров по отношению, срок отношений в незарегистрированном браке с актуальным партнером — от 6 месяцев до 3 лет. Также выборка включала 120 человек, состоящих в зарегистрированном браке (51 мужчина и 69 женщин), соответствующих по основным социально-демографическим признакам параметрам партнеров, проживающих в незарегистрированном браке. Общая численность выборки составила 264 человека.

Для выявления значимых социально-демографических характеристик респондентов, а также для определения нацеленности на рождение и воспитание детей и готовности зарегистрировать брак с партнером использовалось полустандартизированное интервью. Для определения ориентации во взаимодействии с партнером применялась авторская методика Ю. М. Панфиловой [Панфилова, 2020]. Для выявления ведущих ценностных ориентаций лич-

ности использовался «Опросник ценностей» Ш. Шварца (раздел «Профиль личности») [Schwartz, 2015]. Для выявления личностных характеристик респондентов применялась 50-пунктовая форма 5-факторного опросника Л. Голдберга [Goldberg, 1997]. Для поиска различий в выраженности социально-психологических характеристик партнеров, состоящих в незарегистрированном и зарегистрированном браке, была проведена оценка различий в выраженности социально-психологических характеристик партнеров в соответствующих выборках с использованием t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования показали, что выраженность субъектно-ценностной ориентации у респондентов, состоящих в незарегистрированном браке, ниже, а выраженность объектно-ресурсной ориентации выше, чем у респондентов, состоящих в зарегистрированном браке. Выраженность показателя «Нацеленность на рождение и воспитание детей» у респондентов, состоящих в незарегистрированном браке, ниже, чем у респондентов, состоящих в зарегистрированном браке, что говорит о меньшей готовности к созданию семьи в незарегистрированном браке.

Значимость консервативных ценностей (традиции, конформность) выше у респондентов, состоящих в незарегистрированном браке, а значимость самотрансцендентных ценностей (доброта, универсализм), ценностей открытости изменениям (самостоятельность) ниже в данной группе респондентов, в сравнении с респондентами, состоящими в зарегистрированном браке.

Личностные характеристики «доброжелательность», «добросовестность», «эмоциональная стабильность» у респондентов, состоящих в незарегистрированном браке, на статистически значимом уровне выражены в меньшей степени, чем у респондентов, состоящих в зарегистрированном браке, что говорит о большей «про-социальной» направленности партнеров, состоящих в зарегистрированном браке, и большей ориентации на собственные интересы, эгоистичности и психологической нестабильности партнеров, состоящих в незарегистрированном браке.

Заключение

Обобщая выявленные статистически значимые различия между выраженностью социально-психологических характеристик партнеров, состоящих в незарегистрированном и зарегистрированном браке, можно сделать вывод, что у наших респондентов, состоящих в незарегистри-

рованном браке, в меньшей степени выражена готовность оказывать поддержку и помощь другим людям, что может быть связано как с нестабильностью статуса и высоким уровнем неопределенности в отношениях, так и с социально-психологическими особенностями партнеров, которые вступают в отношения незарегистрированного брака. В то же время у респондентов, состоящих в зарегистрированном браке, в большей степени проявляется готовность ориентироваться на интересы другого человека.

В качестве перспективы продолжения реализации данного проекта планируется провести опрос на выборке респондентов, состоящих в отношениях регулярных встреч без совместного проживания (так называемых «романтических отношениях»), увеличить общий объем выборки респондентов и число исследуемых личностных переменных, а также провести сравнительный анализ выраженности исследуемых переменных в группах респондентов, зарегистрировавших брак после проживания в романтических отношениях и отношениях незарегистрированного брака, а также у тех, кто предпочел дальнейшее совместное проживание без регистрации брака и создания полноценной семьи.

Библиографический список

1. Вавакина Т. С. Ориентация на принципы и нормы социального взаимодействия как фактор психологического отношения к деловому партнерству / Т. С. Вавакина, А. Л. Журавлев, В. П. Позняков // Психологический журнал. 2017. № 1. С. 5-15.
2. Вавакина Т. С. Ресурсно-ценностный подход к анализу социального взаимодействия субъектов совместной жизнедеятельности / Т. С. Вавакина, В. П. Позняков // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 257-268.
3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 70 с.
4. Падун М. А. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман / М. А. Падун, А. В. Котельникова // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 4. С. 98-106.
5. Панфилова Ю. М. Определение направленности во взаимодействии с партнером в незарегистрированном браке // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2020. Т. 32. С. 31-43.
6. Поддубный С. Е. Методика диагностики намерений и ожиданий в ситуации социального обмена с партнером по близким эмоциональным отношениям / С. Е. Поддубный, В. П. Позняков // Институт психологии российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 4. С. 178-202.

7. Поддубный С. Е. Социально-психологические свойства личности и ее намерения и ожидания в ситуации предполагаемого обмена с партнером по близким эмоциональным отношениям / С. Е. Поддубный, В. П. Позняков // Институт психологии российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 1. С. 178-202.

8. Позняков В. П. Психология делового партнерства: теория и эмпирические исследования / В. П. Позняков, Т. С. Вавакина. Москва : Институт психологии РАН, 2016. 320 с.

9. Позняков В. П. Личностные факторы ориентации во взаимодействии с партнером и перспективности отношений в незарегистрированном браке / В. П. Позняков, Ю. М. Панфилова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 3. С. 73-86.

10. Позняков В. П. Социально-психологические типы соотношения намерений и ожиданий партнеров по близким эмоциональным отношениям / В. П. Позняков, С. Е. Поддубный, П. В. Позняков // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 30. С. 54-67.

11. Рукавишников А. А. Опросник межличностных отношений. Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1992. 47 с.

12. Универсальная психодиагностическая система «Мультипсихометр» : методическое руководство. Том 1. Москва : ООО «Информационные психотехнологии», 2014. 200 с.

13. Goldberg L. R. A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models // Personality Psychology in Europe, Vol. 7. Tilburg: Tilburg University Press, 1997.

14. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct // Social Cognition. 1989. № 7. P. 113-136.

15. Schutz W. C. FIRO Awareness Scale Manual. Consulting Psychologists, Inc., 1978.

16. Schwartz S. H. Handbook of Value. Eds. Sander, D., Brosch, T. Oxford Univ. Press, Oxford. 2015.

Reference list

1. Vavakina T. S. Orientacija na principy i normy social'nogo vzaimodejstvija kak faktor psihologicheskogo odnoshenija k delovomu partnerstvu = Focus on the principles and norms of social interaction as a factor in the psychological attitude to business partnership / T. S. Vavakina, A. L. Zhuravlev, V. P. Poznjakov // Psihologicheskij zhurnal. 2017. № 1. S. 5-15.
2. Vavakina T. S. Resursno-cennostnyj podhod k analizu social'nogo vzaimodejstvija sub#ektov sovmestnoj zhiznedejatel'nosti = Resource and value approach to analysis of social interaction of joint activity subjects / T. S. Vavakina, V. P. Poznjakov // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2014. № 3. S. 257-268.
3. Karandashev V. N. Metodika Shvarca dlja izucheni-ja cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe

rukovodstvo = Schwartz's methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance. Sankt-Peterburg : Rech', 2004. 70 s.

4. Padun M. A. Modifikacija metodiki issledovanija bazisnyh ubezhdenij lichnosti R. Janoff-Bul'man = Modification of R. Janoff-Bulman's basic belief research methodology / M. A. Padun, A. V. Kotel'nikova // Psihologicheskiy zhurnal. 2008. T. 29. № 4. S. 98-106.

5. Panfilova Ju. M. Opredelenie napravlenosti vo vzaimodejstvii s partnerom v nezaregistririvannom brake = Identifying the focus of unregistered partner interaction // Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. 2020. T. 32. S. 31-43.

6. Poddubnyj S. E. Metodika diagnostiki namerenij i ozhidaniy v situacii social'nogo obmena s partnerom po blizkim jemocional'nym otnoshenijam = Methodology for diagnosing intentions and expectations in a social exchange situation with a close emotional relationship partner / S. E. Poddubnyj, V. P. Poznjakov // Institut psihologii rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija. 2018. T. 3. № 4. S. 178-202.

7. Poddubnyj S. E. Social'no-psihologicheskie svoystva lichnosti i ee namerenija i ozhidaniya v situacii predpolagaemogo obmena s partnerom po blizkim jemocional'nym otnoshenijam = The socio-psychological properties of the personality and its intention and expectation in a situation of alleged exchange with a close emotional relationship partner / S. E. Poddubnyj, V. P. Poznjakov // Institut psihologii rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija. 2019. T. 4. № 1. S. 178-202.

8. Poznjakov V. P. Psihologija delovogo partnerstva: teorija i jempiricheskie issledovanija = Psychology of business partnership: theory and empirical research / V. P. Poznjakov, T. S. Vavakina. Moskva : Institut psihologii RAN, 2016. 320 s.

9. Poznjakov V. P. Lichnostnye faktory orientacii vo vzaimodejstvii s partnerom i perspektivnosti otnoshenij v nezaregistririvannom brake = Personality factors of orientation in interaction with a partner and perspective of relationships in an unregistered marriage / V. P. Poznjakov, Ju. M. Panfilova // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Psihologicheskie nauki. 2020. № 3. S. 73-86.

10. Poznjakov V. P. Social'no-psihologicheskie tipy sootnoshenija namerenij i ozhidaniy partnerov po blizkim jemocional'nym otnoshenijam = Socio-psychological types of the ratio of intentions and expectations of partners in close emotional relationships / V. P. Poznjakov, S. E. Poddubnyj, P. V. Poznjakov // Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. 2019. T. 30. S. 54-67.

11. Rukavishnikov A. A. Oprosnik mezhlichnostnyh otnoshenij = Interpersonal relationship questionnaire. Jaroslavl' : NPC «Psihodiagnostika», 1992. 47 s.

12. Universal'naja psihodiagnosticheskaja sistema «Mul'tipsihometr» = Universal psychodiagnostic system «Multipsychometer» : metodicheskoe rukovodstvo. Tom 1. Moskva : OOO «Informacionnye psihotehnologii», 2014. 200 s.

13. Goldberg L. R. A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models // Personality Psychology in Europe, Vol. 7. Tilburg: Tilburg University Press, 1997.

14. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct // Social Cognition. 1989. № 7. P. 113-136.

15. Schutz W. C. FIRO Awareness Scale Manual. Consulting Psychologists, Inc., 1978.

16. Schwartz S. H. Handbook of Value. Eds. Sander, D., Brosch, T. Oxford Univ. Press, Oxford. 2015.

Статья поступила в редакцию 21.02.2022; одобрена после рецензирования 04.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 21.02.2022; approved after reviewing 04.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-151-159

EDN: JJAFDA

Взаимосвязь возможных Я с личностными и субъектными характеристиками молодежи: пилотажное исследование

Александра Валерьевна Баранова^{1✉}, Лилия Шаукатовна Мустафина²

¹Аспирантка ФГБУН «Институт психологии РАН». 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1

²Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии личности ФГБУН «Институт психологии РАН». 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1

¹av_baranova.62@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9380-3798>

²mustafinals@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1758-4252>

Аннотация. В статье приводятся результаты пилотажного исследования, направленного на установление взаимосвязи параметров возможных Я с личностными и субъектными характеристиками молодежи. Возможные Я понимаются как часть Я-концепции, отражающая представления о себе, не соответствующие актуальной ситуации и в данный момент не реализованные, но значимые и обладающие определенным потенциалом реализации. Актуальность изучения данного конструкта определяется изменчивостью условий жизни и необходимостью выступать в них как конструирующий свое Я субъект, приближая или отдаляя своими действиями различные варианты развития событий. Целью исследования является изучение характера взаимосвязей параметров возможных Я как представлений личности о себе с ее устойчивыми чертами и качествами как субъекта деятельности.

Психодиагностическое исследование проводилось среди студентов медицинского университета 2 курса обучения ($n = 100$ человек, средний возраст — $19,2 + 0,732$ лет). Математико-статистическая обработка включала корреляционный анализ (По Спирмена), U-критерий Манна — Уитни и выполнялась с использованием программы IBM SPSS Statistic 26. В ходе исследования были обнаружены тесные взаимосвязи параметров возможных Я как с личностными, так и с субъектными особенностями. Наибольшее значение имеют взаимосвязи параметров желаемых возможных Я и фактора экстраверсии, различия в связях свойств субъектности и параметров возможных Я для желаемых и избегаемых возможных Я. Также были получены различия характеристик возможных Я у лиц с разным уровнем выраженности свойств субъекта: для лиц с более высокими показателями по субъектности характерно оценивание разницы между желаемым возможным Я и наличествующим Я как минимальной, при этом достижение желаемого представляется как значимое и высоковероятное. Полученные результаты представляют интерес для дальнейшего изучения проблематики возможных Я в отечественной психологии.

Ключевые слова: возможные Я; Я-концепция; субъект; субъектность; личность; личностные характеристики; опросник Большой Пятерки; молодежь

Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ (№ 0138-2022-0005)

Для цитирования: Баранова А. В., Мустафина Л. Ш. Взаимосвязь возможных Я с личностными и субъектными характеристиками молодежи: пилотажное исследование // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 151-159. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-151-159>. <https://elibrary.ru/jjafda>

Original article

Possible Selves and its relation with the personal and subjectivity characteristics of young people: a pilot study

Aleksandra Valerievna Baranova^{1✉}, Lilia Shaukatovna Mustafina²

¹Post-graduate student of FSBIS «Institute of psychology of the Russian academy of sciences». 129366, Moscow, Yaroslavskaia st., 13, building 1

²Candidate of psychological sciences, senior researcher, laboratory of personality psychology, FSBIS «Institute of psychology of the Russian academy of sciences». 129366, Moscow, Yaroslavskaia st., 13, building 1

¹av_baranova.62@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9380-3798>

© Баранова А. В., Мустафина Л. Ш., 2022

²mustafinals@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1758-4252>

Abstract. The article contains the results of a pilot study aimed at establishing the relationship between the parameters of possible self with the personal and subjectness characteristics of young people. Possible self is a part of the self-concept and can be described as an image about possible variation of reality and person in it. The relevance of studying this construct is determined by the variability of living conditions and the need to act in them as a subject constructing his own Self, bringing closer or further various scenarios of events by his actions. The purpose of the study is to characterize relationship between the parameters of the possible self with stable features and qualities as a manifestation of subjectness and personality. A psychodiagnostic study was conducted among 2nd year medical university students ($n = 100$, mean age $19.2 + 0.732$ years). Mathematical and statistical query processing correlation analysis (Spearman), Mann-Whitney U-test and was performed using the IBM SPSS Statistic 26. In the course of the study, close relationships were found between the parameters of possible selves, both with personal characteristics and with subjectness ones. The interrelationships between the parameters of the desired possible selves and the factor of extraversion, the differences in the relationships between the properties of agency and the parameters of possible selves for the desired and avoided possible selves are of the greatest importance. The obtained results are of interest for further psychological studies of the possible self and its connection with the construct of agency.

Keywords: possible selves; self-concept; agent; subjectness (agency); personality; personal characteristics; the Big Five inventory; young people

The work was carried out with the support of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (№ 0138-2022-0005)

For citation: Baranova A. V., Mustafina L. S. Possible Selves and its relation with the personal and subjectivity characteristics of young people: a pilot study. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 151-159. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-151-159>. <https://elibrary.ru/jjafda>

Введение

Изменчивость и подвижность условий жизни определяют новые требования к личности, ее способности к реализации собственных возможностей, преодолению препятствий на пути самореализации, отделению желаемого или избегаемого от необходимого посредством субъективного выбора [Леонтьев, 2011]. В связи с этим в настоящее время в психологии, в частности в психологии личности, приобретает значение такое перспективное направление исследований, как психология возможного [Знаков, 2020]. В соответствии с данным подходом человек рассматривается как конструирующий свое Я субъект, самостоятельно осуществляющий выбор пути дальнейшей жизни из множества вероятных событий на основе внутренних стремлений и представлений о возможном себе. Вследствие этого высокое значение для психологических исследований приобретает представление об активном начале в человеке, его деятельности по достижению или избеганию тех или иных возможных событий, а также раскрытие множественности вариантов динамики развития — субъектности [Знаков, 2020]. В качестве конструкта, позволяющего исследовать представления личности о себе в различных возможных ситуациях и опыт переживания этих представлений, используется понятие возможных Я как части Я-концепции. Однако связь данного конструкта с особенностями

ми человека как личности, его устойчивыми чертами и как субъекта, изменяющегося на протяжении жизни, в настоящее время раскрыта недостаточно, что позволяет считать это одной из первостепенных задач данного направления психологических исследований.

Обзор научной литературы по проблеме

Термин Я-концепции традиционно объединяет представления личности о себе. Ее изучение в психологии было начато достаточно давно, в трудах У. Джемса, описывалось Р. Бернсом [Бернс, 1986] и другими исследователями, и в настоящее время Я-концепция определяется как динамическая система оценочных установок, представлений личности о самой себе, выступающая результатом самосознания как процесса и испытывающая влияние внешней среды и социума (в особенности контактов со значимыми другими) [Баранова, 2021].

Представления личности о себе весьма динамичны и зависят от множества условий, в том числе внешних по отношению к ней: от исторического периода развития общества, от непосредственного социума и его институтов, в которые включена личность, причем эта среда также обладает определенной степенью изменчивости и неопределенности как самих причин, так и последствий подобных изменений. Помимо этого нельзя упускать и внутренние условия изменения представлений о себе посредством механизмов

самосознания, оценки собственной деятельности и активности, соотношенность их с ценностно-смысловыми структурами личности. С одной стороны, это легко объясняет подвижность представлений личности о себе, с другой — подчеркивает устойчивость других во времени. Это единство динамичного и устойчивого определяет личность и лежит в основе возникновения представлений о множественности Я-концепции [Белинская, 2013].

В рассуждениях о множественности структур Я отражается разнообразие представлений личности о себе, существующих в данный момент времени и пространства, в том числе подразумеваются те, которые не соответствуют ни настоящему времени, ни актуальному социальному контексту. Это наделяет каждую из подобных структур определенной вероятностью возникновения, а также возможностью актуализации личностью. Изначально для описания представлений личности о себе, описывающих ее возможное будущее, использовался конструкт «possible selves» или же «возможные Я» [Маркус, 1986], однако позже этот конструкт был уточнен до «future possible selves» («будущие возможные Я») [Василевская, 2016], а сам термин «возможные Я» начал использоваться шире, включая в себя, помимо будущего возможного, альтернативные описания себя в настоящем времени, а также представления, обращенные в прошлое и отражающие невозможные события и Я в них («потерянные возможные Я», «невозможные Я») [Костенко, 2019; Аванесян, 2018]. Кроме того, в зависимости от степени желаемости возможные Я могут быть разделены на желаемые и избегаемые, в зависимости от этого они будут включать в себя разные стратегии, которые приводящие личность к тому или иному результату [Cross & Markus, 1991]. В соответствии с этим возможные Я могут быть охарактеризованы как такие представления о себе, которые не соответствуют актуальной ситуации и в данный момент не реализованы, но значимы и обладают определенным субъективно оцениваемым потенциалом реализации, в том числе равным нулю [Баранова, 2020].

Определяя роль возможных Я в инициации и характере активности личности, зарубежные исследователи указывают на связь данного конструкта с саморегуляцией [Hoyle, 2006], роль возможных Я в мотивации различных видов деятельности, в том числе учебной [Oyserman, 2015; de Place, 2019]. Помимо этого, делаются попытки

теоретического обоснования модели саморегуляции возможных Я, включающей содержательное наполнение и степень продуманности возможных Я, метакогнитивное знание и эффективные стратегии их реализации, а также переживание себя как источника собственной активности [Frazier, 2021]. Последний параметр обращает на себя особое внимание, так как более полное его рассмотрение возможно только с точки зрения отечественной психологии.

Активность может рассматриваться как динамическое условие становления деятельности, ее реализации и преобразования [Петровский, 1990], а также как неотъемлемая характеристика субъекта и условие его развития. Психология субъекта была наиболее полно разработана как новая область психологического знания А. В. Брушлинским, который понимал ее как высшую интегративную целостность, системно воплощающую в себе различные психологические процессы и свойства и развивающуюся в ходе деятельности и других видов активности. К проблеме субъекта в настоящее время обращаются с точки зрения и других авторских подходов [Анцыферова, 2000; Абульханова, 2005; Сергиенко, 2011]. В свою очередь, то, в какой степени человек способен использовать возможности своей психики для достижения целей, быть автором своей жизни, находит выражение в понятии субъектности. Субъектность выступает как общая способность личности к осуществлению самоуправления в социальном контексте своего бытия в противоположность существованию в качестве объекта социальных влияний [Щукина, 2015]. Как указывает В. В. Знаков, «в современных исследованиях наблюдается смещение фокуса внимания ученых на такие способы конструирования Я, в которых разные его интерпретации становятся конкретными методами формирования субъектности» [Знаков, 2020, с. 46].

Учитывая, что возможные Я, по сути, являются представлениями личности о самой себе, логично предположить, что и присущие ей особенности отражаются на параметрах этих представлений, на их качественных характеристиках. Приведенное выше понимание субъектности, учитывающее социальный контекст, согласуется с общим направлением изучения возможных Я и их мотивационного потенциала в зависимости от социальных условий, в которых находится личность [Oyserman, 2014], однако при этом позволяет рассматривать не то, что движет человеком в его изменениях, но то, к чему сам человек дви-

жет собственное существование, воплощение и реализацию своих качеств.

Несмотря на сходство понятий «личность» и «субъект», невозможно полностью отождествить их, так как, несмотря на тесную взаимосвязь, эти понятия отражают разные аспекты психики: если к функциям субъекта относится конкретная реализация выборов, определение стратегий деятельности и активности в целом, то личность можно рассматривать как стержневую структуру субъекта, ответственную за направление процесса развития в целом и представляющую носителем внутреннего мира человека в целом, его особенностей и характеристик [Сергиенко, 2011]. Вследствие этого рассмотрение личностных и субъектных характеристик осуществляется в данном исследовании отдельно.

Целью данного исследования стало изучение характера взаимосвязей параметров возможных Я как представлений личности о себе с ее устойчивыми чертами и качествами как субъекта деятельности. Предполагается, что в целом данные взаимосвязи различаются и дополняют друг друга.

Гипотезами исследования стали следующие предположения: 1) характеристики возможных Я связаны с устойчивыми личностными чертами; 2) характеристики возможных Я взаимосвязаны со свойствами субъектности личности.

Выборку исследования составили студенты 2 курса лечебного факультета ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России. Средний возраст выборки — $19,2 + 0,732$ лет. Всего приняло участие 100 студентов, из них 73 девушки и 27 юношей. В первой части исследования проверялась гипотеза взаимосвязи параметров возможных Я и личностных характеристик ($n = 100$), во второй части — связь параметров возможных Я и свойств субъектности ($n = 65$).

Методы исследования

Психодиагностический инструментарий включал в себя следующие методики: стандартизированная анкета возможные «Я» (адаптация протокола интервью «Возможные «Я» [Frazier, 2006] в переводе Е. Ю. Василевской), опросник М. А. Щукиной «Уровень развития субъектности личности», пятифакторный личностный опросник Мак-Крае — Коста. Исследование проводилось анонимно, без использования дистанционных технологий.

В качестве характеристик возможных Я выступают такие их параметры, как соответствие

возможного Я реальному (СВ), важность (В), частота мыслей (ЧМ), воспринимаемая самооэффективность в реализации (ВЭ), ожидаемый результат (ОР). Они получаются путем оценивания самим респондентом по 7-балльной шкале Лайкерта, то есть представляют собой чистую субъективную оценку, складываемую на основе прошлого опыта, уровня притязаний, своих способностей и самооценки в целом.

Для диагностики устойчивых черт личности была выбрана методика пятифакторного личностного опросника МакКрае — Коста, адаптированная А. Б. Хромовым [Хромов, 2000] на российской выборке и в последнее время достаточно прочно обосновавшаяся в инструментарии личностной диагностики. Под личностными факторами здесь понимаются совокупные устойчивые личностные черты, факторы темперамента и характера (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность), что формирует диспозициональную модель личности. Помимо этих 5 основных, вторичных факторов, каждый из них раскрывается в пяти дополнительных, первичных. Диагностика свойств субъектности проводилась с использованием опросника М. А. Щукиной «Уровень развития субъектности личности» [Щукина, 2015], концентрирующегося на шести основных свойствах, выделенных М. А. Щукиной, таких как активность, автономность, целостность, самооценочность, опосредованность, креативность. Данные свойства в целом характеризуют способность человека к инициации собственной надситуативной активности и ее организации для достижения целей.

При анализе эмпирического материала в соответствии с выдвинутыми гипотезами использовались такие методы математической статистики, как описательная статистика, корреляционный анализ, критерий U-критерий Манна — Уитни. Статистическая обработка выполнялась с использованием программы IBM SPSS Statistic 26.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты описаны на уровне значимости 0,01 и 0,05.

1. С помощью корреляционного анализа с использованием Ро-критерия Спирмена были определены взаимосвязи между параметрами возможных Я и первичными и вторичными личностными факторами. Параметры желаемых и избегаемых Я рассматривались отдельно. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Анализ взаимосвязей параметров возможных Я и личностных факторов (вторичных)

| Личностные факторы по модели Big5 (вторичные факторы) | Желаемые возможные Я | | | | | Избегаемые возможные Я | | | | |
|---|----------------------|--------|--------|--------|-------|------------------------|--------|--------|--------|--------|
| | СВ | В | ВЭ | ОР | ЧМ | СВ | В | ВЭ | ОР | ЧМ |
| Интроверсия — экстраверсия | ,311* | ,303* | ,497** | ,486** | ,310* | -0,102 | -0,081 | 0,047 | 0,221 | 0,128 |
| Обособленность — привязанность | 0,112 | 0,060 | 0,195 | 0,225 | 0,064 | -0,218 | -0,133 | 0,087 | 0,122 | -0,082 |
| Импульсивность — самоконтроль | ,268* | 0,188 | 0,160 | ,279* | 0,002 | -0,144 | 0,094 | ,258* | 0,223 | -0,016 |
| Эмоциональная устойчивость — Эмоциональная неустойчивость | -0,201 | 0,167 | -0,178 | -0,217 | 0,193 | 0,243 | -0,017 | -0,195 | -,298* | 0,104 |
| Практичность — экспрессивность | 0,211 | -0,066 | ,248* | ,257* | 0,192 | -0,224 | 0,028 | 0,239 | 0,185 | 0,115 |

* — уровень значимости 0,05

** — уровень значимости 0,01, где СВ — способность воплотить возможное Я, В — важность возможного Я, ВЭ — воспринимаемая эффективность от собственных действий по достижению/избеганию возможных Я, ОР — ожидаемый результат действий, ЧМ — частота мыслей о возможном Я

Так, все пять параметров, относящихся к желаемым возможным Я, прямо коррелируют с фактором экстраверсии: чем более общительным, направленным на взаимодействие с этим миром себя позиционирует человек, тем больше он видит сходства между реальным Я и желаемым возможным, тем выше оценивает вероятность его достижения и сообщает о частом размышлении на эту тему. Наибольший вклад в эти взаимосвязи внесли параметры возможных Я воспринимаемой самоэффективности и ожидаемого результата, а также такие первичные личностные факторы, как «замкнутость — общительность» (0,397; 0,334, $p = 0,01$) и «избегание внимания — привлечение внимания» (0,464; 0,447, $p = 0,01$). Это говорит о том, что социально вовлеченным людям, открытым к общению и взаимодействию с другими, склонным к некоторой демонстративности, свойственно оценивать свои действия по реализации желаемого как достаточно эффективные вне зависимости от их объективных успехов.

С достаточно высокими оценками параметров возможных Я также коррелируют такие факторы, как понимание других (0,326, $p = 0,01$) и уважение других (0,399, $p = 0,01$), восприимчивость (сензитивность) (0,324, $p = 0,01$), что снова обращает внимание на роль особенностей социального взаимодействия личности, значения ее включенности в общество и определенной прозорливости в отношении других людей. Первичный фактор самокритики, в свою очередь, показал обратные значимые связи с ожидаемыми ре-

зультатами своих действий (-0,336, $p = 0,01$), что объясняется общей согласованностью самооценки и подтверждает валидность параметров возможных Я. Частота мыслей о желаемом возможном Я прямо коррелирует с фактором эмоциональной лабильности (0,32, $p = 0,01$): склонным к смене настроения свойственно чаще представлять желаемое развитие событий, это может объясняться тем, что мысли о желаемом выступают в качестве механизма саморегуляции, поддержания настроения на высоком уровне.

Те же параметры избегаемых возможных Я имеют не столь разнообразные связи с факторами «большой пятерки». Параметр ожидаемых результатов для избегаемых возможных Я имеет наибольшую связь с самооценкой активности (0,344, $p = 0,01$): успех попыток избежать нежелательное возможное Я связывается, в первую очередь, с их количеством; также здесь вновь выступает обратная корреляция со степенью самокритичности личности (-0,348, $p = 0,01$). Обратные корреляции с параметром ожидания результатов наблюдаются также для фактора эмоциональной неустойчивости (-0,298; $p = 0,05$), чем выше эмоциональная устойчивость, тем более вероятным представляется личности возможность избежать неблагоприятного исхода. Частота мыслей об избегаемом возможном Я ожидается более выраженной склонности личности к депрессивности, негативным эмоциональным переживаниям (0,264; $p = 0,05$).

2. Во второй части исследования рассматривались взаимосвязи параметров возможных Я и субъектности. Результаты представлены в Таблице 2. Наибольшее число корреляций субъектности было найдено с такими параметрами желаемых возможных Я, как соответствие реальному Я, воспринимаемая самоэффективность и ожидаемый результат действий. Можно предположить, что данные параметры имеют особое значение в обеспечении успешности субъектной активности. Для параметров избегаемых возможных Я, в

свою очередь, наибольшее число значимых связей дал такой компонент субъектности, как «опосредованность — непосредственность», характеризующий понимание контекста социальной среды, в которой находится субъект. Здесь мы видим противопоставление: если для достижения желаемого значение приобретает активность самой личности, ее умение ценить свои достижения, креативность, то избегание оценивается успешнее с учетом внешнего по отношению к личности социума и умения действовать в его условиях.

Таблица 2

Анализ взаимосвязей между параметрами возможных Я и свойствами субъектности

| Свойства субъектности | Желаемые возможные Я | | | | | Избегаемые возможные Я | | | | |
|---------------------------------------|----------------------|-------|--------|--------|-------|------------------------|--------|--------|--------|--------|
| | СВ | В | ВЭ | ОР | ЧМ | СВ | В | ВЭ | ОР | ЧМ |
| Активность — реактивность | ,307* | 0,152 | ,313* | ,450** | 0,149 | -0,215 | 0,120 | 0,159 | ,452** | -0,066 |
| Автономность-зависимость | ,272* | 0,029 | ,430** | ,374** | 0,082 | -0,177 | 0,026 | 0,076 | 0,219 | -0,043 |
| Целостность — неинтегративность | ,359** | 0,042 | ,278* | ,269* | 0,015 | -,341** | 0,110 | 0,077 | 0,204 | -0,017 |
| Опосредованность — непосредственность | ,274* | 0,162 | 0,219 | ,336** | 0,034 | -,275* | ,327** | ,381** | ,344** | 0,024 |
| Креативность — репродуктивность | ,314* | 0,205 | ,577** | ,568** | ,256* | -0,069 | 0,031 | 0,130 | ,282* | 0,148 |
| Самоценность — малоценность | ,381** | 0,243 | ,473** | ,590** | 0,173 | -,291* | -0,002 | 0,227 | ,361** | -0,103 |

* — уровень значимости 0,05

** — уровень значимости 0,01, где СВ — способность воплотить возможное Я, В — важность возможного Я, ВЭ — воспринимаемая эффективность от собственных действий по достижению/избеганию возможных Я, ОР — ожидаемый результат действий, ЧМ — частота мыслей о возможном Я

Отдельно внимание следует уделить разнонаправленным связям соответствия желаемого и избегаемого реальному Я с компонентами субъектности: если соответствие желаемому имеет значимые прямые связи с компонентами целостности личности, опосредованности, самооценности, то соответствие избегаемому имеет обратные связи с теми же компонентами. Это может свидетельствовать о внутреннем стремлении найти больше сходства с собой желаемым и отдалить от самого себя такое представление, которое воплощает неуспешность в том или ином аспекте жизни, что может являться одним из механизмов инициации активности субъекта, ее подкрепления.

Полученные результаты находят подтверждение в других исследованиях. Так, Д. Ойзерман с коллегами изначально рассматривают социальный контекст как важный фактор формирования возможных Я и наделяют их мотивационным потенциалом, побуждающим к реализации той или иной возможности [Oyserman, 2004], а также зависимость силы мотивации желаемых и избе-

гаемых, негативных и позитивных возможных Я от соответствия социальному контексту [Oyserman, 2015]. В исследовании Е. Ю. Василевской также было обнаружено, что желаемые возможные Я (надежды) имеют более разнообразные и многочисленные взаимосвязи с мотивационно-личностными характеристиками, чем избегаемые (опасения), что привело к сходному выводу: именно желаемые возможные Я могут выступать ресурсом активности [Василевская, 2016].

