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 — № 5 (128)

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. — № 5 (128). — 251 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2022-5-128. — EDN ATSSGO.

2022, № 5 (128). 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. Мазилов,*** 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 Стиллуотера, Оклахома, США; ***О. Н. Астафьева,*** доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданского общество и социальной коммуникации» 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. Закс,*** 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, професссор 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; ***М. И. Рожков,*** доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; ***А. Э. Симановский,*** доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского***; Ю. Н. Слепко,*** доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского;***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. Юнгблюд,*** 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)

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 = athors_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. — № 5 (128). — 251 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2022-5-128. — EDN ATSSGO.

2022, № 5 (128). 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 RANEPA; ***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 Yaroslalv 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 scences, 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; ***Yu. N. Slepko,*** Doctor of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, dean of pedagogical faculty 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 medecine, 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)

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 = athors_format

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

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал
Издается с 1994 года
№ 5 (128)-2022

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Калина И. И. Междисциплинарность: учителям легче, ученикам полезнее ____ 8

Симановский А. Э. Условия реализации методического продукта в педагогических и психолого-педагогических исследованиях ____ 18

Волкова Т. Г., Таланова И. О. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции ____ 26

Проскура Я. В. Организация дистанционного обучения в вузе (на примере иностранного языка) ____ 34

Голуб Г. Б., Фишман И. С., Фишман Л. И., Прудникова В. А. Отношение директоров школ к независимой оценке квалификации педагогов ____ 43

Еремина М. В., Бочкарева О. В. Использование идей С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева в современном музыкально-педагогическом образовании ____ 56

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хамов Г. Г., Тимофеева Л. Н. Организация самостоятельной исследовательской деятельности в ходе изучения курса «Теория чисел» ____ 67

Тамарская Н. В., Асси Р. Модель подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников ____ 77

Синицын И. С., Купцов С. Е. Подготовка будущих учителей географии к формированию у школьников глобальных компетенций ____ 86

Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Особенности создания учебного пособия по иностранному языку в контексте смешанного обучения ____ 96

Моисеева Ю. А. Проблема взаимосвязи структурных компонентов профессиональной компетентности и педагогической деятельности в процессе подготовки студентов ____ 105

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Бабаева Н. А. Взаимосвязь самосознания и эмоциональных переживаний личности ____ 113

Харитонова Е. В., Холондович Е. Н. Трансляция семейных ценностей как основы российского менталитета 120

Бабичкова Е. С. Модель психологических ресурсов устойчивости психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности ____ 132

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Ансимова Н. П., Ерофеева А. Г. Роль семейного воспитания в формировании психологической культуры детей дошкольного возраста ____ 144

Нижегородцева Н. В., Прудникова А. В. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности ____ 152

Васильева И. В., Чумаков М. В. Представления студентов-психологов о волонтерской деятельности ____ 161

Зобков В. А. Психологические особенности эффективности обучающей деятельности _____ 170

Тащева А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р. Психолого-педагогическое сопровождение будущих учителей в инновационной образовательной среде _____ 176

Гилемханова Э. Н. Модель дисбаланса стержневых процессов образовательной среды как концептуальная основа анализа ее социокультурных рисков _____ 185

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА (КУЛЬТУРОЛОГИЯ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Липский В. Н. Метаморфозы европейской культурно-эстетической традиции (Новое время) _____ 193

Хренов Н. А. Человечество в ситуации очередной в истории медиа «мировой революции» _____ 201

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Богданова П. Б. Историко-философский феномен барокко _____ 211

Ходнев А. С. Культура и культурный эссенциализм в контексте международного регулирования, 1920-1930 гг. _____ 219

Злотникова Т. С., Свистунова В. А. Проблематика художественного синтеза в русской и советской культуре (восточные мотивы в балете) _____ 227

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Добрецова С. А. Музеефикация советского периода в культурном пространстве провинциальных музеев ___ 235

Эвальльё В. Д. Эффекты полиэкрана в сценографии Й. Свободы и экспозиции выставки Б. Виолы _____ 244

YAROSLAVL
PEDAGOGICAL BULLETIN
Scientific journal
Published since 1994
№ 5 (128)-2022

THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Kalina I. I. Interdisciplinarity: easier for teachers, useful for students ____ 8

Simanovsky A. E. Conditions for implementing a methodological product in pedagogical and psychological-pedagogical research ____ 18

Volkova T. G., Talanova I. O. Gamification: problems and trends ____ 26

Proskura Ya. V. Organization of distance learning at the university (using a foreign language as an example) ____ 34

Golub G. B., Fishman I. S., Fishman L. I., Prudnikova V. A. Independent assessment of teaching staff qualifications as seen by the heads of educational organizations ____ 44

Eremina M. V., Bochkareva O. V. Using the ideas of S. V. Smolensky and V. N. Zinoviev in modern musical and pedagogical education ____ 57

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Khamov G. G., Timofeeva L. N. Formation of skills of independent teaching activity during the course of the course «number theory» ____ 68

Tamarskaya N. V., Assi R. Model for preparing future teachers to organize voluntary elementary school children's work ____ 77

Sinitsyn I. S., Kuptsov S. E. Training of future geography teachers to form global competencies among school students ____ 87

Goltsova T. A., Protsenko E. A. Experience in creating english language course book in the context of blended learning ____ 96

Moiseeva Yu. A. The problem of the relationship between the structural components of professional competence and pedagogical activity in the process of training students ____ 105

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Babaeva N. A. Relation between self-consciousness and emotional experience ____ 114

Kharitonova E. V., Kholondovich E. N. Translation of family values as the basis of the russian mentality ____ 120

Babichkova E. S. A model of psychological resources for the person's mental states stability in difficult living conditions ____ 132

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Ansimova N. P., Erofeeva A. G. The role of family education in formation of preschool children's psychological culture ____ 145

Nizhegorodtseva N. V., Prudnikova A. V. Theoretical model of the psychological structure of conflict competence ____ 152

Vasileva I. V., Chumakov M. V. Students' perceptions of volunteering ____ 162

Zobkov V. A. Psychological features of the training activity effectiveness____ 170

Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Arpentieva M. R. Psychological and pedagogical support of future teachers in innovative educational environment ____ 177

Gilemkhanova E. N. The model of the imbalance of the core processes in the educational environment as a conceptual basis for the analysis of its socio-cultural risks____ 185

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY)

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Lipsky V. N. Metamorphoses of the european cultural and aesthetic tradition (Modern Times) ____ 194

Khrenov N. A. Humanity in the situation of another «world revolution» in the history of media ____ 201

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Bogdanova P. B. Historical and philosophical phenomenon of Baroque____ 211

Khodnev A. S. Culture and cultural essentialism in the context of international regulation, 1920-1930 ____ 219

Zlotnikova T. S., Svistunova V. A. Problematics of artistic synthesis in russian and soviet culture (oriental motifs in ballet) ____ 228

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Dobretsova S. A. Museumification of the soviet period in the cultural space of provincial museums____ 235

Evallyo V. D. Split-screen and its effects in Josef Svoboda’s scenography and Bill Viola’s exhibition ____ 244

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 37
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-8-17
EDN: BNBANO

Междисциплинарность: учителям легче, ученикам полезнее

Исаак Иосифович Калина
Доктор педагогических наук, Заслуженный учитель России, президент ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России». 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а
kalinaii@apkpro.ru, https://orcid.org/0000-0001-5680-8381

Аннотация. В статье автор обращается к понятию междисциплинарности, проблеме междисциплинарного подхода обучения школьников как средству формирования их мотивации. Показана история развития междисциплинарности в советской школе. Рассматриваются важные вопросы о том, как мотивация обучающихся может быть связана с развитием междисциплинарности. Представлена роль школы в формировании межпредметных интересов учащихся. Определяются проблемы и некоторые пути их решения для развития междисциплинарности как основы обучения в школе. В статье приводятся результаты российских и зарубежных исследований относительно развития междисциплинарности в школе и тех барьеров, которые препятствуют этому развитию. Результаты исследований показывают, что при внедрении междисциплинарного обучения каждая система образования сталкивается со сложностями. К этим сложностям относят сопротивление учителей, отсутствие междисциплинарной направленности подготовки будущих учителей, рассогласованность учебных программ по разным предметам и др. В завершении статьи автор ставит исследовательские вопросы, ответы на которые могут прояснить ситуацию с развитием междисциплинарности в школе и будут способствовать решению ряда проблем, связанных с развитием и использованием междисциплинарного подхода к обучению школьников. Автор искренне надеется, что материалы данной статьи станут побудительным мотивом для привлечения внимания представителей академической среды к данной теме в нашей стране.

Ключевые слова: школа; междисциплинарность; междисциплинарное мышление; межпредметность; мотивация; пропедевтика; подготовка учителя

Статья подготовлена в рамках деятельности Междисциплинарной научно-образовательной школы МГУ имени М. В. Ломоносова «Сохранение мирового культурно-исторического наследия»

Для цитирования: Калина И. И. Междисциплинарность: учителям легче, ученикам полезнее // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 8-17. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-8-17. https://elibrary.ru/bnbano

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Interdisciplinarity: easier for teachers, useful for students

Isaak I. Kalina
Doctor of pedagogical sciences, Honored teacher of Russia, president Academy of the Ministry of education of Russian Federation. 125212, Moscow, Golovinskoye highway, 8, bldg. 2a
kalinaii@apkpro.ru, https://orcid.org/0000-0001-5680-8381

© Калина И. И., 2022

Abstract. In the article authors refer to the concept of interdisciplinarity, the problem of an interdisciplinary approach of education schoolchildren as a means of forming their motivation. The history of the development of interdisciplinarity in the Soviet school is shown. Important questions about how the motivation of students can be related to the development of interdisciplinarity are considered. The role of the school in the formation of intersubject interests of students is presented. The problems and some ways of their solution for the development of interdisciplinarity as the basis of teaching at school are determined. The article presents the results of Russian and foreign studies on the development of interdisciplinarity at school and the barriers that hinder the development of such an approach at school. The results of the research show that every education system faces challenges on implementing interdisciplinary learning. These difficulties include the resistance of teachers, the lack of an interdisciplinary orientation in the training of future teachers, the mismatch of curricula in different subjects, etc. At the end of the article, the authors mention research questions and answers which can clarify the situation with the development of interdisciplinarity at school and provide explanations for solving a number of problems related to the development and using interdisciplinary approach for students' education. The authors sincerely hope that the materials of this article will become an incentive to attract the attention of representatives of the academic environment to this topic in our country.

Keywords: school; interdisciplinarity; interdisciplinarity mindset; motivation; teacher's training

The article was prepared within the activity of the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Lomonosov Moscow State University «Preservation of the world cultural and historical heritage»

For citation: Kalina I. I. Interdisciplinarity: easier for teachers, useful for students. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 8-17. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-8-17. https://elibrary.ru/bnbano

Введение

Для государства, общества и человека польза школьного образования, в первую очередь, заключается в максимально возможном вкладе в формирование мировоззрения учеников. Основу мировоззрения составляют понимание целостной междисциплинарной картины мира и умение на основе этого понимания позитивно и эффективно взаимодействовать с окружающим миром. Однако существуют проблемы в реализации такой миссии:

1) дискретность содержания школьного образования;

2) отсутствие в теории и практике школьного образования доказательных методик преодоления этой дискретности в процессе изучения разных предметов, в том числе отсутствие реальной понятной и осязаемой связи содержания изучаемых предметов с реальными задачами;

3) отсутствие у большой доли школьников (особенно подростков) мотивации, готовности изучать все предметы школьной программы, без чего невозможно формирование целостной картины мира.

Одним из вариантов решения таких проблем может стать междисциплинарность школьного образования. Необходимо отметить, что междисциплинарность не самостоятельная задача, а лишь средство формирования мотивации школьников (желательно с опорой на их естественные увлечения и интересы) к изучению всех школьных предметов как единой системы, что, в свою очередь, является также лишь средством формирования целостного, позитивного, деятельностного мировоззрения.

Мир, в котором мы живем, можно назвать междисциплинарным, так как проблемы, стоящие сегодня перед обществом, более сложны и многослойны, чем когда-либо, и их решения часто выходят за рамки одной области.

Многие отрасли современных наук тесно связаны между собой. Важнейшие научные открытия происходят на стыке разных отраслей фундаментального знания. Инновации и новые технологии все чаще разрабатывают представители разных академических дисциплин, которые объединяются для сотрудничества в междисциплинарные команды. Можно сказать, что междисциплинарное взаимодействие — отличительная черта нашей эпохи.

В данном контексте школьные предметы не могут существовать изолированно друг от друга. Проблема междисциплинарного взаимодействия учебных предметов выходит на первый план, а междисциплинарность становится все более важным средством решения сложных насущных задач.

В связи с этим в статье раскрываются следующие исследовательские вопросы:

− Что такое междисциплинарный подход к изучению учебных предметов?

− Каким может быть междисциплинарное мышление школьника и каковы его преимущества?

− Как мотивация обучающихся может быть связана с развитием межпредметности?

− Какие существуют проблемы и каковы пути их решения для развития междисциплинарности как основы обучения в школе?

Следует подчеркнуть, что применительно к школьному образованию междисциплинарность чаще понимают как межпредметность. В нашей статье мы будем использовать эти понятия как синонимы.

История вопроса

Понятие межпредметности в отечественной педагогике в системе школьного образования имеет свою историю. В Советской России в 20-е гг. XX в. создание трудовой школы на основе принципиально новой системы организации образовательного процесса включало в себя отказ от предметного обучения и замену его на «метод жизненных комплексов», фактически моделировалось проблемно-комплексное обучение на межпредметной основе. Комплексный метод (иначе его определяют как метод проектов) предполагал интеграцию знаний из различных предметных областей вокруг некоторой общей проблемы. Он был первым практическим опытом организации учебного процесса на межпредметной основе.

С 30-х гг. в советской школе восстанавливается преподавание традиционных предметов, а идея межпредметного обучения нашла свое воплощение в работе кружков, технических и юннатских станций, где знания из различных предметных областей стихийно интегрировались результатах детского творчества.

Позже обращение к межпредметному взаимодействию нашло выражение в реализации идеи укрепления связей между общеобразовательными и политехническими знаниями после опубликования закона 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

70-е гг. XX в. можно рассматривать как новый этап осмысления проблемы межпредметных связей. Большинство исследователей стали рассматривать межпредметность как фундаментальный принцип дидактики, не как дополнение к предметоцентрированному образованию, а как основу предметного построения учебного процесса. Межпредметность явилась средством развития предметности.

На рубеже 80-90-х гг. XX в. активно развивается практика создания интегрированных учебных курсов, все активнее заявляют о себе бинарные формы организации уроков. Однако, наряду с положительными откликами о данных уроках и курсах как средстве ликвидации разобщенности учебных дисциплин и формирования у школьников целостной картины мира, отмечались и проблемные стороны: отдельный предмет терял свою самостоятельность (например, литература теряет свое самостоятельное значение, иллюстрируя исторические либо художественные процессы), нарушается логика изучения дисциплин. Признавалось, что «отказ от традиционной предметной системы образования приведет к снижению у учащихся уровня системности знаний».

Однако в начале XXI в. широко используется новое дидактическое понятие «предметная область», которое рассматривает несколько учебных предметов, практиковавшихся ранее независимо друг от друга как нечто общее [Женина, 2011].

Понятие междисциплинарности в обучении

Отметим, что многочисленные определения междисциплинарности объединены одним смыслом. Междисциплинарный подход можно рассматривать как взаимообусловленную систему интеграции знаний [Лихарева, 2021]. Междисциплинарность — это подход, который объединяет отдельные дисциплинарные данные, методы, инструменты, концепции и теории для создания целостного взгляда или общего понимания сложного вопроса или проблемы [Mamlok-Naaman, 2011]. Цель междисциплинарности заключается в содействии диалогу между различными отраслями наук, исследователей в различных дисциплинах для создания нового понимания процессов, теоретических идей и т. д.

Междисциплинарное обучение способствует приобретению фундаментальных знаний, интеграции идей из нескольких дисциплин и дает представление о том, как применять знания. По сути, междисциплинарность обеспечивает построение целостного знания, «ломая» границы отдельных дисциплин, формируя тем самым у обучающихся междисциплинарное мышление.

Междисциплинарное мышление — это не просто модное слово, это ценная перспектива, определяемая способностью человека извлекать идеи из разных дисциплин и применять их в своей области таким образом, чтобы бросить вызов традиционным (дисциплинарным) представлениям. Такое мышление позволяет устранять барьеры между дисциплинами. В профессиональной среде междисциплинарное мышление становится

крайне необходимым и востребованным навыком. Оно позволяет видеть и понимать несколько точек зрения на заданную тему, включая понимание различий между отраслями наук и подходы к решению проблемы. Такой тип мышления позволяет держать в фокусе разные типы знания, необходимые для решения сложных задач. Междисциплинарное мышление способствует установлению связей между изучаемыми явлениями, дает возможность посмотреть на исследуемую проблему с разных точек зрения и предлагает основу для понимания того, как альтернативные подходы могут повлиять друг на друга. В итоге такая мыслительная деятельность становится для учащихся возможностью придумать новые способы решения разных учебных, а впоследствии и научных проблем.

По теме межпредметности, дидактических подходов к определению понятия межпредметных связей подготовлено и опубликовано немало интересных работ. Так, например, апологеты межпредметного обучения в советской педагогике И. Д. Зверев и В. Н. Максимова считают, что межпредметные связи — это отражение взаимосвязи всех основных элементов целостной системы знаний о природе, обществе и человеке [Женина, 2011]. Они в логически завершенном виде представляют собой выраженное во всеобщей форме осознанное отношение между элементами структуры различных учебных предметов [Максимова, 1988].

Междисциплинарность в российской системе образования рассматривается как интеграция содержания различных школьных предметных областей и как форма взаимодействия всех участников образовательных отношений [Суходимцева, 2019].

Однако вне поля зрения остается одна важная проблема. Межпредметный подход к обучению школьников не работает (не создает дополнительной мотивации) без выбранного фокуса межпредметности. Таким стержнем может стать естественное натуральное увлечение ребенка. Тогда это увлечение, помещенное в фокус интересов ученика, начинает пробуждать в нем любопытство и притягивать к себе, как магнит, потенциал других предметов, позволяя обучающемуся выстраивать связи между учебными дисциплинами и приходить к новым образовательным результатам. При такой ситуации школьники начинают видеть привлекательность межпредметного подхода и, следовательно, продвигаются в понимании изучаемых тем. При этом такой учебный путь школьника нельзя считать индивидуальной траекторией. Именно многовекторность интересов и увлечений ученического коллектива создает дополнительные возможности для обеспечения полидисциплинарной системности образования каждого. Надо сказать, что в советское время, в системе профессионального технического образования межпредметность прижилась легче, нежели в школьном образовании. Специалистам из профтеха интересно было связывать общеобразовательные предметы с будущей профессией обучающихся. В противном случае общеобразовательные предметы ребятам были просто не интересны и не важны. Стержнем межпредметности в этой ситуации был интерес к конкретной профессии. К сожалению, в школе такого стержня найти не смогли или не искали…

Межпредметность и мотивация

Учить без мотивации сложно, поэтому проблема мотивации учащихся актуальна в образовании. Не всем учащимся, например, нравится изучать в школе естественнонаучные предметы. В свою очередь, интерес к изучению предмета влияет на выбор профессий учащимися и на престижность профессий технических направлений. Часто школьники не любят изучать физику, химию из-за их сложности. Таким образом, задача учителя состоит в том, чтобы сделать преподавание этих предметов более интересным, доступным и понятным.

Сложно спорить с тем, что самым мощным механизмом повышения эффективности учебного труда является мотивация. Именно мотивация учеников в самой значимой мере определяет их учебные успехи. Если у ребенка нет мотивации, то его учебные успехи маловероятны. У каждого обучающегося есть какой-то его естественный интерес, у кого-то к музыке, у кого-то к биологии, у кого-то в истории, у кого-то к математике, у кого-то к физкультуре и др. Но как результат образования нам нужно формирование мировоззрения ученика, то есть формирование у него знания, понимания целостной картины мира, умение позитивно действовать в этом мире. Но это невозможно сформировать только за счет одного предмета. Понимание учеником важности связей его любимого предмета с содержанием других учебных дисциплин, как знание одного предмета облегчает понимание другого, это и есть огромный резерв успешности учебного труда ученика. А также облегчения труда учителей

не только без потери, но даже со значительным в итоге ростом образовательных результатов.

Школа может (точнее могла бы) научить человека грамотно собирать собственную картину мира из всех тех знаний и опыта, которые сопровождают человека всю его жизнь. Но для этого школа, для начала, должна показывать наличие «стыковочных узлов», хотя бы у тех блоков опыта и знаний, которыми сама школа вооружает человека. И показывать, что эти стыковочные узлы открыты для присоединения знаний и опыта, приобретаемого из всех внешкольных источников. К сожалению, в школьной практике даже не состыкованы между собой внутришкольные блоки. Доказательством этого является любое посещение, например, шести уроков одного учебного дня в одном конкретном классе.

В итоге получается, что школьник изучает все науки сразу, но правда не все вместе. А задача состыковать школьный блок с теми знаниями и опытом, которые человек приобрел не в школе, уходит далеко на задний план, вернее совсем не решается. То же самое обстоит и с задачей организации в коллективе взаимообогащения учеников их собственным разнообразным внешкольным опытом и знаниями. Постановка таких задач редко встречается и в теоретических работах. Все спрятались за словами «индивидуальная траектория», но целостная картина мира рождается только в обстановке полноценной жизни коллективов. При этом, конечно, в разных — школьном, спортивном, семейном и т. д.

Важное место в формировании мотивации к межпредметному изучению школьных предметов занимает пропедевтика, как формат перспективно-опережающего обучения. В толковом словаре русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова дается такое определение пропедевтики — «это введение в какую-нибудь науку, сообщение о предварительных знаниях о чем-либо. Пропедевтический — вводный, подготовительный, излагаемый в сжатой элементарной форме». Надо сказать, что в советской школе сложилась успешная практика предварительно знакомить ребят с теми учебными материалами, которые они будут изучать в последующих классах. Академия педагогических наук РСФСР, в свое время издавала Педагогическую библиотеку учителя, где предлагала педагогам способы решения сложных методических задач, с которыми приходилось сталкиваться каждому учителю, в том числе и по пропедевтической работе со школьниками. Так, например, в этой серии, в 1947 г. вышло пособие «Арифметические упражнения и функциональная пропедевтика» под редакцией профессора В. Л. Гончарова.

К сожалению, учителя пока не обеспечены апробированными методиками и тем более технологиями формирования у школьников так называемой «межпредметной мотивации». А без этого серьезные образовательные результаты приходится достигать за счет очень большого (иногда запредельного) напряжения учеников и их учителей. Возникнуть такие методики и технологии во многом могут в едином сообществе практикующих педагогов, преподающих разные предметы, имеющих разный стаж и работающих в разных школах. Такая совместная профессиональная деятельность учителей могла бы облегчить сложный труд педагогов, позволила бы ученикам с гораздо меньшим напряжением, но с гораздо большим интересом глубже знать, понимать законы природы, общества и действовать в соответствии с этими законами более позитивно и результативно.

В целом анализируя школьное образование, можно выделить следующие актуальные проблемы/дефициты в школьном образовании, связанные со сложностями формирования так называемой межпредметной мотивации школьников:

− недостаточное количество учителей, имеющих навыки использования межпредметности в обучении школьников;

− отсутствие синергии общего и дополнительного образования, которая могла бы стать основой для формирования межпредметной мотивации обучающихся;

− отсутствие синергии между всеми учебными предметами.

Анализ проблемы и пути решения

При внедрении междисциплинарного обучения каждая система образования сталкивается со сложностями, одной из которых является сопротивление учителей [Лихарева, 2021].

В конце 2000-х гг. «Учительская газета», при поддержке Министерства образования и науки РФ инициировала проект по теме «Фундаментальные понятия». В течение нескольких лет коллектив газеты и лучшие учителя страны готовили интересные философские тексты к публикации в спецвыпуск «Фундаментальные понятия». Потребность в фундаментальных понятиях возникла не случайно. Выяснилось, что современные школьники встречают в своей учебной деятельности множество научных понятий. При

этом для большинства из них определений в учебниках не содержится. То есть сложные научные понятия употребляются в учебниках как термины, значение которых все якобы должны знать. Такая ситуация серьезно затрудняет понимание школьниками различных терминов, явлений, процессов. Возникла идея взглянуть на предметы образовательного курса с общемировоззренческого ракурса и с учетом ситуаций реальной жизни. Материалы про «фундаментальные понятия» были о том, что и как могут рассказать школьные дисциплины о пространстве и времени, материи и движении и т. д. С 2013 г. фундаментальные понятия стали основными темами съездов московских учителей [Фундаментальные понятия, 2015].

Можно сказать, что российских исследований, связанных с изучением феномена междисциплинарности в школе, крайне мало. Так, например, одно из немногих исследований показывает, что учителя с большой опаской относятся к выходу за границы своего предмета. Они считают, что использование междисциплинарного подхода к обучению школьников может привести к несформированности предметных образовательных результатов по конкретному предмету (15 %); не знают, как реализовать обучение на основе такого подхода, из-за отсутствия знаний из других областей (45,9 %); отмечают трудоемкость подготовки учебной программы (62,2 %) и сложности с ее внедрением в учебный план (35,1 %); полагают, что учебные материалы и учебные среды не располагают к применению данного подхода к обучению (23 %) [Лихарева, 2021].

Наиболее эффективным в проведении междисциплинарных уроков в школе большая часть опрошенных считают формирование навыков переноса у учащихся знаний из одной области в другую 45 (60,8 %), повышение интереса к процессу обучения 42 (56,8 %), формирование умений сравнивать 35 (47,3 %), по-новому осмысливать явления и процессы, происходящие вокруг 31 (41,9 %), развитие творческой активности учащихся 27 (36,5 %) [Лихарева, 2021].

Результаты исследования, проведенного сотрудниками Института стратегии развития образования РАО в 2016-2017 гг., показывают, что деятельность 40 % учителей не предусматривает планирование работы с межпредметными понятиями и лишь 25 % педагогов используют межпредметную интеграцию целенаправленно и регулярно. Эти и другие результаты исследования позволяют говорить о том, что независимо от различных факторов (профессионального стажа, профиля организации, специфики преподаваемого предмета и др.), подавляющее большинство учителей не используют межпредметные связи как ресурс для интеграции знаний, для расширения и углубления содержания предметного обучения в школе [Синельников, 2018].

В дополнение к вышесказанному хочется отметить, что в российской практике иногда происходит подмена понятия. А именно, интеграцию в обучении российские учителя путают с междисциплинарностью, и традиционные интегрированные уроки (объединение математики и информатики, химии и биологии, русского языка и литературы) лукаво сравнивают с междисциплинарными. Однако интеграция — это во многом механическое объединение двух или более учебных предметов, а междисциплинарность обеспечивает единое понимание и построение целостного знания.

Крайне редко в отечественной исследовательской литературе поднимается вопрос о подготовке учителей к междисциплинарному преподаванию. Российская система педагогического образования готовит в основном учителей-предметников, которые отвечают за углубление знаний по своему предмету. Среди проблем в подготовке учителей, способных использовать междисциплинарный подход в обучении школьников называют: узкую специализацию будущих учителей, слабую теоретическую профессиональную подготовку выпускников [Лихарева, 2021].

В зарубежной науке внимание к междисциплинарности в обучении школьников немного больше. Использование междисциплинарного подхода предполагает глубокую трансформацию педагогики, необходим новый тип учителя, который сможет учить по-другому — переходить от знания, основанного на конкретной дисциплине, согласно линейной модели предмета, к диалогическим отношениям, которые учитывают потенциал разных предметов [Fazenda, 1979].

Бразильские исследователи показали, что структура школьной программы, как правило, способствует фрагментации содержания различных областей знаний. Даже в контексте одной дисциплины предметное знание разделено порой на несвязанные между собой части [Gerhard, 2012].

В 2017 г. бразильские исследователи провели метаанализ и проанализировали 1359 работ, связанных с междисциплинарностью, опубликован-

ных с 2011 по 2016 г. Ученые показали, что тема междисциплинарности является малоизученной, только 12,5 % работ касались подготовки учителей и практик междисциплинарного обучения в школе.

Турецкие исследователи доказали, что междисциплинарный подход должен быть включен уже в программы начальной школы. Исследование раскрывает преимущества использования междисциплинарного подхода учителями начальных классов, поскольку это может помочь им спланировать свою деятельность, отобрать аутентичные материалы для обучения школьников и скоординировать позитивную командную работу с учителями других уровней образования [Wagner, 2011].

В ходе поиска ответа на вопрос о том, как построить междисциплинарное обучение в школе, зарубежные исследователи изучают STEM-образование, как модель, объединяющую естественные науки и инженерные предметы в единую систему. Так, например, одно из исследований доказывает, что STEM обеспечивает основу для построения успешной модели междисциплинарного сотрудничества учителей в условиях средней школы [Wang, 2020].

Теме STEM-образования посвящено много научных публикаций, где ученые пытаются изучить барьеры, препятствующие успешной реализации образовательной программы STEM, в том числе подготовку учителей к такой деятельности. Исследователи предполагают, что ключ к подготовке учителей в рамках STEM заключается в том, что они должны получить концептуальное понимание об этом подходе, путем изучения ключевых теорий обучения, педагогических подходов и повышения осведомленности о результатах использования этого подхода в школьной практике. Исследователи определили, что качественные образовательные программы STEM должны включать в себя: а) интеграцию технологий и инженерии в учебную программу по естественным наукам и математике; б) содействие научному исследованию и инженерному проектированию; в) совместные подходы к обучению, установление связей между учащимися, учителями и специалистами в области STEM; г) учебные стратегии, обеспечивающие обучение на основе проектов и с привлечением неформального опыта обучения; г) внедрение соответствующих технологий для повышения эффективности обучения [Kennedy, 2014].