Для проверки гипотезы о том, что респонденты различаются по параметрам возможных Я в зависимости от уровня развития субъектности, был проведен анализ с использованием U-критерия Манна — Уитни. Группы с высоким и низким уровнем субъектности организовывались в соответствии с частотой распределения суммарного показателя субъектности по выборке (n = 65): от 181 и выше (высокий уровень), 161-180 (средний уровень) и 160 и ниже (низкий уровень). Соответственно в первую группу вошло 19 участников (29%), во вторую — 19

(29 %), и в третью группу — 27 (42 %). Сравнивались респонденты из групп крайних значений.

Было выявлено, что респонденты различаются по оценке соответствия желаемого возможного Я реальному (0,007), важности достижения (0,033), воспринимаемой эффективности (0,000), ожидаемого результата от достижения желаемого ВЯ (0,000), также ожидаемого результата избегания не желаемого возможного Я (0,023). Респондентам группы с высоким значением субъектности присущи следующие черты: они выше оценивают свое соответствие характеристикам желаемого возможного Я, описывают его достижение как высоко значимое и выше оценивают вероятность его достижения своими силами. Им представляется более реалистичным успешное воплощение желаемого и результативное избегание не желаемого возможного Я. В свою очередь, лицам с низким уровнем субъектности свойственно разочаровываться в собственных силах для достижения желаемого возможного Я, они испытывают меньше уверенности, что получится избежать непривлекательного развития событий. Они больше сосредоточены на тех моментах, которые подчеркивают соответствие их личности негативному, нежелательному представлению о себе.

Данные результаты согласуются с представлением о том, что в зависимости от уровня развития субъектности человек чаще или реже будет проявлять себя как активный деятель своей жизни, будет стремиться преодолеть трудности на пути реализации желаемого или сомневаться в своих силах, проявит неуверенность в успехе разворачиваемой деятельности. Также полученные результаты соответствуют данным других исследований: людям с высоким уровнем развития свойств субъекта характерна настойчивость в достижении целей, эмоциональная устойчивость и вовлеченность, общительность, стремление к независимости от других [Овчарова, 2013].

Заключение

Таким образом, в статье описываются взаимосвязи характеристик возможных Я, понимаемых как динамические системы оценочных установок, представлений личности о себе, испытывающих влияние внешней среды и социума, с личностными и субъектными особенностями. В качестве личностных особенностей рассматриваются устойчивые личностные черты (факторы) в соответствии с моделью «большой пятерки», в качестве характеристик субъекта — свойства субъектности как способности к самоуправле-

нию в контексте социальной среды. В ходе исследования были обнаружены тесные взаимосвязи параметров возможных Я как с личностными, так и с субъектными особенностями. Наибольшее внимание привлекают взаимосвязи параметров желаемых возможных Я и фактора экстраверсии, различия в связях свойств субъектности и параметров возможных Я для желаемых и избегаемых возможных Я. Также были получены различия характеристик возможных Я у лиц с разным уровнем выраженности свойств субъекта: для лиц с более высокими показателями субъектности характерно оценивание разницы между желаемым возможным Я и наличествующим Я как минимальной, достижения желаемого — как высокозначимого и вероятности его достижения — как относительно высокой. Полученные результаты представляют интерес для дальнейшего изучения проблематики возможных Я, механизма их взаимосвязи с активностью человека и имеют значение для развития психологии возможного как нового направления исследования личности.

Библиографический список

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. № 4. С. 3-21.
2. Аванесян М. О. Альтернативная автобиографическая история как составляющая возможного «я» // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 61. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/256/328> (дата обращения: 01.02.2022).
3. Агапов В. С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии // Акмеология. 2013. № 1 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnoe-izuchenie-ya-kontseptsii-subekta-v-rossiyskoj-psihologii> (дата обращения: 09.04.2022).
4. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода / А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин // Проблема субъекта в психологической науке. Москва : Академический Проект, 2000. С. 27-42.
5. Баранова А. В. Анализ понятия «образ будущего» в контексте психологии здоровья / А. В. Баранова, Н. В. Яковлева // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журнал. 2018. Т. 6 № 4 (23). URL: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=357> (дата обращения: 09.04.2022).
6. Баранова А. В. Философский анализ психологических теорий Я-концепции / А. В. Баранова, Л. Ш. Мустафина // Личность в меняющемся мире:

здоровье, адаптация, развитие. 2021. Т. 9, № 2 (33). С. 115-124.

7. Белинская Е. П. Динамика представлений человека о себе: история изучения и современное состояние проблемы // Психолог. 2013. № 4. С. 1-51.

8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 421 с.

9. Брушлинский А. В. Психология субъекта. Москва : Алетея, 2003. 272 с.

10. Василевская Е. Ю. Возможные я: обзор зарубежных исследований / Е. Ю. Василевская, О. Н. Молчанова // Психология. Журнал ВШЭ. 2016. № 4. С. 801-815.

11. Гришутина М. М. Возможное и невозможное «Я»: уточнение конструктов / М. М. Гришутина, В. Ю. Костенко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. № 9 (3). С. 268-279.

12. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. Москва : Институт психологии РАН, 2020. 257 с.

13. Костенко В. Ю. Возможное я: подход Хейзел Маркус // Психология. Журнал ВШЭ. 2016. № 2. С. 421-430.

14. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва : Смысл, 2011. С. 12-41.

15. Овчарова Р. В. Субъектность личности как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа / Р. В. Овчарова, Н. С. Трофимова // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-lichnosti-kak-faktor-sotsialnopsihologicheskoy-adaptatsii-studentov-kolledzha> (дата обращения: 09.04.2022).

16. Петровский А. В. Психология. Словарь. 2-е изд., испр. и доп. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

17. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. № 1. С. 120-132.

18. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности : учебно-методическое пособие. Курган : Изд-во Курганского гос. университета, 2000. 23 с.

19. Щукина М. А. Психология саморазвития личности. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет, 2015. 248 с.

20. Cross S., Markus H. Possible Selves Across the Life Span // Human Development. 1970. № 34. P. 230-255.

21. de Place A.-L., Brunot S. Motivational and Behavioral Impact of Possible Selves: When Specificity Matters // Imagination, Cognition and Personality. 2020. № 39 (4). P. 329-347.

22. Frazier L. D., Schwartz B. L., Metcalfe J. The MAPS model of self-regulation: Integrating metacognition, agency, and possible selves // Metacogn Learn. 2021. № 6. P. 1-22.

23. Hoyle R. H., Sherrill M. R. Future orientation in the self-system: possible selves, self-regulation, and behavior // Journal of Personality. 2006. № 74 (6). P. 1673-96.

24. Markus H., Nurius P. Possible selves // American Psychologist. 1986. Т. 41. № 9. P. 954-969.

25. Oyserman D., Bybee D., Terry K., Hary-Jonson T. Possible selves as roadmaps // Journal of Research in Personality. 2004. № 38. P. 130-149.

26. Oyserman D., Destin M., Novin S. The context-sensitive future self: possible selves motivate in context, not otherwise // Self and Identity. 2015. № 14 (2). P. 173-188.

27. Oyserman D., Elmore K., Smith G. Self, self-concept, and identity // Handbook of self and identity. 2012. № 1. P. 69-104.

28. Oyserman D., Smith G. C., Elmore K. Identity-based motivation: Implications for health and health disparities // Journal of Social Issues. 2014. № 70 (2). P. 206-225.

Reference list

1. Abul'hanova K. A. Princip sub#ekta v otechestvennoj psihologii = The principle of the subject in domestic psychology // Psihologija. Zhurnal VShJe. 2005. № 4. S. 3-21.

2. Avanesjan M. O. Al'ternativnaja avtobiograficheskaja istorija kak sostavl'jajushhaja vozmozhnogo «ja» = Alternative autobiographical story as a component of a possible self // Psihologicheskie issledovanija. 2018. T. 11. № 61. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/256/328> (data obrashhenija: 01.02.2022).

3. Agapov V. S. Sistemnoe izuchenie Ja-koncepcii sub#ekta v rossijskoj psihologii = Systematic study of the self-concept of a subject in Russian psychology // Akmeologija. 2013. № 1 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnoe-izuchenie-ya-kontseptsii-subekta-v-rossijskoj-psihologii> (data obrashhenija: 09.04.2022).

4. Ancyferova L. I. Psihologicheskoe sodержanie fenomena sub#ekta i granicy sub#ektno-dejatel'nostnogo podhoda = Psychological content of the subject phenomenon and the boundaries of the subject-activity approach / A. V. Brushlinskij, M. I. Volovikova, V. N. Druzhinin // Problema sub#ekta v psihologicheskoy nauke. Moskva : Akademicheskij Proekt, 2000. S. 27-42.

5. Baranova A. V. Analiz ponjatija «obraz budushhego» v kontekste psihologii zdorov'ja = Analysis of the concept «image of the future» in the context of health psychology / A. V. Baranova, N. V. Jakovleva // Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie: setevoj zhurnal. 2018. T. 6 № 4 (23). URL: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=357> (data obrashhenija: 09.04.2022).

6. Baranova A. V. Filosofskij analiz psihologicheskij teorij Ja-koncepcii = Philosophical analysis of psychological theories of the Self-concept / A. V. Baranova, L. Sh.

Mustafina // Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie. 2021. T. 9, № 2 (33). S. 115-124.

7. Belinskaja E. P. Dinamika predstavlenij cheloveka o sebe: istorija izuchenija i sovremennoe sostojanie problemy = The dynamics of man's ideas about himself: the history of study and the current state of the problem // Psiholog. 2013. № 4. S. 1-51.

8. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie = Development of the self-concept and education. Moskva : Progress, 1986. 421 s.

9. Brushlinskij A. V. Psihologija sub#ekta = Subject psychology. Moskva : Aleteja, 2003. 272 s.

10. Vasilevskaja E. Ju. Vozmozhnye ja: obzor zarubezhnyh issledovanij = Possible Self: an overview of overseas research / E. Ju. Vasilevskaja, O. N. Molchanova // Psihologija. Zhurnal VShJe. 2016. № 4. S. 801-815.

11. Grishutina M. M. Vozmozhnoe i nevozmozhnoe «Ja»: utochnenie konstruktov = Possible and impossible self: refine constructs / M. M. Grishutina, V. Ju. Kostenko // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologija. 2019. № 9 (3). S. 268-279.

12. Znakov V. V. Psihologija vozmozhnogo: Novoe napravlenie issledovanij ponimaniya = Psychology of the possible: new direction of understanding research. Moskva : Institut psihologii RAN, 2020. 257 s.

13. Kostenko V. Ju. Vozmozhnoe ja: podhod Hejzel Markus = Possible me: Hazel Marcus approach // Psihologija. Zhurnal VShJe. 2016. № 2. S. 421-430.

14. Leont'ev D. A. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psihologii: ot neobhodimogo k vozmozhnomu = New guidelines for understanding personality in psychology: from necessary to possible // Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika. Moskva : Smysl, 2011. S. 12-41.

15. Ovcharova R. V. Sub#ektnost' lichnosti kak faktor social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov kolledzha = Personality subjectivity as a factor in the socio-psychological adaptation of college students / R. V. Ovcharova, N. S. Trofimova // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-lichnosti-kak-faktor-sotsialnopsihologicheskoy-adaptatsii-studentov-kolledzha> (data obrashhenija: 09.04.2022).

16. Petrovskij A. V. Psihologija. Slovar' = Psychology. Dictionary 2-e izd., ispr. i dop. / A. V. Petrovskij, M. G. Jaroshevskij. Moskva : Politizdat, 1990. 494 s.

17. Sergienko E. A. Sistemno-sub#ektnyj podhod: obosnovanie i perspektiva = System-subject approach: rationale and perspective // Psihologicheskij zhurnal. 2011. № 1. S. 120-132.

18. Hromov A. B. Pjatifaktornyj oprosnik lichnosti = Five-factor personality questionnaire: uchebno-metodicheskoe posobie. Kurgan : Izd-vo Kurganskogo gos. universiteta, 2000. 23 s.

19. Shhukina M. A. Psihologija samorazvitija lichnosti = Psychology of personality self-development. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2015. 248 s.

20. Cross S., Markus H. Possible Selves Across the Life Span // Human Development. 1970. № 34. R. 230-255.

21. de Place A.-L., Brunot S. Motivational and Behavioral Impact of Possible Selves: When Specificity Matters // Imagination, Cognition and Personality. 2020. № 39 (4). P. 329-347.

22. Frazier L. D., Schwartz B. L., Metcalfe J. The MAPS model of self-regulation: Integrating metacognition, agency, and possible selves // Metacogn Learn. 2021. № 6. P. 1-22.

23. Hoyle R. H., Sherrill M. R. Future orientation in the self-system: possible selves, self-regulation, and behavior // Journal of Personality. 2006. № 74 (6). P. 1673-96.

24. Markus H., Nurius P. Possible selves // American Psychologist. 1986. T. 41. № 9. P. 954-969.

25. Oyserman D., Bybee D., Terry K., Hary-Jonson T. Possible selves as roadmaps // Journal of Research in Personality. 2004. № 38. R. 130-149.

26. Oyserman D., Destin M., Novin S. The context-sensitive future self: possible selves motivate in context, not otherwise // Self and Identity. 2015. № 14 (2). R. 173-188.

27. Oyserman D., Elmore K., Smith G. Self, self-concept, and identity // Handbook of self and identity. 2012. № 1. P. 69-104.

28. Oyserman D., Smith G. C., Elmore K. Identity-based motivation: Implications for health and health disparities // Journal of Social Issues. 2014. № 70 (2). R. 206-225.

Статья поступила в редакцию 17.03.2022; одобрена после рецензирования 18.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 17.03.2022; approved after reviewing 18.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-160-167

EDN: JLICWD

Трансформация советского культурного кода человека:
от героики к «озимому сознанию» (А. Гайдар и В. Маканин)

Григорий Львович Тульчинский

Доктор философских наук, профессор ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 190008, г. Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, д. 16
gtul@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5820-7333>

Аннотация. Статья содержит попытку рассмотреть трансформации культурного кода человека в советской литературе. Осмысляемый материал представлен в творчестве Аркадия Гайдара и Владимира Маканина. Сравнение показывает радикальную трансформацию этого кода с 1930-х гг. к 1980-м.

В первом случае нашло выражение и было обобщено основное содержание сознания «победителей» в Гражданской войне. Прежде всего — самопожертвование и непреложность ухода поколения за поколением в смертельное противоборство с агрессивным врагом (миром «проклятого буржуинства»), внутренней опасностью, предательством. В этой смысловой картине мира от человека требуются неукоснительная бдительность, самоотверженность, способность оказать поддержку. Цели этой борьбы связаны с представлениями о «хорошей жизни», в которой смертельное противостояние отсутствует, «не рвутся снаряды, не трещат пулеметы», что вполне соответствует извечному образу российского счастья — «лишь бы не было войны». Жизнь предстает как испытание и подвиг, воздаяние за который отдадут потомки. Это сознание, непосредственно предшествующее сталинизму. Энтузиазм, эйфория и героизм этого сознания составили тот потенциал, который был использован в 1930-х гг. (индустриализация, освоение новых территорий, социальные лифты, трудовые подвиги) в годы Великой Отечественной войны.

Волны репрессий, трагедия войны, незадавшиеся «оттепель» и последовавшие реформы породили описанное В. Маканиным «озимое сознание» советских 1970-1980-х гг. — эпохи экономической и политической стагнации, прорастающего и вызревающего духовного поиска. Отличие этого сознания от сознания «победителей» — в глубокой рефлексии, понимании собственной бесперспективности, «зависания». Суетливая активность сочетается с не менее судорожным надеянием. Эта неукорененность заставляет не только переосмыслить настоящее, но и искать, нащупывать глубинные истоки, связи, закрепляя в кругах («фроях») компаний, в которых четко различаются «свои» и «чужие», и порождая рессентимент и нетерпимость. Это сознание больного общества, осознавшего свою болезнь и ее источник — несправедливость и ложь. В. Маканиным представлен точный и убедительный анамнез феноменологии больного общества, эпикриз которого разразился в «перестройку» и в процессе последовавших реформ.

Ключевые слова: культурный код; советское бытие; трансформация героики; А. Гайдар; В. Маканин

Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ № 20-68-46013 «Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки, динамика, влияние на современность»

Для цитирования: Тульчинский Г. Л. Трансформация советского культурного кода человека: от героики к «озимому сознанию» (А. Гайдар и В. Маканин) // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 160-167. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-160-167>. <https://elibrary.ru/jlicwd>

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Transformation of the soviet cultural human code:
from heroic to «winter crops consciousness» (A. Gaydar and V. Makanin)

Grigory Lvovich Tulchinsky

Doctor of philosophical sciences, professor, FSAEI HE «National research university» Higher school of economics. 190008, St. Petersburg, Soyuz Pechatnikov st., 16
gtul@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5820-7333>

Abstract. The article attempts to consider the transformation of a person's cultural code, how this code was represented in Soviet fiction. The comparative consideration material is taken from the works of Arkady Gaidar and Vladimir Makanin. The comparison shows a radical transformation of this code from the 1930s to the 1980s.

In the first case, the main content of the consciousness of the «winners» in the Civil War was expressed and generalized. First of all — self-sacrifice and the immutability of the departure of generation after generation into a deadly confrontation with an aggressive enemy (the world of «cursed bourgeoisie») by internal danger, betrayal. In this semantic picture of the world, strict vigilance, dedication, and the ability to provide support are required from man. The goals of this struggle are associated with ideas about the «good life», where there is no deadly confrontation when «shells do not burst, machine guns do not crack», which is quite consistent with the eternal image of Russian happiness — «if only there was no war». Life appears as a test and feat, the reward for which the descendants will give. This is consciousness immediately preceding Stalinism. The enthusiasm, euphoria and heroism of this consciousness made up the potential that was used in the 1930-s (industrialization, development of new territories, social elevators, labor exploits) during the Great Patriotic War.

Waves of repression, the tragedy of the war, the unlucky «thaw» and the subsequent reforms gave rise to the «winter consciousness» of the Soviet 1970-s and 1980-s described by V. Makanin — the era of economic and political stagnation, sprouting and maturing spiritual search. The difference between this consciousness and the consciousness of the «winners» is in deep reflection, understanding one's own futility, «hanging». Fussy activity is combined with no less convulsive failure. This unrootedness forces not only to rethink the present, but also to look for, grope for deep origins, connections, fixing in circles («swarms») companies in which «their» and «strangers» are clearly distinguished, and generating resentment and intolerance. This is the consciousness of a sick society that has realized its illness and its source — injustice and lies. V. Makanin presents an accurate and convincing history of the phenomenology of a sick society, the epicrisis of which erupted into «perestroika» and the subsequent reforms.

Keywords: cultural code; Soviet being; transformation of heroic; A. Gaidar; V. Makanin

The study was carried out with the support of a grant from the Russian Science Foundation № 20-68-46013 «Philosophical and Anthropological Analysis of Soviet Being. Background, dynamics, impact on modernity»

For citation: Tulchinskii G. L. Transformation of the soviet cultural human code: from heroic to «winter crops consciousness» (A. Gaydar and V. Makanin). *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 160-167. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-160-167>. <https://elibrary.ru/jlicwd>

Введение

Обращение к художественной литературе способствует пониманию особенностей эпохи, динамики ее «культурного кода» [Гайдар, 1986]. В художественных произведениях, оставляющих память об эпохе, зафиксировано целостное выражение строя чувств, переживаний, мышления и поведения представителей конкретного социума в конкретную эпоху. Недаром именно знакомство с художественной культурой и ее сердцевиной — искусством является наилучшим способом зна-

комства с культурой, вхождения в нее. Сказанное, пожалуй, в наибольшей степени относится к искусству слова, к литературе. Обусловлено (буквально — предустановлено словом!) это ролью языка в возникновении и существовании культуры, письменности — в трансляции и развитии опыта. Особенно велика роль литературы в становлении и развитии российской художественной культуры и культуры в целом. Более того, литература — предмет особой гордости культуры Рос-

сии, ее общепризнанный и существенный вклад в культуру общечеловеческую.

Русский художественный дискурс исследован достаточно полно и глубоко. Что касается русской прозы, то обращение к этому богатейшему материалу требует уточнения. Среди русских писателей есть регистраторы быта и нравов (И. Тургенев, М. Шолохов, М. Булгаков, М. Зощенко, Ф. Горенштейн и др.), есть аналитики этого быта и этих нравов, объясняющих причины и следствия (Л. Толстой, В. Гроссман, А. Бек, А. Рыбаков), есть авторы, создающие собственную мифологию, миропонимание и мироощущение (Ф. Достоевский, А. Платонов). И есть авторы-выразители архетипов (буквально — коллективного сознательного и бессознательного). Таких авторов не так уж много (из наиболее известных — М. Горький, А. Гайдар, В. Маканин, Д. Пригов, В. Пелевин), но именно они представляют особый интерес для данного рассмотрения. Это не означает, что они обладают большим талантом. Просто их творчество представляет содержание опыта соответствующего времени чрезвычайно благоприятно для анализа — этот опыт в их текстах просто дан как таковой. Авторские позиция и отношение в них либо не акцентированы, либо «упакованы» в идеологемы и философеми.

В данной работе уделяется внимание динамике советского культурного кода человека. Главной типологической чертой бытия советского социума представляется его мифологическая природа — не в смысле «фикции», выдумки, а в строго терминированном смысле. Как и любой миф, он ориентирован на универсальное осмысление действительности; на снятие фундаментальных смысложизненных антиномий человеческого существования; дает его носителям радость узнавания знакомого в еще неизвестном, стимулирует тем самым не интеллектуальное творчество и поиск, а повторение апробированного; создает видимость устойчивости в изменяющемся мире; выступает основой ритуализации социальной жизни и культуры. В этом плане советская мифология стоит в одном ряду с многообразными проявлениями всплеска мифологии и мифотворчества в XX в.: в идеологии, политике, массовой культуре, обыденном сознании и даже науке.

Для обозначения динамики в данной работе берутся художественные произведения относительно стабильного советского социума: периода после гражданской войны и Великого перелома

(то есть активной фазы строительства социалистического общества: индустриализации и коллективизации) и периода «зрелого социализма» (последовавшего за хрущевской «оттепелью» и получившего в публицистике название «застоя»). Материал для осмысления этих периодов, сравнение которых в понимании человека, его мест в мире, отношения к себе, обществу и миру, дает творчество двух уже упомянутых авторов: Аркадия Гайдара и Владимира Маканина.

Творчеству Аркадия Петровича Гайдара (Голликова) предшествовала — эсхатологически-жертвенная героиня песен революционной борьбы и гражданской войны. «...И за желанную свободу // Мы все боролись и умрем, умрем, умрем!» «Смело мы в бой пойдем // За власть Советов, // И как один умрем // В борьбе за это!» *Все как один... Умрем... В борьбе...* Собственно, и сам А. Гайдар как активный участник Гражданской войны сформировался как личность в этом контексте.

Эсхатология общего дела в Гражданскую войну сменилась растерянностью победителей в годы НЭПа, отвергнутого после отмененных выборов 1925-го. Был взят курс на индустриализацию. Молодое советское общество приготовилось к великому прорыву в будущее, к воплощению мечты, оправдывающей тяготы, лишения, кровь не одного поколения. Это сознание, непосредственно предшествующее сталинизму, энтузиазм и эйфория которого были сталинизмом использованы, удивительно точно передано Гайдаром. Не одно поколение советских людей зачитывалось «Судьбой барабанщика», «РВС» и «Школой», полных борьбы с врагами явными; историей «Тимура и его команды» с идеей творения добра тайне от людей и конспиративными методами, нередко насильно творимого благоденствия [Гайдар, 1988; Камов, 1979; Розанов, 1979]. Но самое его показательное произведение — «Сказка о Военной тайне, Мальчише-Кибальчише и его твердом слове», впервые опубликованная в апреле 1933 г. в газете «Пионерская правда» (впоследствии печаталась как часть повести «Военная тайна» [Гайдар, 1986, с. 338-340] или как отдельная красочная книга для дошкольников и младших школьников, была неоднократно экранизирована, в то числе — в мультипликации) — фактически не что иное как своеобразный житейный текст-легенда, якобы придуманной пионером и с его разрешения рассказываемая другим пионером.

Эта «сказка» удивительна тем, что в ней на исключительно малом пространстве текста выражены практически все основные мифологемы сознания «победителей». Прежде всего — самопожертвование и непреложность ухода поколения за поколением в мясорубку смертельного противоборства. Показательно, что для представления о «хорошей жизни» достаточно простого отсутствия этой борьбы: «не рвутся снаряды, не трещат пулеметы — хорошая жизнь». Вполне в духе извечного образа российского счастья — «лишь бы не было войны». Однако этот мир — мир борьбы, наличие агрессивной внешней опасности — «проклятого буржуинства», о котором ничего другого не известно, кроме того, что оно буржуинство и проклятое. Тема внутренней опасности, предательства плохих людей, измены Плохиша. Воздаяние же — после жизни — когда «пройдут пионеры, пролетят самолеты — салют Мальчишу». И как лейтмотив — «нам бы только день простоять да ночь продержаться!» — максима бытия не только героев войны, строек коммунизма, битв за хлеб и урожай, но и миллионов лагерных зеков, временщиков-аппаратчиков, затурканных предпринимателей, обывателей-назарплате, самозванцев-депутатов — словом, девиз всех наследников победителей.

Воздаяния и «хорошей жизни» не вышло. Тот, кто сеет не сотрудничество, а борьбу, нетерпимость, не мир, а насилие, их и пожинает. С 1930-х гг. нетерпимость, поддерживаемая авторитетом победоносной партии, превратилась во всеобщий нравственный закон [Кантор, 2011]. Носители этой нравственности не знают сомнений в собственной непогрешимости. Главный враг — сомневающийся, нарушающий абстрактную чистоту морально-политического единства, хотя заклинания о единстве партии и народа, «блоке» коммунистов и беспартийных лишь выдают реальную «несоединенность» власти и народа.

Поэтому сначала подлежали уничтожению политические противники — меньшевики, эсеры, анархисты, фракционеры и уклонисты (объединение усилий с ними все реже приходит на ум). Затем практика нетерпимости репрессий обрушивается на ту часть населения, которая не может не иметь своего мнения по определению, не может не сомневаться, — на интеллигенцию (отныне и впредь — «гнилую»). Одновременно шло подавление крестьянства — автономной части общества, экономически первоначально мало зависевшей от милостей новой власти. Последо-

вала волна репрессий 1930-х, парадоксально совпавших (за счет пропагандистского сопровождения и открывшихся социальных лифтов) с волной энтузиазма, спавшей к концу десятилетия [Тульчинский, 2013]. Были пережиты великая трагедия и великая Победа Великой Отечественной войны, годы восстановления, спазматические попытки репрессий, «оттепель», эпопеи с кукурузой и целиной.

И вот — 1970-е — годы брежневской эпохи «зрелого социализма». Для их характеристики в плане культурного кода человека трудно найти лучший материал, чем повести и рассказы раннего периода творчества Владимира Семеновича Маканина.

В настоящее время В. Маканин — автор толстых романов, признанный мэтр, лауреат множества премий, бывший членом жюри престижных конкурсов. Однако в 1970-1980-х гг. по ряду обстоятельств он не имел возможности публиковаться в «толстых журналах», представлявших в то время литературный процесс в стране, и публиковал рассказы и повести в сборниках, которые сам называл «братскими могилами», полагая, что они не имели выхода к широкому читателю, и в которых по-разному компоновались рассказы и повести — всего вышло более 20 таких сборников ранней прозы автора [Тульчинский, 2017]. Тем не менее раннее творчество писателя не только не осталось незамеченным, но и заслуживает исключительного внимания отнюдь не только потому, что кем-то из критиков Маканин был назван «чемпионом критических разборов 80-х годов» — критики действительно с завидным постоянством вновь и вновь, вопреки нежеланию редакций (значит, не по «заказу», а по зову ума и сердца), обращались и обращаются к его ранним произведениям. И не только потому, что это «модельный», как его иногда называют, писатель — в том смысле, что он (математик по образованию) любит строить мысленные модели и эксперименты, образные «конструкты», заостряющие осмысление на существенном, позволяющие «поиграть» с этим существенным. Как это делается с крысиным лабиринтом в «Предтече» [Лотман, 2000]; с «любящими», сначала оципывающими «любимого», а потом втыкающими выщипанное обратно «от щедрот душевных» («Голоса» [Маканин, 1988]); с Богом, пытающимся на всех натянуть заведомо короткое одеяло («Ключарев и Алимешкин» [Маканин, 1984а]) и т. д. Разумеется, все это облегчает и осмысле-

ние, и использование маканинских «моделей» в качестве примеров.

Но главное не в этом. Маканин не придумывает свои «конструкты», а обнаруживает их в жизни. Фактически это архетипические мифологемы общественного и личного сознания, живущие в его коллективном бессознательном — то ли под-, то ли сверхсознании. Внимание к Маканину обусловлено чем-то глубинным, нашедшим свое выражение и в языке, на котором не то что говорят — думают современники, и в стилистике, и в типологии проявлений нового советского (именно — советского) сознания 60-80-х гг., типологии, которая по представительности и открываемой новизне не уступает чеховской: среди маканинских персонажей — интеллигенты, технари и гуманитарии, работяги, служащие, зеки, бомжи... Маканин не только удивительно полно представил и выразил феноменологию этого сознания, в его рассказах и повестях идет напряженный, хотя и неявно заданный диалог авторского сознания (не идентифицируемого как явно маканинское) и сознания персонажей. Это многоголосие составляет удивительный портрет эпохи, отчаянно пытающейся понять самую себя, свои истоки и корни, цели и перспективы, а главное — настоящее.

В публицистике (и одно время — даже в учебниках) эта эпоха получила название «застоя». Речь идет о советском обществе, прошедшем Великую Отечественную войну, послевоенное восстановление, осуждение культа личности Сталина, освоение целины, ставшее на первых порах лидером в освоении космоса — недаром в наши дни оно вспоминается ностальгически. Но сталинская форсированная индустриализация на основе закрепощения крестьянства, массовых репрессий, принудительного труда, государственного гнета, использования инерции революционного воодушевления и иллюзий — был путь быстрой, но и поверхностной, однобокой трансформации уклада жизни. Она не создала культурных заделов для развития социума, а административный прессинг выкорчевывал потенциал такого развития — то, что сейчас называют человеческим и социальным капиталом. Тоталитарно-государственная ответственность «сверху вниз» по вертикали привела к обрушиванию горизонтальных связей между людьми. Человек — иждивенец и перекасти-поле, беспамятный маргинал, завистник и агрессивный потребитель одновременно.

Полное самовластье на всех уровнях от вождя-хозяина до местных «хозяйчиков» подкреплялось одновременным героизмом и энтузиазмом, «агрессивной послушностью». Показательно, что их проявления идут по угасающей от движения стахановцев к целине и «бригадам коммунистического труда». А ослабление централизованного контроля лишь способствовало развертыванию коррупции и организованной преступности. Пока возможности произвола были сконцентрированы в основном на верхних этажах бюрократической пирамиды, условия для круговой поруки локального и ведомственного порядка оставались ограниченными. Когда же эта система ослабла, локальные клики, кланы, мафиоподобные организации как система властного кормления начали разъедать социум. Как писала мудрая Н. Я. Мандельштам, «...всякая идея имеет начало, кульминацию и спад. Когда начинается спад, остается инерция: юноши, которые боятся перемен, опустошенные люди, жаждущие покоя, кучки стариков, напуганных делом рук своих, и мельчайшие исполнители, которые механически повторяют внушенные им в молодости слова» [Мандельштам, 1999]. Речь идет об эпохе настолько близкой и настоящей, что она не ощущается до конца пережитым вчерашним. Так бывает иногда поутру, что звучат в тебе вчерашние споры, голоса. Душой и умом ты еще там, с ними. Но наступившее и разбудившее тебя утро есть начало уже наступившего — другого — дня. Такое неизжитое еще недавнее вчера, вчерашнее сегодня, не всегда дается для целостного осмысления, разбивается на сюжеты, «картинки», лица, ситуации.

Сам В. Маканин долго отказывался от комментариев ранних произведений и вообще любых форм проявления своей собственной позиции, помимо публикаций. Известно лишь одно его интервью, данное в свое время ленинградскому видеоканалу «Пятое колесо», дававшееся не для публики и вышедшее в эфир вопреки воле писателя. Пожалуй, только в повести «Отставший» [Маканин, 1988] автором дается самооценка и идентификация своей позиции как позиции «отставшего»: от «Нового мира» А. Т. Твардовского, от хрущевской «оттепели», от литературного процесса, когда он не печатался в периодике, а хоронил, по его словам, свои рассказы в братских могилах малотиражных сборников. Это позиция отставшего и одновременно — верного хранителя этих традиций. В упомянутом телеинтервью писатель относит себя к

«озимому поколению» — «высеянному», но не успевшему «взойти» и покрытому, придавленному снегами застоя, под которыми оно и проросло.