Ряд исследований посвящены изучению мотивации старшеклассников к естественнонаучным дисциплинам. Так, например, израильские исследователи выясняли, почему учащиеся 10 класса не выбирают ни одну из естественнонаучных дисциплин, и как пробудить их интерес к науке. На основании полученных данных они пришли к следующим выводам. Несмотря на то, что школьники изучали эти дисциплины предыдущие три года, многие из них были незнакомы с основными понятиями их нынешней программы по естествознанию. Степень заинтересованности, продемонстрированная учащимися по данному предмету, была выше, когда они уже были предварительно знакомы с предметом и в дальнейшем хотели узнать о нем больше. Таким образом, исследователи доказали, что предварительное знакомство учащихся с различными естественнонаучными предметами вызовет у них больший интерес, пробудит их любознательность и усилия.

В качестве одного из путей решения проблемы был использован подход, при котором учащиеся знакомились с историей развития естественных наук. Это позволило улучшить отношение и интерес школьников к изучаемым предметам. Результаты исследования стали основанием для подготовки методических рекомендаций практикам по разработке принципов, содержания и методов обучения по модулю «Наука: вечно развивающаяся сущность» [Mamlok, 2001].

Надо сказать, что в отечественной практике, особенно в российском книгоиздании выходит множество интересных книг, которые можно использовать для формирования интереса к истории разных наук. Так, например, к ним можно отнести всевозможные исторические квесты, ориентированные на путешествие в прошлое, исторические детективы, серии книг, посвященные изучению естественнонаучных предметов в ходе чтения классических произведений («Узнавай химию, читая классику», «Узнавай биологию, читая классику», «Узнавай астрономию, читая классику и др.).

Многие барьеры на пути развития и адаптации междисциплинарного обучения в школе могут быть устранены при помощи регулярного целенаправленного профессионального взаимодействия учителей. Для выстраивания системы непрерывного профессионального развития педагогов, основанной на принципах сотрудничества, в школе можно использовать Lesson study. Это педагогический подход, направленный на

улучшение преподавания и учения и предусматривающий совместное планирование учителями в малых группах, проведение, наблюдение и совершенствование урока. Подход основан в Японии в 70-х гг. XIX в., в это время там появилась методическая идея повышения качества обучения через совместную работу учителей. Подход Lesson Study представляет собой цикл, включающий не менее трех стадий изучения урока. В Lesson Study принимают участие группы учителей, совместно осуществляющие планирование, преподавание, наблюдение, анализ обучения и преподавания, документируя свои выводы. При проведении цикла Lesson Study учителя могут вводить новшества или совершенствовать педагогические подходы, которые затем передаются коллегам посредством проведения открытых Lesson Study либо публикации документа с описанием их работы [Дадли].

Для поиска и определения междисциплинарных оснований содержания обучения можно использовать инструмент картирования основной образовательной программы школы. Основное назначение такого инструмента — четкое простраивание связей между разными предметами и предметными областями. Не вдаваясь в подробности, можно сказать, что при таком подходе учителя совместно работают над составлением рабочих программ учебных предметов, выделяют общие ключевые понятия и смыслы для разных предметов, определяют несоответствия или противоречия между ними, обсуждают лучшие практики и обмениваются ресурсами, тем самым не только выстраивая междисциплинарные связи, но и повышая общий уровень преподавания в школе. Очень важно, что такая работа является результатом консенсуса между педагогами одной образовательной организации.

Среди путей решения проблемы отсутствия междисциплинарности в школьном образовании краеугольным камнем преткновения является отсутствие должной подготовки будущих учителей в педагогических вузах. Препятствует такой подготовке нехватка кадров (профессорско-преподавательского состава), которые смогли бы осуществлять подготовку студентов в области междисциплинарной направленности. Необходимо пересматривать и узкоспециализированные программы по методикам преподавания различных учебных предметов, продолжить перестраивать и развивать базу учебных лабораторий тех вузов, которые осуществляют подготовку будущих учителей. Важным в этом вопросе является взаимодействие будущих и уже работающих учителей с научным сообществом.

Концептуальным подходом к решению вышеобозначенных проблем могло бы стать открытие годичной педагогической магистратуры для выпускников фундаментальных направлений подготовки. По всей видимости, это может стать эффективным способом подготовки учителей в области естественнонаучного цикла предметов.

В завершении хочется сказать, что в условиях незначительного количества исследований по междисциплинарности в области образования, необходимо способствовать появлению большего количества таких исследований. Исследовательские вопросы по изучению межлисциплинарного подхода в обучении школьников, могут быть следующими:

− Что такое междисциплинарная мотивация школьников? Как ее формировать?

− Какие факторы/условия образовательной среды влияют на формирование междисциплинарного мышления школьников?

− Каковы представления учителей о междисциплинарности?

Какие формы профессионального взаимодействия учителей позволяют продуктивно использовать междисциплинарный подход?

Как должна быть выстроена подготовка будущих учителей, чтобы междисциплинарность стала основой для обучения?

Исходя из всего вышесказанного, мы видим, что необходимо активизировать исследовательскую работу по данной теме, учесть опыт (с акцентом на успехи и неудачи) зарубежных исследователей. К сожалению, пока у российских исследователей недостаточно эмпирических данных и широкомасштабных исследований, показывающих надежные методики и предоставляющих убедительные инструменты для формирования междисциплинарной мотивации обучающихся. Автор искренне надеется, что материалы данной статьи станут побудительным мотивом для привлечения внимания представителей академической среды к данной теме в нашей стране.

Библиографический список

1. Ажимов Ф. Е. Что такое междисциплинарность сегодня? (Опыт культурно-истор. интерпретации зарубежных исследований) // Вопросы философии. 2016. № 11. С. 34-42.

2. Дадли П. Lesson Study: руководство. URL: https://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Lesson-Study-Handbook-Russian.pdf (дата обращения: 12.08.2022).

3. Женина Л. В. Межпредметность, надпредметность, метапредметность как проявление интегративных процессов в образовании // Пермский педагогический журнал. 2011. № 2. С. 10-13.

4. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. Москва : Педагогика, 1981. 160 с

5. Лихарева О. А. Междисциплинарное обучение в школе: теория и практика / О. А. Лихарева, Д. Ю. Плетнева // Концепт. 2021. № 5. С. 42-55.

6. Книгин А. Н. Междисциплинарность: основная проблема. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnost-osnovnaya-problema?ysclid=l84kgvq96u372738532 (дата обращения: 12.08.2022).

7. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. Москва : Просвещение, 1988. 192 с.

8. Синельников И. Ю. Межпредметная интеграция как один из обязательных элементов образовательной деятельности: планы, реальность, риски // Вестник Московского ун-та. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 17-24.

9. Синяков А. П. Дидактические подходы к определению понятия «межпредметные связи». URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-mezhpredmetnye-svyazi?ysclid=l80bo3o9yf375381417 (дата обращения: 12.08.2022).

10. Суходимцева А. П. Формы и методы реализации междисциплинарного подхода к школьному образовательному процессу. In & S. K. Lo (Ed.) / А. П. Суходимцева, Е. С. Королькова, Ж. Б. Еремина // Education Environment for the Information Age. Vol. 69. Европейские труды социальных и поведенческих наук. Академия будущего. 2019. URL: https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.99 (дата обращения: 12.08.2022).

11. Фундаментальные понятия. Метаморфозы и горизонты. Учительская газета. № 48 от 1 декабря 2015. URL: https://ug.ru/fundamentalnye-ponyatiya-metamorfozy-i-gorizonty/ (дата обращения: 12.08.2022).

12. Cantrell P., Pekcan G., Itani A. & Velasquez-Bryant N. The effects of engineering modules on student learning in middle school science classrooms // Journal of Engineering Education. 2006. 95 (4). P. 301-309.

13. Carla M. S., Rubia A. F., Diego L., Daniel B. O. & Pedro D. C. Interdisciplinarity in Education: Overcoming Fragmentation in the Teaching-Learning Process // International Education Studies. 2017. Vol. 10. № 10.

14. Fazenda I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia. São Paulo, Brazil: Loyola. 1979.

15. Gerhard A. C., Rocha Filho J. B. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio // Investigações em Ensino de Ciências. 2012. 17 (1). P. 125-145. Porto Alegre, Brazil. URL: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/210/144 (дата обращения: 12.08.2022).

16. Kelley T. R., Knowles, J. G. A conceptual framework for integrated STEM education // International Journal of STEM Education. 2016. 3 (1). P. 3-11.

17. Kennedy T., Odell M. Engaging students in STEM education // Science Education International. 2014. 25 (3). P. 246-258.

18. Mamlok-Naaman R. How can we motivate high school students to study science? // Science Education International. Vol. 22. № 1. March 2011. P. 5-17.

19. Denemea S., Ada S. On applying the interdisciplinary approach in primary schools. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2012. 46. 885-889.

20. Wagner C., J. Roessner D., Bobba K. Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): A review of the literature // Journal of Informetrics. 2011. 165. 14-26.

21. Wang H., Charoenmuang M., Knobloch N., Tormoehlen R. Defining interdisciplinary collaboration based on high school teachers' beliefs and practices of STEM integration using a complex designed system // International Journal of STEM Education. 2020. 7:3.

Reference list

1. Azhimov F. E. Chto takoe mezhdisciplinarnost' segodnja? (Opyt kul'turno-istor. interpretacii zarubezhnyh issledovanij) = What is interdisciplinary today? (Cultural history experience. interpretations of foreign studies)// Voprosy filosofii. 2016. № 11. S. 34-42.

2. Dadli P. Lesson Study: rukovodstvo = Lesson Study: a guide. URL: https://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Lesson-Study-Handbook-Russian.pdf (data obrashhenija: 12.08.2022).

3. Zhenina L. V. Mezhpredmetnost', nadpredmetnost', metapredmetnost' kak projavlenie integrativnyh processov v obrazovanii = Intersubjectivity, supersubjectivity, metasubjectivity as manifestation of integrative processes in education // Permskij pedagogicheskij zhurnal. 2011. № 2. S. 10-13.

4. Zverev I. D. Mezhpredmetnye svjazi v sovremennoj shkole = Inter-subject connections in modern school / I. D. Zverev, V. N. Maksimova. Moskva : Pedagogika, 1981. 160 s.

5. Lihareva O. A. Mezhdisciplinarnoe obuchenie v shkole: teorija i praktika = Interdisciplinary teaching in school: theory and practice / O. A. Lihareva, D. Ju. Pletneva // Koncept. 2021. № 5. S. 42-55.

6. Knigin A. N. Mezhdisciplinarnost': osnovnaja problema = Interdisciplinary: a major problem. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnost-osnovnaya-problema?ysclid=l84kgvq96u372738532 (data obrashhenija: 12.08.2022).

7. Maksimova V. N. Mezhpredmetnye svjazi v processe obuchenija = Inter-subject communication during training. Moskva : Prosveshhenie, 1988. 192 s.

8. Sinel'nikov I. Ju. Mezhpredmetnaja integracija kak odin iz objazatel'nyh jelementov obrazovatel'noj deja-

tel'nosti: plany, real'nost', riski = Intersubject integration as one of the mandatory elements of educational activity: plans, reality, risks // Vestnik Moskovskogo un-ta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 3. S. 17-24.

9. Sinjakov A. P. Didakticheskie podhody k opredeleniju ponjatija «mezhpredmetnye svjazi» = Didactic approaches to defining the concept of «inter-subject connections». URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-mezhpredmetnye-svyazi?ysclid=l80bo3o9yf375381417 (data obrashhenija: 12.08.2022).

10. Suhodimceva A. P. Formy i metody realizacii mezhdisciplinarnogo podhoda k shkol'nomu obrazovatel'nomu processu In & S. K. Lo (Ed.) = Forms and methods of implementing an interdisciplinary approach to the school educational process. In & S. K. Lo (Ed.)/ A. P. Suhodimceva, E. S. Korol'kova, Zh. B. Eremina // Education Environment for the Information Age. Vol. 69. Evropejskie trudy social'nyh i povedencheskih nauk. Akademija budushhego. 2019. URL: https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.99 (data obrashhenija: 12.08.2022).

11. Fundamental'nye ponjatija. Metamorfozy i gorizonty. Uchitel'skaja gazeta. № 48 ot 1 dekabrja 2015 = Fundamental concepts. Metamorphoses and horizons. Teacher's newspaper. № 48 of December 1, 2015. URL: https://ug.ru/fundamentalnye-ponyatiya-metamorfozy-i-gorizonty/ (data obrashhenija: 12.08.2022).

12. Cantrell P., Pekcan G., Itani A. & Velasquez-Bryant N. The effects of engineering modules on student learning in middle school science classrooms // Journal of Engineering Education. 2006. 95 (4). P. 301-309.

13. Carla M. S., Rubia A. F., Diego L., Daniel B. O. & Pedro D. C. Interdisciplinarity in Education: Overcoming Fragmentation in the Teaching-Learning Process // International Education Studies. 2017. Vol. 10. № 10.

14. Fazenda I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia. São Paulo, Brazil: Loyola. 1979.

15. Gerhard A. C., Rocha Filho J. B. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio // Investigações em Ensino de Ciências. 2012. 17 (1). P. 125-145. Porto Alegre, Brazil. URL: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/210/144 (data obrashhenija: 12.08.2022).

16. Kelley T. R., Knowles, J. G. A conceptual framework for integrated STEM education // International Journal of STEM Education. 2016. 3 (1). P. 3-11.

17. Kennedy T., Odell M. Engaging students in STEM education // Science Education International. 2014. 25 (3). R. 246-258.

18. Mamlok-Naaman R. How can we motivate high school students to study science? // Science Education International. Vol. 22. № 1. March 2011. P. 5-17.

19. Denemea S., Ada S. On applying the interdisciplinary approach in primary schools. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2012. 46. 885-889.

20. Wagner C., J. Roessner D., Bobba K. Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): A review of the literature // Journal of Informetrics. 2011. 165. 14-26.

21. Wang H., Charoenmuang M., Knobloch N., Tormoehlen R. Defining interdisciplinary collaboration based on high school teachers' beliefs and practices of STEM integration using a complex designed system // International Journal of STEM Education. 2020. 7:3.

Статья поступила в редакцию 26.07.2022; одобрена после рецензирования 24.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 26.07.2022; approved after reviewing 24.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 37.012
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-18-25
EDN: CNXWCQ

Условия реализации методического продукта в педагогических и психолого-педагогических исследованиях

Андрей Эдгарович Симановский
Доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
simanovsky@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8294-4915

Аннотация. В статье обсуждается формулировка условий реализации методического продукта в гипотезе педагогического исследования. Проблема заключается в определении количества и содержания необходимых и достаточных условий реализации педагогического продукта (программы, метода, приема). Рассматриваются логические основания формулировок условий реализации педагогических программ, методов, приемов. Обсуждаются гносеологические и онтологические аспекты формулировок гипотезы. Предлагается включать в гипотезу, наряду с условиями гносеологического характера (формулировка философско-методологического подхода), также и возможные онтологические следствия (результаты такого подхода). Также рассматривается необходимая степень конкретизации описания педагогических средств при формулировке гипотозы педагогического исследования. Предлагается в гипотезе указывать психологический механизм влияния на обучающегося, задачи, операционный состав и условия применения педагогического средства. Наиболее полный анализ условий реализации методического продукта позволяет сделать системный анализ педагогического процесса, что, в свою очередь, позволяет выделить условия-ограничения, условия-рамки, условия-предикторы и условия-операторы. Условия-рамки и условия-ограничения, как правило, характеризуют надсистемный уровень изучаемого процесса; условия-предикторы — подсистемный уровень анализа, а условия-операторы — системный уровень изучаемой педагогической системы.

Ключевые слова: реализация педагогической гипотезы; гносеологический и онтологический анализ; психологический анализ деятельности; системный подход; условия-рамки; условия-ограничения; условия-предикторы; условия-операторы

Для цитирования: Симановский А. Э. Условия реализации методического продукта в педагогических и психолого-педагогических исследованиях // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 18-25. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-18-25. https://elibrary.ru/cnxwcq

Original article

Conditions for implementing a methodological product in pedagogical and psychological-pedagogical research

Andrei E. Simanovsky
Doctor of pedagogical sciences, candidate of psychological sciences, head of the department of special (correctional) pedagogy, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
simanovsky@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8294-4915

Abstract. The article discusses the formulation of the conditions for implementing a methodological product in the hypothesis of pedagogical research. The problem lies in determining the quantity and content of the necessary and sufficient conditions for implementing the pedagogical product (program, method, reception). The logical foundations to formulate conditions for implementing pedagogical programs, methods, and techniques are considered. The epistemological and ontological aspects for formulating the hypothesis are discussed. It is proposed to include in the hypothesis, along with conditions of an epistemological nature (the formulation of the philosophical and methodological approach), also possible ontological consequences (the results of such an approach). The necessary concretization

© Симановский А. Э., 2022

degree in the description of pedagogical means when formulating the hypothesis of pedagogical research is also considered. It is proposed to indicate in the hypothesis the psychological mechanism of influence on the student, the tasks, the operational composition and the conditions for using the pedagogical tool. The most complete analysis of the conditions for implementing the methodological product allows us to make a systematic analysis of the pedagogical process. A system analysis allows you to select conditions — restrictions, conditions — frames, conditions — predictors and conditions — operators. The conditions of the frame and the conditions of the limitation, as a rule, characterize the suprasystemic level of the process under study. Condition-predictors characterize the subsystem level of analysis, and conditions — operators — the system level of the pedagogical system under study.

Keywords: conditions for realization of the pedagogical hypothesis; epistemological and ontological analysis; psychological analysis of activity; systemic approach; condition-frames; condition-restrictions; condition-predictors; condition-operators

For citation: Simanovsky A. E. Conditions for implementing a methodological product in pedagogical and psychological-pedagogical research. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 18-25. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-18-25. https://elibrary.ru/cnxwcq

Введение

Любое исследование направлено на получение некоего научного продукта. Этот продукт может включать закономерности, особенности, механизмы, факторы, компоненты предмета исследования [Шабалина, 2020]. Нередко в педагогических и психолого-педагогических исследованиях в качестве предмета и цели изучения рассматриваются условия успешной реализации программы, методики, технологии, приема, используемого в обучении, воспитании, коррекции, развитии или саморазвитии. Формулировки таких условий вызывают значительные трудности у исследователей, так как возникают вопросы о том, что может стать таким условием, как отличить существенные условия от несущественных, сколько условий можно и нужно формулировать [Сериков, 2010]. Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо разобраться со структурой, назначением и практикой использования гипотетических условий реализации методического продукта.

Сначала обратимся к логическим основаниям использования условий. В частности, в логике известно условно-категорическое умозаключение, в котором одна посылка является условием, а два других утверждения (посылка и следствие) — категорическими утверждениями. Выглядит это так:

Первая посылка: Если А использует средство (р), то обучающая технология является эффективной (q). Вторая посылка: А использует средство (р). Следствие: Обучающая технология является эффективной (q) [Логика … , 2007].

Первая посылка в этом умозаключении — условное суждение, выражающее связь основания (р) и следствия (д). Вторая посылка — категорическое суждение, утверждающее истинность основания *(р): А использует средство (р)*. Из истинности основания (р) с необходимостью вытекает истинность следствия (q): используемая обучающая технология является эффективной. При этом условно-категорическое умозаключение имеет два правильных модуса: утверждающий и отрицающий. Приведенный нами пример является утверждающим модусом. В нем вторая посылка утверждает истинность основания условной посылки, а заключение утверждает истинность следствия. В отрицательном модусе вторая посылка отрицает истинность следствия условной посылки, а заключение отрицает истинность основания.

В частности, можно получить следующий вариант силлогизма. Первая посылка: если родитель А использует обвинительный уклон (фактор р) при разговоре с ребенком, то уровень тревоги ребенка будет повышаться (q). Вторая посылка: Родитель А не использует обвинительный уклон (фактор р). Следствие: в процессе разговора ребенка с родителем уровень тревоги ребенка не должен повышаться (не q). Таким образом, если мы не хотим, чтобы уровень тревоги ребенка повышался, условием такого эффекта является не использование обвинительного уклона в разговоре с ребенком. Обобщая, можно сказать, что с точки зрения формальной логики любое причинно-следственное отношение между действием педагога и результативным влиянием его на психику обучаемого может быть выражено в гипотетической форме и стать предметом психолого-педагогического исследования.

Постановка проблемы

Укажем на некоторые проблемы содержательного, философско-методологического характера, которые необходимо учитывать при создании научного аппарата исследования. Первое — подмена онтологического аспекта изучения гносеологическим, второе — недостаточная конкрет-

ность при указании на педагогическое средство как условие получения нужного педагогического продукта. Третье — сложный, системный характер детерминации педагогических явлений.

Первую проблему мы понимаем следующим образом: вместо конкретных действий с изучаемым объектом авторы в качестве условия предлагают использование философско-методологического подхода к анализу этого объекта. Вторая проблема: авторы в качестве условия получения желаемого педагогического эффекта указывают вид или жанр деятельности (игровая деятельность, сказкотерапия, консультирование) без указания на конкретные аспекты методики работы. Возникает вопрос: на каком уровне конкретизации должен остановиться автор? Либо достаточно только указать на используемый прием, либо нужно подробно прописать вариант методики его применения. Третья проблема заключается в том, что на изучаемый объект в реальной жизни могут оказывать влияние множество факторов, из которых нужно выбрать наиболее существенные. Выбор необходимого и достаточного количества изучаемых факторов является достаточно сложным, так как, с одной стороны, можно упустить важные факторы влияния, с другой — избыточное выделение факторов сильно затрудняет анализ и может искажать характер детерминации изучаемого явления.

Возможные способы разрешения проблем

А. Гносеологический и онтологический аспекты рассмотрения проблемы исследования

Проанализируем следующую гипотезу: «Можно предположить, что использование системного подхода к анализу воспитательных воздействий позволит существенно повысить потенциал используемых педагогом методов и приемов». В данной гипотезе в качестве причины эффективности педагогических воздействий рассматривается использование системного подхода к анализу педагогической действительности. В литературе исследователи высказывают разные мнения относительности корректности такой гипотезы. Одни авторы допускают, что предположение гносеологического характера (подход к изучению предмета исследования) может соединяться со следствием онтологического характера (эффективность воспитательного воздействия) [Караваев, 2015]. Другие категорически возражают против этого. Мы согласны с последним мнением, так как считаем, что нет непосредственной связи между исследовательским подходом к изучению проблемы и характером воздействия на ребенка. Гносеологический подход позволяет определенным образом структурировать знания о предмете изучения, увидеть этот предмет с определенного, выгодного исследователю ракурса и выявить предметные связи и закономерности, имеющие онтологический, бытийный характер, которые и могут быть использованы педагогом в работе с ребенком [Щедровицкий, 1995, с. 72]. Это означает, что исследователь в гипотезе может указать используемый гносеологический подход лишь при условии фиксации его онтологических результатов. Эти результаты и должны рассматриваться в качестве предполагаемых причин эффективности психолого-педагогических воздействий. Таким образом, в приведенном нами примере не хватает промежуточной переменной онтологического характера, которая является следствием применения определенного, а в случае данной гипотезы системного подхода. Более того, использование определенного подхода задается исследователем априори и не может быть само по себе подвергнуто экспериментальной проверке. А так как гипотеза должна быть либо доказана, либо опровергнута, то включение в нее положений, которые не могут быть проверены эмпирически, нецелесообразно.

Б. Проблема конкретизации психолого-педагогических условий реализации педагогического продукта

Для примера возьмем такую гипотезу: «Развитие учебной самоорганизации... в цифровой образовательной среде результативно, если осуществляется уровневое педагогическое сопровождение взаимодействия обучающегося с цифровой образовательной средой при организации самостоятельной работы» (см.: Бобылев А. В. Развитие учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования : автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ярославль, 2021, с. 22). Автор делает акцент на необходимости уровневого педагогического сопровождения при взаимодействии обучающегося с цифровой средой вуза. Однако понятие педагогического сопровождения достаточно многозначно и может трактоваться по-разному (от непрерывного контроля и помощи до контроля и помощи только на основных, узловых этапах самостоятельной работы). Поэтому подобная формулировка условий не позволяет повторить, заново воспроизвести опыт автора, что очень важно для

педагогического исследования. Теряется главная целевая функция педагогического исследования — выявление таких закономерностей или условий, которые можно использовать в будущем для организации обучения и воспитания. Отсюда возникает вопрос о необходимой степени конкретизации при описании психолого-педагогических условий применения педагогических средств. Решить данный вопрос можно с опорой на теорию деятельности А. Н. Леонтьева [Леонтьев, 1977], который отмечает, что свою определенность действие приобретает только в контексте задачи, стоящей перед субъектом. Это означает, что одно и то же действие будет иметь совершенно разные особенности, если направлено на решение разных задач. Так, действия лопатой будут совершенно разными, если они направлены либо на копание траншеи, либо на создание скульптурной фигуры из песка. Кроме того, любое действие состоит из операций, а они зависят от имеющихся условий. К примеру, письмо будет включать совершенно разные операции, если оно осуществляется на бумаге или на бересте. Таким образом, любое педагогическое действие приобретает определенность, если обозначены задачи его применения (использования) и определены условия его реализации.

Характер задач, содержание этапов работы могут быть поняты из описания механизма воздействия педагогического средства на формируемое качество обучающегося. Поэтому желательно, чтобы такой психологический механизм воздействия также указывался при формулировке педагогической гипотезы. По мнению Липчиу, описание механизма воздействия может быть дано в открытой (эксплицитной) форме концептуальной модели использования средств деятельности либо в скрытой (имплицитной) форме в формулировке условий применения методов, технологий, приемов психолого-педагогического воздействия [Липчиу, 2013].

Таким образом, формулируя гипотезу об использовании педагогического средства, желательно, во-первых, определить задачи его использования на каждом этапе методики; во-вторых, описать конкретные условия применения и операционный состав этого средства; в-третьих, описать механизм психологического воздействия данного педагогического средства на развитие желаемого качества обучающегося.

В. Системный характер детерминации психолого-педагогических явлений

Обращаясь к содержанию условного заключения в категорическом силлогизме, можно указать еще один источник трудностей и проблем. Дело в том, что большинство изучаемых явлений имеют системный характер, то есть реализация большинства психических функций, лежащих в основе наблюдаемых психолого-педагогических явлений, происходит как сложный, многоуровневый процесс, включающий разнообразные механизмы и многочисленные элементы и взаимосвязи [Барабанщиков, 2007; Камалеева, 2015].

Системный характер детерминации явлений, связанных с обучением, воспитанием и развитием, предъявляет особые требования к формулировке необходимых условий [Пономарев, 2014]. Во-первых, условия должны включать не любой, элемент или механизм существующей системы, а лишь тот, который является системообразующим (объединяющим систему для выполнения требуемой функции). Во-вторых, в сложных многоуровневых системах необходимо указывать структурное место описываемого механизма или фактора [Ганзен, 1984]. При этом возникает опасность потерять предметную специфичность исследования, рассматривая, например, в качестве условий социальные или организационно-технические, физиологические или химические механизмы реализации психологических функций и явлений. Так, к примеру, можно ли в качестве условий реализации педагогического метода рассматривать гормональный фон организма обучающегося или свойства его нервной системы (сила — слабость, подвижность — инертность, динамичность, лабильность)? По-видимому, все зависит от того, насколько сильно указываемый в качестве условия фактор воздействует на педагогический эффект. Если эффективность педагогического метода действительно зависит от психофизиологических параметров обучаемого, то, скорее всего, указание таких психофизиологических параметров в качестве обязательного условия применения метода или приема целесообразно. Однако в большей части случаев, если, конечно, речь не идет о серьезной патологии, влияние психофизиологических механизмов на эффективность педагогических воздействий имеет лишь фоновый характер и не может оказать серьезного влияния на механизмы реализации социально-поведенческих закономерностей — уровень действия педагогики.

Рассмотрим еще одну особенность формулировки условий гипотезы. Дело в том, что условием реализации любого психолого-педагогического процесса формально может быть состояние объемлющей системы, то есть ресурсное обеспечение педагогического процесса в социальной системе общества (кадровое, нормативное, финансово-экономическое, организационное, психологическое и т. д.). Другими словами, система взаимодействия «учитель — ученик» включена в различные объемлющие систем социальных отношений (культурно-религиозные, экономические, духовно-нравственные). Данные отношения часто являются решающими для определения целей и задач образовательно-воспитательной системы, определяют характер взаимоотношений, складывающихся между педагогом и обучающимся [Карпов, 2018], поэтому описание условий внешнего социального характера также может являться важным компонентом психолого-педагогических гипотез. Наконец, любая деятельность разворачивается в предметно-пространственной среде. На характеристики такой среды указывают образовательные стандарты. Так, стандарт дошкольного образования определяет обязательные требования к организации предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации. Она должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования]. Таким образом, условия, которые связаны с организацией материально-предметной среды при осуществлении педагогического процесса, также могут присутствовать в формулировке гипотезы психолого-педагогического исследования.

Учитывая системный характер детерминации психолого-педагогических воздействий, необходимо при формулировке гипотезы составлять теоретическую модель, которая может включать условия разного уровня:

− субсистемые — физиологические и психофизиологические процессы, индивидуально-личностные качества, которые обеспечивают нормальную работу каждого элемента системы [Карпов, 2018];

− системные, отражающие целевой характер образовательной и воспитательной деятельности, характер отношений между педагогом и обучающимся, особенности и алгоритм использования методов и приемов, стиль общения педагога с учеником (система «учитель — ученик»);

− метасистемные, учитывающие состояние предметно-пространственной среды, особенности социальных отношений в обществе, характеристики общественного сознания. Метасистемные условия могут включать вызовы и ограничения для применения предполагаемых методов и средств деятельности, ресурсные возможности для их модификации и совершенствования [Камалеева, 2015].

Безусловно, возникает вопрос: все ли обозначенные компоненты, взаимосвязи и механизмы нужно указывать в гипотезе в качестве условий? По-видимому, нет. Однако где критерий, по которому можно и нужно отбирать условия реализации изучаемого процесса или явления? Нам представляется, что необходимо выделить несколько видов условий: условия-ограничения, условия — обязательные рамки, условия-предикторы и условия-операторы. Условия-ограничения и условия-рамки статичны и не должны меняться в процессе реализации изучаемого явления или функции. Эти условия фиксируют диапазон требований (временных, пространственных, эргономических, социальных) к осуществлению эффективного педагогического процесса и выявляются с помощью метасистемного (надсистемного) анализа.