Это время торжества и перезрелости мифократии и рационалистически-утопического бюрократизма, который уже практически уничтожил среду собственного обитания: экономическую, духовную, политическую, — начал зависать в созданной им же самим пустоте. И одновременно это эпоха не только стагнации и разложения, но и ростков альтернативного духовного поиска, прорастающих и вызревающих до лучших времен.

Основная часть населения только-только обжилась в отдельных квартирах, в которые люди переехали из бараков и коммуналок с их коверкающим душу бытом. Нравственность этого сознания В. Маканин определяет как барачную этику в отдельных квартирах. Главная особенность этого сознания, в отличие, например, от сознания «победителей», — в сознании собственной несостоятельности, античеловечности и бесперспективности. Оно рефлексивно, направлено не энтузиастически вовне, а на самое себя, озабочено собой, собою мается. Главная маята связана с осознанием своей неукорененности, сорванности, отсутствия корней и зависания в пустоте. Эта сорванность может пробиваться в подсознание, заставляя искать, нащупывать глубинные связи и истоки («Голоса» [Маканин, 1988], «Утрата» [Маканин, 1989, с. 87-150]), может гнать человека с места на место, загоняя в одинокую смерть на краю света («Человек убегающий» [Маканин, 1984а, с. 168-206]).

Неукорененное, сорванное сознание маргиналов второго, а то и третьего поколения сбивает людей в «рой», закрепляя в кругах компаний-стай, в которых четко различаются «свои» и «чужие» («Старый поселок», «Место под солнцем» [Маканин, 1984а]). Фактически это аналог и продолжение барачно-лагерных стаеобразных общностей. Для человека до отчаяния важным оказывается быть своим в какой-то стае, стать «чьим-то», потому что сам по себе он — ничто. Только принадлежность к чему-то (клану, стае, партии, клике...) дает «ум», «честь» и «совесть», одновременно освобождая от ответственности. Невменяемость, воля к неволе и самозванство приобретают одновременно бытовой и метафизический характер.

В. Маканин чутко уловил восторженное преклонение интеллигенции не просто перед «наро-

дом», а перед «прошедшим лагерь», вплоть до самоотдачи на поругание уголовнику-рецидивисту, которому приписываются «высокие страдания» («Отставший» [Маканин, 1988]). Интеллигентные люди, несмотря на комплекс вины и их стремление слиться с «роем», разобщены и изолированы, не нужны не только обществу, но и друг другу. Суевливая активность одних сочетается с не менее судорожным надеянием других. И над всем царит, все пронизывает идея справедливости как равенства в условиях, когда на всех заведомо не хватит счастья и благ («Ключарев и Алимускин» [Маканин, 1989]), жилья («Полоса обменов» [Маканин, 1989]), любви («Отдушину» [Маканин, 1990]). Даже в творчестве действует своеобразный «закон Ломоносова»: чем больше «прибавляется» в профессиональном творчестве, тем больше «убавляется» в народной среде, его питающей («Где сходились небо с холмами» [Маканин, 1984а, с. 113-167]).

Нетерпимость является в самых разнообразных формах и ко всем «не своим»: от нравственного ригоризма молодости («Прямая линия») до эпического противостояния «красногвардейской» и «дворянской» бабушек, беззаветно любящих внука («Голубое и красное» [Маканин, 1984б]), до мафиозности «стаи» («Старые книги», «Место под солнцем» [Маканин, 1984б]). Нетерпимость приобрела «онтологический» характер, максима «не высовывайся» настолько глубоко вошла в кровь и плоть, что человек начинает безотчетно, испытывая при этом одухотворенность и духовный подъем, даже себе во вред, набрасываться на любого, кто хоть чем-то отличается и выделяется («Антилидер» [Маканин, 1989; Маканин, 1988]).

Вся эта симптоматика, как нетрудно заметить, проявлялась и раньше — в предыстории советского эксперимента, в героическую эпоху и в апофеозе. Но для «озимого» сознания специфична именно безысходная рефлексия собственной чуждости, стремление и невозможность уйти от самого себя. Это больное сознание больного общества, осознавшего свою болезнь и ее источник, — несправедную жизнь и ложь.

Прописываются В. Маканиным и линии поисков возможного «спасения». Его можно искать, самозабвенно вписываясь в «систему» («Место под солнцем»), что неизбежно несет утрату себя и крах. Можно искать спасения в вере, дающей «энергию заблуждения»: то ли в отстаивании застарелых «принципов», то ли в надежде на чудо, что есть кто-то, кто спасет в последний момент, как спасаются «верующие» крысы в смертельном

лабиринте («Предтеча» [Маканин, 2017]). Можно «очиститься», покаяться правдой о себе перед другими — так лечит безнадежных онкологических больных Якушин в «Предтече». Беда в том, что все эти пути «спасения» оказываются основанными на все той же нетерпимости. Даже последний путь. Каяться, отказываясь от своего прошлого, — выкапывать и выбрасывать очередной труп, как в известном перестроечном фильме Т. Абуладзе — вряд ли конструктивное и нравственное занятие.

Поразительно, что даже обертон распада советской конспирологии добрых дел чутко ловится Маканиным. В «Один и одна» [Маканин, 1990] рефреном проходит тема уподобления двух интеллигентов конспираторам, которые слишком долго носили в карманах свои половинки золотой рыбки-пароля. При встрече они друг другу не открываются — края половинок стерлись и не стыкуются. («Победители» очень легко и быстро «стыковались» — показательно сравнить тогдашние быстротечные гражданские браки и нынешние томительные поиски супруга.) Но они оказываются ненужными и новой стае хищников, дорогу которым сами же открыли.

Геннадий Павлович в «Один и одна» сопоставим и с прекраснородушным Маниловым (что лежит на поверхности), и со Степаном Верховенским, не признающим в «бесах» своих духовных наследников. Как и сердце Данко, их душа растоптана теми, кого они вели за собой. Цикл феноменологии данного сознания сюжетно замкнулся. Можно сказать, что Геннадий Павлович завершает славную галерею «лишних», «новых» и «новых» людей русской литературы.

Но в чем же возможная позитивная альтернатива «действительного спасения»? Наверное — в поисках корней, в прислушивании к «голосам», пробивающимся в ум и душу из толщи истории («Голоса», «Утрата» [Маканин, 1984а, с. 3-112]), дать возможность душе расти на этих корнях; искать «отставших» от безумных крысиных бегов «хранителей» с перебитыми руками и ногами («Отставший»), восстанавливая тем самым какие-то утраченные традиции. Вопрос только — какие? Как не попасться на призыв «голосов» того же самозванства? По крайней мере ясно, что бесперспективно и даже опасно искать что-то на стыках расплывающейся ткани, на нестыкующихся стыках осколков («золотых рыбок») то, что казалось единым монолитом. Из этих осколков-льдинок составляется лишь одно «невозмож-

ное» Снежной Королевы и ее империи. Но это уже тема сегодняшнего дня.

В «оттепель» сознания сохранялась иллюзия, что неверными методами осуществляются верные идеи [Шестидесятники, 2008]. Несмотря на осознанную неправильность политики, сохранялась вера в правильность лозунгов. Теперь же возникает сомнение и в лозунгах. В свое время В. В. Розанов выводил российский социализм из религиозного сознания: ветхозаветная религия — живой синтез духа и плоти, новозаветное христианство — абстрагирование духа от плоти, социализм — абстрагирование буквы от этого духа [Розанов, 2015]. Если воспользоваться этой формулой, то у «озимого сознания» констатируем «разбегание» букв, недавно еще составлявших слова, а возможно — и утрату букв.

Заключение

В. Маканиным представлен точный и убедительный анамнез большого общества, эпикриз которого разразился в «перестройку» и последовавшие реформы, когда накал и ход дискуссий напоминал сон Родиона Раскольникова, которому привиделось нашествие невиданной «моровой язвы», идущей из глубины Азии на Европу, ее разносили «новые трихины, существа микроскопические, вселяющиеся в тела людей. Но эти существа были духи, одаренные умом и волей. Люди, принявшие их в себя, становились тотчас же бесноватыми и сумасшедшими. Но никогда, никогда люди не считали себя такими умными и непоколебимыми в истине, как считали зараженные» [Достоевский, 1989, с. 516]. Но это история уже постсоветской литературы, осмысление исторического значения которой еще только начинается.

Библиографический список

1. Быков Д. Л. СССР — страна, которую придумал Гайдар. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=031ghKG31a4> (дата обращения: 02.01.2022).
2. Гайдар А. Собрание сочинений: в трех томах. Т. 1. Повести и рассказы. Москва: Правда, 1986. 448 с.
3. Гайдар Т. А. Голиков Аркадий из Арзамаса: Документы, воспоминания, размышления. Москва: Политиздат, 1988. 318 с.
4. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений: в 15-ти томах. Т. 5. Ленинград: Наука, 1989. 575 с.
5. Камов Б. Н. А. П. Гайдар. Грани личности. Принципы творчества. Москва: Советская Россия, 1979. 176 с.

6. Кантор В. К. «Крушение кумиров», или Одоление соблазнов. (Становление философского пространства в России. Москва : РОССПЭН, 2011. 608 с.

7. Лотман Ю. М. О семиотическом механизме культуры // Семиосфера. Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2000. С. 485-503.

8. Лотман Ю. М. Память культуры // Семиосфера. Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2000. С. 614-621.

9. Маканин В. С. Где сходилось небо с холмами... Москва : Современник, 1984а. 208 с.

10. Маканин В. Место под солнцем. Рассказы. Москва : Молодая Гвардия, 1984б. 316 с.

11. Маканин В. С. Отдушина: повести, роман. Москва : Известия, 1990. 560 с.

12. Маканин В. С. Отставший. Повести и рассказы. Москва : Художественная литература, 1988. 432 с.

13. Маканин В. С. Предтеча. Новая авторская редакция. Москва : Эксмо, 2017. 256 с.

14. Маканин В. Утрата. Повести, рассказы. Москва : Молодая гвардия, 1989. 398 с.

15. Манделъштам Н. Я. Манделъштам Н. Я. Воспоминания. Москва : Согласие, 1999. 552 с.

16. Розанов В. В. Апокалипсис нашего времени. Опавшие листья. Москва : ЭКСМО, 2015. 640 с.

17. Розанов И. И. Творчество А. П. Гайдара. Минск : Изд-во БГУ, 1979. 168 с.

18. Тульчинский Г. Л. Природа массового энтузиазма в СССР 1930-х, или Особенности ролевой революции в России // Публичная политика — 2012 : сборник статей. Санкт-Петербург : Норма, 2013. С. 74-83.

19. Тульчинский Г. Л. Творчество «раннего» В. Маканина как историческое произведение // Историческое произведение как феномен культуры. Выпуск 11. Сыктывкар : Изд-во СГУ, 2017. С. 140-148.

20. Шестидесятники / сост. М. Ш. Барбакадзе. Москва : ФЛМ, 2008. 208 с.

Reference list

1. Bykov D. L. SSSR — strana, ktoruju pridumal Gajdar = The USSR is a country that Gaidar invented. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=031ghKG31a4> (data obrashhenija: 02.01.2022).

2. Gajdar A. Sbranie sochinenij : v treh tomah = Collected works: in three volumes T. 1. Povesti i rasskazy. Moskva : Pravda, 1986. 448 s.

3. Gajdar T. A. Golikov Arkadij iz Arzamasa: Dokumenty, vospominanija, razmyshlenija = Golikov Arkady from Arzamas: Documents, memories, reflections. Moskva : Politizdat, 1988. 318 s.

4. Dostoevskij F. M. Sbranie sochinenij : v 15-ti tomah = Collected works: in 15 volumes. T. 5. Leningrad : Nauka, 1989. 575 s.

5. Kamov B. N. A. P. Gajdar. Grani lichnosti. Principy tvorcestva = A. P. Gaidar. Facets of personality. Principles of creativity. Moskva : Sovetskaja Rossija, 1979. 176 s.

6. Kantor V. K. «Krushenie kumirov», ili Odolenie soblaznov. (Stanovlenie filosofskogo prostranstva v Rossii = «The Collapse of Idols», or Overcoming Temptations. (The formation of philosophical space in Russia. Moskva : ROSSPJeN, 2011. 608 s.

7. Lotman Ju. M. O semioticheskom mehanizme kul'tury = On the semiotic mechanism of culture // Semiosfera. Sankt-Peterburg : Iskustvo-SPB, 2000. S. 485-503.

8. Lotman Ju. M. Pamjat' kul'tury = Memory of culture // Semiosfera. Sankt-Peterburg : Iskustvo-SPB, 2000. S. 614-621.

9. Makanin V. S. Gde shodilos' nebo s holmami = Where the sky converged with the hills ... Moskva : Sovremennik, 1984. 208 s.

10. Makanin V. Mesto pod solncem. Rasskazy = A place in the sun. Stories. Moskva : Molodaja Gvardija, 1984. 316 s.

11. Makanin V. S. Otdushina: povesti, roman = Outlet: novels, novel. Moskva : Izvestija, 1990. 560 s.

12. Makanin V. S. Otstavshij. Povesti i rasskazy = Lagging behind. Stories and stories. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1988. 432 s.

13. Makanin V. S. Predtecha. Novaja avtorskaja redakcija = Forerunner. New author's edition. Moskva : Jeksmo, 2017. 256 s.

14. Makanin V. Utrata. Povesti, rasskazy = Loss. Stories, short stories. Moskva : Molodaja gvardija, 1989. 398 s.

15. Mandel'shtam N. Ja. Mandel'shtam N. Ja. Vospominanija = Memoirs. Moskva : Soglasie, 1999. 552 s.

16. Rozanov V. V. Apokalipsis nashego vremena. Opavshie list'ja = Apocalypse of our times. Fallen leaves. Moskva : JeKSMO, 2015. 640 s.

17. Rozanov I. I. Tvorcestvo A. P. Gajdara = Creativity of A. P. Gaidar. Minsk : Izd-vo BGU, 1979. 168 s.

18. Tul'chinskij G. L. Priroda massovogo jentuziazma v SSSR 1930-h, ili Osobennosti rolevoj revoljucii v Rossii = The nature of mass enthusiasm in the USSR of the 1930-s, or Features of the role-playing revolution in Russia // Publichnaja politika — 2012 : sbornik statej. Sankt-Peterburg : Norma, 2013. S. 74-83.

19. Tul'chinskij G. L. Tvorcestvo «rannego» V. Makanina kak istoricheskoe proizvedenie = The work of the «early» V. Makanin as a historical work // Историческое произведение как феномен культуры. Выпуск 11. Сыктывкар : Изд-во СГУ, 2017. С. 140-148.

20. Shestidesjatniki = Men of the sixties / sost. M. Sh. Barbakadze. Moskva : FLM, 2008. 208 s.

Статья поступила в редакцию 01.03.2022; одобрена после рецензирования 31.03.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 01.03.2022; approved after reviewing 31.03.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 008:81'314
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-168-175
EDN: JMZHТУ

**Культурные смыслы лексических единиц в поэзии А. Белого:
обозначение объектов флоры и фауны**

Наталья Тимофеевна Тарумова

Кандидат культурологии, ведущий специалист Научно-исследовательского вычислительного центра ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». 119991, г. Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 4
n-tarumova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3988-0362>

Аннотация. С точки зрения культурологии язык — неотъемлемая и важнейшая часть культуры. Без глубокого проникновения в семантику языка невозможно понимание культурных феноменов, связанных с художественными текстами. Творческая мастерская известного писателя Андрея Белого отличается своеобразием богатства лексики, обозначающей представителей флоры и фауны, что определяет специфику стилистического и культурного почерка писателя. Его произведения отражают ассоциативные картины природы, в которых особое место занимает сам автор. Изучение способов и приемов интерпретации авторской картины мира, воплощенной в слове поэта, которые используются для создания языковой личности, — одна из важных тем в культурологии. Актуальной в современной лингвокультурологии видится задача выявления языковых особенностей идиостиля творческой личности, поскольку посредством языка выражается индивидуально-авторское мировосприятие, что находит отражение в культурно-историческом и духовном опыте любого поэта. Создаваемые Андреем Белым самобытные поэтические образы посредством словесного выражения воплощены в авторской картине мира. Наименования растений и животных в его произведениях несут большую смысловую нагрузку, помогают глубже понять авторскую мысль. В современных культурологических и лингвокультурологических исследованиях растительный и животный мир в творчестве Белого не получил достаточно полного освещения. В данной статье рассматриваются лексемы тематического блока *флора* и *фауна*, представлено определение состава тематических групп данной лексики, описание семантической структуры анализируемых единиц и выявление их роли в репрезентации индивидуально-авторской картины мира Андрея Белого.

Ключевые слова: культура; лингвокультурологический аспект; индивидуальная идентичность; идиостиль; зоо- и фитолексемы; поэзия; Андрей Белый

Для цитирования: Тарумова Н. Т. Культурные смыслы лексических единиц в поэзии А. Белого: обозначение объектов флоры и фауны // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 168-175.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-168-175>. <https://elibrary.ru/jmzhthu>

Original article

**Cultural meanings of lexical units
in the poetry of A. Bely: names of flora and fauna objects**

Nataliya Timofeevna Tarumova

Candidate of culturology, leading expert of the research computing center, FSBEI HE «Lomonosov Moscow state university». 119991, Moscow, Leninskie Gory, 1, building 4
n-tarumova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3988-0362>

Abstract. From the point of view of cultural studies, language is an integral and most important part of culture. It is impossible to understand the cultural phenomena associated with literary texts without deep insight into the semantics of language. The creative workshop of the famous writer Andrei Bely is distinguished by the peculiarity of the richness of the vocabulary of flora and fauna, which puts the stylistic and cultural handwriting of the writer in a separate row.

His works reflect associative pictures of nature, in which the author himself occupies a special place. The study of methods and techniques of interpretation of the author's picture of the world, embodied in the poet's word, used to create a linguistic personality and is one of the important topics in cultural studies.

The task of identifying the linguistic features of a creative personality idiostyle is considered actual in modern linguoculturology, since the individual author's worldview is expressed through language, which is reflected in the cultural, historical and spiritual experience of any poet. The original poetic images created by the author through verbal expression are embodied in the author's picture of the world. The names of plants and animals in the works of Andrei Bely carry a great semantic meaning and help to understand the author's thought more deeply. In studies on Bely's creativity, the flora and fauna have not received sufficiently complete coverage in modern cultural studies and linguoculturological works. In this article the lexemes of the flora and fauna thematic block, the definition of the composition of the thematic groups of this vocabulary, the description of the semantic structure of the analyzed units and the identification of their role in the representation of the individual author's picture of the world by Andrei Bely are considered.

Keywords: culture; linguoculturological aspect; individual identity; idiostyle; zoo- and fitolexemes; poetry; Andrei Bely

For citation: Tarumova N. T. Cultural meanings of lexical units in the poetry of A. Bely: names of flora and fauna objects. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 168-175. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-168-175>. <https://elibrary.ru/jmzhtu>

Введение

В поэтическом творчестве Андрея Белого лексика, номинирующая растения (фитонимы) и животных (зоонимы), несет большую смысловую нагрузку, помогает глубже понять авторскую мысль.

Основное, что сразу же отличает поэзию Андрея Белого, — красочность его стихов. Реальный пейзаж средней полосы России преобразуется, — и это всегда индивидуально-личностное восприятие Белого, фиксирующее не только какое-то явление природы, но и настроение поэта. Природные образы, созданные поэтом, предельно конкретны, осязаемы, полны многочисленных зрительных деталей, запахов, звуков, цвета. Например, стихотворение «Ты» (1929):

Вот летний день (*Лето / В зеленых / Стогах;*), сверкающий и знойный (*Воздух — / Душистый / Настой...*), играет своими яркими красками (*Смех золотистый — / Во мне... / И — аметисты / В волне*).

Целью этой работы является исследование лексем тематического блока *флора* и *фауна*, выявление роли лексем в репрезентации индивидуально-авторской картины мира Андрея Белого.

Объектом исследования являются фитонимы и зоонимы в поэтических текстах их культурные и лексико-семантические особенности в лирике поэта.

Для разработки практической части исследования в качестве источника использовались прижизненные сборники стихов писателя [Белый, 1903; Белый, 1904; Белый, 1909а; Белый, 1909б; Белый, 1918; Белый, 1919; Белый, 1921; Белый, 1922а; Белый, 1922а; Белый, 1922б; Белый, 1922в; Белый, 1923; Белый, 1929; Белый, 2006]. Была составлена электронная картотека расти-

тельного и животного мира, состоящая из 470 единиц (из них слова тематического блока *флора* — 284 единицы и *фауна* — 186 единиц). В работе использовался описательный метод, приемы контекстуального и количественного анализа.

На основе составленной классификации, фитонимы и зоонимы были распределены по группам, выделены наиболее частотные вхождения [Подольская, 1988; Аквазба, 2004]. Для рассмотрения предлагается следующая классификация.

Классификация фитонимов:

- I. Растительные массивы; места, где прорастают растения (*лес* — 52).
- II. Деревья (*береза* — 33).
- III. Кустарниковые растения (*роза* — 81).
- IV. Цветковые растения (*цветы* — 32; *лилия* — 24).
- V. Травы (*травá* — 46; *бурьян* — 27).
- VI. Зерновые растения (*рожь* — 27).
- VII. Овощные растения (*морковь, репа, лук* — 1).
- VIII. Строение растений (*лист* — 37).

Классификация зоонимов:

- I. Домашние животные (*конь* — 40).
- II. Дикие животные (*дельфин* — 17).
- III. Дикие птицы (*ласточка* — 27).
- IV. Домашние птицы (*петух, нётел* — 7).
- V. Сказочные/библейские животные (*кентавр* — 19).
- VI. Насекомые (*стрекоза* — 18).
- VII. Строение тела представителей фауны (*копыто, копытица* — 9, *перо* — 6).
- VIII. Действия представителей фауны (*жáлить* — 6, *стрекозятъ* — 5)

Относительно характеристики фитонимов и зоонимов по частеречной принадлежности анализ материала показал, что лексика флоры и фауны у Андрея Белого представлена различными грамматическими классами. Самым продуктивным в лексике флоры и фауны оказался класс существительных, далее прилагательные, класс глаголов и глагольных форм. В лексике флоры: сущ. — 213; прил. — 40; гл. — 11; прич. — 14; дееприч. — 2; нареч. — 1. В лексике фауны: сущ. — 192; прил. — 30; гл. — 19; прич. — 8; дееприч. — 7; нареч. — 1. Из результатов проведенного анализа становится очевидным, что наиболее полно и широко как в лексике флоры, так и фауны в поэзии Андрея Белого представлен класс существительных.

Далее проанализируем лексические единицы наиболее часто встречающиеся среди фитонимов и зоонимов в лирических произведениях поэта и определим их символический смысл. Поэтический язык Белого разносторонне красив и ярко индивидуален. Внимание поэта сосредоточено на образности и художественной неповторимости произведения [Кожевникова, 1992]. Поэтическая флора и фауна в произведениях Белого весьма богата и разнообразна. Заметим, что наиболее частотные лексемы в текстах — из растительного массива: *лес* — (52), из кустарниковых растений *роза* (81), травы — *трава* (46), *бурьян* (27), строение растений — *лист* (37). Животный мир представляют: домашние животные — *конь* (40), дикие птицы — *ласточка* (27), насекомые — *стрекоза* (18) [Тарумова, 2020, с. 187].

В группе «Растительные массивы» зафиксировано 52 наименования с индексом частотности 314. Доминирующей единицей является *лес* с индексом частотности 52 с его разновидностью (бор — 4, гуща — 3, джунгли — 2, дубрѳва — 1, лескѳи — 3, лесѳчки — 1, мелколесие — 1, перелесок — 9, роща — 1, чаща — 3). В мифологии разных народов лес имеет тесную связь с миром животных. Лес — место опасностей и тьмы. Войти в темный или заколдованный лес — значит, что душа встречается с опасностью, с чем-то гибельным. В поэзии А. Белого лес — неотъемлемая часть духовного мира человека: *Месяц в чаще утонул / Ворон песню затянул. / Кто-то гибнет в тьме лесной!.. / ... Где ты, всадник молодой?...* («Странный крик болотных птиц...». 1899). *И пройдет, грозя, / меж лесных вершин / великан седой: / закачает лес, / склон ночных небес / Затенит бедой.* (Нестрашно. 1900).

Белый воссоздает в тексте пространство леса как место опасностей и тьмы: *лес пасмурно-мглистый; туманы синеют, леса залегли; дремучий лес; рыхлый, рассыпчатый лес; в лесу глухом; кто-то гибнет в тьме лесной!..* С другой стороны, убирает переходы, создавая целостное впечатление леса-человека, где лес не остается только лесом, а с внутренним движением значения неодушевленности сливается со значением одушевленности. Помимо красок, в лесу много разнообразных звуков: *лес багрянцем шумит; вздыхающий лес; лепечет лес; трескочет лес; лес тоскует, полный грез; поет облетающий лес; березы в вешнем лесе.*

В группе «Деревья» 36 наименований, индекс частотности — 225. Доминирующей единицей в этой группе является *береза* (29), 25 словосочетаний — *дерево*, которое символизирует весну и воскресение. У древних славян береза была связана с душами умерших — отсюда ее почитание в качестве символа предков и характеристика как нечистого дерева. В ветвях березы обитают русалки, а на березовых метлах летают ведьмы. Но вместе с тем березовые ветви — один из самых распространенных у славян оберегов как символ «берегинь» — добрых, светлых, помогающих человеку духов (связаны со словами *беречь, оберегать*). Березовые ветви преграждали нечистой силе путь в жилище человека [Болдырев, 1999]. Много лирических произведений поэт посвятил березе — это один часто встречающийся поэтический образ в лирике Андрея Белого: *Над печальной страной / протянулись ненастные тучи. / Бесприютной главой / он прижался к березе плакучей* (Великан. 1902). *Ветер. Никнет, споря, / ряд седых берез. / Много было горя... / Много слез...* (Один. 1900-е).

Поэт использует антропоморфизм, то есть свою мировоззренческую концепцию выражает номинативными средствами языка. Согласно этому принципу растения, в частности береза, как неодушевленный предмет, наделяются человеческими качествами, физическими и эмоциональными: *Все спит / глубоким сном / Испуганно березы метнулись под окном...* («Дитя мое больное...». 1899). *Вот лунные ласки / На листьях берез задрожали... / Вот милые сказки / В полнотном шептанье звучали... / Вот чудные грезы / Прошли над унылой равниной... / И снова березы / Поникли седую вершиной...* («Вот лунные ласки...». 1899).

Доминирующей единицей группы «Кустарниковые растения», где 22 наименования; с индексом

сом частотности 202, является *роза* (81), 45 словосочетаний.

В лирических текстах роза олицетворяет собой радость, любовь, поэтическое творчество, но становится и выражением печали, скорби, символизируя разлуку и даже смерть. Поэты всех времен и народов воспевали розу. Роза также самый любимый и часто встречающийся цветок в поэзии Андрея Белого. Символ розы довольно многозначен в его лирике. В творчестве писателя в период с 1897 по 1931 г., 81 упоминание о ней в 38 стихотворениях. Для раннего Белого роза не столько цветок, сколько устоявшийся традиционный романтический символ и является обрамлением, завершающим штрихом в картине светлой и счастливой жизни лирических героев. Роза выступает как «знак» любви в стихотворениях «О приходи, неясное виденье!» (1898) и «Таинственной, чудною сказкой...» (1898); «Кто это плачет меж роз?...» (1901); «Объяснение в любви» (1903): *Сияет роса на листочках. / И солнце над прудом горит. / Красавица с мушкой на щечках, / как пышная роза, сидит; Любовь их, как цветок, / горела розами в закатном фимиаме.* (Преданье. 1903).

Увядание розы символизирует смерть и скорбь; ее колючки — боль, кровь и мученичество. Золотая роза означает совершенство: *Роза в золоте кудрей. / Роза нежно колыхается. / В розах золото лучей / красным жаром разливаётся.* (Солнце. 1903). Белая роза — цветок света, невинности, девственности, духовного раскрытия. Красная роза — огонь, страсть, а также смерть и кровь: *Сквозь грозы / и напасти / стремились, и была в чертах печальных / нега. / Из багряницы роз многострадальных / страсти / творили розы снега.* (Преданье. 1903). *И душистые розы, / И душистые розы — / Пурпурные — / Могилы / Вóнею кропили.* (Свидание. 1906).

Доминирующей единицей группы «Травы» является гипероним *травы* (45), *бурьян* (27). В этой группе 34 наименования с индексом частотности 204. Историк Иван Забелин писал, что в древности язычники относились к растениям как к живым существам: по поверьям, травы могли переходить с места на место, менять свой вид и внезапно исчезать, разговаривать между собой, кричать и плакать. Предки также верили, что у каждого растения был свой характер и нрав. (https://vk.com/wall-90439842_7775).

«Бурьян — это совокупность трав, объединенных в общее название за второстепенность места обитания: свалки и руины. И потому суть

бурьяна следует искать не в биологии, а в культуре и традициях народа. Бурьян — это отшельник или, как теперь говорят, “маргинал”. Когда люди не хотят помнить свою историю, этим занимается бурьян» [Сорокин, 2008].

Белый в предисловии сборника стихов Пепел 1909 г. писал: «Капитализм еще не создал у нас таких центров в городах, как на Западе, но уже разлагает сельскую общину; и потому-то картина растущих оврагов с бурьянами, деревеньками — живой символ разрушения и смерти патриархального быта. Эта смерть и это разрушение широкой волной подмывают села, усадьбы; а в городах вырастает бред капиталистической культуры» [Белый, 1909, с. 8]. *Те же росы, откосы, туманы, / Над бурьянами рдяный восход, / Холодеющий шелест поляны, / Голодающий, бедный народ;* (Родина. 1908). *Парень девичий упругий / Обнимает стан, / Перешукнется в испуге / С лебедой бурьян.* (Стар. 1908).

Художник всегда тесно связан с эпохой, и происходящие в стране события не могли не оказать влияния на творчество Андрея Белого и поэтов того периода. Белый, видя безрадостное существование русских людей, прибегает к метафоричности, используя в стихотворении 1908 г. «Из окна вагона» гипероним *стая*, усиленный прилагательным *убогие*: *...Там — убогие стаи избенок, / там убогие стаи людей.*

Это мы можем отметить и в поэзии С. Есенина, например, в стихотворении «Весна на радость не похожа...» (1916), где доминирующей единицей группы травы является *лебеда* — символ бедности, заурядности жизни: *У голубого водопоя / На шишкоперой лебеде / Мы поклялись, что будем двое / И не расстанемся нигде* [Есенин, 1990].

В группе «Строение растений» — 44 наименования, индекс частотности 168. Доминирующей единицей являются фитоним *листья* (37). Поэт сравнивает жизнь листьев с человеческой жизнью — сильные, полные жизни листья противостоят ветрам, солнцу и другим невзгодам. Но вместе с тем они познают все радости жизни: цветут, блестят и шумят: *Меж листьев блистает закатный багрянец.* (Пир. 1902); *«Дерево — / — Там — / — Пляшет / Листвой / Оготелюю — / — В гам».* (Шорохи. 1929); играют с лучами, купаются в росе «*Сияет роса на листочках*». (Объяснение в любви. 1903) — наслаждаются всем, что может дать жизнь «*В который раз мне и близки, и милы — / Кустов малиновые листи-*

ки» («Мигнет медовой желтизной скатов...». 1926).

Красоту увядания в старости — перед тем, как высохнуть и исчезнуть, листья поражают нас буйством красок, насыщенностью цветов: «Лист вспыхнул сияньем червонца» (Гном. 1902); «Берега желтый лист стяхнет» (Кладбище. Б/д).

В образе листьев можно разглядеть человеческую натуру, и поэт практически не проявляет себя, он сливается с образом листьев: *Внимаешь с тоской, / обвеянный жизнью давней, / как шепчет ветер с листвою* (Заброшенный дом. 1903); *И лист за листом, / тоскуя о неге вчерашней, / кружится под тусклым окном* (Заброшенный дом. 1903).

Для оригинальной интерпретации философской темы А. Белый использовал средства выразительности. При помощи них создаются образы природы, воспроизводятся чувства и эмоции: *Капля росы под окном оборвется с листьев алмазной / слезой...* («Песня весенняя птицей несется...». 1998); *Слетали тучи осенних листьев. / Ветер сгонял их в кучу россыпей и потом срывал эти червонные россыпи, мча к морю.* (Аргонавты. 1904).

Листья символизируют скрытые опасности: *Один взобрался / на самую вершину дерева и пожелал ругаться / среди лапчатых листьев* (Ссора. 1900).

А. Белый использует метафоры: «Деревья листвою золотою одеты» (Пир. 1902); «Лист вспыхнул сияньем червонца» (Гном. 1902). Эпитеты: «Листиками лепечет / Пламенными» (Осинка. 1906). Сравнения: «Как невозвратная мечта, / сверкает золото листа» (Ожидание. 1901); «Как змеи, шелестели / В тяжелый зной листки» (Шут. 1911).

Лексема *лист* имеет дополнительную образную коннотацию: «Сжимаете в газетный листик, / В пятисотстрочный фельетон» (Своему двойнику. 1917).

Мир животных достаточно хорошо представлен в поэзии Андрея Белого. Среди зоонимов значительной функционально-семантической нагруженностью в лирике поэта отмечена лексема *конь* из группы «Домашние животные» — 40 употреблений, 27 словосочетаний.

Образ коня прочно вошел в русскую культуру. С его образом связаны мифы, легенды, песни, сказки, он имел разные значения, выступая символом жизни, плодородия, достатка, силы и власти [Буслаев, 2011].

Белый конь в народном сознании символизировал смерть: *Время белые кони несут: / В окна грива метельная просится* (Успокоение. 1905). *Над крышею пурговый конь / Пронесся в ночь...* (Страсть. 1908).

Адъективная лексика, употребляемая для обозначения масти коня, в стихах характеризуется следующим спектром значений: белый, взмыленно снежный, мышинный, огневой, пурговый, седой, черный. Нрав коня передается лексемами, характеризующимися диапазоном значений: ленивый, лихой, быстрый, испуганно фыркает, пляшут, закипают, колотят копытами, топот, помчались бойко, кидаясь в солнце, задравший хвост, заржавший. Синонимический ряд представлен следующими лексемами: жеребчик, коренник, мерин, лошадь, скакун, тройка, кентавр и кентавриха (вид туловища лошади с верхней человеческой частью), пегас (крылатый конь Зевса): *Ей, помчались! Коня бойко / Бьют копытом в звонкий лед; / Разукрашенная тройка / Закружит и унесет* (Тройка. 1904). *Над пухоперою каргою, / Над чепчиком ее счернен / Жеребчиком мышинным — «он»* (Первое Свидание. 1921). *У рельс лениво всхлипнул / Дугою коренник, / И что-то в ветер крикнул! / Испуганный ямицик* (Телеграфист. 1908). ... *Бодаем жалобным бугаем, / Брыкаем мерином седым* (Первое свидание. 1921). *На лошади взмыленно снежной / красавец наездник промчался* (Променад. Б/д). *Точно дым между каменных скал / На седых скакунах про сверкал* («Как рога, голоса голоса». 1911).

Лексема *конь* выступает в прямом значении, а также имеет дополнительную образную коннотацию: *Стой — ты, как конь, заржавший стих — / Как конь, задравший хвост строками — / Будь прост, четырехстопа, тих: / Не топай в уши мне веками...* (Первое свидание. 1921).

Лексема *ласточка* (27), 16 словосочетаний, относится к группе «Дикие птицы» — 57 наименований; индекс частотности 226.

В поэзии А. Белого образ ласточки довольно разнообразен. С ее образом устойчиво связан приход весны, надежда на грядущие перемены, он символизирует волю и свободу. От образа ласточки веет душевностью и теплотой. У Белого образ ласточки метафорически соотносился с весенним пробуждением природы и юностью. Это выражено в стихотворении «Волны зари» 1902 г.: *И — первую, легкую / Тень; / И ласточек легкие / Визги; / Опять потрясает / Сирень — / Лучистые, чистые / Брызги* (Волны зари. 1902).

Образ ласточки используется поэтом как символ надвигающейся беды. Скорее всего, это вытекает из народных примет и поверий [Ермолов, 2005]. Так, низко летающие ласточки — к дождю, а ласточка, влетевшая в окно, — к скорой смерти: *Щебечущие ласточки — летите / Из воздуха к Спасителю на плечи! / В страну гробов, весенние предтечи, / Щебечущие ласточки — летите!* (Старинный друг. 1903). Ласточка как символ воли и свободы: *Девушка за ласточкой вольной / следила завистливым оком...* (Сельская картина. Б/д).

Если мы обратимся к другим представителям птиц, например, к воронам, то увидим, что у Белого они имеют такую же символику, как и в народной поэзии, — это вестник зла и смерти: *Осыпаясь прахом, склоны / Тихо шелестят; / Галки, вороны, вороны / Стаей налетят* (Убийство. 1908). *Улица прахами прядит, — / Грохнет сердитым свинцом; / Ворон охрипнувший сядет / Над восковым мертвецом* (Вставай. 1925). *Изпод опущенных ресниц / Я вижу — там, где дышат розы — / — Огромный ворон шлет угрозы, / Смущая сонных голубиц...* (Visions. 1901).

Чаще всего Белый употребляет образы животных и птиц в сравнениях, в метафорах: *«Как павва, — величава. / Опущен шелк ресниц»* (Поповна. 1905). *«И спрячет голову, как страус, / Отскочет в сторону, как пес»* (Первое свидание. 1921). *«Сердце, ты — птенчик: / Свой щебет уйми!»* (Сердце. 1921). *«Песня весенняя птицей несется... Полночь пробил на / башне седой... Капля росы под окном оборвется с листьев алмазной / слезой...»* («Песня весенняя птицей несется...»). 1898).

В группе насекомых мы можем отметить часто встречающиеся лексемы: стрекоза (18), мотылек (13), бабочка (6). Бабочки, стрекозы являлись традиционным символом краткого и прекрасного человеческого существования, спасения души. Стрекозы в лирике Белого становятся типичной деталью окружающего мира природы: *Над сквозным зеленым роєм / Лепет льющих лоз. / Бьет и моет дымным зноем / Рой сквозных стрекоз* (Свидание. 1908).

Можно отметить удивительное созвучие изображенного мира и душевного состояния лирического героя: *Пусть за стеною, в дымке блеклой / Сухой, сухой, сухой мороз, — / Слетит веселый рой на стекла / Алмазных, блестящих стрекоз* (Зима. 1907). *Вдруг!... / Весь — мурашки и мороз! / Между ресницами — стрекозы! / В озон-*

ных жилах — пламя роз! / В носу — весенние мимозы! (Первое свидание. 1921).

Пейзажи получают символический философский смысл: *Так вьются бисерным туманом / Над прудом крылья коромысл; / Так мысли, легкие стрекозы, / Летят над небом, стрекоча; / Так белоствольные березы / Дрожат, невнятицей шепча* (Первое свидание. 1921).

Мотылек, бабочка считаются символом души, возрождения и воскресения. Может быть, в соединении с миром вселенной, в тесной связи с ней А. Белый и видит возрождение души человека: *В лепет / Ясных / Стрекоз / И серебряных бабочек, — / Точно из слез, — / Трепет / Красных / Лампадочек* (На могиле. 1929). *Над травой мотылек — / Самолетный цветок... / Так и я: в ветер — смерть — / Над собой — мотыльком — / Пролечу стебельком* (Жизнь. 1916). Насекомые в стихах поэта являются частью мира природы, включаясь в образную систему стихотворного текста, способствуют отражению особенностей поэтического мировосприятия, позволяют выстраивать параллели между миром природы и миром человека.

Заключение

Многообразие флоры и фауны, характерное для образного ряда стихотворений Андрея Белого, подчеркивает географическое пространство в поэтических текстах писателя (средняя полоса России: имение «Серебряный колодезь» граница Тульской и Орловской областей, Кучино — ближнее Подмосковье).

На основе развернутой классификации исследуемой группы слов были выделены наиболее частотные фитонимы и зоонимы и предпринята попытка описать символику доминант. Проанализировано 470 единиц фитонимов и зоонимов. Из них 284 единицы — слова тематического блока *флора*, а 186 единиц — слова тематического блока *фауна*. Мы видим, что флористическая лексика по частотности чаще употребляется в лирике поэта, чем слова, номинирующие животный мир (*флора* — 1507, а *фауна* — 673 из 2180 употреблений). Тем не менее следует отметить, что поэтическая фауна в стихах Белого весьма богата и разнообразна, в ней обитают такие классы животных, как млекопитающие, пресмыкающиеся, земноводные, птицы, рыбы, насекомые. Можно также обособить фантастических животных, среди которых первое место по частотности упоминаний занимает кентавр (19), встречается вымышленное имя птицы *Цвэквэ* (Сказание об

Али-Бабе. 1929): *«Птица Цвэ́квэ / Издали / Следила / За галопом носорога глупого»*. О вымышленном имени птицы имеется маргинальная помета К. Н. Бугаевой, жены Андрея Белого, в картотеке ее архива [Бугаева, ОР РГБ, Ф. 25, Т. 2]. Прделанная работа может стать основой для создания словаря растительного и животного мира поэзии Андрея Белого.

Библиографический список

1. Аквазба Е. О. О путях классификации лексики флоры в лексической подсистеме русского языка // Традиции славяно-русской культуры в Сибири : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тюмень : Изд-во ТГУ, 2004. С. 109-111.
2. Болдырев Н. Н. Концептуальные структуры и языковые значения. Москва : Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, 1999. 118 с.
3. Буслаев Ф. И. Исторические очерки русской народной словесности. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 420 с.
4. Белый А. Золото в лазури. Москва : Скорпион, 1904. 252 с.
5. Белый А. Пепел. Санкт-Петербург : Шиповник, 1909а. 111 с.
6. Белый А. Урна. Стихотворения. Москва : Гриф, 1909б. 139 с.
7. Белый А. Христос воскрес. Петербург : Алконост, 1918. 52 с.
8. Белый А. Королевна и рыцари. Сказки. Петербург : Алконост, 1919. 60 с.
9. Белый А. Первое свидание. Поэма. Петербург : Алконост, 1921. 72 с.
10. Белый А. Звезда. Новые стихи. Петербург : Государственное издательство, 1922а. 72 с.
11. Белый А. После разлуки. Берлинский песенник. Петербург ; Берлин : Эпоха, 1922б. 114 с.
12. Белый А. Стихи о России. Берлин : Эпоха, 1922в. 50 с.
13. Белый А. Стихотворения. Берлин ; Петербург ; Москва : Изд-во З. И. Гржебина, 1923. 505 с.
14. Белый А. Пепел. Стихи. Издание второе, переработанное. Москва : Никитские субботники, 1929. 189 с.
15. Белый А. Стихотворения и поэмы : в 2 томах / Андрей Белый ; вступ. ст., подг. текста, сост., примеч. А. В. Лаврова и Джона Малмстада (Новая библиотека поэта). Санкт-Петербург : Академический проект; Москва : Прогресс-Плеяда, 2006. Т. 2. С. 167.
16. Бугаева К. Н. Указатель имен и названий в стихотворениях А. Белого. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки, Москва. (ОР РГБ, М.). Ф. 25. Т. 2. К. 52. Ед. хр. 1-2.
17. Ермолов А. С. Русский народ. Календарь народных примет. Москва : ЭКСМО, 2005. 254 с.
18. Есенин С. А. Собрание сочинений : в 2 томах. Стихотворения и поэмы. Москва : Советская Россия, 1990. 520 с.
19. Кожевникова Н. А. Язык Андрея Белого. Москва : ИРЯ РАН, 1992. 256 с.
20. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А. В. Суперанская. Изд. 2-е. Москва : Наука, 1988. 192 с.
21. Сорокин В. Ой, вы, травы мои луговые. 15. Бурьян-трава // Проза.ру. 2008. URL: <https://proza.ru/2008/12/08/11> (дата обращения: 25.03.2022).
22. Тарумова Н. Т. Колоративная лексика поэтического языка Андрея Белого: от словника цветообозначений к словарю цвета // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 184-189.

Reference list

1. Akvazba E. O. O putjah klassifikacii leksiki flory v leksicheskoj podsysteme russkogo jazyka = On ways to classify flora vocabulary in the lexical subsystem of the Russian language // Tradicii slavjano-russkoj kul'tury v Sibiri : materialy Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii. Tjumen' : Izd-vo TGU, 2004. S. 109-111.
2. Boldyrev N. N. Konceptual'nye struktury i jazykovye znachenija = Conceptual structures and language meanings. Moskva : Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni G. R. Derzhavina, 1999. 118 s.
3. Buslaev F. I. Istoricheskie očerki russkoj narodnoj slovesnosti = Historical essays on Russian folk literature. Moskva : Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2011. 420 s.
4. Belyj A. Zoloto v lazuri = Gold in azure. Moskva : Skorpijon, 1904. 252 s.
5. Belyj A. Pepel = Ashes. Sankt-Peterburg : Shipovnik, 1909a. 111 s.
6. Belyj A. Urna. Stihotvorenija = Ash-bin. Poems. Moskva : Grif, 1909b. 139 s.
7. Belyj A. Hristos voskres = Christ is risen. Peterburg : Alkonost, 1918. 52 s.
8. Belyj A. Korolevna i rycari. Skazki = Queen and Knights. Fairy tales. Peterburg : Alkonost, 1919. 60 s.
9. Belyj A. Pervoe svidanie. Pojema = First date. Poem. Peterburg : Alkonost, 1921. 72 s.
10. Belyj A. Zvezda. Novye stihy = Star. New poems. Peterburg : Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1922a. 72 s.
11. Belyj A. Posle razluki. Berlinskij pesennik = After separation. Berlin Songbook. Peterburg ; Berlin : Jepoha, 1922b. 114 s.
12. Belyj A. Stihy o Rossii = Poems about Russia. Berlin : Jepoha, 1922v. 50 s.
13. Belyj A. Stihotvorenija = Poems. Berlin ; Peterburg ; Moskva : Izd-vo Z. I. Grzhebina, 1923. 505 s.
14. Belyj A. Pepel. Stihy. Izdanie vtoroe, pererabotannoe = Ashes. Poems. Edition Two, Revised. Moskva : Nikitskie subbotniki, 1929. 189 s.
15. Belyj A. Stihotvorenija i pojemy = Poems and verses : v 2 tomah / Andrej Belyj ; vstup. st., podg. teksta, sost., primech. A. V. Lavrova i Dzhona Malmstada (Nova-

ja biblioteka pojeta). Sankt-Peterburg : Akademicheskij proekt ; Moskva : Progress-Plejada, 2006. T. 2. S. 167.

16. Bugaeva K. N. Ukazatel' imen i nazvanij v stihotvorenijah A. Belogo = Index of names and headlines in poems by A. Bely // Otdel rukopisej Rossijskoj gosudarstvennoj biblioteki, Moskva. (OR RGB, M.). F. 25. T. 2. K. 52. Ed. hr. 1-2.

17. Ermolov A. S. Russkij narod. Kalendar' narodnyh primet = Russian people. Calendar of folk sayings. Moskva : JeKSMO, 2005. 254 s.

18. Esenin S. A. Sobranie sochinenij = Collected works : v 2 tomah. Stihotvorenija i pojemy. Moskva : Sovetskaja Rossija, 1990. 520 s.

19. Kozhevnikova N. A. Jazyk Andreja Belogo = The language of Andrei Bely. Moskva : IRJa RAN, 1992. 256 s.

20. Podol'skaja N. V. Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii = Dictionary of Russian onomastic terminology / otv. red. A. V. Superanskaja. Izd. 2 e. Moskva : Nauka, 1988. 192 s.

21. Sorokin V. Oj, vy, travy moi lugovye = Oh, you, my meadow herbs. 15. Bur'jan-trava // Proza.ru. 2008. URL: <https://proza.ru/2008/12/08/11> (data obrashhenija: 25.03.2022).

22. Tarumova N. T. Kolorativnaja leksika pojeticheskogo jazyka Andreja Belogo: ot slovnika cvetooboznachenij k slovarju cveta = The colorful vocabulary of the poetic language of Andrei Bely: from a dictionary of color meanings to a dictionary of color // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2020. № 3 (114). S. 184-189.

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 04.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 11.03.2022; approved after reviewing 04.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-176-187

EDN: JPVUNH

Юбилей 2022 года: советское наследие, память и противоречия

Татьяна Семеновна Злотникова

Доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
cij_yar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0127>

Аннотация. Юбилейный мир 2022 г. имеет существенную доминанту: 100-летие образования СССР. В свою очередь, юбилейный горизонт 2022 г. имеет значимую для отечественной культурно-антропологической и художественно-эстетической жизни персональную доминанту: юбилей людей, родившихся в годы, исчисление которых кратное 5 и — в основном — уже покинувших этот мир. В статье названы десятки творцов. Среди «юбиляров» 2022 г. — и люди, *нейтрально*, по крайней мере, в формальном плане, прошедшие по жизни в советское время; и те, кто откровенно *противостоял* современному социально-политическому устройству; и те, кто *восхвалял* либо (чаще) в определенной мере *позитивно соотносился* с советской действительностью. Выбор персон имеет авторский характер, возможно, другие авторы остановились бы на иных судьбах. Единственное, что не может вызвать сомнений, это *расположение людей в каждой из обозначенных групп: оно носит хронологический характер* — от старших к младшим.

Изучение персональных и коллективных интенций советской эпохи востребовало несколько методологических позиций: философско-антропологическая методология; социальная психология и психология художественного творчества; историко-биографический метод. К группе «нейтральных» персон отнесены поэты К. Чуковский и С. Маршак, прозаик и публицист К. Паустовский, актеры Э. Гарин и Е. Лебедев, поэт Ю. Левитанский, прозаики и драматурги В. Арро и А. Вампилов, прозаик А. Битов, композитор Р. Щедрин. В качестве «антисоветских» творцов представлены режиссер Ю. Любимов и писатель В. Аксенов. *Советские (просоветские) творцы*, в контексте статьи, — писатель В. Катаев, певец С. Лемешев, актер театра и кино М. Ульянов, актер, режиссер и педагог О. Ефремов, поэт Р. Рождественский.

Ключевые слова: Советская эпоха; нейтральные; «антисоветские»; советские (просоветские) творческие личности; юбилей; философско-антропологическая; философско-психологическая; историко-биографическая методология

Работа выполнена по гранту Российского научного фонда 20-68-46013

Для цитирования: Злотникова Т. С. Юбилей 2022 года: советское наследие, память и противоречия // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 176-187. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-176-187>. <https://elibrary.ru/jpvunh>

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

Anniversaries of 2022: soviet heritage, memory and contradictions

Tatiana Semionovna Zlotnikova

Doctor of art criticism, honored scientist of the Russian Federation, professor of department of culturology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1
cij_yar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0127>

Abstract. The jubilee of the world in 2022 has a significant dominant: the 100th anniversary of the formation of the USSR. The jubilee horizon of 2022 has a personal dominant significant for the national cultural-anthropological and

artistic-aesthetic life: anniversaries of people born in years whose calculation is a multiple of 5 and — mostly — have already left this world. The article names dozens of creators. Among the «anniversaries» of 2022 there are people who, at least in formal terms, have passed through life in Soviet times; and those who openly opposed the modern socio-political system; and those who praised or (more often) to a certain extent positively correlated with Soviet reality. The choice of persons has an author's character, perhaps other authors would have settled on other destinies. The only thing that cannot cause doubt is the location of people in each of the designated groups: it is chronological in nature, from older to younger.

The study of personal and collective intentions of the Soviet era demanded several methodological positions: philosophical and anthropological methodology; social psychology and psychology of artistic creativity; historical and biographical method. Poets K. Chukovsky and S. Marshak, novelist Paustovsky, actors E. Garin and E. Lebedev, poet Yu. Levitansky, prose writers and playwrights V. Arro and A. Vampilov, prose writer A. Bitov, composer R. Shchedrin belong to the group of «neutral» persons. As «anti-soviet» creators considered the director Yu. Lyubimov and writer V. Aksenov. Soviet (pro-Soviet) creators considered in the context of the article are writer V. Kataev, singer S. Lemeshev, theater and film actor M. Ulyanov, actor, director and teacher O. Efremov, poet R. Rozhdestvensky.

Keywords: the Soviet Era; neutral; «anti-soviet»; soviet (pro-soviet) creative personalities; anniversaries; philosophical-anthropological; philosophical-psychological; historical-biographical methodology

The work was carried out under a grant from the Russian Science Foundation 20-68-46013

For citation: Zlotnikova T. S. Anniversaries of 2022: soviet heritage, memory and contradictions. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 176-187. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-176-187>. <https://elibrary.ru/jpvunh>

Советская жизнь, советский быт, советская эпоха, советские конфликты и советские переживания, советские запреты и советские события, ассоциации и параллели, оставившие следы в жизни выдающихся людей и в их произведениях — особый мир, который можно назвать «юбилейным».

Введение

Юбилейный мир 2022 г., во-первых, имеет существенную, хотя пока не слишком отчетливо актуализированную доминанту: 100-летие образования СССР (декабрь 1922 г.). Как бы ни оценивался сам факт этой социально-политической акции, она была значима и для современников в самой стране, и для политической жизни практически всего мира, и для последующего развития Европы, Азии и мира.

Во-вторых, юбилейный горизонт 2022 г. имеет значимую для отечественной культурно-антропологической и художественно-эстетической жизни персональную доминанту: юбилей людей, родившихся в годы, исчисление которых кратно 5 и — в основном — уже покинувших этот мир. Это достаточно многочисленные писатели (прозаики, поэты, драматурги, создатели новых художественных миров и новых стилистических тенденций) и исследователи литературы (ученые, критики, публицисты); актеры, режиссеры, музыканты (представители разных видов искусства, чья значимость при их

жизни была велика и признана, но чье значение сегодня мало кем воспринимается в его подлинном смысле и качестве). Среди «юбилейных» 2022 г. и люди, нейтрально, по крайней мере, в формальном плане, прошедшие по жизни в советское время, и те, кто откровенно противостоял современному социально-политическому устройству, и, наконец, те, кто восхвалял советскую действительность либо (чаще) в определенной мере позитивно соотносился с ней.

Современники, патриоты, критики... Аналитики и создатели новых клише...

Выбор рассматриваемых персон имеет авторский характер, возможно, другие авторы остановились бы на иных судьбах. Единственное, что не может вызывать сомнений, это — расположение людей в каждой из обозначенных групп: оно носит хронологический характер, от старших к младшим.

Методология

Изучение персональных и коллективных интенций советской эпохи востребовало несколько методологических позиций. Прежде всего, значима философско-антропологическая методология, которая соответствует логике проведения исследования по гранту РФФИ (выявление взаимной корреляции индивидуальных и социальных интеракций в период, известный в качестве «советской эпохи»). Кроме того, использованы позиции социальной психологии и психологии художественного творчества (что применено к дея-

тельности писателей, актеров, режиссеров, музыкантов). Особое внимание уделено историко-биографическому методу (изучение отдельных ситуаций и нюансов творчества и биографии советских по времени своего бытия, хотя и занимавших диаметрально противоположные позиции творцов). Все ссылки на представляющие методологию издания даны далее, по ходу изложения результатов.

Результаты исследования 1. «Нейтральный» формат взаимодействия с советской эпохой

По сути, нейтральность (равнодушие, в психологическом плане — апатия, казавшаяся следствием усталости) — это необъявленная логика советского государства. Именно так эту логику определяла Х. Арндт: «Всякого рода убежденность и наличие собственного мнения столь смешны и опасны в условиях тоталитаризма именно потому, что тоталитарные режимы чрезвычайно гордятся тем, что не нуждаются в них, и вообще не нуждаются ни в какой человеческой помощи <...> Тоталитаризм стремится не к деспотическому господству над людьми, а к установлению такой системы, в которой люди совершенно не нужны» [Арндт, 1996].

Люди, нейтрально, по крайней мере, в формальном плане, прошедшие по жизни в советское время, — их было в творческой среде весьма немало. На некоторых судьбах мы далее остановимся несколько более детально, но прежде обозначим номинативный ряд «юбиляров», в котором присутствуют такие заметные «нейтральные» фигуры, как поэт Б. Ахмадулина (85 лет), сценарист и поэт Г. Шпаликов (85 лет), писатели-«деревенщики» В. Белов (90 лет) и В. Распутин (85 лет), писатели Э. Успенский (85 лет) и Ю. Яковлев (100 лет), критики и теоретики литературы, художественной культуры Л. Гинзбург (120 лет) и Ю. Лотман (100 лет), кинорежиссеры Л. Квинихидзе (85 лет), В. Котеночкин (95 лет), Н. Кошеверова (120 лет), Э. Рязанов (95 лет), Ф. Хитрук (105 лет), композитор О. Каравайчук (95 лет), одни из немногих здравствующих юбиляров — поэт Г. Остер (75 лет), писательница В. Токарева (85 лет).

Корней Чуковский (140 лет) прожил 87 лет, сочетая в своей деятельности «детское» (стихи, сказки) и «недетское» (Некрасов и социально-философские смыслы художественного творчества). Впоследствии создание произведений для детей неформально рассматривалось как своего

рода эскапизм: сложные нравственные и политические проблемы сводились до условных ситуаций, традиционных «сказочных» схем (борьба добра и зла и кажущаяся легкой победа добра, волшебные и потому немотивированные трансформации людей). Страшные и опасные происшествия составляли сюжетную основу многих его произведений, в которых аллюзии стали восприниматься на политическом уровне лишь по прошествии длительного времени. «Краденое солнце», написанное в 1927 г., сегодня звучит предостережением относительно роковых изменений в российской-советской жизни, намек на революционные события 1917 г. через 10 лет после Октябрьской революции носит характер прямой и буквальный:

Наступила темнота,
Не ходи за ворота:
Кто на улицу попал —
Заблудился и пропал.

Однако страшный зверь-крокодил, поглотивший солнце, становится объектом дружной борьбы всех милых и по определению слабых зверюшек, а солнце, не пострадав от агрессии, выкатывается на небо и возвращает свет и тепло всему миру. Утопичность сказочной модели вселяет надежду и превращает апокалипсис (а это был явно он, ибо что может быть страшнее, чем пропажа животворящего солнца) в детскую игру, подобную салочкам или догонялкам.

Искусствоведы-советологи, не обратив внимания на дату написания знаменитого «страшного» стихотворения «Тараканище», — а это был 1923 г., — рассматривали историю усатого злодея как попытку создания антисталинской сатиры. Известны театральные версии сказки Чуковского, где мизансценическими и пластическими средствами делались упомянутые намеки на «усатого деспота».

Так, детские стихи советского времени превращались в социально детерминированные модели мира, наполненного опасностями, злом и агрессией.

Второй (а с точки зрения некоторых исследователей и читателей, первый) советский детский поэт, Самуил Маршак (135 лет) прожил 77 лет. В его творчестве так же органично, как у Чуковского, сочеталось «детское» — стихи, пьесы-сказки — и «недетское» (переводы Шекспира). В «детских» стихах велик дидактический посыл, который, в соответствии с требованиями времени, социально детерминирован. Чувство юмора, стиль — литературный (!), общеевропейский и

собственный, отсутствие жестокой агрессивности и даже намека на сочувствие. Отбор лексики тщателен и выразителен: мистер Твистер не просто миллионер, он бывший министр, который имеет претензии, вполне соответствующие актуальному административному статусу, ибо главное — он владелец ценностей. Оптика имеет социальный фокус, неразумная дочь контрастирует с умеренным в своих претензиях отцом, особняк, в котором можно бы пожить вместе с обезьянкой, купить непросто, и это — социально-экономическая реальность советского хронотопа.

Дом над Невою
Купить бы я рад...
Да не захочет
Продать Ленинград!

И не был бы мастером поэт, если бы в сновидении туриста не возникла ироническая, гротесковая реплика о том, что для желающих комфортно поселиться «нет <...> в Америке мест». Социальный запрос на критику иностранного жизненного опыта выполнен полно и определенно: приезд мистера Твистера в советскую Россию показал его несоответствие новым, советским жизненным установкам.

Прозаик и публицист Константин Паустовский (130 лет) прожил 76 лет. Сегодня его произведения назвали бы экологической прозой, психологической прозой, лирической прозой.

К. Паустовский, известный как эпически настроенный интеллигент, никогда против чего-либо не восстававший и не протестовавший, считался типичным советским прозаиком. Его отличительная особенность состояла в том, что и в своем обращении к природным реалиям («Кара-Бугаз»), и в обращении к историческому прошлому своей страны («Северная повесть») он изображал «только наиболее высокие человеческие свойства». В энциклопедической статье подчеркивается стремление писателя «взволновать читателя эмоциональным рассказом о подвиге, о преданности, о верной любви». Написав немало произведений о творчестве («Золотая роза», беллетризованные биографии художников и писателей), Паустовский остался в истории отечественной культуры как умелый собиратель разнообразных фактов, подробностей пестрой жизни, «очерченных немногими штрихами» [Чудакова, 1968].

Паустовский не был публицистически активным, открыто социальным по своему пафосу автором, хотя принципы красоты-добра-истины были основными в его творчестве, и не был ху-

дожественным реформатором, хотя владел художественно совершенными приемами создания фразы, эпизода, настроения, психологического рисунка. Все это делало Паустовского, если так можно сказать, не рядовым мастером, а выдающимся. И таких мастеров в СССР было немало, но если они не становились жертвами преследований, то их творчество воспринималось публикой и критикой как естественная часть жизни. В то время могли себе позволить такую роскошь! А написавшая о нем статью в Литературной энциклопедии М. Чудакова, известная и востребованная как исследователь творчества «запрещенного» Булгакова, своими сочинениями о Паустовском, к сожалению, не прославилась — и это не ее или ее объекта вина, а беда советской политизированной системы оценивания художественного творчества.

Актер Эраст Гарин (120 лет). Казалось бы, антигерой (по амплу), ученик Мастера, В. Мейерхольда (по эстетическому опыту), человек, сыгравший в кино странных, незлобных королей («Золушка») и «маленьких людей» («Свадьба» по Чехову), но в малоизвестном фильме по притче Е. Шварца «Каин XVIII» ставший бесильным и ужасающим символом страха и жестокости, беспомощности и ничтожности, аналогичных свойствах мелкого насекомого, комара, который несет «ядерную» смерть и может уничтожить мир. Нежно-беспомощные интонации, растерянный взгляд, неуверенные движения — и полное отсутствие идеологической определенности, вневременная и внесоциальная, поистине сказочная свобода стали знаком жизни мейерхольдовского актера Гарина.

Актеру Евгению Лебедеву исполняется 105 (прожил 80 лет). В театр он прийти никак не должен был, но, если бы не стал актером, не ясно, где и как мог бы реализовать себя с такой полнотой, приносящей восторг и изумление сотням людей. По биографическим данным (жизнь в «национальной республике», преследование отца, фактическое сиротство его и сестры) должен был противостоять «режиму», но на деле был занят творчеством, а не политической борьбой. И по масштабу страстей, которые разворачивал на сцене. И по диапазону ролей. И по степени уникальности: никому не приходило в голову подражать ему, клонировать его манеры, приемы, «штучки» [Злотникова, 2013].

Прожив жизнь в период расцвета советского кино, он не был известен массовому зрителю: не красавец (О. Стриженов, В. Лановой,

М. Козаков) — поэтому обошелся без стай поклонниц, не социальный герой (не И. Переверзев, не П. Глебов, не М. Ульянов) — поэтому обошелся без громких, политически значимых премьер. Весь груз творческих поисков и признания, которое было полноценным по советскому времени (народный артист СССР, лауреат ряда премий и т. п.) лежал на «плечах» театральных работ. Эти же, последние, были связаны с Г. А. Товстоноговым: начиная с опаснейшего и блистательно реализованного проекта, «Из искры», спектакля о Сталине с Лебедевым, характерным актером, в роли Сталина, в 1949 г. — вплоть до смерти Товстоногова в 1989 г., Крутицкого («На всякого мудреца довольно простоты», 1985) и Луки («На дне», 1987).

Однако диапазон его творчества был поистине велик. От странной провинциалки мадемуазель Куку из пьесы «Безымянная звезда» до советского спекулянта в сатирическом спектакле «Энергичные люди» по В. Шукшину, до горьковского Монахова и чеховского Серебрякова... Новый, казалось бы, уже не ожидавшийся виток — «История лошади» по «Холстомеру» Л. Толстого. Знаменитый гротеск — Артуро Уи по Б. Брехту; в финале спектакля актер, подводя итог только что сыгранной трагически-поучительной истории, должен был сбросить личину Уи и от своего имени призвать людей к бдительности.

«Мещане» М. Горького шли в БДТ долго, около 20 лет. Лебедев играл своего Бессеменова поистине страстно, с тем активно личным отношением, которое давало ему право не только на традиционно ожидавшееся разоблачение, но и на понимание персонажа, даже сочувствие ему.

Пегого мерина Холстомера Лебедев в спектакле «История лошади» играл больше 15 лет (есть запись, сделанная для телевидения в 1989), то есть жил в непомерном творческом и физическом напряжении вплоть до 75 лет. Он давал художественно убедительный ответ на вопросы: можно ли вне шаржа, вне карикатурной характеристики сыграть животное — да не в сказке на сцене детского театра, а в философской трагедии? Можно ли найти прием, позволяющий сочетать философские мотивы с непосредственным изображением на сцене «истории лошади»?

Советский актер, трагик и комик, создатель гротеска и лирических ролей был велик в свое, советское же время.