Условия-предикторы представляют собой качества, свойства обучающей системы, которые позволяют предвидеть дальнейший ход педагогического процесса. Обычно это психологические параметры обучающегося, которые выявляются с помощью субсистемного (подсистемного) анализа образовательного процесса. Показатели развития отдельных психических качеств обучаемого позволяют судить об эффективности обучения. Условия-предикторы позволяют осуществлять обратную связь между управляющей и управляемой системами (педагогом и обучающимися), они сигнализируют педагогу о том, что все идет хорошо. Условия-операторы — это динамические факторы, которые при изменении влияют на состояние системы и процессов, протекающих с ней. Эти факторы — продукт системного анализа. Основанием отбора условий-операторов должна стать, во-первых, возможность исследователя повлиять на изучаемый процесс; во-вторых, системообразующий характер предлагаемых условий.

Условие в данном случае рассматривается как логический оператор, переключающий режимы

работы системы. При этом режимы работы системы должны быть равновероятны и предсказуемы, в зависимости от состояния данного оператора. Инструментальный критерий предлагаемых условий позволяет экспериментально проверить влияние данного условия на состояние и функционирование системы, а в дальнейшем использовать условие как способ воздействия на работу системы. При этом важно, чтобы у исследователя была возможность замерить эффективность каждого режима работы системы под влиянием данного оператора. Другими словами, условия-операторы должны дополняться условиями-предикторами. Связка таких условий позволит гибко менять характер воздействия на ученика, что в конечном итоге приведет к повышению эффективности педагогической системы.

Примером условий-рамок может служить наличие образовательной программы. Такая программа должна быть в любом случае, и это является организационной рамкой деятельности педагога. Таким условием также является обязательная работа педагога с родителями ребенка с ОВЗ. Примером условий-ограничений может служить наполняемость группы детского сада при работе с ней педагога. Достаточно очевидно, что работа со слишком большой группой будет неэффективной, поэтому должно быть ограничение по количеству детей на занятии. Условия-ограничения существуют при выборе длительности занятия, количества прогулок, количества приемов пищи, оптимального освещения или величины шрифта методических пособий и т. д.

Примерами условий-предикторов могут служить мотивация ученика, интерес к изучаемому материалу, его самооценка, уровень притязаний, уровень тревожности, по уровню которых педагог может понять успешность педагогических воздействий.

Примером условий-операторов может стать графическая или рисуночная модель местности для формирования ориентировки ребенка в пространстве. При использовании такого педагогического средства можно варьировать местоположение предметов, локус точки зрения, детализацию карты и добиваться повышения эффективного усвоения представлений ребенка о пространстве [Турчин, 2011].

При работе с аутичным ребенком примером условий-рамок является установление с ним контакта, а примером условия-оператора — использование невербальных средств коммуникации, например, карточек PECS. Условием-предиктором в этом случае может служить желание ребенка работать с педагогом, а показателем этого желания — длительность контакта глаз между педагогом и ребенком.

Если исследователь указывает в гипотезе только условия-рамки и условия-ограничения и не указывает условия-предикторы и условия-операторы, то это не позволяет оперативно управлять состоянием педагогической системы и понимать причины повышения или понижения эффективности психолого-педагогического воздействия в разных случаях применения одних и тех же методов и приемов. Поэтому, определяя минимальные требования к формулировке условий в гипотезе, желательно указывать как минимум условия-предикторы и условия-операторы, которые определяют варьируемые характеристики педагогического процесса. Условия-ограничения и условия-рамки могут быть определены «по умолчанию», и могут не упоминаться в научном аппарате исследования, если педагогический процесс осуществляется в соответствии с общепринятыми принципами и нормами, которые соответствуют определенному философско-методологическому подходу или комплексу подходов. Необходимость упоминания условий-рамок и условий-ограничений возникает только в случае, когда исследователь внедряет новый принцип организации образовательного процесса или использует нестандартные формы работы с обучающимися.

Выводы

Подводя итоги, можно сформулировать следующие правила формулировки условий реализации педагогического средства:

1. Указывая необходимость использования какого-то подхода, нужно также указать онтологические переменные (факторы), которые были выявлены с помощью указанного подхода и которые используются при формировании или развития необходимого качества обучающегося.

2. Указывая на необходимость какого-то педагогического средства, нужно описать психологический механизм его влияния на желаемое качество обучающегося, задачи использования данного средства на каждом этапе его применения, а также условия его применения и операционный состав действий при использовании педагогического средства.

3. Учитывая системный, множественный характер влияния педагогических условий на формируемое у обучающегося качество, желательно указать условия-предикторы и условия-

операторы, которые имеют существенное влияние на результаты педагогического процесса.

Библиографический список

1. Барабанщиков В. А. Системное исследование психики // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2007. № 1 (5). С. 8-19.

2. Бочаров В. А. Введение в логику / В. А. Бочаров, В. И. Маркин. Москва : ИД «ФОРУМ»-ИНФРА, 2008. 560 с.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1982. 504 с.

4. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Москва : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1965. 51 с.

5. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.

6. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. 2-е изд., стер. Москва : Академия, 2005. 208 с.

7. Знак и символ в обучении. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.

8. Камалеева А. Р. Системный подход в педагогике // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. № 3 (9). С. 13-23.

9. Караваев Н. Л. К особенностям методологии системных исследований // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Филологические науки. 2015. № 6. С. 13-17.

10. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности : монография. Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.

12. Липчиу Н. В. Методология научного исследования : учебное пособие. Краснодар : КубГАУ, 2013. 290 с.

13. Логика : учебник для студентов юридических вузов и факультетов / сост. Е. А. Иванов. Изд-е 3-е, перераб. и доп. Москва : Волтерс Клувер, 2007. 405 с.

14. Пономарев, А. Б. Методология научных исследований : учеб. пособие / А. Б. Пономарев, Э. А. Пикулева. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. поли-техн. ун-та, 2014. 186 с.

15. Психолого-педагогическое исследование : методические рекомендации / сост. А. А. Шабалина. Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2020. 49 с.

16. Сериков В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2010. № 10 (78). С. 30-41.

17. Турчин А. С. Моделирование и учебная деятельность // Психология образования в XXI веке: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14-16 сент. 2011 Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. С. 153-155.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/ (дата обращения: 13.08.2022).

19. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва : Школьная культ. полит., 1995. 800 с.

Reference list

1. Barabanshhikov V. A. Sistemnoe issledovanie psihiki = Systemic psyche research // Vestnik RUDN. Serija: Psihologija i pedagogika. 2007. № 1 (5). S. 8-19.

2. Bocharov V. A. Vvedenie v logiku = Introduction to logic / V. A. Bocharov, V. I. Markin. Moskva : ID «FORUM» — INFRA, 2008. 560 s.

3. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij = Collected works : v 6-ti t. T. 2. Problemy obshhej psihologii / pod red. V. V. Davydova. Moskva : Pedagogika, 1982. 504 s.

4. Gal'perin P. Ja. Osnovnye rezul'taty issledovanij po probleme «Formirovanie umstvennyh dejstvij i ponjatij» = The main results of research on the problem «Formation of mental actions and concepts». Moskva : MGU im. M. V. Lomonosova, 1965. 51 s.

5. Ganzen V. A. Sistemnye opisanija v psihologii = Systemic descriptions in psychology. Leningrad : Izd-vo Leningr. un-ta, 1984. 176 s.

6. Zagvjazinskij V. I. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija = Methodology and methods of psychological and pedagogical research : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. I. Zagvjazinskij, R. Atahanov. 2-e izd., ster. Moskva : Akademija, 2005. 208 s.

7. Znak i simvol v obuchenii = Sign and symbol in training. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. 288 s.

8. Kamaleeva A. R. Sistemnyj podhod v pedagogike = Systematic approach in pedagogy // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review. 2015. № 3 (9). S. 13-23.

9. Karavaev N. L. K osobennostjam metodologii sistemnyh issledovanij = To the peculiarities of the systemic research methodology // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Filologicheskie nauki. 2015. № 6. S. 13-17.

10. Karpov A. V. Metasistemnaja organizacija individual'nyh kachestv lichnosti = Metasystem organization of individual personality qualities : monografija. Jaroslavl' : Izd-vo JarGU, 2018. 744 s.

11. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality. 2-e izd. Moskva : Politizdat, 1977. 304 s.

12. Lipchiu N. V. Metodologija nauchnogo issledovanija = Scientific research methodology: : uchebnoe posobie Krasnodar : KubGAU, 2013. 290 s.

13. Logika : uchebnik dlja studentov juridicheskih vuzov i fakul'tetov = Logic: a textbook for students of law

universities and faculties / sost. E. A. Ivanov. Izd-e 3-e, pererab. i dop. Moskva : Volters Kluver, 2007. 405 s.

14. Ponomarev, A. B. Metodologija nauchnyh issledovanij = Scientific research methodology : ucheb. posobie / A. B. Ponomarev, Je. A. Pikuleva. Perm' : Izd-vo Perm. nac. issled. poli-tehn. un-ta, 2014. 186 s.

15. Psihologo-pedagogicheskoe issledovanie = Psychological and pedagogical research : metodicheskie rekomendacii / sost. A. A. Shabalina. Cheljabinsk : Izd-vo JuUrGGPU, 2020. 49 s.

16. Serikov V. V. Ideja, zamysel i gipoteza v pedagogicheskom issledovanii = Idea, design and hypothesis in pedagogical research // Obrazovanie i nauka. 2010. № 10 (78). S. 30-41.

17. Turchin A. S. Modelirovanie i uchebnaja dejatel'nost' = Modeling and training activities // Psihologija obrazovanija v HHI veke: teorija i praktika : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Volgograd, 14-16 sent. 2011 Volgograd : Izd-vo VGSPU «Peremena», 2011. S. 153-155.

18. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija (utv. prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 17 oktjabrja 2013 g. № 1155) = Federal State Educational Standard for Preschool Education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013 № 1155). URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/ (data obrashhenija: 13.08.2022).

19. Shhedrovickij G. P. Izbrannye trudy = Selected works. Moskva : Shk. kul't. polit., 1995. 800 s.

Статья поступила в редакцию 27.07.2022; одобрена после рецензирования 25.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 27.07.2022; approved after reviewing 25.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33
EDN: HGGYTN

Геймификация в образовании: проблемы и тенденции

Татьяна Геннадьевна Волкова[1]✉, Ирина Олеговна Таланова[2]
[1]Кандидат химических наук, доцент кафедры фундаментальной и прикладной химии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». 153025, г. Иваново, ул. Ермака, д. 39
[2]Кандидат химических наук, доцент кафедры биохимии ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации. 153012, г. Иваново, Шереметевский пр-т, д. 8
[1]tgvolkova@yandex.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-2287-9170
[2]i75@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-1902-1007

Аннотация. В статье рассмотрено содержание понятия геймификации, выделены ее составляющие и главная идея, а также обозначены преимущества и недостатки применения в процессе обучения. Геймификация является образовательным подходом, направленным на повышение мотивации учащихся к изучаемому материалу. Использование игровых технологий при изучении какого-либо предмета способствует формированию логического мышления, внимания, развитию умения работать в команде, а также анализировать любую ситуацию с разных сторон. Геймификация, с одной стороны, открывает учителю новые возможности в организации учебного процесса — внедрение игровых элементов в неигровых ситуациях. С другой стороны, позволяет успешным ученикам применить собственные игровые знания и навыки, например, для создания квеста с целью закрепления какой-либо школьной темы по химии.

В статье приведены примеры использования игровых технологий в обучении: квестов, дебатов, игр на различных площадках и платформах (Учи.ру, Unreal Chemist и др.).

Основная цель настоящей работы — теоретическими и эмпирическими методами выявить отношение школьников трех возрастных категорий (12-14 лет, 14-16 лет, старше 16 лет) к внедрению современных технологий, в том числе игровых, в образование. Показано, что большая часть респондентов (88,8 %) высказались «за» введение геймификации в школы, так как это положительно сказывается на процессе их обучения. Вместе с тем подобные активные методы в учебе используют лишь 49,2 % опрошенных. Кроме того, проведенный анализ публикаций по проблеме развития и внедрения геймификации в образовательный процесс показал актуальность рассматриваемой проблемы и возросшую мотивацию к обучению в результате применения данной педагогической технологии.

Ключевые слова: геймификация; игровые технологии; инновационные технологии; обучение; мотивация; образовательная среда; вовлечение; обучение; потребности учащихся

Для цитирования: Волкова Т. Г., Таланова И. О. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 26-33. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33. https://elibrary.ru/hggytn

Original article

Gamification: problems and trends

Tatiyana Gennadievna Volkova[1]✉, Irina Olegovna Talanova[2]
[1]Candidate of chemical sciences, associate professor of the department of fundamental and applied chemistry, Ivanovo state university. 153025, Ivanovo, Ermak st., 39
[2]Candidate of chemical sciences, associate professor of the department of biochemistry, Ivanovo state medical academy of the Ministry of health of the Russian Federation. 153012, Ivanovo, Sheremetevsky avenue, 8
[1]tgvolkova@yandex.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-2287-9170
[2]i75@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-1902-1007

Abstract. The article discusses the content of «gamification» concept, its components and the main idea, as well as the advantages and disadvantages of using it in the learning process. Gamification is an educational approach aimed at

© Волкова Т. Г., Таланова И. О., 2022

increasing students' motivation for the material being studied. The use of gaming technologies in the study of any subject contributes to the formation of logical thinking, attention, the development of the ability to work in a team, as well as to analyze any situation from different sides. Gamification, on the one hand, opens up new opportunities for the teacher in the organization of educational process — the introduction of game elements in non-game situations. On the other hand, it allows successful students to apply their own game knowledge and skills, for example, to create a quest in order to consolidate some school topic in chemistry.

The article provides examples of the use of gaming technologies in training: quests, debates, games on various platforms (Uchi.ru, Unreal Chemist, etc.).

The main purpose of this work is to use theoretical and empirical methods to identify the attitude of schoolchildren of three age categories (12-14 years old, 14-16 years old, over 16 years old) to the introduction of modern technologies, including gaming, in education. It is shown that the majority of respondents (88.8 %) were in favor of introducing gamification into schools, because this has a positive effect on their learning process. At the same time, only 49.2 % of respondents use such active methods in their studies. In addition, the analysis of publications on the problem of development and implementation of gamification in the educational process showed the relevance of problem under consideration and increased motivation for learning as a result of the use of this pedagogical technology.

Keywords: gamification; game technologies; innovative technologies; education; motivation; educational environment; involvement; learning; student needs

For citation: Volkova T. G., Talanova I. O. Gamification: problems and trends. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 26-33. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33. https://elibrary.ru/hggytn

Введение

В эпоху стремительного развития и совершенствования технологий одной из задач современного образования является поиск эффективных методов обучения, которые позволят преподавателям организовать учебный процесс таким образом, чтобы, во-первых, интерес у обучающихся к занятиям повышался и не ослабевал; во-вторых, способствовал успешному усвоению преподаваемого материала. Этим требованиям отвечают методы, включающие в себя игровые элементы. Поэтому в последнее время одним из актуальных направлений развития образовательных технологий является геймификация.

Несмотря на то, что термин «геймификация» стал популярен лишь после 2010 г. [Gamification, 2022], игровые технологии в учебном процессе использовались и до этого времени. Так, в 1980 г. Ричард Бартл, исследователь и дизайнер игр, работающий в университете Эссекса, был приглашен участвовать в разработке первой в мире среды многопользовательской интерактивной игры с элементами виртуальной реальности [Gamification, 2022; Deterding, 2011]. В этом же году Том Малоун показал, чему могут научиться дети, играя в компьютерные игры, и как это можно использовать в работе учителя [Malone, 1980].

Так что же включает в себя понятие «геймификация»? Определений дают много [Ким, 2020; Вербах, 2015; Зимин, 2022; Юргеленас, 2017]. С одной стороны, ее рассматривают, как метод использования игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте для усиления целевого поведения и вовлечения [Вербах, 2015; Юргеленас, 2017], с другой — как процесс реализации игровых стратегий в какой-либо области жизнедеятельности [Зимин, 2013]. В образовательной среде геймификацию можно рассматривать как педагогический инструмент, благодаря которому в обучение вводятся игровые технологии, способствующие, в конечном итоге, формированию мотивации обучающихся к успешному освоению изучаемого материала и активной работе на занятиях [Балашова, 2016; Шуклин, 2016].

Выделяют [Вербах, 2015] три составляющих геймификации:

− *элементы игры* — набор инструментов, создающих ощущение игры, например, баллы, уровни, аватары, миссии и др.;

− *технологии создания игр* — все то, что упорядочивает, структурирует элементы игры, а также требует практических навыков геймдизайнера;

− *неигровой контекст* — деятельность, основная цель которой лежит вне контекста игры, то есть обучающийся выполняет игровые задания, связанные с другими социальными практиками, и делает то, что лежит за пределами игры.

Главная идея геймификации — внедрение активных элементов в уже сложившийся процесс деятельности для того, чтобы изменить привычное поведение аудитории и вовлечь ее в данную деятельность [Ким, 2020]. Авторы [Oblinger, 2004; Карр, 2007] считают, что именно эта инновационная технология будет иметь большое влияние на образование во многих развитых странах мира и поможет преодолеть разрыв между поколениями учителей и учеников.

Безусловно, рассматривая геймификацию в качестве одного из активных методов обучения в образовательном процессе, отмечают как плюсы, так и минусы ее использования. Так, в литературе [Биджиева, 2020; Абдыкеров, 2018] довольно часто подчеркивается, что разумное, стратегическое и надлежащее применение игровых элементов даст возможность создать ситуацию обучения, вызванную высоким уровнем активного участия и мотивации, что, в свою очередь, приведет к положительным результатам в когнитивных, эмоциональных и социальных областях. С другой стороны, к недостаткам относят [Apostol, 2013] такие ограничения геймификации, как занижение значения изучаемого предмета, превращение учебной работы просто в игру. Несмотря на явные преимущества использования игровой технологии, любой преподаватель должен помнить: одних игр недостаточно для обеспечения эффективности обучения, а изучение трудных моментов не может быть преодолено только с их помощью.

В данном исследовании нас интересовало мнение непосредственных участников образовательного процесса — школьников разных возрастных категорий — о внедрении новых педагогических технологий, в частности геймификации, в их обучение.

Методология исследования

Методологической основой данного исследования стала концепция прогнозирования перспектив в сфере образования с использованием теоретических и эмпирических методов.

Основными теоретическими методами стали обобщение и тематический контент-анализ публикаций в базах sciencedirect и eLibrary в период 2013-2021 гг. на основе связанных понятий (ключевых слов), описывающих тему исследования. В Таблице 1 приведены количественные данные поисковых запросов.

Таблица 1

Мониторинг публикационной активности по теме исследования

Электронная база	*Год*	*Число публикаций*
sciencedirect	2013	38
	2014	97
	2015	186
	2016	274
	2017	317
	2018	355
	2019	496
	2020	625
	2021	777
eLibrary	2013	нет данных
	2014	1
	2015	2
	2016	0
	2017	1
	2018	4
	2019	8
	2020	8
	2021	12

Эмпирическое исследование представляло собой социологический опрос, организованный в форме онлайн-анкетирования на базе Google-форм. Анкетирование было добровольным и анонимным. Респондентами являлись обучающиеся основной (средней) и старшей школы трех возрастных категорий: 12-14 лет (17,8 %), 14-16 лет (68,5 %), старше 16 лет (13,7 %). Всего в исследовании приняли участие 197 человек.

Социологический опрос обучающихся был проведен для того, чтобы оценить отношение современных школьников к новым технологиям обучения, в частности к геймификации. Анкета включала в себя 9 вопросов, относящихся к различным аспектам новых образовательных технологий, которые позволят сделать обучение более интересным. Достоверность результатов определялась открытостью респондента перед самим собой. Заинтересованность обучающихся в применении в образовательном процессе новых педагогических технологий изучалась на примере областного центра одного из регионов России — города Иваново.

Результаты и их обсуждение

Результаты проведенного контент-анализа публикаций по проблеме развития и внедрения геймификации в образовательный процесс позволили сделать следующие выводы:

− представленная проблема актуальна и требует решения в области психологии и педагогики;

− большинство исследователей отмечают рост мотивации к обучению в результате применения геймификации;

− геймификацию можно рассматривать как инструмент формирования у обучающихся soft skills и как средство развития профессиональных компетенций педагогов;

− проблема нехватки, а иногда и некомпетентности педагогических кадров является сдерживающим фактором на пути внедрения геймификации в образование.

Для оценки заинтересованности обучающихся в применении в образовательном процессе новых

педагогических технологий было проведено анкетирование. Количественная оценка ответов на некоторые вопросы представлена в Таблице 2.

Таблица 2

Отношение обучающихся к современным технологиям

Вопрос	*Да, %*	*Нет, %*
Используются ли в твоей школе современные образовательные технологии?	88.8	11.2
Считаешь ли ты, что современные технологии положительно влияют на образование?	75.1	24.9
Считаешь ли ты геймификацию (преподавание, основанное на игре) необходимым трендом для улучшения образовательного контента?	81.2	18.8
Было бы тебе интереснее учиться, если бы процесс преподавания строился через игры?	72.6	27.4
Готов(-а) ли ты тратить больше времени на учебу, если в ней будут использоваться игровые технологии?	90.4	9.6
Считаешь ли ты, что в современном образовании нужно использовать больше современных технологий?	49.2	50.8

Анализ полученных результатов (Таблица 2) показывает:

− подавляющее число респондентов говорят о том, что у них используются современные технологий, в том числе геймификацию и интерактивные платформы;

− школьники готовы тратить больше времени на учебу, если в ней будут применяться игровые технологии;

− учиться было бы интереснее, если бы процесс преподавания строился через игры;

− геймификация является необходимым трендом в улучшении образовательного контента;

− современные технологии положительно влияют на образование;

− однако только 49,2 % опрошенных в школе считают, что в процессе обучения нужно использовать современные образовательные технологии.

Результаты анкетирования позволяют согласиться с точкой зрения, согласно которой современным школьникам игровые технологии интересны. По их мнению, что геймификация учебных занятий будет положительно сказываться на образовательном процессе в целом, так как игра делает его увлекательным и приятным. В то же время, отмечают респонденты, современные образовательные технологии используются недостаточно.

В качестве примеров использования геймификации в обучении можно привести такие технологии, как квесты [Таланова, 2022; Корнилов, 2017], дебаты [Волкова, 2021], виртуальная реальность [Как технологии … , 2022; Курзаева, 2017; Таланова , 2019], деловая игра на площадке чат-ботов [Смирнова, 2021] и др.

Интересное практическое применение оказалось у игры «Foldit», разработанной Центром науки об играх и факультетом биохимии Вашингтонского университета [Салин, 2015], которая моделирует процесс фолдинга белка. В ходе игры учащиеся берут модель белка и начинают сворачивать ее во всевозможные пространственные конфигурации. Чем более сложная структура получается, тем больше очков им начисляется. Ученых университета-разработчика интересуют самые высокие результаты. Они проверяют их и делают выводы о возможности применения полученных моделей в рамках своих научных исследований. С помощью игроков «Foldit» в 2011 г. всего за 10 дней была разгадана структура вызывающего у приматов СПИД обезьяньего ретровируса, над проблемой фолдинга которого ученые бились почти 15 лет.

Повсеместное и ежедневное использование детьми мобильных телефонов и подобных гаджетов можно задействовать для изучения различных школьных предметов, в частности химии. В настоящее время для этого можно воспользоваться, например, такими платформами и программами геймифицированного интерактивного образования, как

– Учи.ру (российский платный сервис для изучения школьных предметов);

– Talking Ben the Dog (игра для самых маленьких, с помощью которой малыши проводят химические опыты и узнают, например, что смешивание двух веществ может привести к неожиданной реакции);

– MolPrime+ (приложение, позволяющее рисовать формулы органических соединений и делиться своими достижениями с друзьями, например, через электронную почту);

– Химия (программа на русском языке, включающая всю таблицу Д. И. Менделеева, поиск по всевозможным реакциям, таблицу растворимости различных соединений в воде, калькулятор молекулярных масс);

– Molecules (бесплатное приложение с базой трехмерных моделей различных веществ, включающее в себя несколько режимов визуализации, которые позволяют игрокам вращать модели, из-

менять масштаб молекулы, увеличивать или уменьшать размер и т. д. Также здесь можно найти полную информацию о представленном соединении: название, для белков — количество и вид аминокислот, для ДНК и РНК — нуклеотидные последовательности, имена исследователей соединений и т. д.);

− Unreal Chemist — Chemistry Lab (мобильное приложение, позволяющее имитировать лабораторные химические эксперименты с реалистичными визуальными эффектами, благодаря чему пользователи могут стать свидетелями экспериментов, проведение которых в школьной лаборатории было бы невозможно);

− VR Chemistry Lab (безопасная химическая лаборатория в виртуальной реальности. Может использоваться для работы как в очках виртуальной реальности (VR-версия), так на персональных компьютерах и интерактивных досках (Веб-версия). Данная программа позволяет учителям и учащимся выполнять химические эксперименты, которые нельзя провести в школьных стенах из-за соображений безопасности, каких-либо материальных ограничений, а также из-за необходимости, особенно в условиях пандемии COVID-19, проводить занятия в дистанционном формате).

Заключение

Таким образом, на сегодняшний день отмечается актуальность применения игровых технологий в рамках школ. Геймификация как один из универсальных способов достижения учебных целей направлена на повышение мотивации к обучению, интеллектуальное развитие обучающихся, формирование и развитие логического и критического мышления, внимания, совершенствование способности анализировать ситуацию как в частности, так и в целом, развитие умения работать в команде, вырабатывая совместные решения и добиваясь общей цели. Кроме того, геймификация позволяет сопоставлять интересы и мотивацию обучающихся с интересами и целями педагогов, что может значительно способствовать улучшению проектов геймификации в образовании.

Учитывая результаты данного исследования, мы полагаем перспективным и важным включение необходимых модулей при проектировании образовательных педагогических программ для будущих учителей на этапе получения основного профессионального образования.

Библиографический список

1. Абдыкеров Ж. С. Геймификация в образовании / Ж. С. Абдыкеров, Д. А. Антипов, О. М. Замятина и др. // Высшее образование сегодня. 2018. № 2. С. 24-27.

2. Балашова М. О. Геймификация как способ повышения мотивации к учебной и научно-исследовательской деятельности студентов-геймеров / М. О. Балашова, И. В. Гужова // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : сборник научных статей и материалов Международной конференции, Коломна, 11-13 февраля 2016 г. / под общей редакцией Р. В. Ершовой. Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. С. 38-41.

3. Биджиева С. Х. А. Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития / С. Х. Биджиева, Ф. А. Урусова // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN420.pdf (дата обращения: 05.08.2022).

4. Вербах К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 223 с.

5. Волкова Т. Г. Урок-дебаты «Пластмассы: за и против» / Т. Г. Волкова, И. О. Таланова, З. А. Кузьмина // Химия в школе. 2021. № 10. С. 18-21.

6. Зимин В. Игрофикация. Свежий взгляд на мотивацию пользователей // Хабр: Сообщество IT-специалистов. URL: https://habrahabr.ru/company/uidesign/blog/165779 (дата обращения: 19.04.2022).

7. Как технологии VR Education меняют современное образование // Журнал о виртуальной и дополненной реальности. URL: https://vr4you.ru/novosti/vr-education (дата обращения: 25.05.2022).

8. Ким В. И. Геймификация в процессе организации обучения // Трибуна ученого. 2020. № 12. С. 182-189.

9. Корнилов Ю. В. Геймификация и веб-квесты: разработка и применение в образовательном процессе / Ю. В. Корнилов, И. П. Левин // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 268.

10. Курзаева Л. В. К вопросу о применении технологии виртуальной и дополненной реальности в образовании / Л. В. Курзаева, О. Е. Масленникова, Е. И. Белобородов, Н. А. Копылова // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: https://science-education.ru/pdf/2017/6/27285.pdf (дата обращения: 23.04.2022).

11. Салин А. Геймификация: как это работает? // Журнал «Православное образование» on-line. 2015. URL: https://pravobraz.ru/gejmifikaciya-kak-eto-rabotaet (дата обращения: 27.05.2022).

12. Смирнова А. А. Геймификация в образовательном процессе: технология «деловой игры», построенной с применением чат-ботов / А. А. Смирнова,

Н. А. Смирнова // Актуальные технологии преподавания в высшей школе : материалы научно-методической конференции, Кострома, 17-21 мая 2021 г. / Костромской государственный университет. Кострома : Костромской государственный университет, 2021. С. 159-163.

13. Таланова И. О. Технологии для интересной учебы: геймификация / И. О. Таланова, Т. Г. Волкова, З. А. Кузьмина // Современные тенденции развития образования: вызовы времени, реальная практика : сб. материалов межрегион. науч. практ. конф., г. Иваново, 23-25 марта 2022 г. Иваново : МБУ МЦ, 2022. С. 64-67.

14. Таланова И. О. Возможности использования виртуальной и дополненной реальности в химическом образовательном процессе / И. О. Таланова, Т. Г. Волкова // Российский университет в неустойчивом мире: Глобальные вызовы и национальные ответы : материалы национальной научно-практической конференции, 5-8 февраля 2019 г. : в 2 ч. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2019. Ч. 1. С. 127-132.

15. Татаринов К. А. Геймификация в обучении студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 281-284.

16. Химия: мобильное приложение для iPad с таблицей Менделеева и химическими реакциями. Denis Chaschin. 2020. URL: https://apps.apple.com/ru/app/himia/id493558583 (дата обращения: 05.08.2022).

17. Шуклин Д. А. Геймификация как средство повышения мотивации студентов при дистанционном обучении / Д. А. Шуклин, В. И. Погорелов, Д. В. Зимина, О. О. Козак // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 5. № 12. С. 127-130.

18. Юргеленас А. Геймификация — новый тренд интернет-маркетинга // Content Marketing Pro. URL: http://contentmarketingpro.ru/gamification/gejmifikaciya-novyj-trend-internet-marketinga (дата обращения: 19.04.2022).