Поэт Юрий Левитанский (ему в нынешнем году 100 лет, а прожил он 74) явил своим творчеством важную закономерность. Для лирики со-

ветских поэтов — и в 1920-1930-е гг., и в период такого социального испытания, как Великая Отечественная война, и в период новой социальной активности, в 1950-1960-е гг. была характерна экзистенциальная парадигма. Выбор не просто той или иной стороны по отношению к «баррикадам», но выбор жизненной позиции и жизненной сферы был разнообразно варьируемым мотивом лирики. Игра слов, предложенная Ю. Левитанским в стихотворении 1983 г. («каждый выбирает по себе», «каждый выбирает для себя») предлагал своего рода снижение накала и конкретизацию ситуации выбора, который касался и обыденных реалий, и даже оружия (меча, шпаги) на фоне максимально масштабного принципа жизнеустройства (выбор религии, служение «дьяволу» или «пророку»). И — тихое, лишненное декларативности творчество поэта имело важный акцент, подчеркивающий отсутствие социального протеста и эпический характер постановки проблемы: «Ни к кому претензий не имею». Камерный, интеллигентный, человек — лицо — своего поколения. Это вполне соответствует общим тенденциям и культурной традиции, которая известна во всем мире [Бойм, 2002].

Писатель Владимир Арро — один из немногих здравствующих юбиляров (в этом году ему исполняется 90 лет). В центре внимания писателя в 1970-1980-е гг., в незыблемо-советской жизни оказалась нерадостная и хорошо прочувствованная обыденность. Долгое время он был известен как детский писатель, позднее написал одну из самых успешных в театральных постановках, психологически точных, грустных и ироничных пьес «Смотрите, кто пришел!» (1987 г. — дата обычно указывается по времени активно предпринимавшихся постановок). В пьесе начитанного и наблюдательного автора, каким был Арро, звучали чеховские мотивы — виделся Лопухин (в локальных проявлениях, откровенно-агрессивных и негативных по отношению к окружающим, своего рода новый вариант парвеню, не столько обиженный жизнью, сколько обиженный на жизнь) и бывшие хозяева жизни (апатичные, слабые, необаятельные, но все же остающиеся на пути у нового, нерадостно пришедшего человека).

Здравствующий юбиляр — композитор Родион Щедрин (ему также в этом году исполняется 90 лет). Фигура парадоксальная и, несомненно, выдающаяся, причем не только по российским, но и по мировым меркам.

Р. Щедрин в советское время рассматривался чаще всего как второй, третий — по крайней мере, не единственный из композиторов отечественного авангарда. Гармонические эксперименты — после Шостаковича (оперы, начиная с казавшейся легкой и простой «Не только любовь»), работа с русским мелосом и фольклорными традициями — после Свиридова (симфонические опыты, «Боярыня Морозова», «Озорные частушки»), мастерство аранжировки и стилизации (иронически воспринимавшаяся «Кармен сюита») — к концу советской эпохи Щедрин остался в своем роде единственным. Рядом с опытами Шнитке и Губайдуллиной, рядом с пограничным, элитарно-массовым творчеством Рыбникова Щедрин оказался классиком, который не ниспровергал социальные основы и не возводил замки национальной «прянично-масленичной» культуры. Легкость разнообразных, парадоксальных и не воспроизводимых со шлягерной простотой интонаций, трогательная строгость песнопений и хоровых композиций превратили музыку Щедрина — к тому же автора и исполнителя строгих фортепианных сочинений, — в своего рода энциклопедию русской музыки конца XX в. [Родион Щедрин, 2007]. И — ни одного идеологически протестного или идеологически «утвердительного» произведения, ни одной политической декларации — только мелодия, ритм, гармонические эксперименты [Холопова, 2000]. Советский композитор, поселившийся вместе с женой, великой балериной М. Плисецкой в Германии, где держат его авторские права и издают его музыку.

Самые младшие и при этом ушедшие из жизни нейтрально-советские творческие личности — писатели Андрей Битов и Александр Вампилов (им исполнилось бы по 85).

Обласканный публикой и, отчасти, критикой Битов «смолоду был молод», разнообразно развивался в своих творческих активностях (рассказы 1970-х, романы более позднего времени, пародийное «Колесо», вполне патриотичные «Уроки Армении», глубокомысленный «Пушкинский дом»); интеллигентная проза была написана человеком, уверенным в понимании публики и своем праве на ее внимание. Работа без лозунгов и деклараций, без обид и скандалов, без эпатажа и внутреннего сопротивления обстоятельствам. Советский писатель Битов никому и ничему не противостоял, оставаясь, тем не менее, самим собой и предлагая вживание в картину мира, имеющую несомненно и единственно классиче-

ские корни — выросшие в русскую и мировую культуру, где Пушкин соседствует с Диккенсом, пусть даже это не сам А. С. и не сам Чарльз; а микросреда Аптекарского острова составляет ядро так и не ставшего для Битова официальной столицей города).

Ровесник Битова, чей жизненный путь прервался в 34 года, драматург А. Вампилов при жизни, как большинство дебютантов, не был востребованным автором, кроме одной «молодежной» пьесы «Прощание в июне», все остальные произведения пришли к публике уже после его смерти. Все так же актуальны были чеховские мотивы (тоска по лучшей жизни, одиночество, отсутствие понимания и тяга к нему), а стилистика психологической драмы создавала в вербальных текстах и сценических постановках представление о невостребованных и неуспешных людях. Чеховское ружье специально появлялось, чтобы намекнуть на выстрел как единственный жизненный исход («Утиная охота»), а серия мелких неурядиц, приводивших к путанице, подчас забавной, подчас грустной («Провинциальные анекдоты»), вызывала ощущение абсурда в его едва ли не банальных, обыденных проявлениях. Протест против социальной среды или социально детерминированных условий жизни отсутствовал, замененный альтернативой — уже упомянутой «тоской по лучшей жизни» [Румянцев, 2015]. Прямого или косвенного протеста против жизненных условий, своего рода вскрика, который звучал у персонажа первой пьесы М. Горького «Мещане», исключенного из университета за участие в студенческих волнениях Петра Бессеменова (в своих жизненных неудачах он обвинял «общество») здесь не было в тексте, но едва ли это прочитывалось и в подтексте. Неумелый и безрадостно живущий человек сам был виновником своей нереализованности, источником немотивированной жестокости и причиной потери жизненных ориентиров.

Результаты исследования 2. «Антисоветские» творческие личности

В этом фрагменте наше внимание привлекают те, кто либо откровенно противостоял современному им социально-политическому устройству, либо — что бывало чаще — «не вписывался» в советское бытие по своим психологическим или даже визуальным характеристикам. Для судеб этих людей была характерна эволюция взаимоотношений — от жизни в стране к жизни вне

страны (реально или условно), к возвращению в страну (в некоторых случаях).

Мы обозначаем следующих «юбиляров» 2022 г. — тех, чья творческая жизнь, а подчас и жизнь обывденная (самоубийство одной, лагерное заключение другого, эмиграция третьего) были прямым следствием преследования либо непонимания, отсутствия поддержки со стороны государства. Для современной нам публики, особенно молодой, персоны советской эпохи складываются в своего рода палимпсест, эта публика далеко не всегда отдает себе отчет в том, что из многих «юбиляров» 2022 г. лишь В. Шаламов (ему исполняется 115 лет) подвергся заключению в лагере, а диссидент В. Войнович (ему 90 лет) был «только» эмигрантом, хотя каждый из них в своем творчестве имел ноты активного протеста против тоталитарного режима. Не была репрессирована, в отличие от других поэтов ее поколения, М. Цветаева (ей исполняется 130 лет), а ее самоубийство — это результат безысходности, ощущавшейся как психологический барьер, через который жизнь переступить не могла. «Тихие диссиденты», Л. Чуковская (ровесница Шаламова — 115 лет) и — особенно — М. Ростропович (ему исполняется 95 лет), были для определенного круга людей своего рода знаменем эпохи, хотя протестная деятельность великого музыканта заключалась в готовности приютить у себя на даче опального писателя А. Солженицына и в стремлении исполнять произведения «запрещенных» советских композиторов. По сути, речь шла даже не о протестной деятельности, а о моральном и творческом противостоянии рамкам, выстроенным в советском бытии. Но и это было опасно, и это было неосуществимо.

Особое внимание обращаем на двух творцов: Василия Аксенова и Юрия Любимова.

Рядом с более «молодым», писателем Аксеновым — сыном репрессированной женщины и «лихим» молодым автором, у которого принцип протеста был заложен в самой системе взаимодействия с окружающим миром, — мы видим актера и режиссера Любимова (105 лет), чья карьера в театре им. Вахтангова (главные роли так называемых положительных и при этом главных героев в кинематографических и театральных постановках «Молодая гвардия», «Первые радости», «Ромео и Джульетта», «Моцарт и Сальери», «Иркутская история») и в кино (например, в фильме И. Пырьева «Кубанские казаки») была буквальной демонстрацией лояльности в отношении советской идеологии и эстетики. Развитие

творчества что у Аксенова, что у Любимова было связано с появлением протестных мотивов, у Любимова — еще и с откровенной демонстрацией антисоветских настроений и в постановках так называемых поэтических спектаклей (по произведениям Евтушенко, Вознесенского, даже Пушкин звучал у него протестно), и в постановках классиков, вплоть до инсценировок романов «Мать», «Что делать?», «Мастер и Маргарита» и классических пьес («Борис Годунов»), и в современных сочинениях («Деревянные кони», «Живой»). Пожалуй, главным «грехом» Любимова были не смысловые интенции, а особая социальная активность и нетерпимость интонаций спектаклей. И это — несмотря на выдающиеся сценические работы, имевшие в начале его режиссерской карьеры, в 1960-е гг., «просоветскую» направленность: «10 дней, которые потрясли мир», «Добрый человек из Сезуана», «Павшие и живые» [Мальцева, 2010].

Для публики Любимов был загадочным «персонажем» и уходил от общения с поклонниками, отступая в тень и оставляя на виду актеров. А в профессиональной среде не стеснялся говорить о трудностях — хотя без придыханий и страсти, как о само собой разумеющихся [Любимов, 2001].

Самому, как казалось в советскую эпоху, эпатажному, самому преследуемому, единственному эмигранту из театральных мэтров, который, правда, затем вернулся к полуразбитому корыту своего театра, Любимову удалось дожить до 90 с лишним лет, занимаясь постановками, которые, впрочем, уже не воспринимались как противостоящие государственной системе. Он был и при жизни, и остался в истории отечественного театра не только блестяще изобретательным постановщиком, не только создателем актерского коллектива, но и символом — непокорности, несогласия, противостояния.

Писатель Василий Аксенов (ему в этом году было бы 90) является одной из парадоксальных и изменчивых фигур советской культуры. Он стал не только автором сугубо советских в его молодости произведений о молодых врачах или ученых («Коллеги», «Звездный билет»), на жизненностроительном уровне воплощением советской биографии (сына репрессированной матери) и отказа от советской идеологии (участие в альманахе «Метрополь»).

Для критиков и читателей его присутствие в литературе рядом с ровесниками, поэтами-шестидесятниками было столь же органично, как

и существование в едином логическом ряду со старшими — классиками, новаторами Пастернаком или Толстым. Он был легкой добычей для критических обличений соцреалистических интенций — хотя штампов найти не удавалось, ибо, напротив, он сам эти штампы формировал. И по контрасту, буквально у тех же журналистов и критиков он вызывал раздражение недостаточно энергичным «антисоветизмом». И не совсем протестант, и не совсем защитник советской идеи [Пономарев].

Для кого-то Аксенов — автор-симулякр, не имевший, как некоторым публицистам показалось в постсоветский период, реального эстетического и нравственного влияния в период его активного творчества, только и достойный, что презрительных реплик-идеологем: «Кому нужен старик-плэйбой, если он — не мультимиллионер? Кому нужен писатель-классик назначенный, если он не создал ни одного образа современника после «Коллег»?» [Куклин].

И вдруг, среди казавшихся обыденными нарративов, появился «Остров Крым». Написанный в 1979 г. и достаточно быстро опубликованный в перестроечном СССР, этот опус-антиутопия не столько производил впечатление перипетиями поведенческими и политическими, сколько самим озарением автора: перерезалась тонкая полоска земли, превращая в фантазийный остров реальный полуостров, воспринимавшийся как вяло предъявленное яблоко раздора, и реализовывалась идея отторжения, разобщения советских структур — то, что, по сути, было реализовано через десять с небольшим лет и что не могло в страшном сне привидеться ни создателям, ни — что особенно важно — жителям Советского Союза.

Фраза одного из главных персонажей «Острова Крыма» об отсутствии страха перед землетрясениями звучит горестной иронией, отвечая на вопрос о том, страшно ли жить в СССР и можно ли вообще там и так жить? Адекватно ситуации советского и постсоветского времени звучат не филиппики появившихся со стороны авторов статей, а несколько нервный панегирик немного младшего современника-единомышленника М. Розовского: «Может быть, у нас не было подобной потери с момента ухода Володи Высоцкого и Булата, с которыми Вася был одной животворящей плоти. Он сделал не меньше для расвобождения общественного сознания нашей страны, чем Солженицын и Сахаров. Он был властитель дум» [Розовский].

Результаты исследования 3. Советские (просоветские) творцы

Поскольку мотив времени стал важнейшим в творчестве писателя Валентина Катаева (125 лет), позитивный аспект динамики, как она воспринималась поколением Катаева (ровесник — И. Ильф, чуть младше его — В. Каверин), был достаточно существенным. «Время, вперед!» — это не просто лозунг, это особая жизненная позиция, которая основана на фактическом удвоении названного мотива. Торопливость жизни, спешка, прямой и простой вектор становятся знаком жизни, в которой главное — это строительство не только в метафорическом, но в конкретно-деятельностном смысле.

Д. Быков, родившийся в 1967 г., как раз накануне появления на публике «нового» Катаева, «измеряет» творчество Катаева только относительно понятия «советский», что снижает уровень постижения творческого опыта писателя, выглядит тенденциозно и лукаво. Критик прав, говоря, что «Катаев был этим человеком модерна, случайно уцелевшим в двух войнах и в гражданской смуте», и неправ, ограниченный в своем понимании времени и человека, предлагая ироническую метафору романа «Трава забвения»: «она такой же, в общем, запах советского мясокомбината сквозь французский парфюм» [Дмитрий Быков].

Особо значимые у Катаева знаки времени — люди, с которыми он встречался, и такие знаки наполняют его поздние произведения. Бунин, Багрицкий, Есенин, Маяковский, Мандельштам, ощущение времени через улицы и дома, через цвет и запах предметов, через сами предметы, которых (то ли горюет, то ли радуется писатель) больше, «чем это необходимо для существования». «Трава забвения» (1968) и «Алмазный мой венец» (1978), поразившие читателей и критиков в момент своего появления свободой обращения с временными пластами и обозначившие новое качество писателя — автора картины мира, не декларативного сочинителя «новой жизни» и не ностальгирующего мемуариста — обозначили не столько связь со временем, сколько независимость от него [Шаргунов, 2017].

Оказалось, что не было в памяти Катаева тоталитарного ужаса и беспросветности, страха перед будущим как источника тоски по прошлому, была только жизнь во времени, в его потоке, жизнь долгая и не вызывавшая стыда и страха. Мотивы и лейтмотивы носили общечеловече-

ский, а не социологизированный характер [Гаспаров, 1993].

Особо отмечены культурным процессом были люди сцены, оперной и драматической.

Певец Сергей Лемешев С. (ему исполняется 120 лет) — это детище советского образа жизни, выведенное на вершину признания, мальчик из церковно-приходской школы и сапожной мастерской, попавший в Московскую консерваторию в начале 1920-х гг., очаровательный простолюдин, сыгравший в кино шофера Петю, ставшего оперным певцом, — Лемешев был воплощением «советской мечты» (позволим себе это выражение по аналогии с известной «американской мечтой»).

Знаменитейшая теноровая партия русского репертуара, Ленский, исполненный, как подсчитали биографы, более 500 раз, исполнитель важнейших теноровых партий мирового репертуара (Юродивый в «Борисе Годунове», Фауст, Герцог в «Риголетто», Надир в «Искателях жемчуга»), Лемешев стал значимой фигурой советского музыкального искусства и, что показательно, ощущал себя именно так [Лемешев, 1982]. Первый и лучший, признанный властью и любимый публикой — это характерный статус человека, которого можно назвать словами Г. В. Плеханова «государственная муза», причем статус этот в случае Лемешева не завоевывался и не «добывался», а был прямым воздаянием за социальную лояльность и художественное дарование.

«Нежный» тенор — и «брутальный» простолюдин и начальник. Контраст составили, хоть и не ровесники, но близкие современники Лемешев и Ульянов.

Актер театра и кино Михаил Ульянов (ему в этом году исполнилось бы 95) был советским актером во всех возможных смыслах. По происхождению — мальчик из сибирской глухомани. По амплуа — социальный герой. По образу жизни и обостренному чувству долга — человек советского социума, служивший ему как общественный деятель — депутат, руководитель Союза театральных деятелей, как служитель и руководитель коллектива, с которым был связан всю жизнь, театра им. Вахтангова. Человек, который брал на себя ответственность за чужое благополучие, за творческую работу (один из примеров — работа над фильмом «Братья Карамазовы» вместе с другим таким же «социальным героем», К. Лавровым, после смерти режиссера И. Пырьева).

Его персонажи прочно стояли на земле. В полном смысле слова социальный герой, советский человек — служитель общества и государства, преобразователь жизни — Егор Трубников (фильм «Председатель») неостановимо продирался по липкой грязи нераспаханных полей. Социально ответственными и непреклонными были и другие его киногерои, начиная с фильма «Добровольцы» и заканчивая апофеозом советской героичности в фильме «Битва в пути». А потом, после значительного перерыва, советский герой, только уже в старости, стал характерным для Ульянова подвижником и страстотерпцем в фильмах «Ворошиловский стрелок» и «Сочинение ко дню Победы».

Парадоксальной по отношению с «советской» типажности была и его работа с режиссером А. Эфросом над пьесой Ф. Брукнера «Наполеон I», а до того — над «Островами в океане» по Э. Хемингуэю.

Социальный герой был в советском кино и театре явлением внежанровым, но Ульянов постепенно вошел в амплуа трагика. И стал актером острого гротеска (Чарнота в фильме «Бег»).

После мрачноватой, упрямой сдержанности, ставшей в 1960-е гг. ведущей краской этого актера и в театре, и особенно в кино, он взорвался страстями Мити Карамазова в фильме И. Пырьева. Не говоря уже о количестве таких ролей в театре (Рогожин, Антоний, Ричард III) и кино — Митя Карамазов, Егор Булычев, отразили его темперамент, который всегда прорывался вовне как бы еще не до конца, еще оставался в какой-то внутренней, недоработанной силе, и это вызывало ощущение предела, на котором существует личность.

Судьба Ульянова нарушила, а в чем-то и разрушила представления об актерской типажности, сложившейся у актеров, дебютировавших к началу 1960-х гг. Он стал одним из тех актеров, чья личность оказалась определяющей жизнь театра через жизнь его сценических персонажей. И потому представляется, что созревшая в его актерской индивидуальности способность к взрыву определила его не только как трагического актера в русской классической традиции, но и как актера, современного этой трагической сути. Что для советского театра и кино было весьма нетипично.

Актер, режиссер, педагог с особенно характерной для советской культуры судьбой (важно отметить все эти ипостаси личности, человека, которого в этом году исполнилось бы 95) —

Олег Ефремов. Он в период перехода из «Современника» во МХАТ, в начале 1970-х, как виделось лишь немногим современникам тогда и определяется автором этого исследования сегодня, был фигурой «переломной», а как стало видно позднее, в определенной степени «сломанной».

Это был человек, театральный лидер и художник, по традиции русской интеллигенции, оказавшийся «между». Между Дон Кихотом (по сути не сыгранным, хотя формально на сцене появившимся) и Тригориним (вовсе не сыгранным). Сюда же можно добавить давно задуманного и ожидавшегося Зилова, сыгранного в вампиловской «Утиной охоте» с явным, физиологически заметным опозданием «к самому себе», и сыгранного в конце жизни Бориса Годунова с его растерянным ощущением достигнутой «высшей власти» в ее ненужности другим и отчаянном собственном разочаровании.

Конечно, тогда существовала система посулов в форме приказов и угроз в форме поощрений. Но Ефремов не отказался. И мхатовские уступки стали своего рода системой; они совершались, когда не был принят в театр «выдавленный» из Ленинграда С. Юрский, когда вместо планировавшегося Р. Быкова роль Пушкина в «Медной бабushке» Л. Зорина было велено играть самому Ефремову.

В режиссерско-актерской судьбе О. Н. Ефремова (а он был в своем поколении единственным режиссером, который продолжал играть в собственных спектаклях, вплоть до последней роли, Бориса Годунова) было две, как представляется, роли — две грани его творческой судьбы [Ефремов, 2011]. Ефремов — Дон Кихот, возвращенный современности в облике закомплексованного Луиса из притчи А. Володина «Дульсинья Тобоская». Ефремов — Тригорин, подлинный чеховский персонаж, не сыгранный Ефремовым. Чеховский мотив несвершенности («я мог бы, мог бы») — при всех заслугах и признании — это его мотив. Слишком много в творчестве он не поставил, не сыграл. А «по службе», даже достигая результатов, далеко не всегда испытывал удовлетворение [Режиссерский театр, 1999].

Ефремов работал на рубеже между театрами, между эпохами, попав в ситуацию, детерминированную мучительным переплетением и противостоянием глаголов: «хочу», «могу», «надо». Подлинный «шестидесятник», он реализовал «надо»: трилогия «Декабристы», «Народовольцы», «Большевики» была поставлена к 50-летию Ве-

ликой Октябрьской социалистической революции и являлась воплощением социальной, нравственной и эстетической позиций театра «Современник» как коллектива, чувствовавшего «личную» ответственность за жизнь страны.

Поэт Роберт Рождественский (как и некоторым другим, уже упомянутым советским прозаикам и поэтам, в нынешнем году ему исполнилось бы 90 лет) — участник и «продукт» советской жизни в ее культурном модусе, поэт-патриот (его поэмы «Реквием» или «Письмо в тридцатый век» далеко не единственное тому подтверждение). Популярность стихам поэта придавала и их песенная интерпретация («Позвони мне, позвони», «...Грусть моя, ты покинь меня», «Я, ты, он, она, Вместе — целая страна»), легкость слога становилась знаком народности и простоты.

Приводя письма Р. Рождественского его родителям, дочь поэта, Екатерина, дает почувствовать настроение и душевное состояние поэта, обнаружить, что он вполне искренне радовался возможности участвовать в жизни всего Советского Союза («начинается киргизская декада, а я за этот год сделался почетным киргизом, ведь перевел на русский язык почти всех киргизских поэтов»; поэт радуется приятию в журнале «Молодая гвардия» его поэмы, очевидно, упомянутого «Реквиема»; очарован приемом в Югославии, восхищается дружелюбием местных жителей у которых «любовь к России осталась несмотря ни на что»; гордится не только публикациями переводов и стихов, в силу чего «оказался в жутко активных авторах», но и удивляется своему присутствию на совещании в ЦК КПСС, куда «отбрали 20 поэтов со всей страны» для подготовки гимна Советского Союза и где задавали тон Секретари ЦК и Министр культуры, радуется поездкам, встречи с читателями, во множестве участников — то за границу, например, в Польшу, то на Северный полюс) [Рождественская, 2020].

Странность и своего рода трогательность творчества советского поэта состояла в том, что рядом с лозунгами и громкими словами звучали нежные и полные надежды на понимание строки, написанные на пике признания и популярности, в 1973 г. (что, как понимаем, не одно и то же):

Человеку надо мало:
чтоб искал
и находил.
Чтоб имелись для начала
Друг — один
и враг — один...

В числе желаний — свое, приватное, и «другое», социальное: про «свежую газету», которая дает «с Человечеством родство»; а в числе приоритетов — космическое пространство как место обыденного обитания.

По сути, поэт подчеркивал обыденность личности и ее жизненных притязаний, которые выражают скромность и обыденность бытия одного из выдающихся отечественных поэтов-шестидесятников. Недекларативность и ласковая скромность сочетались с лозунгами, присутствовавшими в других произведениях Рождественского. Но сейчас подчеркнем скромное и камерное:

Невеликая награда.
Невысокий пьедестал.
Человеку мало надо.
Лишь бы дома кто-то
ждал.

Рождественский был советский, гордящийся этим и любящий свою советскую жизнь поэт. Не менявшийся на протяжении жизни, с энтузиазмом читавший стихи на публике, в огромных залах — автор этих строк тоже была на одном из вечеров поэзии, которые в конце 1960-х — начале 1970-х гг. проходили в СССР, собирая сотни и тысячи читателей-слушателей.

Резюме

«Советские» юбилеры 2022 г. — это люди талантливые и по-своему любившие не только жизнь в ее широком значении, но и страну, где они жили, природу, историю, людей. Отсутствие восторженных всплесков или, напротив, резко негативных интенций — это вопрос темперамента и жизненного опыта, творческого стиля и коммуникативной личностной специфики. Советские люди, современники и жители одной страны, все же были людьми разными и тем интересными. Достойными внимания и памяти о себе.

Библиографический список

1. Арендт Х. Истоки тоталитаризма. Москва : ЦентрКом, 1996. 672 с.
2. Бойм С. Общие места : мифология повседневной жизни перевод с английского. Москва : Новое лит. обозрение, 2002. 310 с.
3. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX в. Москва : Наука. Издательская фирма «Научная литература», 1993. 304 с.
4. Дмитрий Быков. Валентин Катаев // Дилетант. 2020. № 1 (январь). URL: <https://ru->

bykov.livejournal.com/4245987.html (дата обращения: 25.03.2022).

5. Ефремов О. Н. Настоящий строитель театра. Москва : Зебра Е, 2011. 432 с.
6. Злотникова Т. С. Эстетические парадоксы актерского творчества: Россия, XX век. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. 208 с.
7. Куклин Валерий. Василий Аксенов как зеркало первой криминальной русской контрреволюции // Сибирские огни. 2005. № 6 (июнь). URL: <http://сибирскиеогни.рф/content/vasilij-aksenov-kak-zerkalo-pervoy-kriminalnoy-russkoj-revoljucii> (дата обращения: 05.01.2022).
8. Лемешев С. Я. Путь к искусству. Москва : Искусство, 1968. 384 с.
9. Любимов Ю. П. Рассказы старого трепача. Москва : Новости, 2001. 490 с.
10. Мальцева О. Н. Юрий Любимов. Режиссерский метод. Москва : АСТ, 2010. 370 с.
11. Пономарев Е. Соцреализм карнавальный (Василий Аксенов как зеркало советской идеологии). URL: <https://md-eksperiment.org/post/20170425-socrealizm-karnavalnyj-vasilij-aksenov-kak-zerkalo-sovetskoj-ideologii> (дата обращения: 05.01.2022).
12. Режиссерский театр: Разговоры под занавес века / авторы проекта и редакторы-составители А. М. Смелянский, О. В. Егошина. Москва : Московский Художественный театр, 1999. 530 с.
13. Родион Щедрин. Материалы к творческой биографии / ред.-сост. Е. С. Власова. Москва : Композитор, 2007. 488 с.
14. Рождественская Е. Р. Балкон на Кутузовском. Москва : Эксмо, 2020. 352 с.
15. Розовский М. Дух юности и тайна гвинейского попугая // Октябрь. 2012. № 8. URL: <https://magazines.gorky.media/october/2012/8/ob-aksenove-vspominayut-mark-rozovskij-dzhek-metlok-vladimir-vojnovich-lyudmila-obolenskaya-flam-benedikt-sarnov.html> (дата обращения: 05.01.2022).
16. Румянцев А. Г. Вампилов. Москва : Молодая гвардия, 2015. 332 с.
17. Холопова В. Н. Путь по центру. Композитор Родион Щедрин. Москва : Композитор, 2000. 310 с., ил.
18. Чудакова М. О. Паустовский // Краткая литературная энциклопедия. Москва : Советская энциклопедия, 1968. Т. 5. 975 с.
19. Шаргунов С. Катаев. Москва : Молодая гвардия, 2017. 662 с.

Reference list

1. Arendt H. Istoki totalitarizma = Origins of totalitarianism. Moskva : CentrKom, 1996. 672 s.
2. Bojm S. Obshhie mesta : mifologija povsednevnoj zhizni = Common places: the mythology of everyday life / perevod s anglijskogo. Moskva : Novoe lit. obozrenie, 2002. 310 s.
3. Gasparov B. M. Literaturnye leitmotivy. Oчерки po russkoj literature XX v. = Literary leitmotifs. Essays

on Russian literature of the twentieth century. Moskva : Nauka. Izdatel'skaja firma «Nauchnaja literatura», 1993. 304 s.

4. Dmitrij Bykov. Valentin Kataev = Valentin Kataev // Diletant. 2020. № 1 (janvar'). URL: <https://ru-bykov.livejournal.com/4245987.html> (data obrashhenija: 25.03.2022).

5. Efremov O. N. Nastojashhij stroitel' teatra = A real theater builder. Moskva : Zebra E, 2011. 432 s.

6. Zlotnikova T. S. Jesteticheskie paradoksy akterskogo tvorchestva: Rossiya, HH vek = Aesthetic paradoxes of acting: Russia, XX century. Jaroslavl' : Izd-vo JaG-PU, 2013. 208 s.

7. Kuklin Valerij. Vasilij Aksenov kak zerkalo pervoj kriminal'noj russkoj kontrrevoljucii = Vasily Aksenov as a mirror of the first criminal Russian counter-revolution // Sibirskie ogni. 2005. № 6 (ijun'). URL: <http://sibirskieogni.rf/content/vasilij-aksenov-kak-zerkalo-pervoy-kriminalnoj-russkoj-revoljucii> (data obrashhenija: 05.01.2022).

8. Lemeshev S. Ja. Put' k iskusstvu = The path to Art. Moskva : Iskusstvo, 1968. 384 s.

9. Ljubimov Ju. P. Rasskazy starogo trepacha = Old talker's stories. Moskva : Novosti, 2001. 490 s.

10. Mal'ceva O. N. Jurij Ljubimov. Rezhisserskij metod = Yuri Lyubimov. Directorial method. Moskva : AST, 2010. 370 s.

11. Ponomarev E. Socrealizm karnaval'nyj (Vasilij Aksenov kak zerkalo sovetskoj ideologii) = Socialist realism carnival (Vasily Aksenov as a mirror of Soviet ideology). URL: <https://md-eksperiment.org/post/20170425->

socrealizm-karnavalnyj-vasilij-aksenov-kak-zerkalo-sovetskoj-ideologii (data obrashhenija: 05.01.2022).

12. Rezhisserskij teatr: Razgovory pod zaves ve-ka = Director's Theatre: conversations at the end of the century / avtory proekta i redaktory-sostaviteli A. M. Smeljanskij, O. V. Egoshina. Moskva : Moskovskij Hudozhestvennyj teatr, 1999. 530 s.

13. Rodion Shhedrin. Materialy k tvorcheskoj biografii = Materials for creative biography / red.-sost. E. S. Vlasova. Moskva : Kompozitor, 2007. 488 s.

14. Rozhdestvenskaja E. R. Balkon na Kutuzovskom = Balcony on Kutuzovsky. Moskva : Jeksmo, 2020. 352 s.

15. Rozovskij M. Duh junosti i tajna gvinejskogo popugaja = The spirit of youth and the mystery of the guinean parrot // Oktjabr'. 2012. № 8. URL: <https://magazines.gorky.media/october/2012/8/ob-aksenove-vspominayut-mark-rozovskij-dzhek-metlok-vladimir-vojnovich-lyudmila-obolenskaya-flam-benedikt-sarnov.html> (data obrashhenija: 05.01.2022).

16. Rumjancev A. G. Vampilov = Vampilov. Moskva : Molodaja gvardija, 2015. 332 s.

17. Holopova V. N. Put' po centru. Kompozitor Rodion Shhedrin = Path in the center. Composer Rodion Shhedrin. Moskva : Kompozitor, 2000. 310 s., il.

18. Chudakova M. O. Paustovskij = Paustovsky // Kratkaja literaturnaja jenciklopedija. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija, 1968. T. 5. 975 s.

19. Shargunov S. Kataev = Kataev. Moskva : Molodaja gvardija, 2017. 662 s.

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 08.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 11.03.2022; approved after reviewing 08.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 008(091)
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-188-195
EDN: KBZKDT

**Эволюция концептов «власть» и «народ»
в отечественном кинематографе 1980-2010-х гг.**

Варвара Алексеевна Тирахова

Аспирантка кафедры культурологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
varkoII@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3621-2294>

Аннотация. Статья посвящена анализу культурных смыслов содержания концептов «власть» и «народ» в отечественном кинематографе конца XX — начала XXI в. Актуальность обусловлена обращением автора к концептам, востребованным в современной гуманитарной науке в рамках изучения культурной памяти, поиску национальной идентичности, исследованию русского культурного кода. Автор статьи предлагает комплексную культурологическую методологию анализа предмета исследования, в рамках которой были выявлены и проанализированы бинарные («власть/народ») и тернарные оппозиции («власть/герой/народ»). В статье представлен многоаспектный анализ, включающий в себя обращение к сюжету, системе персонажей и символике знаковых фильмов периода распада СССР («Асса» В. Соловьева, «Игла» Р. Нугманова) и постсоветского кинематографа («Брат» А. Балабанова, «Бык» Б. Аюпова).

Автор выявляет ключевые тенденции, характеризующие трансформацию обозначенных концептов в фильмах, и приходит к выводу, что для кинематографа 1980-1990-х годов характерно построение тернарной структуры «власть/герой/народ». При этом, как показано в статье, создается принципиально новый тип героя молодого поколения, противопоставленного и власти, и народу. Однако в ходе постепенного развития образа героя, усложнения и дифференциации концептов «власть» и «народ» тернарная структура в постсоветском кинематографе трансформируется в бинарную, характерную для русского культурного кода. Прослеживая трансформацию соотношения концептов «власть» и «народ», автор отмечает эволюцию осмысления советской культуры: от негативного, захлапленного и умирающего образа советской бюрократической системы в кинематографе 1980-х гг. до ностальгических воспоминаний о безопасности и стабильности советского времени в современных отечественных фильмах.

Ключевые слова: концепт; власть; народ; советское; постсоветское; кинематограф; трансформация; репрезентация; бинарная оппозиция; тернарная оппозиция

Статья подготовлена в рамках проекта Российского научного фонда № 20-68-46013 «Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки, динамика, влияние на современность»

Для цитирования: Тирахова В. А. Эволюция концептов «власть» и «народ» в отечественном кинематографе 1980-2010-х гг. // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 188-195.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-188-195>. <https://elibrary.ru/kbzkdtd>

Original article

**Evolution of the concepts «power» and «people»
in the domestic cinema of the 1980s-2010s**

Varvara Alekseevna Tirakhova

Post-graduate student of department of culturology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
varkoII@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3621-2294>

Abstract. The article is devoted to the analysis of the concepts «power» and «people» in the cinema of the late XX — early XXI centuries. The relevance is due to the author's appeal to concepts in demand in modern humanities in the framework of the study of cultural memory, the search for national identity. The author of the article offers a comprehensive culturological methodology for analyzing the subject of the study, within which binary and ternary

oppositions were identified and analyzed. The article presents a multidimensional analysis, including an appeal to the plot, character system and symbolism of iconic films of the collapse of the USSR, and post-Soviet cinema. The author consistently identifies the key trends in the transformation of these concepts in films and comes to the conclusion that the construction of the ternary structure «power/hero/people» becomes characteristic of the cinema of the 1980s and 1990s. At the same time, a fundamentally new type of hero is being created, opposed to both the government and the people. However, in the course of the gradual development of the hero's image, the complication and differentiation of the concepts of «power» and «people», the ternary structure in modern cinema is transformed into a binary one, characteristic of the Russian cultural code. Tracing the transformation of the relationship between the concepts, the author notes the evolution of the understanding of Soviet culture: from the negative image of the Soviet bureaucratic system, to nostalgic memories of the security and stability of the Soviet era.

Keywords: concept; power; people; Soviet; post-Soviet; cinema; transformation; representation; binary opposition; ternary opposition

The article was prepared within the framework of the project of the Russian Science Foundation № 20-68-46013 «Philosophical and Anthropological Analysis of Soviet Being. Background, dynamics, impact on modernity»

For citation: Tirakhova V. A. Evolution of the concepts «power» and «people» in the domestic cinema of the 1980s-2010s. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 188-195. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-188-195>. <https://elibrary.ru/kbzkdt>

Введение

Актуальность работы связана с темой исследования. Мы отмечаем особый интерес к изучению концептов «власть» и «народ» в мифокритике (Р. Барт, К. Леви-Стросс, А. Ф. Лосев), отечественной философии (Н. А. Бердяев, А. В. Мень, В. С. Соловьев), филологии (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман). Разработка данных концептов продолжает быть актуальной в современных философских, искусствоведческих и культурологических исследованиях (Е. А. Добренко, Т. С. Злотникова, С. А. Никольский, Г. Л. Тульчинский, Н. А. Хренов). Концепты «власть» и «народ», по нашему мнению, являются репрезентативными для выявления специфики русского культурного кода, ментальных основ отечественной культуры, национальной идентичности, особенностей моделирования культурной памяти. Кроме того, зачастую именно образы правителя/власти и народа становятся центральными в отечественном искусстве. Актуальность работы также обусловлена материалом исследования: кинематограф был и остается одним из самых востребованных видов искусства в отечественной культуре XX-XXI вв., является метаязыком культуры, транслирующим не только идеологические установки и их трансформацию, но и изменения в историко-культурном контексте [Ерохина, 2016].

В рамках данной статьи мы стремимся выявить основные тенденции трансформации концептов «власть» и «народ» в знаковых фильмах одного из самых спорных периодов отечественной истории — периода распада советской импе-

рии, который, по мнению Н. А. Хренова, начинается в середине 1980-х гг. [Хренов, 2017]. Именно в конце 1980-х г. отечественное искусство репрезентирует первые мотивы распада и ощущение неизбежности конца существования СССР. При этом, согласно мнению ведущих культурологов, распад советской империи происходит по сей день [Кондаков, 2009; Хренов, 2017]. Для культуры распада характерно усиление тенденций надлома (расслоение общества, десакрализация идеологических ритуалов, отказ от них, кризис идентичности и т. д.) и попытки осмысления итогов, к которым пришла советская культура [Хренов, 2014].

Методы исследования

Анализ репрезентации бинарной оппозиции «власть/народ» в кинематографе на уровне сюжета, системы персонажей, а также специфики киноязыка и жанровой системы мы выстраиваем в рамках герменевтической (М. М. Бахтин, Х. Г. Гадамер) и семиотической (Р. Барт, Ж. Делез, Ю. М. Лотман, Г. Г. Почепцов) методологий. При анализе игровых фильмов нами востребованы историко-культурный и социокультурный подходы (Т. И. Ерохина, И. В. Кондаков, С. А. Никольский, Г. Л. Тульчинский, Н. А. Хренов), методология искусствоведения (Т. С. Злотникова, К. Э. Разлогов, Н. А. Хренов).

Методологическую базу нашего исследования составляют исследования, посвященные проблемам изучения бинарных и тернарных систем: Ю. М. Лотмана, Ю. Г. Нигматуллиной, Б. В. Раушенбаха, В. П. Руднева, Н. С. Трубецкого, Б. А. Успенского. Мы предполагаем, что осмыс-

ление советской культуры в отечественном кино периода распада советской империи можно исследовать посредством анализа репрезентации базовых бинарных и тернарных оппозиций.

Особую роль для нашего исследования играют работы по концептологии (Д. С. Лихачев, Ю. С. Степанов), а также теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, согласно которой наиболее фундаментальные культурные ценности согласуются с метафорической структурой основных концептов этой культуры [Лакофф, 2004].

Результаты исследования

Отметим, что репрезентация образов власти и народа в отечественном кинематографе начинается, по нашему мнению, в 1930-е гг. и остается знаковой темой отечественного кинематографа. В опубликованных ранее статьях мы обращались к осмыслению концептов «власть/народ» в киноискусстве 1930-1960-х гг. По нашему мнению, основной тенденцией в кинематографе сталинского времени стало формирование тернарной структуры «власть/народ/враг», где власть — единоличный правитель, народ — неделимая обезличенная масса, а враг представлен образами внешнего и внутреннего врага, последний при этом воспринимается как более опасный [Тирахова, 2021а; Тирахова, 2021б]. С периода оттепели кинематограф начинает транслировать тенденции надлома советской империи. Концепты «власть» и «народ» в кинематографе постепенно усложняются и расслаиваются. Власть разделена на старую (сталинскую: жестокую, преступную) и новую (гуманную, справедливую). Репрезентация образа народа также демонстрирует расслоение общества (на разные поколения или социальные группы) [Ерохина, 2016].

Обращаясь к кинематографу периода перестройки, необходимо отметить усиление тенденций надлома и дальнейшего распада советской империи. Художественное пространство фильмов подчеркивает условность и десакрализованность идеологических ритуалов [Юрчак, 2007] (работа в комсомоле, партии и т. д.). О. А. Кривцун называет это время «эрой подозрений», когда нарастает сомнение в фундаментальных основаниях советского бытия [Кривцун, 2010]. Советская бюрократия и советское в целом изображаются в кино как устаревшее, захлащенное, бессмысленное, искусственное [Щербенок, 2013]. При этом концепт «власть» воплощен именно в образе сложной и многоуровневой бюрократической

системы, включающей в себя и условные нормы поведения, и идеологические ритуалы. Концепт «народ», как правило, воплощен в образах представителей старшего поколения, для которого характерно безразличие и к социальным проблемам, и к власти, и к молодым героям («Маленькая Вера» В. Пичул, 1988 г.).

Особенностью отечественного кинематографа последней трети XX в., по нашему мнению, является формирование нового образа героя молодого поколения. Этот герой к концу 80-х гг. становится самостоятельным концептом, противопоставленным и народу, и власти. Образ молодого героя, как правило, противоречив. Он совмещает в себе, с одной стороны, героические черты (правдивость, стремление к общечеловеческим идеалам и т. д.), с другой стороны, в своей борьбе с системой он может совершать асоциальные поступки: подобно героям неореализма игнорирует принятые нормы поведения, может преступить закон, употребляет алкоголь и т. д. Герои данного типа часто связаны с рок-культурой, что также подчеркивает их близость к контркультуре («Маленькая Вера» В. Пичул, 1988 г., «Асса» С. Соловьева, 1988 г., «Игла» Р. Нугманова, 1989 г.).

Одним из первых подобных героев был мальчик Бананан из фильма С. Соловьева «Асса». Нужно отметить, что он — герой, в образе которого мы не найдем обозначенных выше черт: он не проявляет ни агрессию, ни насилие, его бунт проявляется только в творчестве (художественных инсталляциях, музыке). При этом его можно назвать современным художником, его искусство и внешний вид (серьга в ухе, прическа и т. д.) демонстративно направлены против социальных норм и стереотипов, а песни, которые он исполняет, написаны Б. Гребенщиковым (одним из ведущих рок-музыкантов 1980-х гг.). Отметим, что концепты «власть» и «народ» в основной сюжетной линии фильма С. Соловьева ярко не репрезентированы и центральной проблемой становится появление героя нового типа. Однако в данной картине намечаются некоторые принципиально важные тенденции изменения обозначенных концептов. Первая тенденция связана с трансформацией концепта «власть»: он приобретает не политический модус, а социально-бытовой и, в значительной степени, криминальный. Именно власть криминала выйдет на первый план в фильмах 1990-2000-х. Вторая тенденция демонстрирует усложнение образа народа и усиление в нем роли молодого поколения. В фи-

нале «АссА» появляется лидер группы «Кино» В. Цой, который исполняет песню, ставшую символом и фильма, и нового поколения. М. Семиляк отмечает: «Цой предстает финальным мстителем за все эти “коммуникейшн-тьюб”, серьги в пакетах и очки без стекол» [Сапрыкин, 2019]. Таким образом, в финале фильма, после смерти двух главных героев и ареста Алики (Т. Друбич), появляется персонаж, выступающий на стороне молодого поколения. Это один из первых ярких представителей рок-культуры в отечественном кинематографе. Он открыто вступает в конфликт с сотрудницей ресторана, объясняющей ему правила поведения артиста, демонстративно хамит и уходит во время ее монолога. Кроме того, в данном фрагменте во время исполнения песни «Перемен» зал ресторана неожиданно превращается в многотысячный стадион. Если в «Маленькой Вере» молодое поколение ощущает огромное давление со стороны старшего, перед которым бессильны и от которого зависит, то в финале «АссА» перед зрителем предстает огромная толпа молодежи, которая требует перемен. Таким образом, качественно меняется концепт «народ», на первый план выходит молодое поколение, и именно оно становится воплощением образа народа.

В это же время В. Цой снимается в главной роли в фильме Р. Нугманова «Игла». Его герой уже не имеет отношения к творчеству, это супергерой [Кузнецов, 2020], обладающий невероятной силой и навыками рукопашного боя, хотя при этом он никого не убивает, что делает его образ положительным. Он спасает свою девушку от наркомании, уничтожая наркобизнес главного врача, ее начальника. Именно образ Дины (М. Смирнова) становится главным воплощением концепта «народ». Власть же в данной картине не обозначается фигурой правителя или государственной системой. Она метафорически раскрывается на примере одного города и одной больницы, где власть представляет главный врач, который занимается распространением наркотиков, «сажая на иглу» Дину и делая ее наркодилером.

Отметим, что взаимодействие концептов «власть» и «народ» тесно связано с социальной проблематикой (власть криминала, наркомания и т. д.). При этом власть совершает преступления, подавляя и фактически уничтожая народ ради собственной выгоды. Герой выступает на стороне народа: заставляет Дину отказаться от наркотиков, вступает в борьбу с главным врачом. Таким

образом, выстраивается тернарная структура «власть/герой/народ». Однако в финале фильма эта структура распадается. Дина вновь начинает употреблять наркотики, а на Моро (В. Цой) нападают, по-видимому, те же преступники, с которыми он боролся. Последние сцены демонстрируют еще одну важную тенденцию соотношения элементов тернарной оппозиции: герой становится изгоем. Он не может победить власть, при этом народу он не нужен. Так снимаются оппозиционные отношения и внутри тернарной структуры «власть/герой/народ», и внутри бинарной «власть/народ».

Обращаясь к материалу постсоветского кинематографа, мы остановимся на кинокартинах «Брат» А. Балабанова (1997 г.) и «Бык» Б. Аكوпова (2019 г.). Первая картина — одна из самых дискуссионных работ знакового отечественного кинорежиссера. Вторая — также вызвала волну обсуждений в среде ведущих кинокритиков и неоднократно была отмечена на различных кинофестивалях, хотя стала режиссерским дебютом 2019 г. выпускника ВГИКа. Выбранные фильмы представляют принципиально разные взгляды на отечественную культуру 1990-х гг. Картина «Брат» — взгляд режиссера, творившего в 1990-е гг. Фильм «Бык» Ю. Аكوпова показывает 1990-е гг. с точки зрения ребенка этого времени, то есть это воспоминания режиссера о детстве [Долин, 2019]. Поэтому при анализе первой картины мы обнаруживаем тенденции репрезентации и трансформации концептов «власть» и «народ», характерные для культуры 1990-х, а анализ второй кинокартины позволяет обозначить особенности представлений о власти и народе в современной России.

В фильме А. Балабанова концепты «власть» и «народ» меняются и уже не соответствуют обозначенным ранее тенденциям. Концепт «власть» представлен двумя основными образами: власти криминала — реально правящей в городе, и милиции — официальной власти по статусу, но условной и формальной в действительности. Милиция как исполнительная власть оказывается фактически власти лишена. При всем обилии насилия и криминала в фильме правоохранительные органы в качестве действующих персонажей появляются только один раз. Также милиция появляется и в финале «Ассы» при аресте Алики, в «Брате» же участковый отпускает героя, избившего человека. Противопоставление криминала и милиции представлено и на уровне предметного мира, деталей повседневности, ко-

торые играют особую роль в создании художественного образа в кинематографе конца XX в. Отмечаем особую «захлапленность», перегруженность кадра бытовыми предметами. О. В. Аронсон обозначает парадоксальность фильмов конца 1980-х гг.: «Этот мир лишен права высказывания, но лица и предметы, попадающие в кадр, впитывают в себя, помимо экранной истории, также и не могущую высказаться историю времени и страны» [Аронсон, 2003, с. 194]. В этом контексте можно сравнить кинематографическое изображение двух пространств (два кабинета представителей власти 1990-х гг.):

– кабинет бандита (красный пиджак, новая техника (компьютер, принтер, факс), жалюзи и т. д.) демонстрирует его процветание, актуальность и реальность его власти;

– милицкий кабинет, куда приводят героя после драки (это пространство усеяно знаками советской культуры: стилизованные календари, пожелтевшие обои, телефоны с дисковым номеронабирателем, устаревшие столы, бумажные серые папки), подчеркивает условность и формальность роли милиции.

Таким образом, предметно-пространственное наполнение кадра обретает ключевой смысл: оно перестает быть фоном сюжета и может не только дополнять художественный образ, но и быть отдельным самостоятельным режиссерским высказыванием. Так, художественное пространство фильма «Брат» А. Балабанова соединяет пространство советское, постсоветское и даже вневременное «вечное» (Архитектура Петербурга, кладбище и т. д.). Последнее становится, как правило, пространством народа, представителями которого являются Немец (Ю. Кузнецов), Света (С. Письмиченко), Кет (М. Жукова). Отметим, что концепт «народ» также усложняется, включая в себя образы разных поколений, социальных групп и т. д. Главное, что объединяет всех представителей народа — это безразличие к власти. Народ не вступает в оппозицию к власти, а власть, в свою очередь, зачастую не замечает народ. Они существуют в параллельных мирах, пока в эту систему не вводится герой.

Обращаясь к образу героя, принципиально важно обозначить один из ключевых концептов творчества А. Балабанова — понятие «сила». В данном фильме силой обладает город, это «страшная сила», сила «города-хищника, начинающего пожирать собственных детей» [Богомолов, 2007]. Именно город создает криминальных авторитетов и бандитов, которые начинают оли-

цетворять власть. Герой С. Бодрова-младшего выступает на стороне народа в роли своеобразного «народного мстителя» [Чичина, 2014], защищая Немца от бандита, пытаясь помочь Кет и Свете. Однако с развитием сюжета он сам обретает эту силу, убивая глав криминальных группировок. Тем не менее народу этот герой оказывается не нужен (его прогоняет возлюбленная, выбирая мужа, который пьет и избивает ее; Немец отказывается от денег, которые Багров ему предлагает), поэтому он уходит из города. Подобный финал мы уже встречали в фильме «Игла». Обратим внимание на то, что герои обеих картин, будучи «супер-героями», на протяжении фильма остаются неизменными. Данила Багров (С. Бодров-младший) уходит из города с тем же, с чем и пришел, «любя брата и фанатея от “Крыльев” Наутилуса» [Добротворский, 1997]. Однако, если герой «Иглы» уходит в никуда, как бы растворяясь в пространстве кадра, то Данила уходит в Москву, где, по словам его брата, «вся сила», под песню «Зверь» группы «Наутилус Помпилиус». Таким образом, герой, уничтожая верхушку криминалитета, не приобретает статус власти, а остается по-прежнему изгоем. При этом подчеркнем, что изначально оппозиционных отношений между народом и криминальной властью в городе не было, оппозиция была условной и существовала только в сознании героя, в той системе, которую описывал ему старший брат («русских душат», «рынок захватили» и т. д.). Народ же был безразличен к борьбе криминальных группировок за власть и отстранялся от любого взаимодействия с властью криминала.

В картине Б. Аكوпова «Бык» 2019 г. концепты «власть» и «народ» раскрываются в контексте обозначенных выше тенденций. В фильме показана история бандитской группировки, состоящей из молодых парней. Важно отметить, что если во всех названных фильмах мы можем выделить одного главного героя, то режиссер «Быка» выводит на первый план образ группы молодых людей, равных главному герою. Важным отличием от названных выше фильмов является то, что герои «Быка» включены в борьбу за власть, они стремятся стать частью криминальной структуры. Кроме того, если главный герой «Брата» вернулся из армии, то главный герой «Быка» вернулся из тюрьмы, где отбывал наказание. Однако, несмотря на это, образы участников группировки идеализируются посредством демонстрации взаимоотношений с друг другом и с близкими [Долин, 2019]. Негативное восприятие

культуры 1990-х гг. транслируется через репрезентацию концепта «власть». Власть в фильме «Бык» представлена криминалитетом, при этом более сильным и жестоким, чем в предыдущих картинах (в фильме ярко изображены сцены драк, пыток и убийств). Милиция лишена власти и полностью подчинена криминальным авторитетам: по звонку вора в законе отпускает главного героя (Ю. Борисова), отдает Дугласа (С. Двойников) другому криминальному авторитету. Отличительной чертой фильма становится то, что все герои, борющиеся за власть, умирают (все участники молодежной группировки, криминальные авторитеты).

Остаются в живых лишь близкие погибших, именно их образы, на наш взгляд, становятся воплощением концепта «народ». Репрезентация данного концепта в фильме имеет острое мелодраматическое начало. Народ представлен несколькими поколениями: старшее (мать), молодежь (возлюбленная главного героя и его брат), дети (младшая сестра героя и ее друзья). Все эти персонажи идеализированы и подчеркнута отстранены от криминального мира. Обратим внимание на трогательную сцену обеда Быка у мамы, где пьющая мама ностальгирует по советскому прошлому и плачет от страха за детей. Она рассказывает, о том, какими они были в детстве, как раньше было спокойно и как страшно и опасно сейчас. Данный эпизод становится значимым в контексте изменения отношения к советской культуре в фильмах, посвященных распаду СССР. Как правило, в отечественных фильмах конца 1980 — начала 2000 гг. образ советского бытия был маркирован негативно, как что-то обветшалое, умирающее, при этом закрепощающее и мешающее развитию. В указанной сцене воспоминания о советском прошлом приобретают ностальгическое звучание, что, на наш взгляд, свидетельствует о процессах трансформации культурной памяти о советском времени. По сравнению с реалиями 1990-х гг., советское бытие воспринимается как более безопасное, спокойное и счастливое. Усиление таких представлений о советской культуре в российском обществе 2010-х гг. подтверждают и социологические исследования, в том числе зарубежные [Masci, 2017].

Ключевым изменением в репрезентации бинарной оппозиции «власть/народ» становится появление в финале фильма фрагмента из последнего новогоднего обращения президента Б. Ельцина, где он приносит извинения всему

российскому народу и желает ему счастья, которого он заслуживает. Документальные фрагменты сменяются изображением замерших крупных планов всех персонажей, оставшихся в живых, последним кадром становится лицо матери Быка, по которому катится слеза, когда она слышит слова президента о счастье. Таким образом, появление в финале фильма образа реального правителя, который извиняется и отказывается от власти, качественно меняет обозначенные концепты. В этой сцене власть представлена правителем, а погибшие герои и криминальные авторитеты становятся частью народа. Принципиально меняется и соотношение концептов. Если ранее мы отмечали отдаление народа от власти, то теперь власть в лице реального правителя вступает в диалог с народом, извиняясь, берет ответственность за все происходящее в фильме. Народ же предстает одновременно и жертвой, и судьей правителя, публично приносящего извинения за несчастья, которые принес. Подобное взаимодействие власти и народа отмечал Н. А. Бердяев, говоря о специфике русского народа: «Россия — земля покорная, женственная. Пассивная, рецептивная женственность в отношении к государственной власти — так характерна для русского народа и для русской истории. Нет пределов смиренному терпению многострадального русского народа» [Бердяев, 1992, с. 296]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что если репрезентация концептов «власть» и «народ» в отечественном кино XX в., как правило, стремилась к созданию тернарных структур («власть/враг/народ» или «власть/герой/народ»), то в современных фильмах она тяготеет к выстраиванию бинарной оппозиции «власть/народ», метафорически олицетворяющей представления о власти, народе и их взаимодействии, характерные для русской философской мысли и русского культурного кода в целом.

Заключение

Проанализировав репрезентацию концептов «власть» и «народ» в кинематографе 1980-2000-х гг., мы выявили несколько основных тенденций трансформации этих концептов. Первая заключается во введении особого типа киногероя, который вступает в оппозицию и с властью, и с народом, образуя тернарную структуру «власть/герой/народ». Изначально герой пытается выступать на стороне народа, защищая его от власти криминала, но народу он оказывается не нужен, и в финале герой становится изгоем. Вто-

рая — разделение концепта «власть» на формальную, условную власть и власть криминальную, которая постепенно обретает все большую силу и фактически становится единственной. Третья — трансформация образа народа, который становится более дифференцированным, по сравнению с отечественным кинематографом предшествующих периодов, большее значение при этом начинает занимать молодое поколение, представленное различными социальными группами. Четвертая тенденция заключается в увеличении дистанции между народом и властью. В «Брате» А. Балабанова народ всячески отстраняется от власти криминала, которая, в свою очередь, его не замечает. Кинематограф 2010-х гг., развивая названные тенденции, демонстрирует актуализацию бинарной оппозиции «власть/народ», характерную для русского культурного кода, где власть представлена образом официального правителя (в данном случае президента), а народ во всем своем многообразии является жертвой правителя. Кроме того, в ходе анализа репрезентации концептов «власть» и «народ» в отечественном кинематографе 1980-2010-х гг. мы выявили динамику развития осмысления советского опыта (от негативно маркированного образа в фильмах распада СССР до появления ностальгии о советском прошлом и сожалении о распаде СССР в современных картинах).

Библиографический список

1. Аронсон О. В. Метакино. Москва : Ад Маргинем, 2003. 264 с.
2. Бердяев Н. А. Русская идея. Москва : Республика, 1992. 496 с.
3. Богомолов Ю. Брат наш... // РИА Новости. 2007. URL: <https://ria.ru/20070817/72029174.html> (дата обращения: 05.01.2022).
4. Добротворский С. Мой старший брат // Коммерсантъ. 07.05.1997. URL: <https://seance.ru/articles/brat/> (дата обращения: 05.01.2022).
5. Долин А. «Бык» Бориса Аكوпова: лучшая картина «Кинотавра» о бандите из 1990-х, о которой будут спорить // Медуза. 2019. URL: <https://meduza.io/feature/2019/08/20/byk-borisa-akopova-luchshaya-kartina-kinotavra-o-bandite-iz-1990-h-o-kotoroy-budut-sporit> (дата обращения: 05.01.2022).
6. Ерохина Т. И. Архетипические основания репрезентации образа России: «Чистое небо» Г. Чухрая / Т. И. Ерохина, В. А. Тирахова // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 320-324.
7. Кондаков И. В. Глобалитет России (К постановке проблемы) // Культура на рубеже XX-XXI веков: глобализационные процессы. Санкт-Петербург : Нестор-История, 2009. С. 371-402.
8. Кривцун О. А. Завершение зона. Векторы художественного сознания в новой России // Искусство эпохи надлома империи: религиозные национальные и философско-эстетические аспекты : материалы Международной конф. Москва : ГИИ, 2010. С. 154-165.
9. Кузнецов Д. Язык кино. Как понимать и получать удовольствие от просмотра. Москва : Эксмо, 2020. 112 с.
10. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. Москва : Едиториал, 2004. 256 с.
11. Сапрыкин Ю. «Асса»: Во всем заснеженное сиротство / Ю. Сапрыкин, М. Семеляк // Сеанс. 2019. URL: <https://seance.ru/articles/assa-2019/> (дата обращения: 05.01.2022).
12. Тирахова В. А. Бинарная оппозиция «власть/народ» в историко-биографическом кинематографе С. Эйзенштейна // Верхневолжский филологический вестник. 2021а. № 3. С. 172-179.
13. Тирахова, В. А. Осмысление тоталитарной культуры в отечественном кинематографе 1980-1990-х гг. // Ярославский педагогический вестник. 2021б. № 6. С. 243-251.
14. Хренов Н. А. Посттоталитарный период в истории российского кино: религиозная традиция и массовая ментальность. Статья первая // Артикульт. 2017. № 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/posttotalitarnyy-period-v-istorii-rossiyskogo-kino-religioznaya-traditsiya-i-massovaya-mentalnost-statya-pervaya> (дата обращения: 16.03.2022).
15. Хренов Н. А. Избранные работы по культурологии. Москва : Согласие, 2014. 526 с.
16. Чичина Е. А. Современный отечественный кинематограф: новая идентичность // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-otchestvennyy-kinematograf-novaya-identichnost> (дата обращения: 05.01.2022).
17. Щербенок А. Цивилизационный кризис в кино позднего застоя // НЛЮ. 2013. № 123. URL: <http://www.nlobooks.ru/node/3974> (дата обращения: 05.01.2022).
18. Юрчак А. Поздний социализм и последнее советское поколение // Неприкосновенный запас. 2007. № 2. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2007/2/ur7.html> (дата обращения: 05.01.2022).
19. Masci D. In Russia, nostalgia for Soviet Union and positive feelings about Stalin // Pew Research center. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/06/29/in-russia-nostalgia-for-soviet-union-and-positive-feelings-about-stalin/> (дата обращения: 12.03.2021).

Reference list

1. Aronson O. V Metakino = Metacinema. Moskva : Ad Marginem, 2003. 264 s.

2. Berdjaev N. A. Russkaja ideja = Russian idea. Moskva : Respublika, 1992. 496 s.
3. Bogomolov Ju. Brat nash... = Our brother... // RIA Novosti. 2007. URL: <https://ria.ru/20070817/72029174.html> (data obrashhenija: 05.01.2022).
4. Dobrotvorskij S. Moj starshij brat = My elder brother // Kommersant#. 07.05.1997. URL: <https://seance.ru/articles/brat/> (data obrashhenija: 05.01.2022).
5. Dolin A. «Byk» Borisa Akopova: luchshaja kartina «Kinotavra» o bandite iz 1990-h, o kotoroj budut sporit' = Boris Akopov's «Bull»: the best picture of «Kinotavr» about a bandit from the 1990s, which will be argued about // Meduza. 2019. URL: <https://meduza.io/feature/2019/08/20/byk-borisa-akopova-luchshaya-kartina-kinotavra-o-bandite-iz-1990-h-o-kotoroy-budut-sporit> (data obrashhenija: 05.01.2022).
6. Erohina T. I. Arhetipicheskie osnovanija reprezentacii obraza Rossii: «Chistoe nebo» G. Chuhraja = Archetypal grounds for the representation of the image of Russia: «Clear Sky» by G. Chukhrai / T. I. Erohina, V. A. Tirahova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 3. S. 320-324.
7. Kondakov I. V. Globalitet Rossii (K postanovke problemy) = Globality of Russia (To the formulation of the problem) // Kul'tura na rubezhe XX-XXI vekov: globalizacionnye processy. Sankt-Peterburg : Nestor-Istorija, 2009. S. 371-402.
8. Krivcun O. A. Zavershenie jeona. Vektory hudozhestvennogo soznaniya v novoj Rossii = Completion of the eon. Vectors of artistic consciousness in the new Russia // Iskusstvo jepohi nadloma imperii: religioznye nacional'nye i filosofsko-jesteticheskie aspekty : materialy Mezhdunarodnoj konf. Moskva : GII, 2010. S. 154-165.
9. Kuznecov D. Jazyk kino. Kak ponimat' i poluchat' udovol'stvie ot prosmotra = Language of cinema. How to understand and enjoy watching. Moskva : Jeksmo, 2020. 112 s.
10. Lakoff Dzh. Metafory, kotorymi my zhivem = Metaphors we live by / Dzh. Lakoff, M. Dzhonson. Moskva : Editorial, 2004. 256 s.
11. Saprykin Ju. «Assa»: Vo vsem zasnezhennoe sirotstvo = «Assa»: Snow-covered orphanhood is in everything / Ju. Saprykin, M. Semeljak // Seans. 2019. URL: <https://seance.ru/articles/assa-2019/> (data obrashhenija: 05.01.2022).
12. Tirahova V. A. Binarnaja oppozicija «vlast'/narod» v istoriko-biograficheskom kinematografe S. Jeizenshtejna = Binary opposition «power/people» in the historical and biographical cinema by S. Eisenstein // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2021a. № 3. S. 172-179.
13. Tirahova, V. A. Osmyslenie totalitarnoj kul'tury v otechestvennom kinematografe 1980-1990-h gg. = Understanding totalitarian culture in the domestic cinema of the 1980-1990s. // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021b. № 6. S. 243-251.
14. Hrenov N. A. Posttotalitarnyj period v istorii rossijskogo kino: religioznaja tradicija i massovaja mental'nost'. Stat'ja pervaja = Posttotalitarian period in the history of Russian cinema: religious tradition and mass mentality. Article one // Artikel't. 2017. № 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/posttotalitarnyy-period-v-istorii-rossijskogo-kino-religioznaya-traditsiya-i-massovaya-mentalnost-statya-pervaya> (data obrashhenija: 16.03.2022).
15. Hrenov N. A. Izbrannye raboty po kul'turologii = Selected works on cultural studies. Moskva : Soglasie, 2014. 526 s.
16. Chichina E. A. Sovremennyj otechestvennyj kinematograf: novaja identichnost' = Modern domestic cinema: a new identity // Izvestija vuzov. Severo-Kavkazskij region. Serija: Obshhestvennye nauki. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyj-otchestvennyj-kinematograf-novaya-identichnost> (data obrashhenija: 05.01.2022).
17. Shherbenok A. Civilizacionnyj krizis v kino pozdnego zastoja = Civilizational crisis in late stagnation cinema // NLO. 2013. № 123. URL: <http://www.nlobooks.ru/node/3974> (data obrashhenija: 05.01.2022).
18. Jurchak A. Pozdnij socializm i poslednee sovetское pokolenie = Late socialism and the last Soviet generation // Neprikosnovennyj zapas. 2007. № 2. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2007/2/ur7.html> (data obrashhenija: 05.01.2022).
19. Masci D. In Russia, nostalgia for Soviet Union and positive feelings about Stalin // Pew Research center. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/06/29/in-russia-nostalgia-for-soviet-union-and-positive-feelings-about-stalin/> (data obrashhenija: 12.03.2021).