19. Apostol S. Gamification of learning and educational games / S. Apostol, L. Zaharescu, I. Alexe // Quality and efficiency in e-learning. 2013. URL: http://proceedings.elseconference.eu/index.php?paper=42e250b284110445d15f593e1084a44d (дата обращения: 21.04.2022).

20. Deterding S. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining «Gamification» / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nackle. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification (дата обращения: 15.04.2022).

21. Gamification. URL: https://www.coursera.org/learn/gamification (дата обращения: 14.04.2022).

22. Kapp K. M. Tools and techniques for transferring know-how from boomers to gamers // Global Business and Organizational Excellence. 2007. Т. 26. № 5. С. 22-37. URL: http://doi.wiley.com/10.1002/joe.20162 (дата обращения: 21.04.2022).

23. Malone Th. W. What makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games / Th. W. Malone. Palo Alto : Xerox, 1980. 94 p.

24. Molecules: мобильное приложение трехмерных моделей химических соединений. Sunset Lake Software. 2008. URL: https://apps.apple.com/ru/app/molecules/id284943090 (дата обращения: 01.08.2022).

25. MolPrime+: мобильный редактор формул органических соединений. Molecular Materials Informatics, Inc. 2012. URL: https://apps.apple.com/us/app/molprime/id497295446 (дата обращения: 05.08.2022).

26. Oblinger D. G. The Next Generation of Educational Engagement // Journal of Interactive Media in Education. 2004. № 1. Art. 10. URL: http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2004-8-oblinger (дата обращения: 21.04.2022).

27. Talking Ben the Dog for iPad: мобильное приложение для iPad. Outfit7 Limited. 2013. URL: https://apps.apple.com/us/app/talking-ben-the-dog-for-ipad/id416345444 (дата обращения: 01.08.2022).

28. Unreal Chemist — Chemistry Lab: мобильное приложение для визуализации химических экспериментов. 2022. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.PixelMiller.UnrealChemist&hl=en&gl=US (дата обращения: 15.06.2022).

29. VR Chemistry Lab: безопасная химическая лаборатория в виртуальной реальности. 2021. URL: https://vrchemlab.ru (дата обращения: 01.08.2022).

Reference list

1. Abdykerov Zh. S. Gejmifikacija v obrazovanii = Gamification in education / Zh. S. Abdykerov, D. A. Antipov, O. M. Zamjatina i dr. // Vysshee obrazovanie segodnja. 2018. № 2. S. 24-27.

2. Balashova M. O. Gejmifikacija kak sposob povyshenija motivacii k uchebnoj i nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti studentov-gejmerov = Gamification as a way to increase motivation for the educational and research activities of student gamers / M. O. Balashova, I. V. Guzhova // Cifrovoe obshhestvo kak kul'turno-istoricheskij kontekst razvitija cheloveka : sbornik nauchnyh statej i materialov Mezhdunarodnoj konferencii, Kolomna, 11-13 fevralja 2016 g. / pod obshhej redakciej R. V. Ershovoj. Kolomna : Gosudarstvennyj social'no-gumanitarnyj universitet, 2016. S. 38-41.

3. Bidzhieva S. H. A. Gejmifikacija obrazovanija: problemy ispol'zovanija i perspektivy razvitija = Gamification of education: challenges of use and development prospects / S. H. Bidzhieva, F. A. Urusova // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN420.pdf (data obrashhenija: 05.08.2022).

4. Verbah K. Vovlekaj i vlastvuj. Igrovoe myshlenie

na sluzhbe biznesa = Involve and rule. Gaming thinking in the service of business. Moskva : Mann, Ivanov i Ferber, 2015. 223 s.

5. Volkova T. G. Urok-debaty «Plastmassy: za i protiv» = Lesson-debate «Plastics: pros and cons» / T. G. Volkova, I. O. Talanova, Z. A. Kuz'mina // Himija v shkole. 2021. № 10. S. 18-21.

6. Zimin V. Igrofikacija. Svezhij vzgljad na motivaciju pol'zovatelej = Gamification. A fresh look at user motivation // Habr: Soobshhestvo IT-specialistov. URL: https://habrahabr.ru/company/uidesign/blog/165779 (data obrashhenija: 19.04.2022).

7. Kak tehnologii VR Education menjajut sovremennoe obrazovanie = How VR education technology is changing modern education // Zhurnal o virtual'noj i dopolnennoj real'nosti. URL: https://vr4you.ru/novosti/vr-education (data obrashhenija: 25.05.2022).

8. Kim V. I. Gejmifikacija v processe organizacii obuchenija = Gamification in the process of organizing training // Tribuna uchenogo. 2020. № 12. S. 182-189.

9. Kornilov Ju. V. Gejmifikacija i veb-kvesty: razrabotka i primenenie v obrazovatel'nom processe = Gamification and web quests: development and application in the educational process / Ju. V. Kornilov, I. P. Levin // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2017. № 5. S. 268.

10. Kurzaeva L. V. K voprosu o primenenii tehnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovanii = On the application of virtual and augmented reality technology in education / L. V. Kurzaeva, O. E. Maslennikova, E. I. Beloborodov, N. A. Kopylova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2017. № 6. URL: https://science-education.ru/pdf/2017/6/27285.pdf (data obrashhenija: 23.04.2022).

11. Salin A. Gejmifikacija: kak jeto rabotaet? = Gamification: What way does it work? // Zhurnal «Pravoslavnoe obrazovanie» on-line. 2015. URL: https://pravobraz.ru/gejmifikaciya-kak-eto-rabotaet (data obrashhenija: 27.05.2022).

12. Smirnova A. A. Gejmifikacija v obrazovatel'nom processe: tehnologija «delovoj igry», postroennoj s primeneniem chat-botov = Gamification in the educational process: the technology of the «business game» made with chatbots / A. A. Smirnova, N. A. Smirnova // Aktual'nye tehnologii prepodavanija v vysshej shkole : materialy nauchno-metodicheskoj konferencii, Kostroma, 17-21 maja 2021 g. / Kostromskoj gosudarstvennyj universitet. Kostroma : Kostromskoj gosudarstvennyj universitet, 2021. S. 159-163.

13. Talanova I. O. Tehnologii dlja interesnoj uchjoby: gejmifikacija = Technologies for interesting study: gamification / I. O. Talanova, T. G. Volkova, Z. A. Kuz'mina // Sovremennye tendencii razvitija obrazovanija: vyzovy vremeni, real'naja praktika : sb. materialov mezhregion. nauch. prakt. konf., g. Ivanovo, 23-25 marta 2022 g. Ivanovo : MBU MC, 2022. S. 64-67.

14. Talanova I. O., Volkova T. G. Vozmozhnosti ispol'zovanija virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v himicheskom obrazovatel'nom processe = The possibilities of using virtual and augmented reality in the chemical educational process // Rossijskij universitet v neustojchivom mire: Global'nye vyzovy i nacional'nye otvety : materialy nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii, 5-8 fevralja 2019 g. : v 2 ch. Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2019. Ch. 1. S. 127-132.

15. Tatarinov K. A. Gejmifikacija v obuchenii studentov = Gamification in student education // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2019. T. 8. № 1 (26). S. 281-284.

16. Himija: mobil'noe prilozhenie dlja iPad s tablicej Mendeleeva i himicheskimi reakcijami = Denis Chaschin. 2020. Chemistry: Mobile application for iPad with Mendeleev table and chemical reactions. Denis Chaschin. 2020. URL: https://apps.apple.com/ru/app/himia/id493558583 (data obrashhenija: 05.08.2022).

17. Shuklin D. A. Gejmifikacija kak sredstvo povyshenija motivacii studentov pri distancionnom obuchenii = Gamification as a means of increasing student motivation in distance learning / D. A. Shuklin, V. I. Pogorelov, D. V. Zimina, O. O. Kozak // Uspehi sovremennoj nauki i obrazovanija. 2016. T. 5. № 12. S. 127-130.

18. Jurgelenas A. Gejmifikacija — novyj trend internet-marketinga = Gamification is a new trend in Internet marketing // Content Marketing Pro. URL: http://contentmarketingpro.ru/gamification/gejmifikaciya-novyj-trend-internet-marketinga (data obrashhenija: 19.04.2022).

19. Apostol S. Gamification of learning and educational games / S. Apostol, L. Zaharescu, I. Alexe // Quality and efficiency in e-learning. 2013. URL: http://proceedings.elseconference.eu/index.php?paper=42e250b284110445d15f593e1084a44d (data obrashhenija: 21.04.2022).

20. Deterding S. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining «Gamification» / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nackle. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification (data obrashhenija: 15.04.2022).

21. Gamification. URL: https://www.coursera.org/learn/gamification (data obrashhenija: 14.04.2022).

22. Kapp K. M. Tools and techniques for transferring know-how from boomers to gamers // Global Business and Organizational Excellence. 2007. T. 26. № 5. S. 22-37. URL: http://doi.wiley.com/10.1002/joe.20162 (data obrashhenija: 21.04.2022).

23. Malone Th. W. What makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games / Th. W. Malone. Palo Alto : Xerox, 1980. 94 p.

24. Molecules: mobil'noe prilozhenie trehmernyh modelej himicheskih soedinenij. Sunset Lake Software. 2008. URL: https://apps.apple.com/ru/app/molecules/id284943090 (data obrashhenija: 01.08.2022).

25. MolPrime+: mobil'nyj redaktor formul organicheskih soedinenij = Molecular Materials Informatics, Inc. 2012. URL: https://apps.apple.com/us/app/molprime/id497295446 (data obrashhenija: 05.08.2022).

26. Oblinger D. G. The Next Generation of Educational Engagement // Journal of Interactive Media in Education. 2004. № 1. Art. 10. URL: http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2004-8-oblinger (data obrashhenija: 21.04.2022).

27. Talking Ben the Dog for iPad: mobil'noe prilozhenie dlja iPad. Outfit7 Limited. 2013. URL: https://apps.apple.com/us/app/talking-ben-the-dog-for-ipad/id416345444 (data obrashhenija: 01.08.2022).

28. Unreal Chemist — Chemistry Lab: mobil'noe prilozhenie dlja vizualizacii himicheskih jeksperimentov. 2022. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.PixelMiller.UnrealChemist&hl=en&gl=US (data obrashhenija: 15.06.2022).

29. VR Chemistry Lab: bezopasnaja himicheskaja laboratorija v virtual'noj real'nosti. 2021. URL: https://vrchemlab.ru (data obrashhenija: 01.08.2022).

Статья поступила в редакцию 06.07.2022; одобрена после рецензирования 09.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 06.07.2022; approved after reviewing 09.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 372.881.1:378
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-34-42
EDN: IBOKPX

Организация дистанционного обучения в вузе (на примере иностранного языка)

Яна Вадимовна Проскура
Кандидат филологических наук, доцент Сибирского института управления — филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 630126, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, д. 6
ypkt25@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2708-9327

Аннотация. Для эффективной организации учебного процесса при дистанционном обучении (ДО) иностранным языкам в условиях пандемии требовалась специальная техническая, психолого-педагогическая переподготовка при переходе на обучение в ДО как для учителей, так и для обучающихся. Таким образом, необходимо изучить современное состояние дистанционного обучения иностранным языкам как в России, так и за рубежом, и проанализировать перспективы развития данного формата обучения с учетом факторов, которые положительно влияют на усвоение иностранного языка. На сегодняшний день дистанционному обучению уделяется очень много внимания, как, наверное, ни одному из многочисленных форматов обучения с использованием технологий. Современные направления в методике преподавания иностранных языков имеют тенденцию применять по максимуму технологические ресурсы и эффективно использовать их в педагогике. В преподавании иностранных языков многое было сделано для охвата различных языков мира, но постоянно предпринимаются попытки найти новые решения с учетом конкретных потребностей изучающих язык.

Цель статьи — представить технологический аспект системы ДО, общий для всех курсов; выявить основные особенности преподавания иностранного языка при дистанционном обучении; рассмотреть процесс разработки и внедрения онлайн-курсов английского языка с точки зрения общего дизайна курса, выбора учебных материалов, технологической и педагогической обработки материалов курса, роли преподавателя, поддержки и мотивации студентов. Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранному языку при дистанционном обучении; изучение и обобщение собственного опыта и опыта коллег; наблюдение. В заключительной части отмечены недостатки и трудности, носящие технологический и педагогический характер, а также проблемы и новые шаги в совершенствовании курсов английского языка.

Ключевые слова: дистанционное обучение; иностранный язык; коммуникация; технологии; образование; интеграция; цифровое поколение

Для цитирования: Проскура Я. В. Организация дистанционного обучения в вузе (на примере иностранного языка) // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 34-42. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-34-42. https://elibrary.ru/ibokpx

Original article

Organization of distance learning at the university (using a foreign language as an example)

Yana Vadimovna Proskura
Candidate of philological sciences, associate professor of the Siberian institute of management — branch of Russian presidential academy of national economy and public administration. 630126, Novosibirsk, Nizhegorodskaya st., 6
ypkt25@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2708-9327

Abstract. Effective organization of the educational process during distance learning of foreign languages in the conditions of the pandemic, special technical, psychological and pedagogical retraining was required during the transition to pre-school education for both teachers and students. Thus, it is necessary to study the current state of distance learning in foreign languages, both in Russia and abroad, and analyze the prospects for the development of this

© Проскура Я. В., 2022

format of training, taking into account factors that positively affect the acquisition of a foreign language. To date, a lot of attention is paid to distance learning, as, probably, none of the many formats of learning using technology. Modern trends in the methodology of teaching foreign languages tend to use technological resources to the maximum and effectively use them in pedagogy. A lot of things have been done in teaching of foreign languages to cover various languages of the world, but attempts are constantly being made to find new solutions, taking into account the specific needs of language learners. The purpose of the article is to present the technological aspect of the additional education system common to all courses, to identify the main features of teaching a foreign language in distance learning, to consider the process of developing and implementing online English courses from the point of view of the overall design of the course, the choice of teaching materials, technological and pedagogical processing of course materials, the role of the teacher, support and motivation of students. Research methods are theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of the use of information and communication technologies in teaching a foreign language in distance learning; study and generalization of their own experience and the experience of colleagues; observation. In the final part, shortcomings and difficulties of a technological and pedagogical nature are noted, as well as problems and new steps in improving English language courses.

Keywords: distance learning; foreign language; communication; technology; education; integration; digital generation

For citation: Proskura Ya. V. Organization of distance learning at the university (using a foreign language as an example). *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 34-42. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-34-42. https://elibrary.ru/ibokpx

Введение

На сегодняшний день в педагогике, как и в любых других науках, происходят глобальные изменения, прежде всего в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые, в свою очередь, дают нам возможность применять и внедрять дополнительные современные средства обучения. Применение таких ИКТ в образовательной среде позволяет получать образование на расстоянии, улучшать качество открытых образовательных систем, а преподавателям иностранных языков — создавать и внедрять современные электронные пособия, онлайн-курсы, видеолекции и т. д. [Сатунина, 2006; Ушакова, 2016].

Результаты исследования

Безусловно, образовательный процесс в дистанционном обучении значительно отличается от преподавания в очном формате. Далее в статье рассмотрим некоторые отличительные особенности работы с электронными ресурсами системы Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которые используются в преподавании иностранного языка для обучающихся всех направлений СИУ РАНХиГС, а также представим некоторые наши рекомендации по использованию их обучающих и контрольных функций.

Система дистанционного обучения (СДО) — это информационная система, предназначенная для обеспечения административной и технической поддержки процессов, связанных с электронным обучением. СДО представляет собой программное обеспечение для разработки электронных курсов, их размещения и проведения электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Система позволяет отслеживать активность студентов, выполнение практических заданий, изучение лекционных материалов, при этом по мере необходимости преподаватель может вставлять между блоками лекционного материала контрольные задания и оценивать работу студента. Все практические и контрольные работы тоже оцениваются, и в итоге выводится средняя оценка за курс.

Работа над электронным курсом, размещаемым в СДО, — сложный и трудоемкий процесс, поэтому ее выполняет не один специалист, а множество: преподаватели, технические специалисты, программисты, видеооператоры, дизайнеры. Только после этого курс открывается для пользователей.

Всех пользователей, работающих с электронным курсом в СДО, можно наделить одной из ролей:

− Управляющий — программист, настраивает правильную работу СДО, управляет элементами курса; имеет полный доступ ко всему сайту СДО.

− Создатель курса — технический специалист или непосредственно сам преподаватель. В случае работы с общеакадемическими онлайн-курсами РАНХиГС в роли создателя курса будет выступать технический специалист. Создатель курса может делать с курсом абсолютно все: создавать, размещать материалы, отслеживать работу пользователей, редактировать курс и его материалы, удалить курс.

− Автор курса — преподаватель, может делать в курсе все: размещать материалы, отслеживать работу пользователей, редактировать курс и его материалы. Отличие от Создателя состоит только в том, что автор не может создать и удалить курс.

− Преподаватель — преподаватель курса, может преподавать в курсах и выставлять оценки, но о не может изменять содержание курса.

− Ассистент — тоже преподаватель. У ассистента в СДО такие же права и возможности, как у преподавателя, за исключением того, что ассистент не может выставлять оценки.

− Студент — это обучающийся. Все студенты могут просматривать материалы курсов, к которым у них есть доступ, выполнять практические задания, писать вопросы в чате и на форуме, просматривать свои оценки.

− Гость — это любой пользователь, зарегистрированный в системе, которому дан доступ только для просмотра материалов курса. Гость не может выполнять задания курса, участвовать в форумах.

В системе дистанционного обучения (СДО) СИУ РАНХиГС могут быть размещены следующие виды материалов:

− текстовые материалы;

− презентации;

− электронные курсы (в виде SCORM-пакета);

− гиперссылки на онлайн-ресурсы, видео- или аудиоматериалы;

− комплекты тестовых заданий;

− глоссарий курса.

Материалы курса, размещаемые в СДО, можно представить в виде различных элементов и ресурсов курса.

Элементы курса — это встроенные элементы системы, посредством которых можно размещать учебные материалы. Самыми популярными элементами являются *лекция, задание, тест* и *форум*. Но для разнообразия представления материалов и смены деятельности во время практических работ рекомендуется использовать *пакет SCORM, семинар, глоссарий*.

Ресурсы курса — это различные возможности системы, позволяющие использовать в курсе почти все типы цифровой информации.

Ряд элементов и ресурсов используются как для представления теоретического материала, так и для размещения материалов, предназначенных для контроля и отработки практических навыков [Романова, 2013; Сазонова, 2017].

Материалы и методы

При создании и внедрении СДО курса перед преподавателем как автором курса стоит множество непростых задач. Одной из них можно назвать необходимость планировать курс так, чтобы студенты, обучающиеся в ДО, даже не заметили, что его нет на занятии в аудитории. Этого можно достичь только при адекватном сочетании аудио- и видеоконтента [Володин, 2016; Нефедов, 2016; Нефедов, 2015]. Основным результатом производства является аудио- или видеозапись лекции, которая по просьбе студентов транслируется в наиболее подходящее для них время. В отличие от студентов, обучающихся в традиционном образовании, у студентов, обучающихся заочно, есть возможность пройти учебный материал в своем темпе и повторить его столько раз, сколько необходимо для усвоения материала.

Между преподавателем и студентами общение также происходит через Интернет. Они используют синхронные и асинхронные методы [Иванова, 2015]. Синхронные методы включают чат и видеоконференции. Среди асинхронных методов используется только непосредственно система СДО. Производство одной и той же аудио-/видеозаписи может быть выполнено в различных качествах, соответствующих различным скоростям передачи. Хотя возможна работа с меньшей пропускной способностью, минимальная рекомендуемая пропускная способность должна составлять 64 Кбит/с. Технически это может быть достигнуто, если у всех пользователей есть ISDN- или, что еще более распространено, ASDL-соединение с интернет-провайдером [Малинин, 2016].

Рассмотрим для примера один из основных элементов — элемент «Задание». С помощью элемента «Задание» преподаватель может добавлять различные задания для студентов по изучаемой теме.

Задание можно выполнять непосредственно в СДО. Например, это могут быть задания типа «Внести в глоссарий курса 5 терминов по теме лекции» или «Принять участие в обсуждении темы на форуме». Также предусмотрен вариант выполнения задания вне СДО. Например, это может быть выполнение практической работы или написание эссе и запись результатов в файл, анализ различных источников информации и т. д.

В зависимости от цели и содержания задания ответ на него размещается в СДО и может быть представлен двумя способами: в виде файла,

требования (формат, объем) к которому преподаватель указывает в задании; в виде текста, который студент вписывает в специальное поле.

Второй вариант может использоваться либо самостоятельно (ответ на задание студент пишет в текстовом поле и отправляет преподавателю на проверку), либо вместе с первым вариантом (студент прикрепляет файл с результатами работы, а в текстовом поле дает пояснение).

Элемент «Задание» преподавателем проверяет и оценивает в форме текстовых комментариев, либо он может полностью загрузить файл, в который уже внесены все исправления и комментарии (над чем еще нужно поработать или какую тему разобрать), проставить оценки в разделе «Оценки».

Учебная программа предусматривает три курса английского языка (английский 1, 2 и 3) в первом, втором и третьем семестрах соответственно. С точки зрения содержания эти курсы представляют собой комбинацию общего английского языка и английского языка для специальных целей, при этом содержание ESP постепенно увеличивается до 80 % на английском языке 3. Первый уровень является промежуточным, в то время как заключительный — уровень upper-intermediate с элементами продвинутого ESP. Целью этих курсов является подготовка студентов к устному и письменному общению в профессиональной и академической среде. Цели обучения, определенные таким образом, формируют в качестве наилучшего выбора подход к обучению, основанный на задачах и ориентированный на учащихся. Основным параметром в разработке и создании этих трех курсов были некоторые особенности, которые непосредственно касаются разработки языкового курса для преподавания в университете.

Этими основными параметрами являются

− квалифицирование степени и соответствия General English и ESP;

− применение всех 4 языковых навыков (аудирование, говорение, чтение, письмо) и объединение их в курсе.

− подключение вспомогательных составляющих, специфичных для академических целей, например, навыка академического чтения, письма и устной презентации.

Дополнительными задачами, исходящими из того, что курс должен быть одинаковым как для студентов традиционного, так и для студентов дистанционного обучения, являются следующие:

− координировать эти два различных средства обучения и обучения (традиционное, в аудитории, и электронное обучение);

− предоставитьлять примерно одинаковые варианты и задачи для обеих категорий студентов, заботясь о том, чтобы студенты, обучающиеся дистанционно, не были лишены некоторых обычных видов деятельности в области общения.

В следующей части статьи речь пойдет о том, как можно решить эти проблемы, а также некоторые другие концептуальные и практические проблемы и задача. В первую очередь, педагогические вопросы разработки курса и выбора материалов имеют меньшее значение для данной статьи, поэтому сосредоточимся на вопросах, в первую очередь, связанных с дистанционным обучением.

Из-за особенностей двойного распределения курсов, вариант, который мы выбрали, — это гибридный курс. Теория определяет это следующим образом: «Гибридные системы обычно представляют собой набор материалов, доступных на компакт-диске или в Интернете учреждения, со ссылками на Интернет и регулярным контактом с преподавателями по форуму, электронной почте, телефону или видеоконференцсвязи» [Walker, 2007, с. 92]. В системе СДО СИУ РАНХиГС все учебные пособия, практические задания, видеолекции, тестовые задания, задания для самостоятельной работы, дополнительная литература доступны в самом курсе.

Некоторые из отмеченных преимуществ гибридного курса включают возможность избежать часто возникающих технических проблем, так как обучающемуся не обязательно всегда быть в Сети. Гибридные курсы [Шаров, 2009; Dobozy, Reynolds, 2010] рекомендуются в качестве оптимального решения — «чтобы быть эффективными, вебкурсы должны быть смешанными или гибридными» [Wolff].

Ключевой вопрос при реализации гибридного курса заключается в том, как передать на расстоянии учебные материалы, особенно инструкции, и провести мероприятия. Как упоминалось ранее, все занятия планируются заранее в мельчайших деталях, проводятся и записываются в Power Point в виде слайдов и повествования. Все, что преподаватель говорит, спрашивает или объясняет на занятии, он предвосхищает и записывает в презентации Power Point. Наличие записи с изложением, которая богаче, чем просто текст на слайдах, очень важно по нескольким причинам. Преимущественно это дает студенту ощущение

«настоящего» учебного занятия. Для преподавания иностранных языков, в частности, это важно, потому что студент одновременно видит текст и слышит произношение, что невозможно, если лекции читаются только в письменном формате pdf. Повествование объясняет и развивает слайды, но также обращается непосредственно к студентам, приглашая их к дальнейшему общению, и служит как для обучения, так и для понимания на слух. При работе с учебниками студенты точно направлены на страницы учебников с очень подробными инструкциями и объяснениями.

Аудиодиск, который является частью пакета cousebook, доступен только онлайн, но, конечно, как коммерческий компакт-диск его можно купить вместе с учебником. Естественно, если учащимся необходимо, они всегда могут проверить свои ответ у преподавателя, прикрепив к «Заданию». Студент также может записать свои комментарии и прикрепить их в системе СДО в виде аудиофайла. Особенно важно и требует особого внимания то, что для студентов, обучающихся дистанционно, существует очень сильный сегмент поддержки со стороны преподавателя, который регулярно общается с ними на форуме, в основном на английском языке, но при необходимости также на их родном языке. Более того, студенты также могут общаться между собой на форуме или в чате. С точки зрения преподавателя, такие занятия, как и управление курсом в целом, требуют гораздо более тщательной и детальной подготовки, вовлеченности и организационных навыков, а также значительного уровня технологических навыков.

Одна из целей курсов английского языка 1, 2 и 3 включает развитие, совершенствование и практику языковых навыков аудирования, говорения, чтения и письма, а также интеграцию навыков. Наибольшую проблему создает разговорный компонент, так как он обязателен в процессе обучении иностранным языкам, но при отсутствии личного взаимодействия сложноосуществим. В то же время это не означает, что этим компонентом полностью пренебрегают, как это происходит со многими системами дистанционного обучения. Наше решение состояло в том, чтобы предоставить варианты обучения и оценить один конкретный способ устного общения — устную презентацию, которая будет рассмотрена более подробно. Оценка знаний означает непрерывную оценку знаний, а в случае английского языка — успеваемости и уровня владения языком. Студент получает 60 % итоговой оценки за предэкзаменационную деятельность и 40 % — в качестве итоговой оценки за письменный тест. В случае английского языка 1, 2 и 3 итоговый экзамен — это, в первую очередь, оценка грамматики, словарного запаса и языковых функций, в то время как овладение языковыми навыками в основном оценивается в предэкзаменационных заданиях и мероприятиях. Это дает студентам, использующим возможности электронного обучения, больше времени на подготовку и в некотором смысле снижает стресс.

Предэкзаменационные задания включают

Тест на успеваемость (грамматика, словарный запас и использование)

Это двухстраничный тест, который проводится примерно в середине семестра и охватывает только изученный материал. Этот тест выполняет двойную функцию: в нем указаны успехи учащегося и определены проблемные области, которые нуждаются в исправлении. Более того, он служит образцом для итогового экзамена, который имеет ту же форму, но значительно обширнее и охватывает материал всего курса. Этот тест предоставляется в виде документа Word, чтобы учащиеся в очном формате могли выполнить его в классе, в то время как у учащихся, обучающихся дистанционно, есть ограниченное время, чтобы выполнить его и отправить учителю.

Тест на понимание на слух

Это короткий 15-минутный тест с 10 вопросами с множественным выбором и заполнением пробелов, который распространяется в установленное время в качестве теста электронного обучения как для студентов, обучающихся традиционным, так и для студентов, обучающихся дистанционно. Система записывает ответы.

Письменные домашние задания

Они связаны с лекциями и в основном практикуют функциональное письмо в соответствии с заданными моделями, длина и требования к которой постепенно увеличиваются. На английском языке 3 половина заданий — это групповые занятия по комплексному решению проблем, где группа из 3-4 студентов готовит совместный краткий письменный отчет.

Домашнее чтение и письмо

Важность и необходимость чтения текстов на иностранном языке, которые не являются исключительно профессиональными, бесспорно, давно признана, поэтому оно широко применяется в преподавании иностранных языков. На каждом

курсе студенты должны прочитать книгу, адаптированную до соответствующего уровня, и выполнить задания, связанные с изучением языка, изучением текста и написанием эссе.

Устная презентация

Студенты, обучающиеся традиционно, делают устную презентацию в аудитории, перед коллегами, в то время как студенты, обучающиеся дистанционно, записывают ее в виде аудио- или видеофайла. Используя данную модель презентации, студенты разговаривают на профессиональные, заданные темы. К сожалению, это единственный формальный и обязательный способ устного общения и презентации. Устные презентации, записанные студентами дистанционного обучения, могут быть размещены на форуме. Это может не только повысить осведомленность студента о публичных выступлениях на английском языке, но и пригласить других студентов предоставить обратную связь, таким образом, способствуя общению.

Тем не менее, это не единственный способ устного общения — раз в месяц проводятся занятия по видеоконференциям на заданную тему и с заранее объявленными мероприятиями, в которых могут принять участие как студенты, обучающиеся традиционно, так и использующие дистанционное обучение. Поскольку это не обязательно, участвуют только те студенты, которые хотят это сделать. Однако с такими классами в реальном времени существует несколько проблем. Студентам, обучающимся дистанционно, часто бывает трудно управлять своим временем, чтобы принять участие. Более того, иногда широкополосные соединения работают неправильно и недостаточно быстро, что вызывает перебои и задержки. Кроме того, дискуссионные группы, в которых более пяти участников (включая преподавателя), не могут работать должным образом, поэтому студентов приходится делить на несколько групп, причем преподаватель поочередно присоединяется к каждой из них на короткий промежуток времени. В современной литературе описывается несколько способов включить компонент устного общения в электронное обучение [Kötter, Shield, Stevens, 1999; Hampel, Hauck 2004; Volle, 2005]. Их главной общей чертой является то, что они объединяют реальное время и записанное общение, количество студентов довольно невелико, и, что наиболее важно, именно студенты, в первую очередь, проявляют инициативу и отвечают за коммуникационную деятельность, при этом преподаватель выступает в качестве фасилитатора, а не модератора или оценщика. К сожалению, наш опыт показывает: студенты, хотя и утверждают, что им необходимо устное общение, очень неохотно принимают участие в подобных мероприятиях, и редко берут на себя какую-либо ответственность, даже когда одному из них отводится роль модератора группы.

Как одну из ведущих целей при разработке аналогичных курсов можно выделить собственно передачу способности для близких к реальности учебных кейсов, то есть дать обучающимся метод исследовать и использовать иностранный язык в ситуациях, связанных с другими курсами по ИКТ, и упростить их исследование. Выполнение заданий для самостоятельной работы и устные презентации считаются сферами самого воплощенного сотрудничества между английским языком и другими курсами, связанными с ИКТ. Данный способ разрешает учащимся соединять познания языка и их личные познания в профессиональной сфере, а также содействует совместной работе с коллегами в близкой к реальности среде, а это составляет методологическую основу современного обучения иностранным языкам [Vygotsky, 1978; Salaberry, 1996].

Типичный успешный пример: материалы семинаров и проектные задания к некоторым ИКТ-курсам, для которых студенты должны использовать ресурсы как на английском, так и на их родном языке, представлены устно, в соответствующим образом адаптированной версии на английском языке, и оцениваются как устная презентация [Шпак, 2019; Бойко, 2017].

Обсуждение

В этом разделе мы хотели бы упомянуть некоторые потенциальные и существующие проблемы и преимущества применения дистанционного обучения в преподавании английского языка, а также высказать наши наблюдения после трех семестров преподавания в дистанционном формате.

Первое, с чем мы столкнулись, — проблема с автоматизированной проверкой тестовых ответов обучающихся, кроме заданий с множественным выбором: из-за орфографических ошибок или лишних пробелов решения самых простых заданий, в которых необходимо подставить одно слово, могут считаться неправильными. Кроме того, данная система проверки вообще не могла быть использована для выполнения более сложных заданий по заполнению, таких как составление или преобразование предложений, развернутые ответы на вопросы, множественные сопоставле-

ния и т. д., которые необходимы для изучения языка. Далеко не все системы ДО в состоянии разрешить подобные проблемы.

Следующая не менее значимая проблема — мотивация студентов дистанционного обучения. В этом случае на преподавателя при создании и внедрении дистанционного курса возлагается ответственная задача — учитывая минимальный прямой контакт, сохранить высокий уровень взаимодействия в учебной (виртуальной) среде. Чтобы хоть как-то решить основную проблему, связанную с отсутствием возможности прямого устного общения с преподавателем и со сверстниками, время от времени им даются поручения для всей группы по разрешению какого-то определенного кейса, ставится общая для всех задача, для решения который обучающимся необходимо использовать, например, метод «Мозговой штурм» [Проскура, 2017], а педагогу в этом случае в чат приходит их переписка. Проблеме взаимодействия, по нашему мнению, будет уделяться гораздо больше внимания в будущем.

Следует отметить, что статистические результаты четко указывают на то, что студенты, обучающиеся дистанционно, в целом набирают больше баллов, чем те, которые учатся традиционно. Как отмечалось выше, для этого есть много возможных причин. Конечно, нельзя прямо утверждать, что обучение в ДО лучше традиционного обучения, но хотелось бы отметить: студенты, обучающиеся дистанционно, не испытывают существенных неудобств из-за отсутствия на занятиях в аудитории. Аудио-видеопотоки и различные методы синхронной и асинхронной связи позволяют компенсировать недостатки, связанные с их отсутствием на аудиторных занятиях [Анюшенкова, 2019, с. 11].

Выводы

Как показал наш опыт, создание и разработка ЛМС-курсов, внедрение и использование системы ДО в изучении иностранных языков представляет существенные сложности.

Еще большей проблемой кажется недоступность прямого общения с педагогом и сверстниками. В данной статье мы показали, как можно преодолеть эти проблемы с помощью современных инструментов для установления синхронной и асинхронной связи.

Нужно четко понимать, что для реализации успешного курса дистанционного обучения иностранному языку предстоит проделать еще большую дополнительную работу по улучшению этих курсов, их модификации, созданию лучших мультимедийных презентаций, обеспечению возможностей для более качественной автоматической проверки тестов и, в частности, повышения их интерактивности.

Библиографический список

1. Анюшенкова О. Н. Использование вебинаров для дистанционного обучения в высшей школе // Вопросы педагогики. 2019. № 2. С. 10-12.

2. Бойко Е. Н. Социальная образовательная платформа как способ взаимодействия студентов при смешанном обучении (на примере EDMODO) / Е. Н. Бойко, А. В. Кукс // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (62). С. 43-45.

3. Володин А. В. Мобильное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Современные тенденции в образовании. 2016. № 5. С. 89-111.

4. Иванова С. В. Современные направления исследования моделей электронного обучения // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2015. № 3. С. 23-36.

5. Малинин А. Б. Expediency of using native language in foreign language teaching / А. Б. Малинин, О. В. Нефедов // Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики: материалы XI Международной научно-практической конференции. Нижневартовск : Изд-во НГУ, 2016. С. 95-97.

6. Нефедов О. В. Сочетание традиций и инноваций при создании учебника по иностранному языку для студентов-нелингвистов / О. В. Нефедов, И. П. Ивановская // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 7. С. 54-57.

7. Нефедов О. В. Перспективы создания учебника для больших разноуровневых групп студентов неязыкового вуза // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (266). С. 229-231.

8. Проскура Я. В. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология в обучении иностранным языкам // Гуманитарное образование и наука в техническом вузе: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ижевск : Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, 2017. С. 588-592.

9. Романова С. М. Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Концепт. 2013. Т. 4. С. 271-275.

10. Сазонова А. В. Использование дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку студентов заочной формы обучения // Наука и образование сегодня: Олимп. 2017. № 1 (12). С. 60-63.

11. Сатунина А. Е. Электронное обучение: плюсы и минусы // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 89-90.

12. Ушакова О. В. Применение информационных технологий в обучении студентов 1 курса: практика и перспективы // Гуманитарная образовательная среда технического вуза : межвузовская конференция (СПбПУ Петра Великого, 2016). Санкт-Петербург : Изд-во ФГАОУ ВО «СПбПУ Петра Великого», 2016. С. 410-411.

13. Шаров В. С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 94. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo (дата обращения: 31.08.2021).

14. Шпак Н. О. Обучение студентов английской грамматике с опорой на родной язык / Н. О. Шпак, А. С. Зайцева // Язык в образовательном пространстве неязыкового вуза: теория и практика: материалы II Всероссийской научно-практической конференции 18-19 апреля 2019 г. / под. ред. Ю. В. Ридной. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2019. С. 149-155.

15. Dobozy E., Reynolds P. From LMS to VLE or from supermarkets to airports: Classifying elearning platforms using metaphors. Proceedings of the 5th International LAMS Conference. 2010. URL: http://lamsfoundation.org/lams2010sydney/papers.htm (дата обращения: 14.02.2022).

16. Hampel R., Hauck M. Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses // Language Learning and Technology Journal. 2004. Vol. 8: 1. P. 66-82.

17. Kötter M., Shield L., Stevens A. Real-time audioa and email for fluency: promoting distance language learners' aural and oral skills via the Internet // ReCALL, 1999. Vol. 11:2. P. 55-61.

18. Salaberry M. R. The theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer mediated communication // CALICO Journal. 1996. № 14 (1). P. 5-34.

19. Volle L. Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews // Language Learning and Technology Journal. 2005. Vol. 9:3. P. 146-164.

20. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978. URL: http://llt.msu.edu/vol7num3/default.html (дата обращения: 14.02.2022).

21. Walker R. Information and Communication technology for Language Teachers. 2007. http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-3.htm#hybrid (дата обращения: 14.02.2022).

22. Wolff D. Web-based teaching and learning: a research perspective: EUROCALL 2003 // Unpublished conference paper. URL: http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-3.htm#hybrid) (дата обращения: 14.02.2022).

Reference list

1. Anjushenkova O. N. Ispol'zovanie vebinarov dlja distancionnogo obuchenija v vysshej shkole = Using webinars for distance learning in higher school // Voprosy pedagogiki. 2019. № 2. S. 10-12.

2. Bojko E. N. Social'naja obrazovatel'naja platforma kak sposob vzaimodejstvija studentov pri smeshannom obuchenii (na primere EDMODO) = Social education platform as a way for students to interact in blended learning (using the example of EDMODO) / E. N. Bojko, A. V. Kuks // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2017. № 1 (62). S. 43-45.

3. Volodin A. V. Mobil'noe obuchenie v vysshej shkole: problemy i perspektivy = Mobile Higher Education: challenges and perspectives // Sovremennye tendencii v obrazovanii. 2016. № 5. S. 89-111.

4. Ivanova S. V. Sovremennye napravlenija issledovanija modelej jelektronnogo obuchenija = Current areas in research on e-learning models // Pis'ma v Jemissija. Offlajn. 2015. № 3. S. 23-36.

5. Malinin A. B. Expediency of using native language in foreign language teaching / A. B. Malinin, O. V. Nefjodov // Problemno-informacionnyj podhod k realizacii celej sovremennogo obrazovanija: voprosy teorii i praktiki : materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnevartovsk : Izd-vo NGU, 2016. S. 95-97.

6. Nefjodov O. V. Sochetanie tradicij i innovacij pri sozdanii uchebnika po inostrannomu jazyku dlja studentov-nelingvistov = Combining of traditions and innovations in creating a foreign language textbook for non-linguist students / O. V. Nefjodov, I. P. Ivanovskaja // Uspehi sovremennoj nauki. 2016. T. 1. № 7. S. 54-57.

7. Nefjodov O. V. Perspektivy sozdanija uchebnika dlja bol'shih raznourovnevyh grupp studentov nejazykovogo vuza = Prospects for creating a textbook for large multi-level groups of students in a non-linguistic university // Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 1 (266). S. 229-231.

8. Proskura Ja. V. Mozgovoj shturm i ego raznovidnosti kak jeffektivnaja tehnologija v obuchenii inostrannym jazykam = Brainstorming and its varieties as an effective technology in teaching foreign languages // Gumanitarnoe obrazovanie i nauka v tehnicheskom vuze : sbornik dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Izhevsk : Izhevskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet imeni M. T. Kalashnikova, 2017. S. 588-592.

9. Romanova S. M. Sistema distancionnogo obuchenija kak sredstvo informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe = Distance learning system as a means of information and communication technologies in the educational process // Koncept. 2013. T. 4. S. 271-275.

10. Sazonova A. V. Ispol'zovanie distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri obuchenii inostrannomu jazyku studentov zaochnoj formy obuchenija = The use of distance learning technologies in the teaching of a foreign language by part-time students // Nauka i obrazovanie segodnja: Olimp. 2017. № 1 (12). S. 60-63.

11. Satunina A. E. Jelektronnoe obuchenie: pljusy i minusy = E-learning pros and cons // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2006. № 1. S. 89-90.

12. Ushakova O. V. Primenenie informacionnyh tehnologij v obuchenii studentov 1 kursa: praktika i perspektivy = Application of information technologies in training of 1st year students: practice and perspectives // Gumanitarnaja obrazovatel'naja sreda tehnicheskogo vuza : mezhvuzovskaja konferencija (SPbPU Petra Velikogo, 2016). Sankt-Peterburg : Izd-vo FGAOU VO «SPbPU Petra Velikogo», 2016. S. 410-411.

13. Sharov V. S. Distancionnoe obuchenie: forma, tehnologija, sredstvo = Distance learning: form, technology, tool // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. 2009. № 94. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo (data obrashhenija: 31.08.2021).

14. Shpak N. O. Obuchenie studentov anglijskoj grammatike s oporoj na rodnoj jazyk = Teaching English grammar to students based on their native language / N. O. Shpak, A. S. Zajceva // Jazyk v obrazovatel'nom prostranstve nejazykovogo vuza: teorija i praktika : materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii 18-19 aprelja 2019 g. / pod. red. Ju. V. Ridnoj. Novosibirsk : Izd-vo NGTU, 2019. S. 149-155.

15. Dobozy E., Reynolds P. From LMS to VLE or from supermarkets to airports: Classifying elearning platforms using metaphors. Proceedings of the 5th International LAMS Conference. 2010. URL: http://lamsfoundation.org/lams2010sydney/papers.htm (data obrashhenija: 14.02.2022).

16. Hampel R., Hauck M. Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses // Language Learning and Technology Journal. 2004. Vol. 8: 1. R. 66-82.

17. Kötter M., Shield L., Stevens A. Real-time audioa and email for fluency: promoting distance language learners' aural and oral skills via the Internet // ReCALL, 1999. Vol. 11:2. R. 55-61.

18. Salaberry M. R. The theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer mediated communication // CALICO Journal. 1996. № 14 (1). P. 5-34.

19. Volle L. Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews // Language Learning and Technology Journal. 2005. Vol. 9:3. P. 146-164.

20. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978. URL: http://llt.msu.edu/vol7num3/default .html (data obrashhenija: 14.02.2022).

21. Walker R. Information and Communication technology for Language Teachers. 2007. http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-3.htm#hybrid (data obrashhenija: 14.02.2022).

22. Wolff D. Web-based teaching and learning: a research perspective: EUROCALL 2003 // Unpublished conference paper. URL: http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-3.htm#hybrid) (data obrashhenija: 14.02.2022).

Статья поступила в редакцию 20.07.2022; одобрена после рецензирования 17.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 20.07.2022; approved after reviewing 17.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 37.08
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-43-55
EDN: JLNBWV

Отношение директоров школ к независимой оценке квалификации педагогов

Галина Борисовна Голуб[1]✉, Ирина Самуиловна Фишман[2], Лев Исаакович Фишман[3], Виктория Аркадьевна Прудникова[4]

[1]Кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник Самарского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 443056, г. Самара, пр. Масленникова, д. 37

[2]Кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Самарского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 443056, г. Самара, пр. Масленникова, д. 37

[3]Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Самарского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 443056, г. Самара, пр. Масленникова, д. 37

[4]Кандидат педагогических наук, доцент, директор Самарского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». 443056, г. Самара, пр. Масленникова, д. 37

[1]golub-gb@ranepa.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-4435-5017
[2]fishman-is@ranepa.ru, https://orcid.org/0000-0002-6282-0042
[3]fishman-li@ranepa.ru, https://orcid.org/0000-0002-9885-7736
[4]prudnikova-va@ranepa.ru, https://orcid.org/0000-0002-1943-5819

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взглядов и отношений российских руководителей общеобразовательных организаций к внедрению системы независимой оценки профессиональных квалификаций (НОК) педагогов, а также их запросов на содержание такой оценки. Актуальность исследования определяется необходимостью учета запросов работодателей при построении названной системы, а также тем, что успех ее внедрения непосредственно зависит от того, будут ли руководители школ использовать результаты НОК в своей деятельности. В качестве инструмента использовалось неформализованное (экспертное) интервью опытных руководителей общеобразовательных организаций. Интервьюируемые были рекомендованы органами управления системами образования четырех регионов, относящихся к разным группам по уровню экономического развития.

Значительная часть респондентов утверждают, что не нуждаются в НОК как источнике значимой информации для принятия управленческих решений по кадровым вопросам, другие называют отдельные области принятия решений: например, прием новых сотрудников в ситуации конкуренции за рабочие места, принятие решений о распределении нагрузки и дополнительных функциональных обязанностях учителя, принятие решений об организации повышения квалификации и сопровождения профессионализации сотрудников. Во всех случаях выдвигаются дополнительные требования к механизму НОК, например, детализация содержания и открытые для всех участников процесса оценивания критерии оценки; возможность проведения внутренней оценки продуктов, созданных испытуемым в рамках профессионального экзамена; наличие возможности сертифицировать готовность выполнять отдельные трудовые функции (в том числе входящие в состав других профессиональных квалификаций), проведение оценки в соответствии со спецификой уровня основной общеобразовательной программы и ее вида.

Анализ этих и других выводов, полученных в результате проведенного исследования, актуализирует задачу детального изучения разновекторных запросов руководителей образовательных организаций и на этой основе построения системы НОК, удовлетворяющей эти запросы, являющейся значимым механизмом для работодателей отрасли «Образование».

Ключевые слова: оценивание; квалификация; независимая оценка квалификаций; профессиональное развитие; запросы работодателей; экспертное интервью; сертификация трудовых функций

Статья подготовлена в рамках выполнения Государственного задания РАНХиГС на 2022 г.

© Голуб Г. Б., Фишман И. С., Фишман Л. И., Прудникова В. А., 2022

Для цитирования: Голуб Г. Б., Прудникова В. А., Фишман И. С., Фишман Л. И. Независимая оценка квалификации педагогических работников глазами руководителей общеобразовательных организаций // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 43-55. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-43-55. https://elibrary.ru/jlnbwv

Original article

Independent assessment of teaching staff qualifications as seen by the heads of educational organizations

Galina B. Golub[1]✉, Irina S. Fishman[2], Lev I. Fishman[3], Victoriya A. Prudnikova[4]

[1]Candidate of historical sciences, leading researcher at the Samara branch, Russian presidential academy of national economy and public administration. 443056, Samara, Maslennikov lane, 37

[2]Candidate of pedagogical sciences, associate professor, leading researcher at the Samara branch, Russian presidential academy of national economy and public administration. 443056, Samara, Maslennikov lane, 37

[3]Doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher at the Samara branch, Russian presidential academy of national economy and public administration. 443056, Samara, Maslennikov Lane, 37

[4]Candidate of pedagogical sciences, associate professor, director at the Samara branch, Russian presidential academy of national economy and public administration. 443056, Samara, Maslennikov lane, 37

[1]golub-gb@ranepa.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-4435-5017

[2]fishman-is@ranepa.ru, https://orcid.org/0000-0002-6282-0042

[3]fishman-li@ranepa.ru, https://orcid.org/0000-0002-9885-7736

[4] prudnikova-va@ranepa.ru, https://orcid.org/0000-0002-1943-5819

Abstract. The article presents the results of the empirical study on the views and attitudes of Russian heads of educational organizations towards the introduction of independent assessment of professional qualifications (IQA) of teachers, as well as their requests for the content of such assessment. The relevance of the study is determined by the need to consider the requests of employers when building up this system, as well as the fact that the success of its implementation directly depends on whether school leaders will use the results of the IQA in their activities. An informal (expert) interview of experienced heads of educational organizations was used as a tool. The interviewees were recommended by the educational system management bodies of four regions belonging to different groups according to the level of their economic development.

A significant part of respondents claim that they do not need the IQA as a source of significant information for making managerial decisions on personnel issues, others name certain areas of decision-making: for example, hiring new employees in a situation of competition for jobs, making decisions about teaching load distribution and additional functional responsibilities of teachers as well as the organization of in-service training and support for employees' professionalization. In all cases, additional requirements are put forward for the IQA mechanism, for example, detailed content and evaluation criteria that are open to all participants in the evaluation process, there should be a possibility of conducting an internal evaluation of products created by a test subject in the framework of a professional exam, as well as the possibility to certify certain labor functions performance (including those contained in other professional qualifications); assessment should be carried in accordance with the specifics of the level of the basic general education program and its type.

The analysis of these and other conclusions obtained as a result of the conducted research actualizes the task of a detailed study of the multi-vector requests of the heads of educational organizations and, on this basis, the construction of an IQ system that satisfies these requests, which is a significant mechanism for employers in the Education industry.

Keywords: assessment; qualification; independent assessment of qualifications; professional development; employers' requests; expert interviews; certification of labor functions

The article was prepared as part of the RANEPA State Task for 2022

For citation: Golub G. B., Fishman I. S., Fishman L. I., Prudnikova V. A. Independent assessment of teaching staff qualifications as seen by the heads of educational organizations. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 43-55. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-43-55. https://elibrary.ru/jlnbwv

Введение

Одним из условий повышения качества образования является развитие кадрового ресурса отрасли на основе внедрения отраслевой рамки квалификаций, которое невозможно осуществить эффективно без задействования адекватных механизмов оценки квалификаций. «Отсутствие единых походов к механизмам и инструментам оценки» фиксирует Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. [Распоряжение Правительства … , 2022]. Развитие механизмов оценки ква-

лификаций предусмотрено Стратегией развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 г.

Создание эффективно действующей отраслевой системы независимой оценки квалификаций (НОК) не только предполагает создание «правовых оснований и финансовых стимулов для применения работодателями… независимой оценки квалификации работников и лиц, принимаемых на работу» [Стратегия развития … , 2021], но и позволит реализовать концепцию «Национальная система учительского роста», формируя основания для непрерывного повышения педагогического мастерства, новых форм оценки профессиональных компетенций педагогов, выстраивания эффективных системы оплаты труда в образовательных организациях.

Конструирование системы НОК педагогических работников с необходимостью требует анализа не только важнейших отечественных и зарубежных концепций оценивания квалификации педагогов, изучения опыта такого оценивания, но и отношения реальных работодателей (руководителей образовательных организаций), поскольку именно их запросы должны, в первую очередь, учитываться при построении названной системы. В то же время от того, будут ли руководители школ использовать результаты НОК и каким образом, решительным образом зависит успех внедрения данной системы.

В последние десятилетия как в теории, так и в практике оценивания педагогов за рубежом наблюдается отказ от традиционных подходов, однозначно связывающих оценку эффективности отдельных педагогов с образовательными достижениями их учеников [Darling-Hammond, 2012]. Исследователи и практики образования приходят к выводу, что, хотя качество деятельности педагога зависит от квалификации учителей, оно также существенно зависит от используемой учебной программы, соответствия квалификации учителей тому, что они фактически преподают, условий преподавания, подготовленности и мотивированности обучающихся [Sass, 2008; Briggs, 2011]. Кроме того, привязка результатов оценивания учителей к результатам тестов их учеников порождает «натаскивание на тесты» [Bill, 2010]. Сегодня использование модели «добавленной стоимости» рассматривается как целесообразное исключительно при оценивании деятельности образовательных организаций, но не в качестве основы для создания инструментария оценки эффективности работы конкретного педагога [Braun, 2005; Goldhaber, 2015].

Необходимым условием построения качественной системы оценивания профессионализма педагога считается наличие четко зафиксированных критериев (моделей оценки), понятных непосредственным участникам процесса оценивания, а также всем заинтересованным сторонам и одобряемым ими [Darling-Hammond, 2012]. Такие критерии выстраиваются на основе структур или моделей «способов деятельности, освоение которых позволяет учителю эффективно реализовать профессиональные задачи», или «областей профессиональной педагогической деятельности», предусматривающих детальную конкретизацию и возможность разработки на их основе рубрик оценки, соответствие которым можно продемонстрировать и оценить [Danielson, 2007; Teacher Evaluation … , 2013; Westbrook, 2013; Teacher Performance … , 2010.].

Названные структуры или модели призваны служить, в частности, руководством к процессу найма педагогов для точного определения тех, кто с наибольшей вероятностью добьется успеха в классе [Cranston, 2012a; Cranston, 2012б; Cranston, 2019; Rockoff, 2011].

Общепризнанной в зарубежной теории и практике оценивания профессионализма педагогов является целесообразность использования единых критериев для административной оценки педагогов и для выявления профессиональных затруднений учителей. При этом процедуры для административной (суммирующей) оценки и для формирующего контроля должны быть автономными. Их совмещение не позволяет выявлять и конструктивно обсуждать профессиональные затруднения учителя и пути их преодоления, а значит — не способствует профессиональному развитию педагога [OECD, 2013].

Важным представляется вывод зарубежных специалистов, сделанный по результатам исследований последних десятилетий, о том, что система оценки педагогов должна учитывать особенности территории, локальную специфику организации учебного процесса, адаптировать базовые требования к профессиональной деятельности педагога и указанным условиям его функционирования [Scan of International … , 2018].

Доминирующие подходы к оцениванию педагогов в зарубежных странах основаны на интегрированных моделях оценки. Считается, что следование таким моделям позволяет одновременно усилить подотчетность и поддержать про-

фессиональное развитие учителей. Такие модели предусматривают использование множества показателей, обязательное оценивание на рабочем месте, сочетание оценки с продуктивной обратной связью и возможностями профессионального обучения; считается, что следование таким моделям позволяет одновременно усилить подотчетность и поддержать профессиональное развитие учителей [Bill, 2013; Fulton, 2011; Tarhan, 2019; Darling-Hammond, 2017].

Общепризнанными в зарубежной теории и практике оценивания профессионализма педагогов являются требования к инструментам проверки: они должны позволять объективизированно, валидно и надежно оценивать деятельность педагога на предмет соответствия согласованным критериям и эффективно влиять на провозглашаемую образовательную политику [Danielson, 2007; Gálvez, 2018].

Все специалисты признают необходимость заблаговременного информирования испытуемых о целях оценивания и процедуре проведения оценки; а также специальной подготовки экспертов (в том числе педагогов/администраторов) для проведения процедуры оценивания и подведения ее итогов. Надежность результатов оценивания возрастает в случае одобрения содержания и процедуры оценивания всеми заинтересованными лицами [CDE, 2015].

Анализ теоретических подходов к организации оценивания уровня профессионализма педагогических работников в отечественных источниках показал, что большинство исследователей [Профессионализм современного педагога … , 2011; Писарева, 2019; Разработка квалификационных требований … , 2008] в концептуализации объектов и предметов оценки не разграничивают в процессе оценивания элементы последовательности: профессионализм (квалификация, компетенции) как ресурс деятельности — деятельность — результаты деятельности — эффекты деятельности, чаще всего предлагая оценивать характеристики ресурса через критерии, связанные с деятельностью, ее результатами и эффектами, что не позволяет использовать большинство концепций при построении профессионального экзамена. Исследователи используют различные теоретические построения при классификации профессиональных компетенций, преимущественно не связывая компетенции с трудовыми функциями и трудовыми действиями педагогических работников как предметами оценки. При этом они игнорируют нормативное понимание квалификации, связывая уровень квалификации не с готовностью выполнять иные трудовые функции, а со способностью выполнять те же трудовые функции на ином уровне [Бочарова, 2017; Алтыникова, 2019]. Чаще всего предлагается оценивать отдельные профессиональные знания или умения (а не трудовые функции или трудовые действия), что делает возможным использовать такие подходы только для теоретической части профессионального экзамена (при условии проверки релевантности знаний и умений осуществляемым трудовым функциям и трудовым действиям) [Зубковская, 2019]. Наконец, зачастую предлагается использовать в процессе оценивания такие объекты, как аспекты деятельности (поведения) педагогического работника, некоторые личностные качества, которые могут быть оценены исключительно на рабочем месте, эффекты деятельности, проявляющиеся, например, в поведении и отношениях обучающихся и выпускников, продукты практической деятельности педагога, что делает невозможным использовать такие системы оценивания в процессе проведения профессионального экзамена [Абдалина, 2008].

При этом в открытой печати не удается обнаружить публикаций, содержащих результаты исследования взглядов и отношений российских руководителей общеобразовательных организаций к оценке педагогических работников в контексте внедрения системы независимой оценки их квалификаций.

Методы исследования

С целью выявить запросы работодателей в системе общего образования на содержание независимой оценки профессиональных квалификаций нами было проведено неформализованное (экспертное) интервью руководителей общеобразовательных организаций. Выбор данного метода объясняется тем, что он позволяет очертить поле оценок, запросов и мнений представителей целевой группы, которые впоследствии могут быть структурированы для проведения массового опроса. К участию в интервью были приглашены опытные руководители общеобразовательных организаций, рекомендованные в качестве экспертов в управлении школой органами управления региональными системами образования. Для проведения исследования было выбрано 4 региона, относящихся к разным группам по уровню экономического развития [Голяшев, 2014]. Из группы высокоразвитых регионов был выбран

Ханты-Мансийский автономный округ, развитых — Самарская область, среднеразвитых — Тамбовская область и менее развитых — Забайкальский край. В каждом регионе в качестве респондентов были привлечены по одному руководителю школы столицы региона, малого города и села, а также руководитель общеобразовательной организации вида «гимназия», «лицей» и т. п., ориентированной на высокие академические результаты обучающихся. Интервью включало блоки, позволяющие получить информацию об актуальной практике отбора и развития педагогических кадров, запросы на результаты НОК для принятия управленческих решений по кадровым вопросам и представлений о характеристиках процедуры и инструмента оценивания, которые позволили бы удовлетворить данные запросы.

Результаты исследования

Рамка интервью жестко определяла НОК как оценку соответствия подготовки специалиста требованиям профессионального стандарта в той его части, которая характеризует ту или иную профессиональную квалификацию. В связи с этим участники интервью нередко давали оценки содержанию профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)». Эксперты, по собственной инициативе вышедшие на обсуждение требований профессионального стандарта, признают их «разумными», но «сформулированными за границей понимания обычным учителем», говорят о том, что учителю нужно разъяснять эти требования, «переводить их в конкретику его повседневной деятельности». Другая группа экспертов указывает, что требования профессионального стандарта «можно разделить на две части: первую невозможно выполнить, без второй нельзя существовать», другими словами, характеризуют его как документ, содержащий базовые требования к профессиональной деятельности наряду с провозглашением миссии педагогического труда.

Запрос на подтверждение соответствия кандидата на должность учителя требованиям к рабочему месту, которое давала бы НОК, практически отсутствует. При этом руководители общеобразовательных организаций опирались на разные основания, главное из которых — отсутствие нормативной или технической возможности воспользоваться такой информацией при приеме кандидата на работу. Другие основания включают в себя следующее:

− уверенность в том, что «платная услуга» по оцениванию не может завершаться объективными результатами, поскольку она «платная и негосударственная»;

− убежденность в том, что получение педагогического образования не означает функциональную готовность молодого специалиста к решению профессиональных задач учителя, и шанс продемонстрировать готовность к выполнению «базовых трудовых функций» появляется только «после 2-3 лет работы» с сопровождением со стороны опытных коллег (обсуждая НОК как средство оценки потенциала выпускника вуза, не имеющего опыта работы, часть респондентов готовы считать его полезным «как подтверждение функциональной готовности»; эта позиция приходит в противоречие с позициями большинства участников интервью, мнение которых находится в промежутке между утверждениями «вуз не должен давать профессию, он должен давать образование, мы не можем и не должны оценивать работу педвуза» и «состояние педагогического образования сейчас таково, что получить готового специалиста после вуза — утопия»:

− наличие особых требований к учителю, связанных со спецификой образовательной организации, ее миссии, особенностей оргкультуры и команды, которые не могут быть включены в стандартизированное оценивание (в качестве обобщающего примера здесь можно привести высказывание: «Есть опасность: он может соответствовать общим требованиям, но не соответствовать нашим внутренним задачам»; интересно, что трое руководителей образовательных организаций заявили о своих потребностях во внешнем аудите потенциала действующих кадров и претендентов, но не в соответствии с усредненным стандартом, а в соответствии со специфическими запросами);

− ориентация на потенциал развития педагога, а не на его актуальные профессиональные компетенции (работодатель рассматривает НОК как оценку готовности решать элементарные профессиональные задачи, которая не гарантирует дальнейшего развития педагога: «Пришел он с этим сертификатом, а дальше ни на шаг. Он будет отставать от всего современного, что мы внедряем…»);

− принципиальная неготовность полагаться на внешние источники информации.