Статья поступила в редакцию 02.03.2022; одобрена после рецензирования 07.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 02.03.2022; approved after reviewing 07.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК 008: 304.2+379.81

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-196-203

EDN: KHADPN

Культурно-массовые мероприятия в современном учреждении культуры (на примере Хабаровского края)

Екатерина Александровна Щелкина

Старший преподаватель кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников, аспирантка кафедры культурологии и музеологии ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры». 680045, г. Хабаровск, ул. Краснореченская, д. 112

ekate-min@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5982-3584>

Аннотация. В статье рассматривается проблема сохранения и распространения культурных ценностей в ходе деятельности современных учреждений культуры. Проведен анализ состояния сферы культуры Хабаровского края на основе публикаций современных авторов, изучены федеральные и региональные нормативно-правовые акты и меры поддержки учреждений культуры.

В качестве основного материала анализа рассматривается деятельность краевого государственного автономного учреждения культуры «Краевое научно-образовательное творческое объединение культуры» Хабаровского края за последние пять лет; проводится сравнительный анализ данных из годовых отчетов учреждения, определяется взаимосвязь количества проводимых мероприятий, числа участников, а также среднего числа человек, участвующих в одном мероприятии.

Картина культурной жизни общества, описанная в работе, имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Автор рассматривает факторы, влияющие на привлекательность деятельности учреждений культуры, необходимые для создания современных проектов, способных удовлетворить растущие и изменяющиеся культурные запросы и нужды населения региона. При проведении исследования особое внимание уделяется теоретическим и практическим аспектам деятельности учреждений культуры, немаловажным является вопрос развития личных профессионально значимых качеств сотрудников учреждений культуры.

Определенные в ходе исследования методы работы могут применяться в практической деятельности учреждений культуры с целью оптимизации процесса создания и проведения культурно-массовых мероприятий, а также осуществления иной деятельности, в результате которой сохраняются, создаются, распространяются и осваиваются культурные ценности.

Ключевые слова: культурная политика; культурные ценности; этнокультурная идентичность; традиции; Дом народного творчества; брендинг; искусство; культура

Для цитирования: Щелкина Е. А. Культурно-массовые мероприятия в современном учреждении культуры (на примере Хабаровского края) // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 196-203. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-196-203>. <https://elibrary.ru/khadpn>

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

Cultural events in a modern cultural institution (by the example of the Khabarovsk region)

Ekaterina Aleksandrovna Shchelkina

Senior lecturer of department of directing theatrical performances and holidays, post-graduate student of department of culturology and museology, FSBEI HE «Khabarovsk state institute of culture». 680045, Khabarovsk, Krasnorchenskaya st., 112

ekate-min@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5982-3584>

Abstract. The article deals with the problem of preserving and disseminating cultural values during the activities of modern cultural institutions. It analyses the state of the cultural sector in the Khabarovsk Territory on the basis of publi-

cations by contemporary authors, and examines federal and regional regulations and support measures for cultural institutions.

As the main material for the analysis we consider the activities of Khabarovsk Regional State Autonomous Cultural Institution «Regional Scientific and Educational Creative Association of Culture» over the past five years, conduct a comparative analysis of data from the institution's annual reports, determine the relationship between the number of events held, the number of participants, as well as the average number of people per event.

The picture of the cultural life of society described in the work has both positive and negative sides. The author considers the factors influencing the attractiveness of the activities of cultural institutions, necessary for creating modern projects, capable of meeting the growing and changing cultural demands and needs of the population of the region. The study pays particular attention to the theoretical and practical aspects of the activities of cultural institutions, and the question of developing the personal professional qualities of the employees of cultural institutions is of no small importance.

The working methods identified in the study can be applied in the practical work of cultural institutions in order to optimize the process of creating and running cultural events, as well as other activities that result in the preservation, creation, dissemination and appropriation of cultural values.

Keywords: cultural policy; cultural values; ethno-cultural identity; traditions; House of Folk Art; branding; art; culture

For citation: Shchelkina E. A. Cultural events in a modern cultural institution (by the example of the Khabarovsk region). *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 196-203. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-196-203>. <https://elibrary.ru/khadpn>

Введение

В современном российском обществе не перестает быть актуальной проблема сохранения и распространения культурных ценностей. Практически каждое исследование на данную тему начинается с констатации факта утраты духовных и нравственных идеалов, проблемы этнокультурной идентичности населения. «В настоящее время состояние духовно-нравственного поля российского общества оценивается как критическое» [Яцуляк, 2020], «идентичность превращается в продукт воображения, искусственную конструкцию» [Лисенкова, 2016, с. 29].

Изменения в культурной сфере с каждым годом становятся все очевиднее, причем не только в России. Немало современных зарубежных авторов проводят оценку состояния мирового культурного наследия, которое характеризуется тенденцией к глобализации, позволяющей повысить мобильность и индивидуальную подверженность различным культурам, но в то же время ставит под угрозу сохранение своей уникальности [Ćosović, 2020, с. 9], трансформацией культурных ценностей в экономические предпочтения [Throsby, 2021, с. 334], а также возникновением феномена «аддитивной аккультурации» [Csoba, 2019, с. 145].

Мир изменяется, вместе с ним меняется и общество, «глобальные тренды и процессы “взрывают” традиционные культурные и социальные системы» [Храпов, 2019, с. 126]. Глобализация и цифровизация, затрагивая все сферы жизни, диктуют необходимость создания новых форм взаимодействия с населением, к которым современ-

ные учреждения культуры оказались не готовы. По мнению кандидата философских наук Н. А. Мулиной, цифровизация коренным образом меняет не только технологический уклад, но и сами устои общества, обуславливая как положительные, так и негативные последствия для последнего [Мулина, 2020].

Сохранение культурных ценностей является одним из приоритетных направлений развития государственной культурной политики Российской Федерации. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 24.12.2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» культура возведена в ранг национальных приоритетов и признана важнейшим фактором роста качества жизни и гармонизации общественных отношений, гарантом сохранения единого культурного пространства и территориальной целостности Российской Федерации. Укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранение культурного и исторического наследия народа России также входит в «Стратегию национальной безопасности Российской Федерации», утвержденную Указом Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400, что говорит о высоком уровне озабоченности данным вопросом в высших государственных инстанциях [Правительство РФ, 2022].

Особое место в создании качественно нового уровня развития инфраструктуры культуры, реализации творческого потенциала нации и формирования информационного пространства в сфере культуры занимает реализуемый с 1 января 2019 г. Национальный проект «Культура». В его

структуру входят три федеральных проекта: «Культурная среда», «Творческие люди» и «Цифровая культура». По словам Президента РФ В. В. Путина, «национальная программа в сфере культуры должна получить сильное региональное измерение, стимулировать повышение качества и разнообразие культурной жизни в малых городах и поселках страны» [Министерство культуры, 2022].

По всей стране учреждения культуры осуществляют творческую и методическую деятельность, ежегодно реализуется большое количество культурных проектов, но соответствуют ли они потребностям современного зрителя? С другой стороны, может ли продукт, отвечающий спросу населения, соответствовать задачам, поставленным Государственным заданием учреждению?

Для того чтобы разобраться в этих вопросах, рассмотрим в качестве примера Краевое государственное автономное учреждение культуры «Краевое научно-образовательное объединение культуры» Хабаровского края. В его состав входят Дом народного творчества, отдел по организации концертов и зрелищных программ, отдел технического обеспечения мероприятий, Центр национальной культуры, учебно-методический центр и бюджетно-правовые отделы [КГАУК «КНОТОК», 2022].

В статье автор проведет анализ основного вида деятельности КГАУК «КНОТОК» Хабаровского края за последние пять лет с целью разобраться в поставленных вопросах, а также определить возможные направления развития деятельности подобных учреждений.

Методы исследования

Решение поставленных задач предполагало выбор инструментария, необходимого для проведения исследования. Методология исследования носила комплексный характер и включала в себя сравнительно-исторический метод, позволяющий выявить факторы внешней среды, способствующие формированию культурных явлений или ви-

доизменившие их (Г. Д. Гачев, А. А. Потенция, Э. Тейлор) и структурно-функциональный метод, рассматривающий культуру как системно-организованную целостность, в которой каждый элемент имеет функциональное значение (А. Рэдклифф-Браун, В. Я. Пропп). Также имели место анализ и синтез (годовых отчетов КГАУК «КНОТОК»), наблюдение, количественная и качественная обработка данных.

Результаты исследования

«Краевое научно-образовательное творческое объединение культуры» является координирующим и методическим центром на территории Хабаровского края. Его деятельность регламентируется не только федеральными, но и краевыми законодательными актами, одним из которых является государственная программа «Культура Хабаровского края», утвержденная постановлением Правительства края от 20.02.2020 г., № 52-пр. Цель программы — удовлетворение растущих и изменяющихся культурных запросов и нужд населения края, задачи — сохранение культурного наследия и расширение доступа граждан к культурным ценностям и информации; поддержка и развитие художественно-творческой деятельности; укрепление регионального потенциала отрасли [Правительство Хабаровского края, 2022].

Основной вид деятельности «Краевого научно-образовательного творческого объединения культуры» — это организация и проведение культурно-массовых мероприятий, а также иная деятельность, в результате которой сохраняются, создаются, распространяются и осваиваются культурные ценности. В отчетах о выполнении государственного задания КГАУК «КНОТОК» за последние пять лет (Часть 1 «Сведения об оказываемых услугах», Раздел 1 «Организация и проведение мероприятий», пункты 3.1. и 3.2.) приводятся сведения о фактическом достижении показателей, характеризующих качество государственной услуги. Сравним полученные данные, поместив их в Таблицу 1.

Таблица 1

Анализ данных п. 3.1. и 3.2. первой части первого раздела годовых отчетов о выполнении государственного задания КГАУК «КНОТОК»

| Отчетный период | Количество проведенных мероприятий | | Количество участников (человек) | |
|-----------------|---|----------------------------|---|----------------------------|
| | Утверждено в государственном задании на год | Исполнено на отчетную дату | Утверждено в государственном задании на год | Исполнено на отчетную дату |
| 2017 | 70 | 70 | 24 000 | 29 799 |
| 2018 | 60 | 60 | 41 040 | 42 676 |
| 2019 | 41 | 41 | 15 750 | 16 499 |
| 2020 | 49 | 49 | 18 100 | 12 602 |
| 2021 | 39 | 39 | 19 005 | 18 250 |

Исходя из данных, указанных в таблице, на протяжении пяти последних лет количество проведенных мероприятий полностью соответствует количеству, указанному в государственном задании. Вместе с тем наблюдается постепенное сокращение количества мероприятий в самом задании. Что касается количества участников, здесь в период с 2017 по 2019 г. было зафиксировано превышение утвержденного количества, однако начиная с 2020 г. количество участников становится меньше заявленного в государственном задании показателя. Сравнивая полученные данные, можно сделать вывод, что происходит не только снижение количества мероприятий, проводимых с целью сохранения и распространения культурных ценностей, но и снижение спроса и уровня заинтересованности населения в проводимых мероприятиях.

После проведения сравнительного анализа данных годовых отчетов о выполнении государственного задания КГАУК «КНОТОК» автор данной работы приступил к изучению процесса организации массовых мероприятий с целью определения факторов, влияющих на привлекательность деятельности учреждения культуры. Применяя структуралистскую точку зрения, необходимо изучать все эти факторы не абстрактно и не изолированно, а в «прямом и косвенном взаимодействии с социальной структурой» [Рэдклифф-Браун, 2001, с. 227].

Первый выделенный фактор — проблема осведомленности. Несмотря на существующие способы проведения рекламных кампаний о проведении культурно-массовых мероприятий становится известно широкому кругу лиц лишь после их проведения. Средства массовой информации чаще всего публикуют только заметки о прошедшем событии. В КГАУК «КНОТОК» основными средствами рекламы являются печатная продукция (афиши, билборды) и анонс предстоящих событий на сайте учреждения. Данных ресурсов оказывается недостаточно для привлечения большого количества зрителей, в результате в зале присутствуют в основном родственники и друзья участников. Необходимо выводить рекламную кампанию на новый уровень, искать новые подходы и художественные средства, реклама должна быть выразительной и оригинальной [Былков, 2019].

С этим фактором связан следующий — доступность массовых мероприятий широкому кругу лиц. При хорошо организованной рекламе количество желающих посетить мероприятие возрастает в разы, и нужно сопоставлять желания и возможности организаторов по наполнению зри-

тельного зала. Не имеет смысла давать широкую рекламу мероприятию, которое проходит в небольших, камерных залах, способных вместить ограниченное количество участников. И наоборот, следует уделять больше внимания рекламе мероприятий, проходящих на открытом воздухе (в парках, на площадях, на улицах города) и в крупных спортивно-зрелищных комплексах (стадионах, манежах). Например, в Хабаровском краевом парке им. Н. Н. Муравьева-Амурского КГАУК «КНОТОК» проводит Краевой фестиваль казачьей культуры «Казачья гора». Помимо того, что это хорошо оборудованное для проведения мероприятий место (установлена сцена, имеются лавки для зрителей), это еще и историческое место, здесь берет начало история Хабаровского края, что непременно учитывается при организации культурной программы. Таким образом, организация доступных мероприятий оказывает прямое воздействие на сохранение и распространение культурных ценностей. Зритель соприкасается с культурным наследием, осознает его ценность, узнает больше об истории памятников и зданий [Логинова, 2021].

Следующий фактор — использование инновационных форм и технологий при создании мероприятия. Перед создателем культурного проекта стоит задача «создания новых культурных смыслов, новых культурных практик и новых форматов образа жизни» [Матвеев, 2020, с. 43]. Включение сферы культуры в цикл «производство — потребление» диктует правила создания качественного контента, отвечающего спросу населения. Объекты потребления, рассматриваемые в единстве экономических, социальных, культурных, символических аспектов, представляют собой сложные феномены [Горнова, 2021].

Гармоничное объединение инновационных форм с традиционной культурой происходит, когда каждый проект воспринимается как возможность донести до участников конкретную мысль, а не ставится на поток и формируется по созданному ранее шаблону. Причем эта мысль была предложена еще в конце XIX в. основателем культурной антропологии Э. Б. Тейлором: «Настоящая задача искусства не в точном подражании действительности; художник стремится только воплотить известную идею, которая должна поразить зрителя» [Тейлор, 1882, с. 299]. Использование инновационных методов также предполагает создание новых, как правило синтетических, жанров, что позволяет расширить творческие возможности учреждения. Здесь уместно обратиться к мнению советского филолога и фольклориста В. Я. Проппа, считающего

что «каждый жанр характеризуется особым отношением к действительности и способом ее художественного изображения» [Пропп, 1976, с. 117].

Одним из примеров использования новых форм при проведении мероприятий является Краевая ярмарка «АмурФест. Весна», прошедшая с 1 по 3 мая 2021 г. в г. Хабаровске. Особенностью данного мероприятия было то, что ярмарка проходила одновременно на трех площадках в трех разных районах города; действие на площадках состояло из театрализованного шествия, концерта творческих коллективов города, торговых, выставочных и интерактивных точек. Данный формат зарекомендовал себя как востребованный и интересный зрителю, поэтому проведение подобных ярмарок стало ежегодным.

Следом необходимо упомянуть использование региональной тематики как формы знакомства населения с историко-культурным наследием родного края, состоящего из материальной и духовной культуры региона, созданной прошлыми поколениями, выдержавшей испытания временем и передаваемой из поколения в поколение как нечто ценное и почитаемое [Махинин, 2019]. Это способствует проявлению интереса участников к мероприятию, активизации исторической памяти, формированию этнокультурной идентичности.

Хабаровский край является многонациональным, как и многие другие субъекты Российской Федерации. Летом 2011 г. была создана Хабаровская краевая общественная организация «Ассамблея народов Хабаровского края», которая на сегодняшний день объединяет 27 национальных общественных объединений и представителей национальных инициативных групп [Ассамблея, 2022]. С учетом специфики региона необходимо рассматривать интеграцию культур и религий не как их смешение, а как сближение, сотрудничество, взаимообогащение этнических и культурно-религиозных общностей в рамках единой российской цивилизации [Толок, 2019]. Формирование образа современной России как многонационального государства, в котором с уважением относятся к традициям, обычаям, верованиям разных народов, — крайне важная задача современных учреждений культуры. В КГАУК «КНОТОК» данное направление реализуется специалистами Дома народного творчества в таких мероприятиях, как Краевой фестиваль этнической музыки и песни «Ритмы Дальнего Востока», Межрегиональный фестиваль национальных культур Дальнего Востока «Лики наследия». В ходе работы с населением создается диалог куль-

тур, это воспринимается и как современная тенденция общества к сближению народов всего мира, и как форма сохранения и распространения культурного наследия.

В объемах такой протяженной по территории и многонациональной страны, как Россия, все большую значимость обретает тенденция к брендированию проектов. Формирование модели брендирования территории выступает как стратегический вектор развития региона, поскольку в процессе реализации задействуется весь спектр социально-экономических и научно-технологических показателей, которые благоприятно влияют на развитие региона в целом [Каленская, 2015].

Самым значимым брендовым проектом КГАУК «КНОТОК» является Международный военно-музыкальный фестиваль «Амурские волны», впервые проведенный в 2012 г., участниками которого являются военные духовые оркестры. Это главное музыкальное событие Хабаровска, которое ежегодно радует жителей и гостей города современными песнями, военными маршами и армейскими российскими традициями. У фестиваля есть узнаваемая символика — изображение вертикально расположенного нотного стана, вдоль которого проходят две волны, неизменными остаются и сроки проведения — последняя неделя мая. Позиционирование проекта как территориального бренда привлекает молодых людей и способствует их приобщению к духовным и мировоззренческим смыслам, к высоким художественно-эстетическим ценностям, к лучшим образцам традиционного и академического искусства [Савелова, 2020, с. 146]. Формировать в ходе проведения массовых мероприятий патриотические ценности — не только одна из главных задач в контексте Государственной культурной политики, но и ключ к становлению высокодуховной и нравственной личности.

Следующим фактором, влияющим на привлекательность деятельности учреждения культуры, является создание положительного образа сотрудников. Для создания благоприятных условий личностного роста, выработки норм поведения и взаимодействия с окружающими необходимо формирование внутри коллектива организационной культуры [Метляева, 2019]. Работникам учреждений необходимо владеть профессионально значимыми качествами, такими как коммуникабельность, доброта, интерес к работе с людьми, старательность, моральная устойчивость и т. д., которые в совокупности являются составляющими нравственной культуры [Васильева, 2019].

Помимо нравственной культуры, важна культура эстетическая. Она настраивает внутреннюю гармонию, эстетический вкус позволяет приспособиться и понять сущность взаимодействия людей, расширить границы толерантности по отношению к другим людям, к новым творческим течениям и к оптимизации старых [Ежова, 2021].

Необходимо обеспечить понимание важности сохранения и распространения культурных ценностей, прежде всего самими сотрудниками учреждения культуры. По мнению русского и украинского языковеда А. А. Потебни, искусство должно являться особым способом познания мира: «...чтобы не сделать искусство явлением не необходимым или вовсе лишним в человеческой жизни, следует допустить, что оно есть средство создания мысли; что цель его — произвести известное субъективное настроение как в самом производителе, так и в понимающем» [Потебня, 1990, с. 29-30].

Руководителям учреждений культуры необходимо организовать курсы повышения квалификации, обучающие семинары, тренинги, в ходе которых сотрудники будут расширять кругозор, знакомиться с новыми тенденциями в области культуры и искусства, развивать в себе профессионально значимые качества. Задача культурных механизмов формирования ценностей — помочь обеспечить самоидентификацию индивидов и выработать групповую солидарность, обеспечив общность целей в развитии социальной группы [Горбунов, 2021]. При этом не стоит выбирать поучительный или назидательный тон, о глубоких чувствах и светлых мыслях говорят легко и просто, только в этом случае возможно принятие информации слушателем.

Заключение

Таким образом, при организации и проведении культурно-массовых мероприятий в современном учреждении культуры необходимо учитывать федеральные и региональные нормативно-правовые акты, удовлетворять растущие и изменяющиеся культурные запросы и нужды населения, а также — расширять доступ граждан к культурным ценностям и сохранять культурное наследие. При этом необходимо понимать, что сохранение народной культуры в первоначальном виде не представляется возможным, «реконструировать исконную целостность национального мировоззрения по реликтам и рудиментам в фольклоре нельзя, ибо фольклор — оттесненная словесность» [Гачев, 1988, с. 181].

На сегодняшний день в Хабаровском крае происходит сокращение количества мероприятий

и иной деятельности, в результате которой сохраняются, создаются, распространяются и осваиваются культурные ценности, что влечет за собой сокращение количества участников, и, следовательно, снижается эффективность проводимой работы. Поэтому сотрудникам современных учреждений культуры необходимо искать новые способы привлечения аудитории, создавать новые формы, которые будут интересны большему количеству участников. Необходимо выстраивать диалог между массовой и элитарной культурой, ведь чем дальше мы отдаляемся от нашего культурного наследия, тем труднее будет к нему возвращаться.

Библиографический список

1. Ассамблея народов Хабаровского края : официальный сайт. URL: <http://www.assembly27.ru> (дата обращения: 16.03.2022).
2. Былков Н. Эффективность рекламы массовых мероприятий: проблемы и перспективы // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: профессиональные стандарты и трудоустройство специалиста: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 26 апреля 2019 г. Хабаровск : ХГИК, 2019. С. 241-247.
3. Васильева Р. М. Формирование этнокультуры детей и подростков в культурно-досуговых учреждениях / Р. М. Васильева, Н. М. Балтаев // Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств. 2019. № 14. С. 29-35.
4. Гачев Г. Национальные образы мира. Москва : Советский писатель, 1988. 396 с.
5. Горбунов А. В. Культурные механизмы формирования патриотических ценностей: анализ муниципальных программ // Муниципалитет: экономика и управление. 2021. № 4. С. 41-48.
6. Горнова Г. В. Культурные смыслы цикла «производство — потребление» / Г. В. Горнова, Л. К. Нефедова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 4. С. 20-24.
7. Ежова П. А. Эстетическая культура, ее сущность и структура // Актуальные исследования. 2021. № 1 (28). С. 63-65.
8. Каленская Н. В. Формирование модели брендинга региона // Казанский экономический вестник. 2015. № 1. С. 43-48.
9. Краевое государственное автономное учреждение культуры «Краевое научно-образовательное объединение культуры»: официальный сайт. URL: <https://knotok.ru> (дата обращения: 16.03.2022).
10. Лисенкова А. А. Современные подходы к определению феномена культурной идентичности // Вестник МГУКИ. 2016. № 6 (74). С. 26-30.
11. Логинова М. В. Актуализация культурного наследия в контексте задач современной культурной политики // Сфера культуры. 2021. № 4 (6). С. 73-79.

12. Матвеев В. В. Совершенствование управления персоналом учреждений культуры на основе проектного подхода // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2020. № 4. С. 42-51
13. Махинин А. Н. Формирование российской идентичности учащихся в процессе освоения историкокультурного наследия региона / А. Н. Махинин, В. В. Шишов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 59-71.
14. Метляева Т. В. Особенности формирования организационной культуры государственного учреждения в современных условиях / Т. В. Метляева, Е. А. Попова // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2019. № 1. С. 92-111.
15. Министерство культуры Российской Федерации : официальный сайт. URL: <https://culture.gov.ru> (дата обращения: 16.03.2022).
16. Мулина Н. А. Последствия влияния цифровизации на общество // Научное мнение. 2020. № 6. С. 59-66.
17. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / сост., вступ. ст., коммент. А. Б. Муратова. Москва : Высш. шк., 1990. 344 с.
18. Правительство Российской Федерации : официальный сайт. Москва. URL: <http://government.ru> (дата обращения: 16.03.2022).
19. Правительство Хабаровского края : официальный сайт. URL: <https://www.khabkrai.ru> (дата обращения: 16.03.2022).
20. Пропп В. Я. Фольклор и действительность. Избранные статьи. Москва : Наука, 1976. 324 с.
21. Рэдклифф-Браун А. Р. Структура и функция в примитивном обществе. Очерки и лекции / пер. с англ. Москва : Восточная литература, 2001. 304 с.
22. Савелова Е. В. Культурологические аспекты профессиональной подготовки музыканта-педагога в вузах культуры Дальнего Востока России / Е. В. Савелова, Н. Ф. Семенова, А. В. Тюрин // Проблемы музыкальной науки / Music scholarship. 2020. № 3. С. 144-156.
23. Тейлор Э. Б. Антропология: Введение к изучению человека и цивилизации. Санкт-Петербург : И. И. Билибин и К, 1882. 471 с.
24. Толоч Е. С. О сохранении культурной идентичности России в глобальном мире // Сервис plus. 2019. № 2. С. 77-82.
25. Храпов С. А. Глобализация как исторический и социокультурный феномен / С. А. Храпов, М. В. Помогаева // Вестник Калмыцкого университета. 2019. № 2. С. 122-127.
26. Яцуляк В. В. Влияние гражданского общества на систему духовно-нравственной безопасности России // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2020. № 3. С. 296-300.
27. Čosović M. S., Brkić B. R. Game-based learning in museums-cultural heritage applications. MDPI Information. 2020. Vol. 11. Iss. 1. p. 1-13.
28. Csoba J., Maszlag F. Preserving traditions and modernization. *Belvedere Meridionale*. 2019. 31 (4), p. 143-162.
29. Throsby D., Zednik A., Araña J. E. Public preferences for heritage conservation strategies: a choice modeling approach. *Journal of Cultural Economics*. 2021. 45 (3). p. 333-358.

Reference list

1. Assambleja narodov Habarovskogo kraja : oficial'nyj sajt = Assembly of Peoples of the Khabarovsk Territory: official website. URL: <http://www.assembly27.ru> (data obrashhenija: 16.03.2022).
2. Bylkov N. Jefferktivnost' reklamy massovyh mero-prijatij: problemy i perspektivy = Effectiveness of advertising for mass events: problems and prospects // Problemy kadrovogo obespechenija sfery kul'tury i iskusstva: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 26 aprelja 2019 g. Habarovsk : HGIK, 2019. S. 241-247.
3. Vasil'eva R. M. Formirovanie jetnokul'tury detej i podrostkov v kul'turno-dosugovyh uchrezhdenijah = Formation of ethnoculture of children and adolescents in cultural and leisure time institutions / R. M. Vasil'eva, N. M. Baltaev // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury i iskusstv. 2019. № 14. S. 29-35.
4. Gachev G. Nacional'nye obrazy mira = National images of the world. Moskva : Sovetskij pisatel', 1988. 396 s.
5. Gorbunov A. V. Kul'turnye mehanizmy formirovanija patrioticheskikh cennostej: analiz municipal'nyh programm = Cultural mechanisms for the formation of patriotic values: analysis of municipal programs // Municipalitet: jekonomika i upravlenie. 2021. № 4. S. 41-48.
6. Gornova G. V. Kul'turnye smysly cikla «proizvodstvo — potreblenie» = Cultural meanings of the production-consumption cycle / G. V. Gornova, L. K. Nefedova // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. 2021. № 4. S. 20-24.
7. Ezhova P. A. Jesteticheskaja kul'tura, ee sushhnost' i struktura = Aesthetic culture, its essence and structure // Aktual'nye issledovanija. 2021. № 1 (28). S. 63-65.
8. Kalenskaja N. V. Formirovanie modeli brendirovanija regiona = Formation of the regional branding model // Kazanskij jekonomicheskij vestnik. 2015. № 1. S. 43-48.
9. Kraevoe gosudarstvennoe avtonomnoe uchrezhdenie kul'tury «Kraevoe nauchno-obrazovatel'noe ob#edinenie kul'tury»: oficial'nyj sajt = Regional state autonomous cultural institution «Regional scientific and educational association of culture»: official website. URL: <https://knotok.ru> (data obrashhenija: 16.03.2022).
10. Lisenkova A. A. Sovremennye podhody k opredeleniju fenomena kul'turnoj identichnosti = Modern approaches to defining the phenomenon of cultural identity // Vestnik MGUKI. 2016. № 6 (74). S. 26-30.

11. Loginova M. V. Aktualizacija kul'turnogo nasledija v kontekste zadach sovremennoj kul'turnoj politiki = Actualization of cultural heritage in the context of the tasks of modern cultural policy // Sfera kul'tury. 2021. № 4 (6). S. 73-79.
12. Matveev V. V. Sovershenstvovanie upravlenija personalom uchrezhdenij kul'tury na osnove proektnogo podhoda = Improvement of personnel management of cultural institutions on the basis of the project approach // Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGS. 2020. № 4. S. 42-51
13. Mahinin A. N. Formirovanie rossijskoj identichnosti uchashhihsja v processe osvoenija istoriko-kul'turnogo nasledija regiona = Formation of Russian identity of students in the process of mastering the historical and cultural heritage of the region / A. N. Mahinin, V. V. Shishov // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2019. № 3. S. 59-71.
14. Metljaeva T. V. Osobennosti formirovanija organizacionnoj kul'tury gosudarstvennogo uchrezhdenija v sovremennyh uslovijah = Features of the formation of the organizational culture of the state institution in modern conditions / T. V. Metljaeva, E. A. Popova // Territorija novyh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta jekonomiki i servisa. 2019. № 1. S. 92-111.
15. Ministerstvo kul'tury Rossijskoj Federacii : oficial'nyj sajt = Ministry of Culture of the Russian Federation: official website. URL: <https://culture.gov.ru> (data obrashhenija: 16.03.2022).
16. Mulina N. A. Posledstvija vlijanija cifrovizacii na obshhestvo = Consequences of the impact of digitalization on society // Nauchnoe mnenie. 2020. № 6. S. 59-66.
17. Potebnja A. A. Teoreticheskaja pojetika = Theoretical poetics / sost., vstup. st., komment. A. B. Muratova. Moskva : Vyssh. shk., 1990. 344 s.
18. Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii : oficial'nyj sajt = Government of the Russian Federation: official website. Moskva. URL: <http://government.ru> (data obrashhenija: 16.03.2022).
19. Pravitel'stvo Habarovskogo kraja : oficial'nyj sajt = Government of the Khabarovsk Territory: official website. URL: <https://www.khabkrai.ru> (data obrashhenija: 16.03.2022).
20. Propp V. Ja. Fol'klor i dejstvitel'nost'. Izbrannye stat'i = Folklore and reality. Selected articles. Moskva : Nauka, 1976. 324 s.
21. Rjedkliff-Braun A. R. Struktura i funkcija v primitivnom obshhestve. Oчерki i lekcii = Structure and function in a primitive society. Essays and lectures / per. s angl. Moskva : Vostochnaja literatura, 2001. 304 s.
22. Savelova E. V. Kul'turologicheskie aspekty professional'noj podgotovki muzykanta-pedagoga v vuzah kul'tury Dal'nego Vostoka Rossii = Cultural aspects of professional training of a musician-teacher in universities of culture of the Russian Far East / E. V. Savelova, N. F. Semenova, A. V. Tjurin // Problemy muzykal'noj nauki / Music scholarship. 2020. № 3. S. 144-156.
23. Tejlor Je. B. Antropologija: Vvedenie k izucheniju cheloveka i civilizacii = Anthropology: introduction to the study of man and civilization. Sankt-Peterburg : I. I. Bilibin i K., 1882. 471 s.
24. Tolok E. S. O sohranении kul'turnoj identichnosti Rossii v global'nom mire = On the preservation of Russia's cultural identity in the global world // Servis plus. 2019. № 2. S. 77-82.
25. Hrapov S. A. Globalizacija kak istoricheskij i sociokul'turnyj fenomen = Globalization as a historical and sociocultural phenomenon / S. A. Hrapov, M. V. Pomogaeva // Vestnik Kalmyckogo universiteta. 2019. № 2. S. 122-127.
26. Jaculjak V. V. Vlijanie grazhdanskogo obshhestva na sistemu duhovno-nravstvennoj bezopasnosti Rossii = The influence of civil society on the system of spiritual and moral security of Russia // Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGS. 2020. № 3. S. 296-300.
27. Ćosović M. C., Brkić B. R. Game-based learning in museums-cultural heritage applications. MDPI Information. 2020. Vol. 11. Iss. 1. p. 1-13.
28. Csoba J., Maszlag F. Preserving traditions and modernization. Belvedere Meridionale. 2019. 31 (4), p. 143-162.
29. Throsby D., Zednik A., Araña J. E. Public preferences for heritage conservation strategies: a choice modeling approach. Journal of Cultural Economics. 2021. 45 (3). p. 333-358.

Статья поступила в редакцию 15.03.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 15.03.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научная статья
УДК 141.319.8
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-204-211
EDN: KJZOGT

VHEMT: движение за добровольное вымирание

Катерина Сергеевна Сидорова

Аспирантка кафедры философии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
Sidorova.katerina.ks@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1394-636X>

Аннотация. В статье приводится история происхождения и раскрыты философские взгляды VHEMT — добровольного движения за вымирание человечества; его соотношение с позициями глубинной экологии и антинатализма.