Последняя позиция очень ярко выражена в ответах руководителей, например: «Оценка должна

быть зависимой. От директора. Он работать с этим учителем будет… и нести ответственность за все дефициты образовательного процесса, обусловленные неадекватным кадровым ресурсом». Уровень доверия к информации, полученной извне, крайне низкий. Вместе с тем имеются запросы на информацию о квалификации для принятия решений, но информация не должна сводиться к вердикту «соответствует / не соответствует». Несколько руководителей хотели бы, чтобы им были доступны прозрачные критерии оценки, оценочные средства и «работы педагогов» по их запросу. Другие говорят о детализации результатов оценивания, например, через оценочный лист, в котором указано: «Знает то-то, умеет то-то, успешно делает то-то. Тогда можно было бы на повышение квалификации посылать по этим листам». Однако такие респонденты отмечают: «Но это ведь нереально!». Следует заметить, что при наличии детальной спецификации теста такого рода оценочные листы вполне реалистичны.

В целом, рассматривая НОК как инструмент принятия решений о развитии квалификации педагога, руководители общеобразовательных организаций высказываются скептически, отмечая, что для этого нужен инструмент «с более тонкой настройкой на конкретного человека».

Во многом этот уровень обусловлен 1) представлением о закрытости содержания оценивания; 2) несовпадением объектов оценки в рамках НОК с теми, которые представляются важными руководителям.

Особого внимания заслуживает оценка использования профессионального экзамена — инструмента НОК — при проведении аттестации педагогических работников. Следует заметить, что эта идея, отрабатывающаяся в рамках построения Национальной системы учительского роста, получила прямо противоположные оценки. При этом сходство оценочных средств для проведения профессионального экзамена в рамках НОК и оценочных средств, апробируемых в качестве составляющих единого фонда оценочных материалов в рамках построения НСУР, приводит к тому, что, в представлениях ряда руководителей общеобразовательных организаций, эти две процедуры, различные по своим задачам, сближаются.

Имеется группа руководителей, считающих, что принципиально нельзя соединять или делать похожими эти две процедуры, поскольку

− «аттестация — оценка результативности и формальных показателей, диплом — допуск к работе, сертификат НОК — свидетельство потенциала и направлений развития», таким образом, процедуры преследуют разные цели;

− сейчас аттестация связывается с формальными показателями образовательной организации, поэтому «аттестацией занимается и руководитель, и методист, и наставник — это им в показатели, показатели школы, а не личные учителя», в то время как НОК позволит дать оценку индивидуального профессионализма;

− НОК «будет иметь тем большую ценность, чем меньше она будет похожа на действующие процедуры аттестации», поскольку в таком виде она будет «более привлекательна для учителей» и даст возможность собирать другую информацию;

− «аттестация (на соответствие должности) является обязательной процедурой, НОК — добровольной»;

− технически невозможно оценить в режиме профессионального экзамена все требования профессионального стандарта, НОК — «сырая идея», а результаты аттестации значимы как для аттестуемого, так и для образовательной организации.

Оценки перспектив интеграции процедур аттестации педагогических работников и независимой оценки их квалификации неоднозначны и во многом зависят от оценки респондентом действующего механизма аттестации как формального или развивающего учителя, а не от оценок перспективности НОК. Респонденты констатируют, что процедура аттестации стала формальной, неинформативной и требует изменения, а попытка интегрировать аттестацию и профессиональный экзамен может положить начало такому изменению. В частности, они ожидают, что введение элементов профессионального экзамена в процедуру аттестации сделает последнюю инструментом профессионального развития учителя («…учитель, собирая портфолио, не увидит, что именно у него западает. А здесь хороший повод для работы над собой — сразу видно, какое задание не выполнил»). Зафиксирована и противоположная позиция: руководители образовательных организаций считают, что существующий сегодня механизм аттестации позволяет работать над профессиональным развитием педагога и получать ценные для образовательного процесса материалы, а поскольку в процессе разработки и/или сбора материалов для портфолио «проходит обсуждение с методистами, админи-

страцией», учитель начинает «что-то лучше понимать для себя», и замечают, что не следует отказываться от этого механизма.

В обсуждении конкретных объектов оценивания можно выделить три линии: востребованное содержание теоретического экзамена, практической части и содержание, не предусмотренное утвержденной структурой профессионального экзамена.

В отношении теоретического экзамена более половины респондентов высказались скептически — они не смогли обозначить содержание оценки, в котором были бы заинтересованы, говоря о том, что оценивать нужно готовность к деятельности, а не знания, или предлагая оценку знаний рассматривать как фоновую в рамках практической части испытаний. Другими словами, им не важно, почему соискатель профессиональной квалификации оказался неуспешен: он не смог выполнить ту или иную деятельность или его деятельность имеет дефектны из-за ошибки в оценке ситуации, отсутствия опыта или отсутствия того или иного предметного знания или знания методики.

Значительная доля респондентов видит потребность в оценивании понимания «базовых вопросов возрастной психологии», констатируя дефициты учителей в этой области. Второй часто упоминавшийся областью дефицитов оказались коммуникации с участниками образовательного процесса и конфликтология.

В отношении предметных знаний высказывания экспертов позволяют зафиксировать разнонаправленные тренды. Один из них: комплексная оценка всей совокупности знаний и умений педагога; идеал — структура апробируемых оценочных средств из состава ЕФОМ. В то же время такая комплексная оценка необходима только для молодого специалиста. В дальнейшем нужна оценка только тех знаний и умений, которые оказались востребованными в силу актуальных изменений в отрасли (например, знание определенных методик или содержания определенных нормативно-правовых актов, предметные знания, которые оказались включены в измененные программы, и т. п.). При этом значительная доля руководителей образовательных организаций говорят о том, что оценивание предметных знаний и умений, как и оценка знаний возрастной психологии и физиологии, должна базироваться на содержании обучения на определенном уровне общего образования или даже в определенной параллели по выбору соискателя квалификации. Наиболее концентрированно эту позицию передает следующее высказывание: «Нет квалификации “учитель” вообще», — в отрыве от уровня основной образовательной программы, по которой работает учитель».

В отношении содержания практической части профессионального экзамена основным вопросом стала полнота трудовых функций, готовность к выполнению которых должна подвергаться оцениванию. Руководители общеобразовательных организаций понимают трудоемкость и потребность в ресурсе времени для оценивания всей совокупности трудовых функций, тем не менее, в их высказываниях превалирует позиция, согласно которой оцениванию должна подвергаться готовность к выполнению всей совокупности трудовых функций и трудовых действий, отнесенных к профессиональной квалификации. При этом имеется значительная часть респондентов, которые хотели бы видеть объект оценки более детализированным, чем требование профессионального стандарта к трудовой функции вида «Педагогическая деятельность по решению стандартных задач программам основного и среднего общего образования» [Приказ Министерства труда, 2013].

Около трети участников экспертного интервью высказывали идею о том, что им для принятия управленческих решений была бы более полезна сертификация не профессиональной квалификации, а отдельных трудовых функций. Следует отметить, что респонденты опирались не на вновь принятый профессиональный стандарт, а определяли трудовые функции как собственные требования к рабочему месту: «планировать и проводить уроки», «осуществлять обратную связь по поводу образовательных результатов и индивидуальное продвижение обучающихся», «отбирать и создавать цифровые образовательные ресурсы и организовать самостоятельную работу обучающихся в электронной среде» и т. п. Руководители общеобразовательных организаций считают крайне полезной сертификацию «дополнительных трудовых функций». Так, респонденты обозначили трудовые функции, созвучные с формулировками требований профессиональных стандартов или связанные с профессиональными задачами тьютора, психолога, методиста, библиотечного работника, специалиста в области воспитания, руководителя проектно-исследовательской деятельности и т. п. Часть респондентов с уверенностью говорят о том, что такого рода «дополнительные квалификации»

могут быть решающими при выборе из кандидатов на должность учителя при трудоустройстве. Кроме того, они дают базу для планирования «области применения способностей» работника или «траекторий его профессионального развития» в дальнейшем.

Часто руководители формируют запрос на сертификат по итогам НОК, указывающий на программы (профильный уровень / базовый уровень; основная школа / старшая школа), в работе по которым кандидат на должность может быть успешен.

Таким образом, имеется запрос на модель НОК, в рамках которой соискатель имеет возможность подать заявление на оценку своей готовности к выполнению выбранных им трудовых функций (трудовых действий), а не квалификации в целом. Причем он может подать заявление на оценку готовности к выполнению трудовых функций, входящих в состав других профессиональных квалификаций. Эксперты объясняют преимущества такой модели информативностью оценки, с одной стороны *(«…то есть узкие квалификации, по каждой — отдельная оценка. И кто-то веер раскладывает, кому-то одной достаточно, его для этого берут…», «сертификаты покажут конкурентные преимущества», «я ведь собираю команду, то есть будет специализация, у каждого в команде свое направление деятельности»)*, и ее потенциалом для построения процесса профессионализации педагога, — с другой *(«Если будут оцениваться ТФ по разным сертификатам, можно реально простраивать, к чему стремиться: и на работе, и куда на повышение квалификации пойти. Человек пойдет сначала оценивать то, что у него лучше развито. И на этой базе его дальше и развивать можно, и мотивировать»)*. Интересно, что при этом в представлениях руководителей общеобразовательных организаций трудовые функции выделяются на основании отдельных, возможно, реализуемых параллельно подпроцессов общего процесса реализации образовательной программы, тогда как во вновь принятом профессиональном стандарте различение идет по линии «стандартные педагогические задачи» (без упоминания условий) и педагогические задачи (без оценки меры типизации), решаемые «в нестандартных условиях».

В отношении актуализации оценивания эксперты демонстрируют те же позиции, что и при обсуждении теоретического экзамена: первичная оценка «готовности выполнять базовые трудовые функции», а затем — оценивание только тех изменений в деятельности, которые требуются. *(«Например, предметные знания не изменились, а их подача, подходы, учебники, задачи, возможности поменялись. Именно эти изменения, соответствие им, “эту надстройку” надо оценивать, а не трудовую функцию вообще, выполняемую так, как ему (учителю) удобно, без нововведений»)* Фактически респондент говорит о том, что с изменением объекта труда, контекста выполнения трудовой функции меняется и профессиональная компетенция (готовность к выполнению трудовой функции) как объект оценивания. При этом если оценивается деятельность, то элементы выполнения «базовой трудовой функции» невозможно изъять из содержания оценки, поскольку именно эту деятельность испытуемый должен продемонстрировать — в новых условиях и в соответствии с изменившимися, например, требованиями к результату, а следовательно, методу, способу деятельности. В экспертных интервью были приведены следующие примеры «актуализированных» объектов оценивания:

− работа в аудиторном режиме по формированию элементов функциональной грамотности;

− работа в условиях избытка источников информации и предварительно имеющейся у обучающихся мозаичной (и нелогичной) картины изучаемого явления;

− работа на новом лабораторном оборудовании;

− работа с низкомотивированными детьми;

− работа с современными ИКТ-ресурсами;

− реализация персонифицированного обучения на основе тех платформ, которые имеются на сегодняшний день.

Запрос на содержание оценки, не предусмотренное утвержденной структурой профессионального экзамена, сводится к запросу на оценку уровня сформированности двух универсальных компетенций: коммуникативной и информационной. Первая включает функциональную готовность к выстраиванию и восстановлению коммуникативного контакта, выбору средств и достижению цели коммуникации, адекватному восприятию процесса и содержания коммуникации. Причем речь идет не только о коммуникации как средстве решения профессиональных задач, но и о коммуникациях, например, с коллегами, в том числе по непрофессиональным вопросам.

В отношении информационной компетенции имеются две позиции. Одни респонденты говорят об «умении работать с информацией и

управлять этой информацией», другие — о «психологической готовности» работать с обучающимся, который уже имеет неструктурированную и неверифицированную информацию по изучаемому вопросу, в удобном для обучающегося «нелинейном» формате. Другие говорят скорее о таком интегративном профессионально значимом качестве личности, как «обучаемость», включая в него как функциональную, так и психологическую готовность к освоению новых способов деятельности, новой информации в ответ на те или иные внешние вызовы. Следует заметить, что запрос на оценку универсальных компетенций может быть выражен очень явно и составлять основание для формирования отношения ко всей процедуре НОК. В частности, несколько экспертов говорили о том, что именно «обучаемость», «коммуникативность» и «эмоциональный интеллект» являются главными критериями при отборе кадров и, отрицая потребность в информации о результатах НОК, ссылались на то, что именно эти значимые позиции она выявлять не призвана: «…а коммуникабельность НОК покажет? А обучаемость?».

Заключение

Проведенное интервьюирование позволяет сделать следующие выводы. Руководители общеобразовательных организаций крайне сдержанно оценивают НОК как источник значимой информации для принятия управленческих решений по кадровым вопросам. Часть респондентов утверждают, что не нуждаются в таком источнике, другие называют отдельные области принятия решений, например, прием новых сотрудников в ситуации конкуренции за рабочие места, принятие решений о распределении нагрузки и дополнительных функциональных обязанностях учителя, принятие решений об организации повышения квалификации и сопровождения профессионализации сотрудников.

Для всех этих случаев выдвигаются дополнительные требования к параметрам механизма НОК. К ним относятся

− детализированное и открытое для всех участников процесса оценивания содержание оценки, включая перечень объектов оценивания, критериев оценки;

− возможность проведения внутренней оценки как продуктов, созданных испытуемым в рамках профессионального экзамена или фиксирующих деятельность испытуемых, так и аналогичных продуктов или деятельности в режиме формирующего оценивания;

− наличие возможности сертификации не только профессиональной квалификации в целом, но и готовности выполнять отдельные трудовые функции, в том числе входящие в состав других профессиональных квалификаций;

− проведение оценки в соответствии со спецификой уровня основной общеобразовательной программы (начального, основного, среднего общего образования) и ее вида (базовая или профильная программы).

Оценка готовности к деятельности (выполнению базовых трудовых функций) востребована однозначно, тогда как оценка знаний и отдельных умений востребована лишь отдельными руководителями общеобразовательных организаций. Анализ запросов на оценивание знаний учителя позволяет предположить, что сегодня руководители видят у педагогов дефициты в прикладных знаниях возрастной психологии и физиологии и актуальной нормативной базы образования.

Руководители общеобразовательных организаций видят потребность в оценке готовности к выполнению базовых трудовых функций только как в единоразовом мероприятии: в ситуации, когда выпускник вуза впервые проходит НОК, испытуемый заявляет другую профессиональную квалификацию или работник имел длительный перерыв в работе по специальности. В остальных случаях, по их мнению, необходима оценка только меры соответствия деятельности контексту, требованиям к результату или инструментам труда, которые сформировались в актуальный период. Такая актуализация содержания оценки может быть не связана с изменением профессионального стандарта, где зафиксированы именно базовые требования к базовой деятельности учителя. Она может быть осуществлена через, например, ежегодное обновление спецификации оценочных средств, призванной конкретизировать и детализировать требования профессионального стандарта для целей оценивания. Причем при определенных условиях обновление спецификации может быть локальным (отвечать потребностям системы образования конкретного региона). Те же механизмы могут позволить строить по аналогии с НОК и, возможно, опираясь на ее инфраструктуру, службу внешнего кадрового аудита, которая будет проводить оценивание и сопровождение по запросу отдельной образовательной организации.

Имеется ярко выраженный запрос на оценку в рамках профессионального экзамена универ-

сальных компетенций, в частности в области работы с информацией и коммуникации.

Таким образом, сегодня НОК не находится в актуальной повестке руководителей общеобразовательных организаций, консолидированной позиции по поводу данного механизма не выработано, интерес низкий. Вместе с тем у руководителей общеобразовательных организаций имеются разновекторные запросы, которые механизм НОК мог бы удовлетворить. Детальное изучение этих запросов позволяет сделать НОК значимым механизмом для работодателей отрасли «Образование».

Библиографический список

1. Абдалина Л. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки / Л. Абдалина, И. Бережная // Высшее образование в России. 2008. № 10. С. 146-148.

2. Алтыникова Н. В. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов / Н. В. Алтыникова, А. А. Музаев // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 31-41.

3. Бочарова Н. А. Концепция уровневой оценки компетенций учителя / Н. А. Бочарова и др. // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 164-171.

4. Голяшев А. В. Типы российских регионов: устойчивость и сдвиги в 2003-2013 годах / А. В. Голяшев, Л. М. Григорьев. Москва : Аналитический центр, 2014. URL: http://ac.gov.ru/files/publication/a/4363.pdf (дата обращения: 25.08.2022).

5. Зубковская И. Б. Контекстные модели оценки квалификации педагогов на основе кейс-метода / И. Б. Зубковская, Н. Л. Солянкина, А. В. Бутенко, С. Ю. Андреева // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2019. № 2. С. 222-231.

6. Писарева С. А. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя / С. А. Писарева, М. Ю. Пучков, С. В. Ривкина, А. П. Тряпицына // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 151-168.

7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 13.07.2022).

8. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Логос, 2011. 168 с.

9. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования : монография / под общей редакцией В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 152 с.

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040?ysclid=l78llsr2b8916953541 (дата обращения: 25.08.2022).

11. Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года. URL: https://nspkrf.ru/news-nspk/item/197-strategy-2030.html (дата обращения: 25.08.2022).

12. Bill & Melinda Gates Foundation, Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from the MET Project's Three-Year Study. Bill & Melinda Gates Foundation, 2013. URL: https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/ensuring-fair-and-reliable-measures-of-effective-teaching-culminating-findings-from-the-met-projects-three-year-study (дата обращения: 25.08.2022).

13. Bill & Melinda Gates Foundation. Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project. Seattle, WA: Author, 2010.

14. Braun H. Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models. Princeton, NJ : Educational Testing Service, 2005. 20 p.

15. Briggs D., Domingue B. Due diligence and the evaluation of teachers: A review of the value-added analysis underlying the effectiveness rankings of Los Angeles Unified School District teachers by the Los Angeles Times. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2011. 37 p.

16. CDE. Teacher Evaluation: Lessons from other countries. Johannesburg, South Africa, 2015. URL: https://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2018/07/Teacher-Evaluation-Lessons-from-Other-Countries.pdf (дата обращения: 25.08.2022).

17. Cranston J. Evaluating prospects: The criteria used to hire new teachers. Alberta Journal of Educational Research. 2012. Vol. 58. № 3. P. 350-367.

18. Cranston J. Exploring school principals' hiring decisions: Fitting in and getting hired. Canadian Journal of Educational Administration and Policy. 2012. Vol. 135. 35 p. URL: https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42835 (дата обращения: 25.08.2022).

19. Cranston J. Improving the Outcomes of the Prediction Problem: A Framework Approach to Teacher Hiring. American Journal of Educational Research. 2019. Vol. 7. № 7. P. 455-462.

20. Danielson C. Enhancing professional practice: A framework for teaching (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD,

2007. URL: https://www.ascd.org/books/enhancing-professional-practice-a-framework-for-teaching-2nd-edition?chapter=the-framework-for-teaching-an-overview (дата обращения: 25.08.2022).

21. Darling-Hammond L. Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching. Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, 2012. 52 p. URL: https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf (дата обращения: 25.08.2022).

22. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. Evaluating Teacher Evaluation. Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 93. № 6. P. 8-15.

23. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 76 p. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (дата обращения: 25.08.2022).

24. Fulton K., Britton T. STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future, 2011. URL: https://www.wested.org/wp-content/uploads/2016/11/13728727191098executivesummary-3.pdf (дата обращения: 25.08.2022).

25. Gálvez E., Milla R. Teaching Performance Evaluation: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance. Propósitos y Representaciones. 2018. Vol. 6. № 2. P. 407-452.

26. Goldhaber D. Exploring the potential of value-added performance measures to affect the quality of the teacher workforce. Educational Researcher, 2015. Vol. 44. № 2.

27. OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, 2013. URL: http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-36970-4 (дата обращения: 25.08.2022).

28. Rockoff J. E., Jacob B. A., Kane T. J., Staiger D. O. Can you recognize an effective teacher when you recruit one? Education Finance and Policy. 2011. Vol. 6. № 1. P. 43-74.

29. Sass T. The stability of value-added measures of teacher quality and implications for teacher compensation policy. Washington DC: CALDER, 2008. URL: https://www.urban.org/sites/default/files/publication/33356/1001266-The-Stability-of-Value-Added-Measures-of-Teacher-Quality-and-Implications-for-Teacher-Compensation-Policy.PDF (дата обращения: 25.08.2022).

30. Scan of International Approaches to Teacher Assessment / Artemio Arturo Cortez Ochoa, Professor Sally Thomas, Professor Leon Tikly and Helen Doyle/University of Bristol, 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/335723797_Scan_of_International_Approaches_to_Teacher_Assessment (дата обращения: 25.08.2022).

31. Tarhan H., Karaman A., Kemppinen L., Aerila J. Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. Australian Journal of Teacher Education. 2019. Vol. 44, № 4. URL: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3 (дата обращения: 25.08.2022).

32. Teacher Evaluation Model/Marzano Research Laboratory, 2013. 77 p. URL: https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/tpep/frameworks/marzano/marzano_teacher_evaluation_model.pdf (дата обращения: 25.08.2022).

33. Teacher Performance Evaluation System. AASSA Schools Teacher Performance Evaluation System, 2010. 53 p. URL: https://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/OSAC/Evaluation_Systems/Teacher_Performance_Evaluation_System_Handbook.pdf (дата обращения: 14.05.2022).

34. Westbrook J., Durrani N., Brown R., Orr D., Pryor J., Boddy J., Salvi F. Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report. Education Rigorous Literature Review. London, UK: Department for International Development, 2013. URL: https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Pedagogy%202013 %20Westbrook%20report.pdf?ver=2014-04-24-121331-867 (дата обращения: 25.08.2022).

Reference list

1. Abdalina L. Professionalizm pedagoga: komponenty, kriterii ocenki = Teacher's professionalism: components, evaluation criteria / L. Abdalina, I. Berezhnaja // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 10. S. 146-148.

2. Altynikova N. V. Ocenka predmetnyh i metodicheskih kompetencij uchitelej: aprobacija edinyh federal'nyh ocenochnyh materialov = Assessment of subject and methodological competencies of teachers: testing of unified federal assessment materials / N. V. Altynikova, A. A. Muzaev // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2019. T. 24. № 1. C. 31-41.

3. Bocharova N. A. Koncepcija urovnevoj ocenki kompetencij uchitelja = Teacher competency level assessment concept / N. A. Bocharova i dr. // Chelovek i obrazovanie. 2017. № 3 (52). S. 164-171.

4. Goljashev A. V. Tipy rossijskih regionov: ustojchivost' i sdvigi v 2003-2013 godah = Types of Russian regions: sustainability and shifts in 2003-2013 / A. V. Goljashev, L. M. Grigor'ev. Moskva : Analiticheskij centr, 2014. URL: http://ac.gov.ru/files/publication/a/4363.pdf (data obrashhenija: 25.08.2022).

5. Zubkovskaja I. B. Kontekstnye modeli ocenki kvalifikacii pedagogov na osnove kejs-metoda = Contextual models for assessing the qualifications of teachers based on the case method / I. B. Zubkovskaja, N. L. Soljankina, A. V. Butenko, S. Ju. Andreeva // Konferenci-

um ASOU : sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. 2019. № 2. S. 222-231.

6. Pisareva S. A. Model' urovnevoj ocenki professional'noj kompetentnosti uchitelja = Teacher competency level assessment model / S. A. Pisareva, M. Ju. Puchkov, S. V. Rivkina, A. P. Trjapicyna // Science for Education Today. 2019. T. 9. № 3. S. 151-168.

7. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity RF ot 18 oktjabrja 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')» = Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 № 544n «On the approval of the professional standard» Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (teacher)». URL: https://base.garant.ru/70535556/ (data obrashhenija: 13.07.2022).

8. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogicheskih rabotnikov = Professionalism of a modern teacher: methodology for assessing the level of teachers' qualifications / pod nauch. red. V. D. Shadrikova. Moskva : Logos, 2011. 168 s.

9. Razrabotka kvalifikacionnyh trebovanij k professional'noj dejatel'nosti v sfere obrazovanija = Development of qualification requirements for professional activities in the field of education : monografija / pod obshhej redakciej V. A. Kozyreva, N. F. Radionovoj. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. 152 s.

10. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 ijunja 2022 g. № 1688-r «Ob utverzhdenii Koncepcii podgotovki pedagogicheskih kadrov dlja sistemy obrazovanija na period do 2030 goda» = Decree of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 № 1688 r «On the approval of the Concept for the training of pedagogical personnel for the education system for the period up to 2030». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040?ysclid=l78llsr2b8916953541 (data obrashhenija: 25.08.2022).

11. Strategija razvitija nacional'noj sistemy kvalifikacij Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda = Strategy for the development of the national qualification system of the Russian Federation for the period up to 2030. URL: https://nspkrf.ru/news-nspk/item/197-strategy-2030.html (data obrashhenija: 25.08.2022).

12. Bill & Melinda Gates Foundation, Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from the MET Project's Three-Year Study. Bill & Melinda Gates Foundation, 2013. URL: https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/ensuring-fair-and-reliable-measures-of-effective-teaching-culminating-findings-from-the-met-projects-three-year-study (data obrashhenija: 25.08.2022).

13. Bill & Melinda Gates Foundation. Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project. Seattle, WA: Author, 2010.

14. Braun H. Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models. Princeton, NJ : Educational Testing Service, 2005. 20 p.

15. Briggs D., Domingue B. Due diligence and the evaluation of teachers: A review of the value-added analysis underlying the effectiveness rankings of Los Angeles Unified School District teachers by the Los Angeles Times. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2011. 37 p.

16. CDE. Teacher Evaluation: Lessons from other countries. Johannesburg, South Africa, 2015. URL: https://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2018/07/Teacher-Evaluation-Lessons-from-Other-Countries.pdf (data obrashhenija: 25.08.2022).

17. Cranston J. Evaluating prospects: The criteria used to hire new teachers. Alberta Journal of Educational Research. 2012. Vol. 58. № 3. P. 350-367.

18. Cranston J. Exploring school principals' hiring decisions: Fitting in and getting hired. Canadian Journal of Educational Administration and Policy. 2012. Vol. 135. 35 p. URL: https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42835 (data obrashhenija: 25.08.2022).

19. Cranston J. Improving the Outcomes of the Prediction Problem: A Framework Approach to Teacher Hiring. American Journal of Educational Research. 2019. Vol. 7. № 7. P. 455-462.

20. Danielson C. Enhancing professional practice: A framework for teaching (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD, 2007. URL: https://www.ascd.org/books/enhancing-professional-practice-a-framework-for-teaching-2nd-edition?chapter=the-framework-for-teaching-an-overview (data obrashhenija: 25.08.2022).

21. Darling-Hammond L. Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching. Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, 2012. 52 p. URL: https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf (data obrashhenija: 25.08.2022).

22. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. Evaluating Teacher Evaluation. Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 93. № 6. P. 8-15.

23. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 76 p. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (data obrashhenija: 25.08.2022).

24. Fulton K., Britton T. STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching. Washington, DC: National Commission

on Teaching and America's Future, 2011. URL: https://www.wested.org/wp-content/uploads/2016/11/13728727191098executivesummary-3.pdf (data obrashhenija: 25.08.2022).

25. Gálvez E., Milla R. Teaching Performance Evaluation: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance. Propósitos y Representaciones. 2018. Vol. 6. № 2. P. 407-452.

26. Goldhaber D. Exploring the potential of value-added performance measures to affect the quality of the teacher workforce. Educational Researcher, 2015. Vol. 44. № 2.

27. OECD. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, 2013. URL: http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-36970-4 (data obrashhenija: 25.08.2022).

28. Rockoff J. E., Jacob B. A., Kane T. J., Staiger D. O. Can you recognize an effective teacher when you recruit one? Education Finance and Policy. 2011. Vol. 6. № 1. P. 43-74.

29. Sass T. The stability of value-added measures of teacher quality and implications for teacher compensation policy. Washington DC: CALDER, 2008. URL: https://www.urban.org/sites/default/files/publication/33356/1001266-The-Stability-of-Value-Added-Measures-of-Teacher-Quality-and-Implications-for-Teacher-Compensation-Policy.PDF (data obrashhenija: 25.08.2022).

30. Scan of International Approaches to Teacher Assessment / Artemio Arturo Cortez Ochoa, Professor Sally Thomas, Professor Leon Tikly and Helen Doyle/University of Bristol, 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/335723797_Scan_of_International_Approaches_to_Teacher_Assessment (data obrashhenija: 25.08.2022).

31. Tarhan H., Karaman A., Kemppinen L., Aerila J. Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. Australian Journal of Teacher Education. 2019. Vol. 44, № 4. URL: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3 (data obrashhenija: 25.08.2022).

32. Teacher Evaluation Model/Marzano Research Laboratory, 2013. 77 p. URL: https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/tpep/frameworks/marzano/marzano_teacher_evaluation_model.pdf (data obrashhenija: 25.08.2022).

33. Teacher Performance Evaluation System. AASSA Schools Teacher Performance Evaluation System, 2010. 53 p. URL: https://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/OSAC/Evaluation_Systems/Teacher_Performance_Evaluation_System_Handbook.pdf (data obrashhenija: 14.05.2022).

34. Westbrook J., Durrani N., Brown R., Orr D., Pryor J., Boddy J., Salvi F. Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report. Education Rigorous Literature Review. London, UK: Department for International Development, 2013. URL: https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Pedagogy%202013 %20Westbrook%20report.pdf?ver=2014-04-24-121331-867 (data obrashhenija: 25.08.2022).

Статья поступила в редакцию 01.07.2022; одобрена после рецензирования 31.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 01.07.2022; approved after reviewing 31.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 372.87 + 78.071.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-56-66
EDN: JYOYNU

Использование идей С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева в современном музыкально-педагогическом образовании

Мария Васильевна Еремина[1], Бочкарева Ольга Васильевна[2]✉
[1]Аспирантка ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[2]Доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[1]mv.eremina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5448-1901
[2]OVBoshkareva@yandex.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3616-8545

Аннотация. В статье анализируются близкие во многом направления деятельности С. В. Смоленского (1848-1909) и его последователя — В. Н. Зиновьева (1874-1925): *регентская, композиторская, концертная, педагогическая, методическая*. Сходство их идей обнаруживается во многих общих проблемах: развитие хорового церковного пения в России, широкое музыкальное просветительство, создание целостной системы обучения хоровому искусству в школах и семинариях, разработка методического сопровождения к практической деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения в учебных заведениях разного типа и др. С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева объединяла работа в качестве регентов, практическая деятельность в учебных заведениях в сочетании с теоретическим осмыслением проблем хорового искусства. Церковное пение, по мнению музыкантов, усиливает потребность личности в глубоком постижении «Я», рефлексии на основе взаимодействия духовных актов переживания и сопереживания. Пение в церкви обеспечивает включенность личности в диалогическое пространство «Я» — «Другой» (Бог, личность, искусство, мир), которое составляет основу для ее духовного развития и формирования ее этических православно-ценностных установок. Церковное пение, «молитва в звуке», объединяя музыку и православное слово через духовное, ценностно-смысловое содержание музыкального произведения, вступают во взаимодействие со значимыми установками и ценностями личности, вызывая в них те глубинные психологические изменения, которые субъективно переживаются как эффект последействия, «затронутости души».

В процессе осмысления культурного наследия музыкантов-педагогов С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева обращается внимание на экстраполирование наиболее важных идей их наследия в теорию и практику современного музыкально-педагогического образования. Их деятельность отражала музыкальный и педагогический талант: с одной стороны, высокое мастерство хормейстера, чуткость к чистоте вокальной интонации, звучности и равновесию хорового звучания, к тонким исполнительским нюансам, работа по постановке голосов, с другой — любовь к людям, к свету правды и знания, высокая требовательность в сочетании с трудолюбием, следование вере и идеалу.

Ключевые слова: С. В. Смоленский; В. Н. Зиновьев; диалог; регент; церковное певческое искусство; педагог-музыкант; хоровая деятельность; хормейстерская деятельность; методика преподавания; творческое наследие

Для цитирования: Еремина М. В., Бочкарева О. В. Использование идей С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева в современном музыкально-педагогическом образовании // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 56-66. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-56-66. https://elibrary.ru/jyoynu

© Еремина М. В., Бочкарева О. В., 2022

Original article

Using the ideas of S. V. Smolensky and V. N. Zinoviev in modern musical and pedagogical education

Mariya V. Eremina[1], Olga V. Bochkareva[2]✉

[1]Post-graduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

[2]Doctor of pedagogical sciences, associate professor of the department of theory and methodology of musical and artistic education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

[1]mv.eremina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5448-1901

[2]OVBoshkareva@yandex.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3616-8545

Abstract. The article analyzes the areas of activity of S. V. Smolensky (1848-1909) and V. N. Zinoviev (1874-1925): regent, composer, concert, pedagogical, methodical. The similarity of their ideas is found in many common problems: the development of church choral singing in Russia, wide musical enlightenment, the creation of an integral system of teaching choral art in schools and seminaries, the development of methodological support for practical activities for teaching and educating the younger generation in various types of educational institutions, etc. The work of the choir director, practical work in educational institutions in combination of theoretical understanding of the problems of choral art united S. V. Smolensky and V. N. Zinoviev. Church singing, according to the choir directors, enhances the individual's need for depth of comprehension of the «Self», strengthening of reflection based on the interaction of spiritual acts of experience and empathy. Singing in church is dominated by the involvement of the individual in the dialogical space: «God» — «Self» and «Art» — «Self», which is the basis for the spiritual development of the individual and the formation of his ethical Orthodox values. Church singing, «prayer in sound,» uniting music and the Orthodox word through the spiritual, value-semantic content of a musical work, interacts with significant attitudes and values of the individual, causing those deep psychological changes in them that are subjectively experienced as an aftereffect, « touched by the soul».

In the process of comprehending the cultural heritage of musician-teachers S. V. Smolensky and V. N. Zinoviev attention is drawn to the extrapolation of the most important ideas of their heritage into the theory and practice of modern music and pedagogical education. Their activities were united by musical and pedagogical talent: on the one hand, the high skill of the choirmaster, sensitivity to the purity of vocal intonation, sonority and balance of choral sound, to subtle performing nuances, work on the production of voices, on the other hand, love for people, for the light of truth and knowledge, high exactingness combined with hard work, adherence to faith and ideal.

Keywords: S. V. Smolensky; V. N. Zinoviev; dialogue; choir director; church singing art; teacher — musician; choral activity; choirmaster activity; teaching methodology; creative heritage

For citation: Eremina M. V., Bochkareva O. V. Using the ideas of S. V. Smolensky and V. N. Zinoviev in modern musical and pedagogical education. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 56-67. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-56-66. https://elibrary.ru/jyoynu

Введение

В настоящее время ученые отмечают негативные явления в общественной жизни и в образовательном процессе, связанные с ростом бездуховности, отчужденности человека от другого человека и от общества в целом, своего рода социальной изоляцией. Цинизм, игромания, вовлеченность в виртуальное пространство Интернета, граничащая с зависимостью, алкоголизм, наркомания и моральная распущенность, поверхностный уровень образования, стремление потреблять все больше услуг и другие негативные явления современной жизни рождают потребительскую психологию современного человека, который все более отдаляется от истинного и привыкает к искусственному.

Актуальность исследования

В этих условиях актуально звучит идея духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, ведущая в российском образовании, которая опирается на фундамент отечественной культуры — национальные духовные ценности. В связи с этим обращение к творческому наследию музыкантов-педагогов С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева, знакомство с их философскими, культурологическими, эстетическими и педагогическими идеями и воззрениями не случайно, так как позволяет осознать педагогам-музыкантам XXI в. приоритеты в области музыкально-эстетического воспитания и образования. Необходимым условием осмысления культурного наследия музыкантов-педагогов С. В. Смоленского и

В. Н. Зиновьева является экстраполирование наиболее важных идей их наследия в теорию и практику современного музыкально-педагогического образования. Эта мысль прослеживается в трудах ученых и музыкантов-практиков В. Бакуменко [Бакуменко, 1985], Т. Н. Батуринской [Батуринская, 2015], Н. А. Давыдовой [Давыдова, 2006], С. И. Дорошенко [Дорошенко, 2013], С. Г. Зверевой [Зверева, 1999], Л. Зуммер [Зуммер, 2014], Н. Ю. Котковой [Коткова, 2015], М. Д. Кораблевой [Кораблева, 2020], Д. В. Стефанович [Стефанович, 2015], Е. Чуфаровского [Чуфаровский, 1952] и др., посвященных анализу деятельности этих выдающихся музыкантов-педагогов.

Постановка проблемы исследования

С осознанием проблемы роста бездуховности общества на рубеже XIX-XX вв. было связано обращение композиторов, педагогов-музыкантов к церковно-певческим традициям, возвращение регентов к истокам древнерусского пения, исследование высочайших образцов знаменной нотации. Оба музыканта-педагога проповедовали православные ценности, отражающие нравственные ориентиры русского народа в христианской формуле «Истина, Добро, Красота». Их объединяла и композиторская деятельность, в которой субъективное авторское видение литургических тем и образов воплощалось в церковных песнопениях на основе глубоких религиозных переживаний.

В церковном пении на основе взаимодействия духовных актов переживания и сопереживания актуализируется потребность личности в рефлексии. Пение в церкви детерминирует включенность личности в диалогическое пространство: в пространство «Бог» — «Я» и «Искусство» — «Я», что служит основанием для духовного развития личности и формирования ее этических православно–ценностных установок. Занятия регентской практикой, «практической педагогикой» С. В. Смоленский рассматривал как «одно из высших искусств», определяя главным в ее содержании «радость труда» и «любовь к людям»: «Минуя другие стороны моей практической педагогики, я могу лишь сказать, что смотрю на это занятие как на одно из высших искусств, в котором находчивость и виртуозность, после знания и осмотрительности, занимают первое место, а радость труда и любовь к людям — все содержание» [Смоленский, 2002, с. 304].

Сонастроенность на единение, служение Творцу раскрывает творческие силы личности в церковном хоровом искусстве, происходит рождение духа соборного пения в диалектике субъективного и объективного. Целостность и ценность субъекта музыкальной деятельности зависят от соотнесения двух компонентов: интрапсихического — интерпсихического (внутреннего — внешнего) слоев «пространства — времени» православного хронотопа, «здесь и сейчас» бытия в церковной музыкальной культуре. «Культура — это культ разумения, это рождение, преображение и восхождение духа. Только дух в подлинном смысле реализуется, — пусть даже материализуется, воплощается, воодушевляется, то есть осуществляется в той же природе и душевности, но всегда возникает к реальному бытию в формах культуры…» [Шпет, 1989, с. 365].

На формирование идеалов, жизненных установок и мировоззрения С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева оказали влияние обращенные к национальным культурным традициям идеи славянофилов, основанные на духовном реализме, соединившем способность к постижению трагичности человеческой истории с верой в высшее предназначение общества, народа и личности. «Пламенных славянофилов» С. В. Смоленский называл людьми «мысли, правды и чести, работавших всеми силами духа, всею силою их любви к родине» [Смоленский, 2002, с. 57]. И. А. Аксаков, размышляя о путях развития общества, писал: «Идеал христианский вечен, вне условий места и времени … , не укладывается в жизнь, всегда выше ее, не мирится с нею, вечно будит и будит человеческое общество и стремит его вперед и вперед» [Аксаков]. Идея цельности духовной жизни, духовной связи, «соборно объединяющих в духовной связи множество верующих в любви и истине», определяет, по мнению А. С. Хомякова, религиозно-нравственное начало в познании действительной истины. Подчеркивая идею диалога, Ю. Ф. Самарин утверждал, что христианская философия ведет к преодолению индивидуализма: «Судьба человека не есть что-то независимое от самого человека и внутреннего состояния его души, не слепой рок, но диалог Бога с человеком, то есть чудо» [Цит. по: Скороходова, 2018, с. 229]. Особенно беспокоили философов пороки духовной жизни, ростки которых они наблюдали в реальной действительности, такие как «невежество», отлучающее народы «от живого общения умов», измельчание духа.

Наступление материализма с его культом телесности и материального благополучия, способных отвлечь человека от духовных, нрав-

ственных исканий, его обезличивание, волновало всех прогрессивных деятелей конца XIX — начала XX в. Необходимо было противопоставить натиску бездуховности православные ценности, отражающие нравственные ориентиры русского народа в христианской формуле «Истина, Добро, Красота», не зависящие от степени религиозности конкретного человека. В это время провозглашается идея всеединства, когда «личностная индивидуальность выступает элементом, средством реализации и воплощения общности («всеединства», «соборности», «симфонической личности»)» [Злотникова, 2020, с. 195]. Именно с этой потребностью и было связано обращение композиторов, педагогов-музыкантов к церковно-певческим традициям, возвращение регентов к истокам древнерусского пения, исследование высочайших образцов знаменной нотации. С. В. Смоленский видел в древних распевах знаменного пения «мир строгого величия, глубокого озарения всех движений человеческого духа», «несравненную красоту», «неисчерпаемое разнообразие», которое может дать много ценного как отечественным композиторам, так и педагогам, регентам, слушателям. «Восстановить это пение по мере сил во всей красоте, всеми средствами искусства» он считал важнейшей задачей для современников [Смоленский, 2002, с. 570].

Своим пламенным интересом к церковной музыкальной культуре прошлого С. В. Смоленский сумел увлечь и близких друзей-соратников, и многих композиторов: П. И. Чайковского «Свете тихий» (Киевского распева), «Херувимская; М. А. Балакирева «Духовно-музыкальные переложения и сочинения М. Балакирева» (1900); А. Т. Гречанинова «Благослови, душе моя, Господа»; П. Чеснокова «Херувимская» («Стрелецкая»); А. Кастальского «Милость мира» (знаменного распева), «Блажен муж» (напева Большого Успенского Собора) и др. По просьбе С. В. Смоленского летом 1893 г. С. В. Рахманинов написал духовный концерт «В молитвах неусыпающую Богородицу», который был исполнен Синодальным хором. Известно, что в знак уважения С. В. Рахманинов посвятил «Всенощное бдение» С. В. Смоленскому. Р. М. Глиэр использовал древнерусские напевы в своей Симфонии № 1 (1899-1900) и Симфонии № 3 «Илья Муромец». По совету С. В. Смоленского композитор С. Н. Василенко при сочинении оперы-кантаты «Сказание о граде великом Китеже и тихом озере Светлояре» (1901) обогатил мелос подлинными древнерусскими песнопениями.

С. В. Смоленский (1848-1909) и его последователь, младший современник В. Н. Зиновьев (1874-1925) были соратниками по духу, направления их деятельности во многом совпадали: *регентская, композиторская, концертная, педагогическая, методическая.* Их волновали многие общие проблемы, например, развитие хорового церковного пения в России. Оба говорили о широком музыкальном просветительстве, выдвигали идею создания целостной системы обучения хоровому искусству в школах и семинариях, разрабатывали методическое сопровождение к практической деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения в учебных заведениях разнообразного типа и др.

Оба работали регентами и сочетали теоретическое осмысление проблем хорового искусства с практической работой в учебных заведениях. С. В. Смоленский работал в Казанской инородческой школе, более 11 лет возглавлял Синодальное училище, вел лекционные и практические занятия в Московской консерватории, работал в Придворной певческой капелле. Синодальное училище исследователи называют ярким историческим портретом «русского православного музыкального ренессанса», подчеркивая то значимое положение, которое оно занимало в музыкальной культуре в области научного, композиторского, исполнительского, педагогического творчества [Рапацкая, 2017, с. 135]. В. Н. Зиновьев обучал слушателей на регентских курсах, возглавлял Ярославский архирейский хор, работал преподавателем и хормейстером в Ярославском педагогическом институте, в Ольгинском детском приюте, в Мариинской женской гимназии, в Ярославском женском училище духовного ведомства, Ярославской Духовной семинарии, министерском двухклассном училище при станции Ярославской Северной железной дороги.

Их объединяла и композиторская деятельность, в которой субъективное авторское видение литургических тем и образов воплощалось на основе глубоких религиозных переживаний в церковных песнопениях. Среди сочинений и обработок С. В. Смоленского известность получили «Ектенья» в изд. «Церковные ведомости», «Главные песнопения Божественной Литургии, молебного пения, панихиды и всенощного бдения», Стихиры Св. Пасхи, «Хвалите имя Господне», Ектенья «Буди имя Господне» (1905), «Панихида

на темы из древних распевов для хора мужских голосов» (1904) и др. Исполнялись церковными хорами и произведения В. Н. Зиновьева: хоровой цикл «Шесть тропарей покаянного канона» (1897), сборник для смешанного хора «Песнопения из Божественной литургии» (1898), цикл песнопений «Архирейское облачение» и др. В августе 1914 г. о. Василий пишет слова и музыку кантаты «Русь Святая», патриотическое содержание которой воспринималось слушателями как призыв к русскому народу встать на защиту своего Отечества. Наибольшую известность получило произведение «С нами — Бог!» (слова пророка Исайи), написанное к столетию победы русских воинов над наполеоновской армией в 1812 г. и исполненное в день Рождества Христова, которое стало вершиной творчества В. Н. Зиновьева.

Методы исследования

М. П. Рахманова, исследуя востребованность сочинений тех или иных композиторов в церкви в советскую эпоху, приводит данные социологического исследования — количество исполнений в храмах в течение двух лет с 1927-1928 гг.: А. А. Архангельский (9 356), П. Г. Чесноков (5 521), А. Д. Кастальский (3 290), П. И. Чайковский (3 035), А. Т. Гречанинов (2 010). Интересно, что количество исполняемых церковных песнопений В. Н. Зиновьева (1 099) и С. В. Смоленского (1 098) примерно одинаковое, востребованность их произведений для церкви была идентичной [Рахманова, 2013, с. 12].

Личность регента в дореволюционной России была значимой, так как его музыкальная деятельность находила признание не только на службе в церкви, духовных учебных учреждениях, но и в многочисленных гимназиях, училищах, школах. Православный компонент системы музыкального образования реализовался в основном в певческой хоровой деятельности. Специальное музыкальное образование регенты получали в регентских классах, существовавших на базе Московского Синодального училища, Придворной певческой капеллы в Петербурге, в духовных семинариях, но специалистов не хватало, поэтому с начала XX в. до 1917 г. были организованы краткосрочные регентские и церковно-певческие курсы в крупных городах России. Например, в Ярославле они были открыты в 1901 г., а через пять лет (в 1906 г.) — в Новгороде. Певческая церковная деятельность объединяла талантливых детей той или иной губернии, которые затем поступали либо в семинарию, либо в регентские классы. Организуя церковное пение, регент объединял всех поющих, учил пониманию церковных канонов, объяснял молитвенный и содержательный компоненты отдельного песнопения и раскрывал его роль в целостном характере службы.

С. И. Дорошенко отмечает возрастающее столичное влияние на провинциальные центры церковно-певческого образования — архиерейские хоры во второй половине XIX — начале XX в. [Дорошенко, 2013]. В эти годы активизируется и методическая помощь псаломщикам и регентам в разных регионах России. Данная инициатива была поддержана и в Ярославской губернии: в Пошехонском районе в 1915 г. стали издаваться «Певческие листки», написанные В. Н. Зиновьевым и Н. В. Всеславским для регентов с целью расширения и обновления певческого церковного репертуара. Каждый листок — 4 страницы — включал в себя не только музыкальный материал для регента, но и краткое методическое пояснение, словарь музыкальных, певческих терминов и др. Собирая данные листки, псаломщик мог без труда составить весьма внушительную церковно-певческую хрестоматию с методическими указаниями [Давыдова, 2006, с. 44].

Вопросы деятельности и подготовки регентов привлекали и С. В. Смоленского, который рассуждал о существовании двух типов регентов: хормейстера-художника и хормейстера-ремесленника. Первый тип — хормейстер-художник — связывался им с личностью, обладающей высокой культурой, глубокими познаниями в науке и искусстве, широкой эрудицией, богатым жизненным опытом: «для регента — художника, для учителя пения, а еще более того — для русского регента… надобно именно наилучшее музыкальное образование и возможно высшее общее развитие» [Смоленский, 2002, с. 254]. Пение в храме, по убеждениям С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева, настраивает душу верующих на молитвенное состояние, на служение Господу. Пространственная акустика купола церкви усиливает звучание даже сравнительно небольших хоров и способствует развитию музыкальности поющих: точнее становится музыкальный слух, вырабатывается точность интонации, чувство пения в ансамбле, ритмическое единство, музыкальная память и др.

Опыт общения с хоровым искусством рассматривался ими с позиции опыта постижения духовности, когда система разнообразных отношений «Я» — «Другой» детерминирует этапы

становления личности, влияющие на такие ценности, как святость, устремленность к Богу, духовно-творческая самореализация, жизнеприятие, насыщенность и полнота структур миропонимания, мироотношения. Священник В. Н. Зиновьев «Когда я молюсь, горю как свеча. Пусть хоть и крошечная, но до Бога доходит» [Зуммер, 2002, с. 39].

Результаты исследования

В конце XIX усиливается интерес исследователей — музыкантов к историческому музыкальному прошлому, древнему пению, знаменному распеву, который С. В. Смоленский сравнивал с сокровищницей «несравненной красоты, «неисчерпаемым разнообразием», «миром строгого величия, глубокого озарения всех движений человеческого духа» [Смоленский, 2002, с. 570]. В Московской консерватории С. В. Смоленский прочитал 11 курсов с 1889 по 1901 г. по истории русского церковного пения: «…основная идея моего курса состояла не в увлечении крюками, а в очерке развития русской культуры и русского церковно-певческого искусства. Данный курс включал в себя и практические занятия, на которых слушатели знакомились более подробно с “грамматикой знамен”, “с песнопениями знаменного распева”» [Смоленский, 2002, с. 222]. Им издан «Общий очерк исторического и музыкального значения певчих рукописей Соловецкой библиотеки и «Азбуки певчей» Александра Мезенца (1887), статья «О собрании русских древнепевческих рукописей в Московском Синодальном училище церковного пения». Интересен тот факт, что, являясь ученым-исследователем, С. В. Смоленский по всей стране собирал древние рукописи, стремясь их объединить и составить каталог. Был он и в Ярославле, ездил по монастырям, церквям и собирал рукописи древних песнопений. В письме Н. Ф. Финдейзену в марте 1898 г. он с гордостью рассказывал: «Вообразите, что я достал из Ярославля не более как 12-хорную (48-голосную) обедню и к ней 2 концерта конца XVII или начала XVIII [века]. Вот каковы русские-то!» [Смоленский, 2002, с. 616].

Так же, как и С. В. Смоленский, придавая большое значение сохранению и изучению древних церковных песнопений, В. Н. Зиновьев высказывает суждение о необходимости сохранять традиционное церковное пение с учетом местных особенностей, и подчеркивает важность его педагогического потенциала. Обращаясь к священнику Василию Металлову, он пишет: «Пение понаслышке древнее, хорошо знакомо оно и населению, изъять его из употребления нельзя, — и далее рассуждает о возможности фиксации местных, отличительных особенностей церковного распева, введении его в обиход и стремлении включить его в пение в школе, — а если оно имеет даже ценность как местная особенность, то и следует ли его изгонять, напротив, не следует ли записать его буквами и как “обиход местного напева”, издать и по нему изучать в школах свои напевы?» (РГБ. Муз. № 11. 1902. 22 января) [Зуммер, 2014, с. 112].

В 1907 В. Н. Зиновьев, по благословению архиепископа Тихона, управляющего Ярославской епархией, гармонизовал для хора гласовые напевы, которые в то время были распространены в церквях края. Результатом этой работы было издательство труда В. Н. Зиновьева «Воскресное всенощное бдение по напеву Ярославского архирейского хора» в 1908 г., которое получило высокую оценку архиепископа Тихона: автор был награжден камилавкой. В предисловии автор дал пояснения о сходстве Ярославского распева и другими распевами: «Местный Ярославский распев не самобытен; он имеет много сходства с распевами: сокращенным Киевским (“Господи, воззвах”), с Греческим (тропари) и малым знаменным (ирмосы), являясь их вариантом… В предлагаемом труде за основной напев взят старинный напев архирейского хора, который, местами поддаваясь влиянию обихода Львова и Бахметева, вполне сохраняет черты местного колорита» [Зуммер, 2002, с. 39]. Эта идея сохранения местных особенностей в церковном пении, реализованная автором, совпадала с установкой Священного Синода по отношению к осмогласному пению. Книга В. Н. Зиновьева была рекомендована в качестве руководства всем хорам епархии, для духовных учебных заведений и школ, где проходили занятия по церковному пению, она служила пособием по осьмогласному пению.

Актуализация духовного, ценностно-смыслового содержания церковного музыкального произведения происходит не только в момент торжественной службы, но и в ежедневной работе. А. Н. Леонтьев пишет: «Реальная психологическая ситуация, порождаемая перекрещивающимися связями субъекта с миром, в которые независимо от него вовлекаются каждое его действие и каждый акт его общения с другими людьми, требует от него ориентировки в системе этих связей» [Леонтьев, 1975, с. 212].

Объединяя музыку и православное слово, церковное пение через духовное, ценностно-смысловое содержание музыкального произведения вступает во взаимодействие с установками и ценностями личности, вызывая в них те глубинные психологические изменения, которые субъективно переживаются как эффект последействия, «затронутости души» [Бочкарева, 2006]. Церковное хоровое искусство обогащает духовную, ценностно-смысловую сферу личности, так как сводит воедино, в одно конкретное музыкально-психологическое переживание и осознание весь комплекс факторов художественного диалога «Бог — Человек — Искусство — Мир». В своеобразии и специфике древних распевов, в мелодиях «отражается вся красота духовного мира человека» [Цыплакова, 2018, с. 159].

С. В. Смоленский и В. Н. Зиновьев, работая с певчими, передавали им все свои знания, умения, опыт общения с искусством, сочетая высокую степень образованности и безукоризненную честность, прямоту и чистоту душевных помыслов. Подвижническая деятельность двух музыкантов — С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева — их талант как руководителей, организаторов и наставников позволяли добиться выдающихся результатов, создавали высокий авторитет среди коллег и учащихся. Выступления хоровых коллективов под их руководством неизменно вызывали восторг у публики. Например, об исполнении песнопений Синодального хора в Петербурге С. В. Смоленский написал: «…я был глубоко удовлетворен, увидав, как во время пения «Вечери Твоея» [Львова] заплакал великий князь Константин Константинович» [Смоленский, 2002, с. 342]. «Наряду с Третьяковской галереей и Большим театром Синодальный хор стал одной из главных достопримечательностей Москвы», — отмечает С. Г. Зверева. «Его концерты и богослужения в Успенском соборе воспринимались как крупные события» культурной жизни города [Зверева, 1999, с. 46].

А Император Николай II наградил В. Н. Зиновьева «золотым наперстным крестом из кабинета Его Величества за отличное пение» архирейским хором (объединенным хором, более ста человек, под его управлением) кантаты к знаменательному событию, 300-летию Дома Романовых (1913). 21 мая в присутствии императора Николая II Кантата «300-летие Дома Романовых» прозвучала под сводами Успенского кафедрального собора, ее исполнение покорило слушателей своей торжественностью, гармонической стройностью, убедительностью и было отмечено лично Его Императорским Величеством [Зуммер, 2014].

С. В. Смоленский и В. Н. Зиновьев не обошли вниманием и методическую деятельность, которая была направлена на поиск оптимальных методов и приемов развития хормейстерского искусства, востребованных в музыкально-педагогической практике. В «Практическом руководстве для начинающего учителя-регента» (1904) В. Н. Зиновьев излагает приемы педагогической, хормейстерской работы, которые не потеряли своей актуальности и в настоящее время, например, «продумывать план репетиционной работы на каждый урок», «…избегать насмешек, колкостей, ругательств и неуместных шуток», «сохранять дружескую атмосферу на занятии», «поддерживать веселое настроение» [Зиновьев, 1904]. В качестве пособий для учащихся В. Н. Зиновьев составил «Азбуку школьного пения», «Элементарный курс сольфеджио для школы и хора» (1905), «36 простейших двухголосных сольфеджио(й) для развития подвижности и самостоятельности дисканта и альта» (1906), «Как учить петь по нотам: Азбука школьного классного пения» в 4 вып. (1906). Эти труды, напечатанные в Москве в издательствах Юргенсона и В. Гроссе, актуальны и сегодня, особенно на практических занятиях в регентском классе. Фактура детских хоров Зиновьева очень удобна для исполнения детским хором. Преобладает трехголосие: дивизия в партии сопрано и альты. Партия первых сопрано ведет основную мелодическую линию, «нижний голос выполняет функцию гармонической основы и часто второй мелодии, поэтому достаточно мелодизирован. Средний голос в большинстве случаев является гармоническим заполнением, оттеняя яркое контурное двухголосие» [Шелудякова, 2020, с. 81].

В 20-х гг. XX в. деятельность В. Н. Зиновьева оказалась тесным образом связана с историей Ярославского педагогического института. В 1921 г. Ярославский институт народного образования был преобразован в Ярославский педагогический институт, были созданы новые кафедры, среди них — кафедра эстетического воспитания, преподавателем которой 20 октября становится В. Н. Зиновьев. Он руководит студенческим хором, ведет музыкальные занятия на старших курсах. «За кафедрой эстетического воспитания были закреплены такие занятия, как “Введение в историю искусств”, “Художественное чтение”, “История искусств”, “Эстетика”,

“Эстетическое воспитание”, семинарий по истории древнерусского искусства, семинарий по истории русского искусства и др». [Новикова, 2007, с. 126].

В 1922 г. обсуждался вопрос о закрытии педагогического института как самостоятельно существующего учреждения и открытии педагогического факультета при Ярославском университете. В рамках преобразований заново утверждались и кандидатуры преподавателей, ранее работающих в педагогическом институте. Об этом факте свидетельствует архивный документ: выписка из протокола № 9 заседания педагогического факультета Ярославского государственного университета от 23.01.1923 г.:

«Слушали: о занятиях по пению.

Постановили:

− признать занятия пением в высшем педагогическом учебном заведении необходимыми;

− признать наиболее подходящим для ведения по этому предмету регента В. Н. Зиновьева;

− сообщить об этом правлению Университета» [Новикова, 2007, с. 126].

Свою методику обучения церковному, хоровому пению С. В. Смоленский изложил в пособиях «Курс хорового церковного пения» (1882), «Курс хорового пения» (1885). В журнале «Семья и школа» № 11 за 1881 г. была опубликована статья С. В. Смоленского «Заметка об обучении пению в учительских семинариях и народных школах», в «Церковных ведомостях» в 1886 г. («По поводу предполагаемого преобразования программы преподавания уроков пения в духовных семинариях и училищах»).

Обращение к возвышенным чувствам в процессе хорового исполнения — это обращение к духовным силам личности, обогащенное чувствами и воображением, постижение объекта прекрасного. С. В. Смоленский развивал в своей практике принципы гуманистической педагогики, которая опирается на лучшие качества ученика и формирует его способности: «…я ловил в каждом ученике решительно все хорошее, что только удавалось подметить в нем в каком бы ни было отношении и, развивая это хорошее, уменьшал тем самым дурное и нехорошее» [Смоленский, 2002, с. 302]. Близки к позиции С. В. Смоленского и педагогические установки В. Н. Зиновьева — «оптимизм и вера в учеников» являются главными для руководителя хора, которому необходимо обладать еще и такими качествами, как «…решительность, твердость, настойчивость в достижении цели, профессионализм» [Новикова, 2012, с. 126].