Автор обращается к поиску вариантов сохранения и восстановления видового разнообразия на Земле, причем принципы видовой ответственности рассматриваются в рамках глобального экологического дискурса. Приводятся аргументы в пользу невозможности оценивать все многообразие живых существ на Земле, сопоставляя отдельные виды с человеком. Поскольку выживание любой экосистемы зависит от ее благополучия в целом, стоит отказаться от устаревшего взгляда на природу как ресурс. При этом курс VHEMT на медленное добровольное сокращение населения человечества представляется автору как один из потенциальных вариантов поворота антропоцентристского взгляда на взаимоотношение человека и нечеловеческих видов животных. Упоминаются аспекты квир-теории, гендерной теории и концепции биополитики Фуко, связанные с добровольным отказом человека от прокреации. Также рассматриваются вопросы теории антинатализма и их соотношение с политикой контроля рождаемости. Отдельно указываются этические противоречия последней и ее связь как с мальтузианством, так и с инструментами биополитики. Приводятся примеры неудачного применения данных теорий в действительности, что привело к дальнейшему угнетению социальных и расовых меньшинств в странах Северной и Латинской Америки.

Критично оценивается главенство человека на Земле, ставится вопрос о смене парадигмы в сторону более ответственного отношения к многообразию видов живых организмов, не являющихся людьми. Соответственно, политические институты, структуры и процессы могут быть преобразованы таким образом, чтобы обеспечить справедливость в отношении как человека, так и животных.

Ключевые слова: VHEMT; вид; видовое многообразие; видовая ответственность; добровольное вымирание; смерть; антропоцентризм; глубинная экология; антинатализм; репродукция; репродуктивный контроль; биополитика; биовласть; мальтузианство

Для цитирования: Сидорова К. С. VHEMT: движение за добровольное вымирание // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 204-211. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-204-211>. <https://elibrary.ru/kjzogt>

Original article

VHEMT: voluntary extinction movement

Katerina Sergeevna Sidorova

Post-graduate student of department of philosophy, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1
Sidorova.katerina.ks@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1394-636X>

Abstract. This article presents the history and philosophical views of VHEMT, the voluntary movement for human extinction; its relationship with the positions of deep ecology and anti-natalism.

The search for options to conserve and restore species diversity on Earth, putting the introduction of species responsibility principles on the agenda of global environmental discourse are considered. Arguments are presented for the impossibility of assessing the entire diversity of living beings on Earth by comparing individual species to humans. Since the survival of any ecosystem depends on the well-being of the system as a whole, it is worth abandoning the outdated view of nature as a resource. However, VHEMT's policy of slow, voluntary population decline appears to the

author as one potential way of turning the anthropocentric view of the relationship between humans and non-human animal species. Aspects of a queer theory, gender theory and Foucault's concept of biopolitics related to the voluntary rejection of human procreation are mentioned. The issues of anti-natalist theory and their relation to birth control policies are also considered. The ethical contradictions of the latter and its relationship to both Malthusianism and the tools of biopolitics are highlighted separately. Examples of unsuccessful application of these theories in reality are given, leading to further oppression of social and racial minorities in North and Latin America.

Human supremacy on Earth is critically assessed and the question of a paradigm shift towards a more responsible human attitude towards the diversity of non-human species is raised. It asks how political institutions, structures and processes can be transformed to ensure fairness to both human and non-human animals.

Keywords: VHEMT; view; species diversity; species responsibility; voluntary extinction; death; anthropocentrism; deep ecology; antinatalism; reproduction; reproductive control; biopolitics; biovalue; Malthusianism

For citation: Sidorova K. S. VHEMT: voluntary extinction movement. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(3): 204-211. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-3-126-204-211>. <https://elibrary.ru/kjzogt>

Когда нас не станет, у других видов появится шанс выздороветь

Лес Найт

Введение

Принятие феномена смерти в глобальном масштабе, вне зависимости от принадлежности к определенному биологическому виду непременно приводит к поискам устранения дисбаланса, с которым население Земли столкнулось в настоящее время. Речь идет, в первую очередь, о сокращении видового многообразия и ареалов дикой природы. Зачастую указанную выше проблему связывают с перенаселенностью планеты именно *homo sapiens*. Поиск предотвращения экологической катастрофы, нависшей над Землей, требует радикальных решений, которые зачастую сложно принять, заставляющих нас, людей, выйти из привычной зоны комфорта и принять ответственность за благополучие всех видов жизни на Земле. Антропоцентричность мира (антропоцентризм — философское идеалистическое и мировоззренческое представление, согласно которому человек есть средоточие Вселенной и цель всех совершающихся в мире событий), в котором мы живем, создает ограничения для нашего разума, и нередко сложно помыслить лучшую жизнь для другого, если это грозит ущемлением собственных интересов.

Одним из самых ярких и радикальных примеров критики существующего отношения к балансу видов на Земле является VHEMT (Voluntary Human Extinction Movement) — движение за добровольное вымирание человечества. VHEMT — международное общественное экологическое движение, целью которого является решение существующих экологических проблем путем добровольного отказа людей от деторождения. Знаменитый и провокационный лозунг движения гласит — «May we live long and die out» («Пусть мы живем долго и выйдем»).

[VHEMT]. История написана людьми и для людей. Но если мы хотим рассматривать картину развития жизни на Земле в целом, то зачастую именно развитие цивилизации становится проблемой. Поэтому закономерно появление международной организации VHEMT, члены которой считают прекращение существования человечества логичным, хотя и предельно радикальным следствием постановки вопроса о негативном влиянии людей на экологию в целом, а также на благополучие отдельных экосистем или отдельных видов животных [Ormrod, 2011].

История и основные позиции VHEMT

Рассмотрим истоки движения VHEMT, основные принципы и место в рамках современного философского дискурса, его соотношение с концепциями антинатализма, глубинной экологии и объектно-ориентированной онтологии, а также некоторые этические противоречия движения. VHEMT берет начало в глубинной экологии (deep ecology) — экологической философии и общественном движении, пропагандирующем безусловную ценность всех живых существ независимо от их инструментальной полезности для человеческих нужд, а также реструктуризацию современных человеческих обществ в соответствии с такими идеями [Knight].

Данная ветвь философии появилась в 1960-х гг. и связана с именами Рэйчел Карсон (и ее публикацией «Тихая Весна»), Дэвида Брауэра, Пола Р. Эрлиха, Арне Несса и других экологов, изучавших локальные экосистемы по всему миру и пришедших к схожим выводам — невозможно оценивать все многообразие живых существ на Земле, сопоставляя отдельные виды с человеком; выживание любой экосистемы зависит от благополучия данной системы в целом, стоит отказаться от устаревшего взгляда на природу как ресурс.

Основатель движения VHEMT Лес Найт приписывает большинство опасностей, с которыми сталкивается планета, перенаселению и считает, что вымирание человечества является наилучшим решением проблем, стоящих перед биосферой Земли и человечеством.

По мнению Найта, подавляющее большинство человеческих сообществ не ведут экологичный образ жизни, а попытки вести экологически чистый образ жизни не меняют того факта, что существование человека в конечном итоге разрушительно для Земли как глобальной экосистемы. Найт считает, что отказ от репродукции в конечном итоге позволит людям вести идиллический образ жизни в условиях, сравнимых с Эдемским садом, и утверждает, что последние оставшиеся люди будут гордиться своими достижениями. Интересно здесь отсылка к Эдему. Происходит рассмотрение райского сада не только как утраченного места, но и как состояния, в которое возможно вернуться. Однако если в Ветхом Завете Эдем был дарован человеку для возделывания («И взял Господь Бог человека, [которого создал,] и поселил его в саду Эдемском, чтобы возделывать его и хранить его») [Введение в Ветхий Завет ... , 2008], Найт делает акцент на сохранении райского сада. Более того, четко просматривается мотив жертвенности. Согласно волонтерам VHEMT, «перспективной альтернативой вымиранию миллионов видов растений и животных является добровольное исчезновение одного вида: Homo sapiens... нас. Каждый раз, когда один из нас решает не добавлять другого к растущим миллиардам людей, уже поселившихся на этой опустошенной планете, еще один луч надежды сияет сквозь мрак. Когда каждый человек решит прекратить размножение, земной биосфере будет позволено вернуться к прежней славе, а все оставшиеся существа будут свободны жить, развиваться (если они верят в эволюцию) и умирать» [VHEMT].

Все человеческие технологии будут замедлены, но все равно смогут развиваться. ... Домашние растения и животные могут быть постепенно выведены из употребления, поскольку фермы и ранчо будут преобразованы в экосистемы, поддерживающие дикую природу и естественную растительность. Последние люди смогут спокойно наслаждаться закатами, зная, что они вернули планету в состояние, настолько близкое к райскому саду, насколько это возможно в данных обстоятельствах. Последний уходящий выключит свет» [VHEMT].

Философ Эльдерман описывает VHEMT как наиболее последовательное и наиболее ради-

кальное воплощение квир-политики [Edelman, 2004] (queer politics — политическая составляющая квир-теории, рассматривающей гендерную репрезентацию как социокультурную конструкцию. В раннем дискурсе квир-теории участвовали ведущие теоретики: Мишель Фуко, Джудит Батлер, Ева Кософски Седжвик и другие), так как VHEMT отказывается отождествлять будущее и будущность с деторождением. Любовь и сочувствие по отношению к животному, к «другому», становятся противопоставлением последнему аргументу антропоцентристов — «дети = наше будущее». Таким образом снимается понимание образа «ребенка» как эмблемы продолжения рода, то есть бессмертия на генетическом уровне. Индивид оказывается наедине со своей собственной смертью, но, принимая ее, получает доступ к более широкой картине мира, где сокращение численности его вида может помочь восстановлению баланса других видов.

Оставаясь, по сути, экологическим движением, VHEMT сфокусировалось не только на влиянии перенаселения на глобальную экосистему, но и на его негативных последствиях для самих людей. Постановка данного вопроса отсылает нас к концепции антинатурализма, развиваемой еще фон Гартманом и Шопенгауэром, но достигшей апогея в работах Дэвида Бенатара (чье имя невозможно упомянуть без ссылки на его более чем противоречивые взгляды на феминизм и гендерное равенство). Так, Шопенгауэр утверждал, что «жизнь в конечном счете имеет отрицательное значение, потому что любые положительные переживания всегда будут перевешены страданиями, так как страдание является более сильным переживанием» [Schopenhauer, 1974].

Антинатурализм и демографическая политика

Антинатурализм — этическая позиция, отрицательно оценивающая деторождение. Антинатуралисты утверждают, что люди должны воздерживаться от деторождения, потому что это морально неправильно. Понятие антинатурализма как диапазона философско-этических позиций следует отличать от возможных методов его реализации — например, политики ограничения рождаемости и вопросов деторождения в демографии. Также следует отличать антинатурализм от личного выбора бездетности. Более того, следует указать, что даже самые радикальные антинатуралисты говорят исключительно о добровольном претворении их идей в реальности.

Антинатурализм не является гомогенным течением или оформленной школой философской

мысли. Аргументы для занятия данной позиции определяют различные виды антинатализма — от экологического, сходного по содержанию с идеями VHEMT, до филантропического (приоритет в интересах самого рождаемого), ситуационистского (наиболее распространенного и наиболее опасного в его практическом применении; о нем — ниже в тексте) и, наконец, мизантропического (фокус на потенциальной вреде, который рожденный человек может причинить другим людям/видам).

Философ Питер Сингер в статье «Будем ли мы последним поколением?» [Singer] пишет о мотивах, побуждающих людей отказаться от продолжения рода: неготовности к рождению ребенка, наличии старших детей, финансовых возможностях.

Однако отдельно он выделяет вопрос о пользе рождения для самих рождаемых. Является ли жизнь пользой для живущих? И, при вероятности наступления антиутопического будущего с экологическими катастрофами, голодом и общим снижением качества самой жизни, этично ли рожать детей? Дэвид Бенатар отвечает на этот вопрос отрицательно, утверждая, что появление на свет того, кто будет страдать, означает причинение вреда этому человеку, а появление на свет того, кто будет жить хорошей жизнью, не приносит ему или ей никакой пользы. Появление человека на свет порождает как хороший, так и плохой опыт, боль и удовольствие, в то время как отказ от деторождения не порождает ни боли, ни удовольствия. Отсутствие боли — это хорошо, отсутствие удовольствия — это не плохо. Поэтому этический выбор склоняется в пользу несотворения жизни, неразмножения. Было бы ошибочным утверждать, что за историю человечества существовал хотя бы один индивид, не испытывавший страданий вообще. Все в той или иной степени страдают, соответственно, продолжая размножаться, мы можем быть уверены, что большее количество людей будет страдать. Следовательно, продолжение размножения нанесет серьезный вред некоторым детям и не принесет пользы никому. Однако Бенатар считает, что люди неадекватно оценивают истинное качество жизни, пребывают в иллюзии по поводу настоящего положения вещей [Benatar, 2020; Benatar, 1997].

Питер Сингер, в статье «Будем ли мы последним поколением?», (не без иронии) вторит аргументам Бенатара: «Вот мысленный эксперимент для проверки нашего отношения к этой точке зрения. Большинство здравомыслящих людей крайне обеспокоены изменением климата. Некоторые перестают есть мясо или летать в отпуск

за границу, чтобы уменьшить свое негативное влияние на природу. Но люди, которые больше всего пострадают от изменения климата, еще не были зачаты. Если бы не было будущих поколений, нам было бы гораздо меньше причин испытывать чувство вины. Так почему бы нам не сделать себя последним поколением на Земле? Если бы мы все согласились на стерилизацию, то не потребовалось бы никаких жертв — мы могли бы развлекаться до полного исчезновения! [Singer]

Однако сам он (Сингер) признается, что более оптимистично смотрит на жизнь и признает ее стоящей проживания. Сингер также счастливый отец трех детей. Более того, он полагает, что человечество способно научиться на своих ошибках и пересмотреть свое отношение как к планированию семьи, так и к балансу межвидовых отношений. Также и члены VHEMT признают качество жизни живущих людей, любят жизнь. Их цель — помочь в формировании нового экологического курса, основанного на влиянии перенаселения Земли людьми на жизнь как самих людей, так и на биосферу, оболочку земли, в которой обитают все живые организмы: «Волонтеры VHEMT реалистичны. Мы знаем, что никогда не увидим того дня, когда на планете не будет людей. Наша цель дальнего действия. Было высказано предположение, что у каждого добровольца есть только два шанса остановить размножение: тонкий и ни одного. Шансы могут быть против сохранения жизни на Земле, но решение остановить размножение все еще является морально верным. Действительно, вероятность того, что мы не сможем избежать массовой гибели, в которой человечество является инженером, является очень хорошей причиной, чтобы не приговорить другого из нас к жизни. Будущее уже не то, что было раньше.

Даже если бы наши шансы на успех были только один из ста, мы должны были бы попытаться. Отказаться и позволить человечеству взять свой курс — это бессовестно. Слишком многое поставлено на карту. Движение можно считать успешным каждый раз, когда один из нас, добровольцев, не будет больше размножаться. Мы являемся тем изменением, которое мы хотим видеть в мире» [VHEMT].

Также не говорит VHEMT и о массовом самоубийстве, лишь о медленном сокращении человеческой популяции, основанном на добровольном отказе от размножения. Кармен дель Аверсано в статье «Любовь, о Которой не Стоит Говорить» утверждает, что движение стремится прийти к новому определению «гражданского порядка» [Dell'Aversano, 2010], как Ли Эдельман пред-

лагал сделать это квир-теории (queer theory — критическая социологическая теория о природе гендера, получившая распространение в конце XX в. Ее сторонники полагают, что гендер и сексуальная ориентация индивида предопределяются не только и не столько его биологическим полом, сколько социокультурным окружением и условиями личного воспитания) [Edelman, 2004]. Движение интересно полным принятием смертности. Лишь слегка романтизируя утопическую картину последних дней человека на Земле, ВНЕМТ уверенными шагами вступает на территорию Танатоса, приветствует смерть ради восстановления планеты путем возвращения ее законным, нечеловеческим, владельцам — тем, кто хранил ее на протяжении миллионов лет, не устраивая на ней беспорядка.

Но как бы утопично ни было движение и хотя антинатурализм в целом — теоретическая конструкция, практическое применение подобных концепций осуществлялось в истории и может иметь серьезные негативные последствия для самых незащищенных слоев населения, особенно когда решения принимаются на государственном уровне (как в случае репродуктивной политики Китая).

Так, некоторые ответвления ситуационного антинатурализма (наименее жесткой формы антинатурализма, адаптивной к конкретным случаям — вопросам тяжелых заболеваний плода, к примеру) достаточно близки к концепции мальтузианства, применение которой на практике нанесло огромный ущерб здоровью и правам поколений темнокожих женщин в США, а также в таких странах, как Перу и Филиппины.

Мальтузианство — демографическая и экономическая теория, созданная в конце XVIII в. английским ученым Томасом Робертом Мальтусом. Согласно этой теории, население, если его рост ничем не сдерживается, увеличивается в геометрической прогрессии, тогда как производство средств существования (прежде всего, продуктов питания) — лишь в арифметической, что неминуемо приведет к голоду и другим социальным потрясениям. Свои идеи Мальтус изложил в 1798 г. в эссе «Опыт закона о народонаселении» и, несмотря на то, что его теория быстро показала себя несостоятельной, так как не смогла предугадать демографический переход к снижению рождаемости в пост-индустриальных странах XX в., она оказала большое влияние на американских реформаторов начала XX в. [Мальтузианство, 2004-2017].

Практическая реализация политики сокращения рождаемости в неблагополучных сообще-

ствах связана, в первую очередь, с именем Маргарет Сэнгер. Ей женщины по всему миру обязаны доступом к неинвазивным средствам контрацепции (оральным контрацептивам, к примеру), появлением центров планирования семьи; ее деятельность помогла сделать большой шаг к гендерному равенству. Однако ее действия, поддерживаемые финансовой и интеллектуальной элитой США того времени, были гораздо более противоречивы. Сэнгер действительно помогла популяризировать и реализовать программу контроля рождаемости, однако не смогла исключить классовую и расовую дискриминацию при претворении своих идей в реальность. Более того, Сэнгер, как и ее патроны, серьезно воспринимала идеи евгеники и считала необходимым регулировать репродуктивные права бедных, иммигрантов и афроамериканцев. Согласно представлениям последователей евгеники «неудобные» черты наследуются и способны подорвать здоровье и «качество» всей нации. Для того, чтобы избежать подобного исхода, необходимо ограничить репродукцию людей с нежелательными качествами — душевнобольных, преступников, а также алкозависимых, бедняков и не белокожего населения Америки.

Несмотря на то, что Сэнгер отреклась от обвинений в расизме и чаще ссылалась на то, что хочет помочь беднякам повысить качество их жизни, сократив количество детей в семьях, тем самым обеспечив большее количество ресурсов на человека, она не раз приводила аргументы, убеждающие читателя в противоречивости ее взглядов [Green; Locke]. Так, в речи «The Morality of Birth Control» («Моральность контроля за рождаемостью») 1921 г. она разделила общество на три группы: «образованный и информированный» класс, который регулирует размер своих семей, «умные и ответственные», которые хотят контролировать свои семьи, несмотря на отсутствие средств или знаний, и «безответственные и безрассудные люди», чьи угрызения совести не позволяют им осуществлять контроль над своей численностью». Сэнгер заключает: «У всех мыслящих людей нет сомнений в том, что деторождение этой группы должно быть прекращено» [Sanger, 1997].

Таким образом, в реальности двойственность контроля рождаемости заключалась в том, имели ли бедные женщины, а также женщины из расовых и этнических меньшинств, репродуктивную свободу через доступ к контрацепции и абортam, в то время как контроль рождаемости был навязан им как средство снижения рождаемости. [Broomfield, 1996; Carpio, 2004; Chossudovsky,

1997; Dhruvarajan, 2002]. В то же время политика контроля рождаемости осуществлялась на средства и представляла интересы группы людей, нетерпимых к этническим меньшинствам США, не понимавших классовых различий, историю ментальных заболеваний и одержимых идеями евгеники.

Этические аспекты контроля численности населения. Биополитика согласно М. Фуко

Вопрос о глобальном контроле рождаемости вступает на территорию «body politics» — государственного контроля над телом гражданина, территорию, недопустимую для филантропа-антинационалиста. Данное понятие сходно с определением «биополитики» у Мишеля Фуко, который в рамках более общей категории «биовласти» выделяет две составляющие: «анатомическую политику», основанную на контроле жизни человеческого тела, повышении его возможностей и производительности с помощью дисциплинарных технологий, и непосредственно «биополитику», которая регулирует жизнь населения в целом, ее продолжительность, качество, уровень рождаемости. Данный контроль осуществляется с помощью основанных на рациональном знании властных технологий, таких как демография, массовое образование, здравоохранение, сексуальность и тому подобное. Такое превращение жизни в объект политики приводит к тому, что такие явления, как евгеника, расовая политика, а также массовый геноцид, осуществляемый по расовому или этническому признаку, обычно оправдываемый необходимостью защиты жизни рода, становятся оборотной стороной и крайними формами биовласти (совокупности многочисленных методов для достижения государством подчинения тел и контроля над населением) [Фуко, 1997].

VHEMT критично относится к любому государственному вмешательству в частные решения о продолжении рода, например, негативно отзываясь о репродуктивной политике в Китае и подчеркивает, что решение о неразмножении должно иметь исключительно добровольный характер. Однако, как показал пример Сэнгер, зачастую беднейшие слои населения не наделены информацией и другими ресурсами для того, чтобы сделать осознанный выбор. Реальность же в том, что зачастую данный выбор уже сделан за самых уязвимых членов общества. Чьи дети страдают без доступа к ресурсам? — бедных людей, непривилегированных сообществ, темнокожей части населения, чье существование зачастую приравнивалось к животному во времена

рабства. Такая повестка может привести к серьезным политическим ошибкам и дискриминации. Сокращение популяции людей возможно лишь на добровольной основе и при равенстве всех членов общества. Лишь учитывая классовые и расовые аспекты вопроса, можно говорить о сбалансированных отношениях на уровне всего многообразия видов.

Выводы

Важно, что подход VHEMT снова выносит на обозрение вопрос единой смертности всех живых биологических видов. И, конечно, с моральной точки зрения идеально было бы не быть причиной смерти или ухудшения качества жизни других. Других людей, других видов животных — разницы нет. Ведь общество, принявшее смерть как уравниватель видовых различий — общество диверсификации и многоплановости, охватывающее не только все возможные варианты гендерных, расовых, социальных проблем, но и очеловечивающее границу между людьми и животными. Само существование в обществе, где люди и животные равны, сделало бы насилие немислимым, поскольку животные перестали бы рассматриваться как «другие», а угнетение человеком животных — это не периферийный случай, не имеющий политического значения. Но дегуманизация является архетипом, моделью и тренировочной площадкой для всех форм угнетения и несправедливости, вне зависимости от того, угнетаются ли людьми животные или другие люди. И хотя VHEMT — утопия, возникает повод задуматься. Вопрос видовой ответственности по сути своей — не новый. Международный союз охраны природы (МСОП) в 1948 г. объединил и возглавил работы по охране живой природы государственных, научных и общественных организаций в большинстве стран мира. В 1949 г. в числе первых его решений было создание постоянной Комиссии по редким видам, целью которой является сохранение и поддержание видового многообразия на Земле. Однако до недавнего времени действия по охране исчезающих биологических видов и контролю популяции видов многочисленных почти не затрагивали человека в соотношении с животными. Сама логика списков, составленных Комиссией (например, Красная Книга), часто оставалась глубоко антропоцентричной. Согласно Кармен дель Аверсано, «как из-за радикальной непознаваемости животных невозможности построить убедительную модель их радикально иных разумов и “я”, так и из-за очевидного вреда, который наш вид наносит им и окружающей среде, без которой они не

могут выжить, мы не можем не понимать, что лучшее, что мы можем сделать для животных, — это оставить их в покое; и что лучший и самый безопасный способ добиться этого — навсегда освободить планету от нашего вида» [DeI'Aversano, 2010]. Распространение цивилизации уже привело к неизбежным последствиям для глобальной экосистемы. Главенство человека на Земле означает: мы уверены, что выбор о том, кому жить, а кому умереть ради наших нужд, — за нами. И если сокращение собственного населения вместо продолжения экспансии за счет популяции диких животных и решения проблемы голода за счет домашнего скота — вариант решения проблемы, почему бы не попробовать? «Вымирание» звучит страшно, в реальности же нам предлагают перестать прятаться от собственной смерти за идеей генетической наследственности.

Библиографический список

1. Введение в Ветхий Завет. Книга Бытия. Москва : Отклик, 2008. 337 с.
2. Мальтузианство // Большая российская энциклопедия : в 35 т. ; гл. ред. Ю. С. Осипов. Москва : Большая российская энциклопедия, 2004-2017.
3. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / пер. с фр., сост., комм. и послесл. С. Табачниковой. Москва : Касталь, 1996. 303 с.
4. American Rhetoric: Margaret Sanger // The Morality of Birth Control. URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/margaretsangermoralityofbirthcontrol.htm#:~:text=We%20stand%20on%20the%20principle,the%20right%20use%20of%20knowledge> (дата обращения: 10.01.2022).
5. Benatar D. Famine, Affluence, and Procreation: Peter Singer and Anti-Natalism Lite // Ethical Theory and Moral Practice. 2020. № 23 (3). 17 с.
6. Benatar D. Why it is Better Never to Come Into Existence // American Philosophical Quarterly. 1997. Том 34. № 3. С. 345-355.
7. Broomfield M. G. Controlling the Reproductive Rights of Impoverished Women: Is This the Way to 'Reform' Welfare? // Boston College Third World Law Journal. 1996. № 16 (2). С. 217-244..
8. Carpio M. V. The Lost Generation: American Indian Women and Sterilization Abuse // Social Justice. 2004. № 31 (4). С. 40-53.
9. Chossudovsky M. The Globalization of Poverty: Impacts of IMF and World Bank Reforms. London: Zed Books, 1997. 280 с.
10. DeI'Aversano C. The Love Whose Name Cannot be Spoken: Queering the Human-Animal Bond // Journal for Critical Animal Studies. 2010. Volume VIII. Issue 1/2. 242 с.
11. Dhruvarajan M. Feminism, Reproduction, and Reproductive Technologies. Gender, Race, and Nation: A Global Perspective / edited by Vanaja Dhruvarajan and Jill Vickers. Toronto: University of Toronto Press, 2002. 300 с.
12. Druvarajan V. Forced Sterilization. URL: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/forced-sterilization> (дата обращения: 08.01.2022).
13. Edelman L. No Future: Queer Theory and the Death Drive. 2004. 208 с.
14. Green Tanya L. The Negro Project: Margaret Sanger's Eugenic Plan for Black Americans. URL: <http://www.blackgenocide.org/negro.html> (дата обращения: 03.01.2022).
15. Knight L. Experience: Campaign for the Extinction of the Human Race. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/jan/10/i-campaign-for-the-extinction-of-the-human-race-les-knight> (дата обращения: 08.01.2022).
16. Locke M. E. Reproductive Rights. URL: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/reproductive-rights-0> (дата обращения: 08.12.2021).
17. Martin Shaw C. Body Politics. URL: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/body-politics> (дата обращения: 08.01.2022).
18. Morality and Birth Control in Margaret Sanger Papers Project, ed. Ester Katz: Illinois: University of Illinois, 1999. 11 с.
19. Ormrod J. Making room for the tigers and the polar bears: Biography, phantasy and ideology in the Voluntary Human Extinction Movement // Psychoanal Cult Soc 2011. № 16. С. 142-161.
20. Roberts D. Killing the Black Body: Race, Reproduction, and the Meaning of Liberty. New York : Pantheon, 1997. 400 с.
21. Sanger M. Birth Control and Racial Betterment Birth Control Review. The New York Women's Publishing Company, 1997. 106 с.
22. Schopenhauer A. Parerga and Paralipomena : short philosophical essays [в 2 томах]. Oxford : Clarendon Press, 1974.
23. Singer P. Should we be the last generation? NY: New York Times. URL: <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/06/06/should-this-be-the-last-generation/> (дата обращения: 08.01.2022).
24. Valenza C. Was Margaret Sanger a Racist? // Family Planning Perspectives. NY: Guttmacher Institute, 1985. 44 с.
25. VHEMT / Les U. Knight, URL: <http://www.vhemt.org> (дата обращения: 08.01.2022).

Reference list

1. Vvedenie v Vethij Zavet. Kniga Bytija = Introduction to the Old Testament. The Book of Genesis. Moskva : Otklik, 2008. 337 s.
2. Mal'tuzianstvo = Malthusianism // Great Russian Encyclopedia : v 35 t. ; gl. red. Ju. S. Osipov. Moskva : Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 2004-2017.

3. Fuko M. Volja k istine: po tu storonu znanija, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznyh let = Will to the truth: on the other side of knowledge, power and sexuality. Works of different years / per. s fr., sost., komm. i poslesl. S. Tabachnikovoj. Moskva : Kastal', 1996. 303 s.
4. American Rhetoric: Margaret Sanger // The Morality of Birth Control. URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/margaretsangermoralityofbirthcontrol.htm#:~:text=We%20stand%20on%20the%20principle,the%20right%20use%20of%20knowledge> (data obrashhenija: 10.01.2022).
5. Benatar D. Famine, Affluence, and Procreation: Peter Singer and Anti-Natalism Lite // Ethical Theory and Moral Practice. 2020. № 23 (3). 17 s.
6. Benatar D. Why it is Better Never to Come Into Existence // American Philosophical Quarterly. 1997. Tom 34. № 3. S. 345-355.
7. Broomfield M. G. Controlling the Reproductive Rights of Impoverished Women: Is This the Way to 'Reform' Welfare? // Boston College Third World Law Journal. 1996. № 16 (2). S. 217-244..
8. Carpio M. V. The Lost Generation: American Indian Women and Sterilization Abuse // Social Justice. 2004. № 31 (4). S. 40-53.
9. Chossudovsky M. The Globalization of Poverty: Impacts of IMF and World Bank Reforms. London: Zed Books, 1997. 280 s.
10. Dell'Aversano C. The Love Whose Name Cannot be Spoken: Queering the Human-Animal Bond // Journal for Critical Animal Studies. 2010. Volume VIII. Issue 1/2. 242 s.
11. Dhruvarajan M. Feminism, Reproduction, and Reproductive Technologies. Gender, Race, and Nation: A Global Perspective / edited by Vanaja Dhruvarajan and Jill Vickers. Toronto: University of Toronto Press, 2002. 300 s.
12. Druvarajan V. Forced Sterilization. URL: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/forced-sterilization> (data obrashhenija: 08.01.2022).
13. Edelman L. No Future: Queer Theory and the Death Drive. 2004. 208 s.
14. Green, Tanya L. The Negro Project: Margaret Sanger's Eugenic Plan for Black Americans. URL: <http://www.blackgenocide.org/negro.html> (data obrashhenija: 03.01.2022).
15. Knight L. Experience: Campaign for the Extinction of the Human Race. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/jan/10/i-campaign-for-the-extinction-of-the-human-race-les-knight> (data obrashhenija: 08.01.2022).
16. Locke M. E. Reproductive URL: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/reproductive-rights-0> (data obrashhenija: 08.12.2021).
17. Martin Shaw C. Body Politics. URL: <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/body-politics> (data obrashhenija: 08.01.2022).
18. Morality and Birth Control in Margaret Sanger Papers Project, ed. Ester Katz: Illinois: University of Illinois, 1999. 11 s.
19. Ormrod J. Making room for the tigers and the polar bears: Biography, phantasy and ideology in the Voluntary Human Extinction Movement // Psychoanal Cult Soc 2011. № 16. S. 142-161.
20. Roberts D. Killing the Black Body: Race, Reproduction, and the Meaning of Liberty. New York: Pantheon, 1997. 400 s.
21. Sanger M. Birth Control and Racial Betterment Birth Control Review. The New York Women's Publishing Company, 1997. 106 s.
22. Schopenhauer, A. Parerga and Paralipomena : short philosophical essays [v 2 tomah]. Oxford: Clarendon Press, 1974.
23. Singer P. Should we be the last generation? NY: New York Times. URL: <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/06/06/should-this-be-the-last-generation/> (data obrashhenija: 08.01.2022).
24. Valenza C. Was Margaret Sanger a Racist? // Family Planning Perspectives. NY: Guttmacher Institute, 1985. 44 s.
25. VHEMT / Les U. Knight, URL: <http://www.vhemt.org> (data obrashhenija: 08.01.2022).

Статья поступила в редакцию 04.03.2022; одобрена после рецензирования 07.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted on 04.03.2022; approved after reviewing 07.04.2022; accepted for publication on 28.04.2022.

Научный журнал

2022 — № 3 (126)

Главный редактор М. В. Груздев

Ответственный редактор М. В. Новиков

Редактор М. А. Кротова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции
Переводы на английский язык — Е. В. Мишенькина

Объем 26,5 п. л., 22,8 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 116. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 05.07.2022
Цена свободная

Издатель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии: 150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44