Заключение

Философские, культурологические, эстетические и педагогические идеи и воззрения музыкантов-педагогов С. В. Смоленского и В. Н. Зиновьева могут быть экстраполированы в теорию и практику современного музыкально-педагогического образования, так как не потеряли своей актуальности: противопоставление православных ценностей, отражающих нравственные ориентиры, натиску бездуховности и потребительским установкам; обращение композиторов, педагогов-музыкантов к церковно-певческим традициям, исследование высочайших образцов знаменной нотации; развитие хорового церковного пения в России, создание целостной системы обучения хоровому искусству в школах и семинариях и ее методическое сопровождение; осуществление широкого музыкального просветительства, сочетание теоретического осмысления проблем хорового искусства с практической работой в учебных заведениях и др.

Идеи славянофилов, обращенные к национальным культурным традициям и основанные на духовном реализме, соединившем способность к постижению трагичности человеческой истории с верой в высшее предназначение общества, народа и личности, оказали влияние на формирование мировоззренческих жизненных установок и С. В. Смоленского, и В. Н. Зиновьева.

Исполнение церковного хорового произведения является способом раскрытия в осмысленном звучании православных духовных ценностей, которые в нем заложены. Ситуация отношения личности к ценностно-смысловому православному содержанию музыкального произведения выражается в ее способности к присвоению духовно-ценностного опыта, который доминирует в процессе становления, сопереживания и рождения сопричастного отношения к ценностным аспектам «озвученного» со-бытия.

На основе субъективной идентификации ценностных представлений «Я» — «Другой» (Бог, Искусство, Личность, Мир) эмоциональный смысл исполнительской деятельности в своей высшей точке переживается дирижером-хормейстером и участниками хора с позиции совершенства, гармонии, духовного единства со звучащим миром Вселенной. Только в этом случае можно говорить об эмоционально-духовном резонансе, взаимосвязи и причастности исполне-

ния церковного хорового произведения к духовным актам личности.

Хоровое искусство обладает особой психологичностью — коллективностью, многомерностью субъект-субъектных отношений в исполнительской деятельности. Дирижер, воплощая композиторский замысел хорового произведения, руководствуется художественной идеей, которая объединяет всех исполнителей. Духовная насыщенность высокохудожественных хоровых произведений способствует «выходу» за пределы «Я», духовному обновлению личности и раскрытию ее творческого потенциала [Бочкарева, 2007].

Дирижер как субъект искусства активно взаимодействует с хористами в художественном «времени-пространстве» и постепенно расширяет его границы собственным аспектом деятельности, жизненного опыта. Исполнение музыкального произведения в пространстве художественного диалога обладает свойством ценностно-смыслового субъект-субъектного единства дирижера и хористов в раскрытии композиторского замысла, затрагивающего все особенности исполнительского прочтения.

Библиографический список

1. Аксаков И. С. Сочинения : в 7 т. Т. 4. URL: http://old.st-tver.ru/biblioteka-2/a/1516-aksakov-i-s/17532-aksakov-i-s-sochineniya-obshchestvennye-voprosy-po-tserkovnym-delam-svoboda-slova-sudebnyj-vopros-obshchestvennoe-vospitanie-1860-1886-tom-4-1886 (дата обращения: 29.12.2020).

2. Бакуменко В. Регент и церковный композитор священник Василий Зиновьев (к 60-летию со дня кончины) // Журнал Московской Патриархии. 1985. № 1. С. 20-23.

3. Батуринская Т. Н. Из истории обучения хоровому пению школьников России: С. В. Смоленский // Музыкальное искусство и образование. 2015. № 4. С. 152-160.

4. Бочкарева О. В. Творчество как смысловая ценность дидактического диалога // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 8. С. 158-166.

5. Бочкарева О. В. Этико-эстетическая направленность художественного диалога в образовании // Искусство и образование. 2006. № 6. С. 49-69.

6. Давыдова Н. А. Церковно-певческое дело и его критическая рефлексия (1880-1916) // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 1. С. 42-48.

7. Дорошенко С. И. Церковно-певческое образование XIX — начала XX в. в контексте диалога культур Санкт-Петербурга, Москвы и провинциальных духовно-культурных центров // Вестник Владимирского гос. ун-та им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 14 (33). С. 25-34.

8. Зверева С. Г. Александр Кастальский: идеи, творчество, судьба… Серия: Русская духовная музыка в документах и материалах. Москва : Вузовская книга, 1999. 240 с.

9. Зиновьев В., священник. Практическое руководство начинающего учителя-регента: репр. воспр. изд. 1904 г. / сост. и автор вст. ст. Л. А. Зуммер. Ярославль : Факел, 2014. 136 с.

10. Злотникова Т. С. Советское бытие как интегративный феномен: истоки, трансформация, художественные практики / Т. С. Злотникова, Т. И. Ерохина, А. В. Еремин // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 193-201.

11. Зуммер Л. «С нами бог». Страницы жизни композитора и священника Василия Зиновьева // Ярославль многоликий. 2002. № 3. С. 37-39.

12. Зуммер Л. Добровольный пленник музыки // Историко-краеведческий журнал «Углече поле». 2014. № 3 (23). С. 108-125.

13. Кораблева М. Д. Диалог культур в русском хоровом искусстве IX-XVIII вв. // Вопросы культурологии. 2020. № 1. С. 25-30.

14. Коткова Н. Ю. Неизвестные страницы музыкального прошлого: творческая деятельность священника Василия Зиновьева // Музыка в современном мире: наука, педагогика, исполнительская деятельность : сб. ст. по мат-лам XI Межд. науч. практ. конф. / отв. ред. О. В. Немкова. Тамбов : Изд. во Тамбовского гос. муз-пед. инст. им. С. В. Рахманинова, 2015. С. 334-341.

15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

16. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. Москва : Композитор, 1993. 265 с.

17. Новикова Л. П. Из истории музыкально-эстетического воспитания студентов в Ярославском педагогическом институте // Чтения Ушинского : материалы Межд. науч. практ. конф. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2007. С. 126-130.

18. Рапацкая Л. А. Синодальное училище как феномен православного музыкального ренессанса в культуре Серебряного века / Л. А. Рапацкая, А. С. Стрельцова // Музыкальное искусство и образование. 2017. № 1. С. 126-143.

19. Рахманова М. П. Наследие С. В. Смоленского в советскую эпоху // Чтения памяти С. В. Смоленского. Хоровое искусство в XIX-XXI веке: тенденции и перспективы : материалы Межд. науч. конф. / сост. и науч. ред. Е. В. Порфирьева. Казань : Изд-во Казанской Государственной Консерватории, 2013. С. 5-13.

20. Скороходова С. И. К вопросу о философии религии Ю. Ф. Самарина // Вестник русской христианской гуманитарной академии. 2018. № 1. Т. 19. С. 224-234.

21. Степан Васильевич Смоленский. Воспоминания: Казань, Москва, Петербург // Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. IV / Гос. цен-

тральный музей музыкальной культуры им. М. И. Глинки ; подгот. мат. вступит, ст., коммент. Н. И. Кабановой ; науч. ред. М. П. Рахманова. Москва : Языки славянской культуры, 2002. 688 с.

22. Стефанович Д. В. Методика обучения хоровому пению о. Василия Зиновьева в контексте народного образования в России // Завещание И. И. Бецкого. Эпоха русского просвещения и актуальные проблемы современного образования и воспитания : материалы II Всеросс. науч.-практ. конф. РАО. Санкт-Петербург : Президентская б-ка им. Б. Н. Ельцина, 2015. С. 104-114.

23. Цыплакова С. М. Переосмысление традиции древнерусских церковных распевов в XIX — начале XX в. // Идеи и идеалы. 2018. № 1. Т. 2. С. 158-175.

24. Чуфаровский Е. Композитор, священник В. Н. Зиновьев (к 80-летию со дня рождения) // Журнал Московской Патриархии. 1952. № 4. С. 59.

25. Шелудякова О. Е. Музыкальное приношение святым Царственным страстотерпцам (сочинения священника Василия Зиновьева, посвященные государю императору Николаю II и Императорскому дому) // Церковь. Богословие. История. 2020. № 1. С. 78-85.

26. Шпет Г. Г. Эстетические фрагменты / ред. В. С. Степин. Москва : Правда, 1989. 601 с.

Reference list

1. Aksakov I. S. Sochinenija = Compositions: v 7 t. T. 4. URL: http://old.st-tver.ru/biblioteka-2/a/1516-aksakov-i-s/17532-aksakov-i-s-sochineniya-obshchestvennye-voprosy-po-tserkovnym-delam-svoboda-slova-sudebnyj-vopros-obshchestvennoe-vospitanie-1860-1886-tom-4-1886 (data obrashhenija: 29.12.2020).

2. Bakumenko V. Regent i cerkovnyj kompozitor svjashhennik Vasilij Zinov'ev (k 60-letiju so dnja konchiny) = Regent and church composer priest Vasily Zinoviev (on the 60th anniversary of his death) // Zhurnal Moskovskoj Patriarhii. 1985. № 1. S. 20-23.

3. Baturinskaja T. N. Iz istorii obuchenija horovomu peniju shkol'nikov Rossii: S. V. Smolenskij = From the history of teaching choral singing to schoolchildren of Russia: S. V. Smolensky // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2015. № 4. S. 152-160.

4. Bochkareva O. V. Tvorchestvo kak smyslovaja cennost' didakticheskogo dialoga = Creativity as a semantic value of didactic dialogue // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2007. № 8. S. 158-166.

5. Bochkareva O. V. Jetiko-jesteticheskaja napravlennost' hudozhestvennogo dialoga v obrazovanii = Ethical and aesthetic orientation of artistic dialogue in education // Iskusstvo i obrazovanie. 2006. № 6. S. 49-69.

6. Davydova N. A. Cerkovno-pevcheskoe delo i ego kriticheskaja refleksija (1880-1916) = Church and singing and his critical reflection (1880-1916) // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2006. № 1. S. 42-48.

7. Doroshenko S. I. Cerkovno-pevcheskoe obrazovanie XIX — nachala XX v. v kontekste dialoga kul'tur Sankt-Peterburga, Moskvy i provincial'nyh duhovno-kul'turnyh centrov = Church and singing education of the XIX — early XX in the context of the dialogue of cultures in St. Petersburg, Moscow and provincial spiritual and cultural centers // Vestnik Vladimirskogo gos. un-ta im. A. G. i N. G. Stoletovyh. Serija: Pedagogika i psihologija. 2013. № 14 (33). S. 25-34.

8. Zvereva S. G. Aleksandr Kastal'skij: idei, tvorchestvo, sud'ba… Serija: Russkaja duhovnaja muzyka v dokumentah i materialah = Alexander Kastalsky: ideas, creativity, fate... Series: Russian spiritual music in documents and materials. Moskva : Vuzovskaja kniga, 1999. 240 s.

9. Zinov'ev V., svjashhennik. Prakticheskoe rukovodstvo nachinajushhego uchitelja-regenta = A practical guide for a novice regent teacher: repr. vospr. izd. 1904 g. / sost. i avtor vst. st. L. A. Zummer. Jaroslavl' : Fakel, 2014. 136 s.

10. Zlotnikova T. S. Sovetskoe bytie kak integrativnyj fenomen: istoki, transformacija, hudozhestvennye praktiki = Soviet being as an integrative phenomenon: origins, transformation, artistic practices / T. S. Zlotnikova, T. I. Erohina, A. V. Eremin // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 5 (116). S. 193-201.

11. Zummer L. «S nami bog». Stranicy zhizni kompozitora i svjashhennika Vasilija Zinov'eva = «God is with us». Pages of composer and priest Vasily Zinoviev's life // Jaroslavl' mnogolikij. 2002. № 3. S. 37-39.

12. Zummer L. Dobrovol'nyj plennik muzyki = Voluntary captive of music // Istoriko-kraevedcheskij zhurnal «Ugleche pole». 2014. № 3 (23). S. 108-125.

13. Korableva M. D. Dialog kul'tur v russkom horovom iskusstve IX-XVIII vv. = Dialogue of cultures in Russian choral art of the IX-XVIII centuries. // Voprosy kul'turologii. 2020. № 1. S. 25-30.

14. Kotkova N. Ju. Neizvestnye stranicy muzykal'nogo proshlogo: tvorcheskaja dejatel'nost' svjashhennika Vasilija Zinov'eva = Unknown pages of the musical past: the creative activity of priest Vasily Zinoviev // Muzyka v sovremennom mire: nauka, pedagogika, ispolnitel'skaja dejatel'nost' : sb. st. po mat-lam XI Mezhd. nauch. prakt. konf. / otv. red. O. V. Nemkova. Tambov : Izd. vo Tambovskogo gos. muz-ped. inst. im. S. V. Rahmaninova, 2015. S. 334-341.

15. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activities. Consciousness. Personality. Moskva : Politizdat, 1975. 304 s.

16. Medushevskij V. V. Intonacionnaja forma muzyki = Intonation form of music. Moskva : Kompozitor, 1993. 265 s.

17. Novikova L. P. Iz istorii muzykal'no-jesteticheskogo vospitanija studentov v Jaroslavskom pedagogicheskom institute = From the history of musical and aesthetic education of students at Yaroslavl Pedagogical Institute // Chtenija Ushinskogo : materialy Mezhd. nauch.-prakt. konf. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2007. S. 126-130.

18. Rapackaja L. A. Sinodal'noe uchilishhe kak fenomen pravoslavnogo muzykal'nogo renessansa v kul'ture

Serebrjanogo veka = Synodal School as a phenomenon of the Orthodox musical renaissance in the culture of the Silver Age / L. A. Rapackaja, A. S. Strel'cova // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2017. № 1. S. 126-143.

19. Rahmanova M. P. Nasledie S. V. Smolenskogo v sovetskuju jepohu = Legacy of S. V. Smolensky in the Soviet era // Chtenija pamjati S. V. Smolenskogo. Horovoe iskusstvo v XIX-XXI veke: tendencii i perspektivy : materialy Mezhd. nauch. konf. / sost. i nauch. red. E. V. Porfir'eva. Kazan' : Izd-vo Kazanskoj Gosudarstvennoj Konservatorii, 2013. S. 5-13.

20. Skorohodova S. I. K voprosu o filosofii religii Ju. F. Samarina = To the question of the philosophy of religion of Yu. F. Samarin // Vestnik russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii. 2018. № 1. T. 19. S. 224-234.

21. Stepan Vasil'evich Smolenskij. Vospominanija: Kazan', Moskva, Peterburg = Stepan Vasilievich Smolensky. Memoirs: Kazan, Moscow, Petersburg // Russkaja duhovnaja muzyka v dokumentah i materialah. T. IV / Gos. central'nyj muzej muzykal'noj kul'tury im. M. I. Glinki ; podgot. mat. vstupit, st., komment. N. I. Kabanovoj ; nauch. red. M. P. Rahmanova. Moskva : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2002. 688 s.

22. Stefanovich D. V. Metodika obuchenija horovomu peniju o. Vasilija Zinov'eva v kontekste narodnogo obrazovanija v Rossii = Methods of teaching choral singing of Fr. Vasily Zinoviev in the context of public education in Russia // Zaveshhanie I. I. Beckogo. Jepoha russkogo prosveshhenija i aktual'nye problemy sovremennogo obrazovanija i vospitanija : materialy II Vseross. nauch.-prakt. konf. RAO. Sankt-Peterburg : Prezidentskaja b-ka im. B. N. El'cina, 2015. S. 104-114.

23. Cyplakova S. M. Pereosmyslenie tradicii drevnerusskih cerkovnyh raspevov v XIX — nachale XX v. = Rethinking the tradition of ancient Russian church chants in the XIX — early XX centuries.// Idei i idealy. 2018. № 1. T. 2. S. 158-175.

24. Chufarovskij E. Kompozitor, svjashhennik V. N. Zinov'ev (k 80-letiju so dnja rozhdenija) = Composer, priest V. N. Zinoviev (dedicated to the 80th anniversary of birth) // Zhurnal Moskovskoj Patriarhii.1952. № 4. S. 59.

25. Sheludjakova O. E. Muzykal'noe prinoshenie svjatym Carstvennym strastoterpcam (sochinenija svjashhennika Vasilija Zinov'eva, posvjashhennye gosudarju imperatoru Nikolaju II i Imperatorskomu domu) = Musical offering to the Holy Royal Passion-Bearers (works by priest Vasily Zinoviev dedicated to Emperor Nicholas II and the Imperial House) // Cerkov'. Bogoslovie. Istorija. 2020. № 1. S. 78-85.

26. Shpet G. G. Jesteticheskie fragmenty = Aesthetic fragments / red. V. S. Stepin. Moskva : Pravda, 1989. 601 s.

Статья поступила в редакцию 14.07.2022; одобрена после рецензирования 24.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 14.07.2022; approved after reviewing 24.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 372.851
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-67-76
EDN: KWXTGO

Организация самостоятельной исследовательской деятельности в ходе изучения курса «Теория чисел»

Геннадий Григорьевич Хамов[1], Лариса Николаевна Тимофеева[2]✉
[1]Доктор педагогических наук, профессор кафедры алгебры ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
[2]Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики ФГКВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского». 197198, г. Санкт-Петербург, ул. Ждановская, д. 13
[1]gghamov@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-3609-4307
[2]vka@mil.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-1290-2947

Аннотация. Организация учебной деятельности студентов должна быть направлена на создание условий для вовлечения их в самостоятельную исследовательскую деятельность, что станет стимулом для более глубокого усвоения знаний, формирования необходимых компетенций, роста познавательной мотивации. Это актуально в современных условиях снижения осознанного понимания необходимости изучения математических дисциплин и, соответственно, уровня математической подготовки. В статье рассмотрена методика проведения занятий по дисциплине «Теория чисел» с использованием специально подобранных заданий, позволяющих студентам провести самостоятельное исследование. Дисциплина выбрана с учетом особенностей содержания, связанных с возможностью иллюстрации ее основных положений и их практического применения с помощью задач исследовательского типа. Основное содержание представлено диофантовыми уравнениями, решение и составление которых способствуют усвоению логики исследования (анализ условия, определение проблемы, выдвижение гипотезы, ее поверка и формулировка выводов). Использование таких заданий, позволяющих студентам самостоятельно применить имеющиеся знания, провести частичное или полноценное исследование, в процессе которого приобретаются новые знания и умения, способствует появлению у обучающихся интереса к математической деятельности и повышению математической грамотности. Акцент сделан на уравнения, решаемые методом исследования возможных остатков от деления одного целого числа на другое, с использованием свойств делимости, а также методом разложения многочленов на множители.

Предполагаемая самостоятельная работа первоначально выполняется под руководством преподавателя, но это уже становится началом проявления активности студентов, элементом творческой деятельности, зарождается общее представление о развитии научного знания. Результатом является приобретение опыта самостоятельной работы, который является вкладом в будущую готовность к профессиональной конкурентоспособности, постоянному самообразованию.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; теория чисел; диофантово уравнение; делимость чисел; деление с остатком; простое число; разложение многочленов

Для цитирования: Хамов Г. Г., Тимофеева Л. Н. Организация самостоятельной исследовательской деятельности в ходе изучения курса «Теория чисел»// Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 67-76. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-67-76. https://elibrary.ru/kwxtgo

© Хамов Г. Г., Тимофеева Л. Н., 2022

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Formation of skills of independent teaching activity during the course of the course «number theory»

Gennady G. Khamov[1], Larisa N. Timofeeva[2]✉

[1]Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of algebra, Herzen Russian state pedagogical university. 191186, Saint Petersburg, Reka Moika embankment, 48

[2]Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematics, Military space academy named after A. F. Mozhaisky. 197198, St. Petersburg, Zhdanovskaya st., 13

[1]gghamov@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-3609-4307

[2]vka@mil.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-1290-2947

Abstract. The organization of students' educational activities should be aimed at creating conditions for their involvement in independent research activities, which will stimulate deeper assimilation of knowledge, the formation of necessary competencies, and the growth of cognitive motivation. This is quite relevant in modern conditions of a decrease in the conscious understanding of the need to study mathematical disciplines, and the level of mathematical training, respectively. This article discusses the methodology of conducting classes in the discipline «Number Theory» using specially selected tasks that allow students to conduct independent research. The discipline was chosen taking into account the peculiarities of its content related to the possibility of illustrating its main provisions and their practical application with the help of research-type tasks. The main content is represented by Diophantine equations, the solution and compilation of which contributes to the assimilation of the logic of the study (analysis of the condition, definition of the problem, hypothesis, its verification and formulation of conclusions). The use of such tasks, which allow students to independently apply existing knowledge, conduct research, during which new knowledge and skills are acquired, contribute to the emergence of students' interest in mathematical activities and improve mathematical literacy. The emphasis is placed on the equations solved by the method of studying the possible residuals from dividing one integer by another, using the divisibility properties, as well as by the method of factoring polynomials.

The proposed independent work is initially carried out under the guidance of a teacher, but this already becomes the beginning of the manifestation of students' activity, an element of creative activity, a general idea of the development of scientific knowledge is emerging. The result is the acquisition of independent work experience, which is a contribution to the future readiness for professional competitiveness, continuous self-education.

Keywords: research activity; number theory; Diophantine equation; divisibility of numbers; division with remainder; prime number; decomposition of polynomials

For citation: Khamov G. G., Timofeeva L. N. Formation of skills of independent teaching activity during the course of the course «number theory». *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 67-76. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-67-76. https://elibrary.ru/kwxtgo

Введение

Изучение математических дисциплин является обязательной частью программ обучения в большинстве вузов. Это связано не только с тем, что трудно переоценить роль математики в создании и развитии всей человеческой цивилизации. Активная математическая деятельность дает запас конкретных знаний и оказывает огромное влияние на формирование интеллектуальных качеств каждого человека, развитие его мышления, помогает в повседневной жизни [Семенов, 2014]. Свойство универсальности математического языка и приобретаемых знаний используется при изучении других предметов, и не только таких родственных математике, как экономика, физика, или информатика, но и относящиеся к гуманитарному циклу. Однако успешность изучения математических дисциплин зависит, прежде всего, от желания самих обучаемых овладеть этой наукой. А наблюдаемое сейчас общее снижение математической подготовки студентов, и как следствие, снижение мотивации изучения различных разделов математики требует особого подхода к организации обучения, отбору материала, разработке методик [Старостина, 2020; Щетинина, 2020]. Немаловажным аспектом становится реализация условий, при которых приобретаемые знания участвуют в самостоятельной деятельности по добыванию новых знаний и развитию новых умений, в частности исследовательских [Дробышева, 2018; Маркова, 2015; Павленко, 2015].

В связи с этим организация качественной подготовки студентов невозможна без достаточного уровня творческой активности при изучении учебных дисциплин, при этом должна быть очевидна связь обучения с будущей преподавательской деятельностью и нацеленность на дальнейшую самостоятельную работу по собственному профессиональному совершенствованию [Алмазова, 2020; Бакманова, 2021]. В таких условиях от преподавателя требуется соответствующее управление учебным процессом, создание условий для эффективной самостоятельной работы, что включает в том числе решение проблемы распределения времени, наполнения содержания, обеспечивающих подход, основанный на собственном желании студента выполнять предложенные преподавателем задания [Керимова, 2014; Коваль, 2022; Мешкова, 2020].

Методы исследования

Основными методами исследования являлись анализ литературы [Князев, 2021; Кузнецова, 2015; Лидак, 2020; Михайленко, 2021; Овчинникова, 2015; Печкунова, 2019], наблюдение и обобщение имеющегося опыта преподавания. Материал собран на основе проведения лекционных и практических занятий с использованием элементов самостоятельной исследовательской деятельности.

Представленные в статье методические разработки могут быть применены на занятиях по теории чисел со студентами математических факультетов педагогических вузов.

Результаты исследования

Теория чисел представляет собой довольно абстрактный материал, наполненный формальными понятиями. Воспринимать его студентам со слабой математической подготовкой достаточно трудно. С другой стороны, с некоторыми понятиями студенты знакомы с начальной и средней школы. Поэтому введение заданий, предполагающих использование имеющегося математического опыта, опирается на понятия, применение которых очевидно для студентов, позволяет повысить мотивацию обучающихся, что приводит к осознанной познавательной потребности, таким образом, изучение материала для обучающегося становится личностно значимым, практически востребованным [Гамова, 2016].

Таким образом, теоретико-числовой материал обладает значительным потенциалом для участия студентов в самостоятельной исследовательской деятельности как составляющей учебной математической деятельности и в контексте их профессионального роста. Это определяется, в первую очередь, тем фактом, что числовой материал составляет базу программы школьной математики. Учащиеся обладают достаточным запасом знаний еще из начальной школы и некоторым опытом решения задач, оперирования основными понятиями. Вследствие этого студенты могут проводить с необходимой долей самостоятельности исследовательскую работу уже на этапе изучения теоретического материала. Кроме того, «Теория чисел» содержит достаточно задач, решение которых может представлять собой полноценное учебное исследование. Таким образом, студентам по силам справиться с основными моментами исследовательской работы: от осознания проблемы, построения математической модели, ее решения и получения результата, который может стать новым знанием. В этом смысле очень удобно использовать диофантовы уравнения, которые могут иллюстрировать применение различных теоретических положений дисциплины и являются моделями ряда задач. В итоге через содержание учебного материала можно вовлекать обучающихся в исследовательскую деятельность, формировать соответствующие умения и способствовать появлению познавательного мотива.

Конечно, несмотря на определенную подготовленность студентов, полностью самостоятельно провести все шаги исследования и прийти к результату им довольно непросто. Студенты должны увидеть образец деятельности, провести исследование в сопровождении преподавателя, прежде чем смогут самостоятельно проявлять владение исследовательскими умениями. При решении диофантовых уравнений, а тем более при их составлении, они имеют дело с выполнением алгоритма, который содержит необходимые шаги исследовательской деятельности, включающие элементы творчества. Такого рода задания наилучшим образом подходят для развития исследовательских умений в рамках занятий по «Теории чисел».

Решение диофантовых уравнений отличается разнообразием методов, они охватывают разные разделы и темы дисциплины. В частности, целый класс уравнений может быть решен с опорой на определение деления целых чисел с остатком и различные свойства делимости, причем многие свойства теории делимости могут быть получены как раз в процессе исследования специально подобранных задач [Хамов, 2018; Цюцюра, 2017].

К примеру, интересно использовать факт и, главное, его легко проверить, что при возведении целого числа в квадрат меняются остатки, которые давало это число при делении на другое целое число, точнее, некоторые остатки оно уже давать не может. Это позволяет исследовать и, соответственно, составить целый класс уравнений, решаемых с использованием вышеприведенного свойства. Скажем, если рассмотреть деление на три, то среди остатков при делении квадрата целого числа на 3 уже не будет остатка 2, а в случае, если делителем является 5, мы не сможем получить чисел 2 и 3 в остатке. Не составит труда доказать с учетом этих условий неразрешимость на множестве целых чисел уравнений типа

1) $x^2 - 3y^2 = 5$; 2) $3^n = x^2 + 25$;

3) $y^2 + 5x + 8 = 0$; 4) $y^2 = 5x^n + 2$.

Теперь приведем уравнения, решение которых опирается на свойства деления на простые числа, известные студентам из лекционного курса [Хамов, 2021].

В качестве иллюстрирующего примера воспользуемся следующим свойством: если, по крайней мере, один из множителей рассматриваемого произведения делится на заданное простое число, то и само произведение этих множителей будет делиться на это же самое число.

Допустим, требуется решить уравнение $22 \cdot 3^x = y^2$. Среди делителей левой части будут простые числа 2 и 11, причем в первой степени. Справа стоит квадрат целого числа, поэтому правая часть должна делиться на вторую степень чисел 2 и 11, что противоречит утверждению, полученному для левой части. Делаем вывод об отсутствии решений.

Или пусть дано, что квадраты некоторых целых чисел не делятся на предложенное простое число p, не меньшее 3, и более того, в остатках деления не дают числа, сумма которых равна p. Тогда можем утверждать, что деление суммы квадратов двух целых чисел на предложенное простое число p, $p \geq 3$, требует деления исходных чисел на него. Проверкой легко установить, что, к примеру, это свойство характерно для чисел 3, 7 или 11.

Тогда можно решить следующее уравнение $x^2 + y^2 = 2022\left(z^2 + t^2\right)$. Оно содержит четыре переменные.

Одно решение очевидно: $(0; 0; 0; 0)$.

Отметим, что число 2022 делится на 3, но на 9 уже делиться не будет, тогда как деление на 3 суммы квадратов $x^2 + y^2$ возможно лишь при делении на это число обоих чисел (x и y). Это определяет ограничение, что левая часть будет делиться обязательно на четную степень числа 3, а правая — на нечетную. Вывод: других решений не будет.

Следующим этапом являются задания на составление уравнений с заранее заданными методами решения. Рассмотрим тот же самый метод решения: будем одновременно делить правую и левую части уравнения на известное число. Предложим в качестве делителя число 7.

Студенты определяют числа, которые могут быть остатками от деления квадрата целого числа x^2 на 7 (это множество чисел $\{0, 1, 2, 4\}$), такие ограничения появляются при применении свойства деления степени числа и степени остатка такого же порядка. Далее делается утверждение, что для неразрешимости составляемого уравнения необходимо, чтобы квадрат числа давал остатки $\{3, 5, 6\}$.

Обозначим остаток от деления — r, делимое — a, неполное частное — q, тогда за основу берется формула $a = 7q + r$, которая следует из теоремы о делении с остатком.

Положим, $a = x^2$, $q = y$, r можно заменить любым числом, скажем 2022. В результате искомое уравнение можно записать $x^2 = 7y + 2022$, и оно не будет иметь решений, так как левая часть при делении на 7 как раз дает остаток 6.

Обучаемые могут дополнительно определить, что для неразрешимости уравнения, содержащего x^3, удобны будут остатки $\{2, 3, 4, 5\}$.

Можно записать более интересные неразрешимые уравнения этого же типа: $x^2 \pm 7y^n = 7z + r$, где $r = 3; 5; 6$, а n — натуральное число.

Поставим задачу сконструировать разрешимое в целых числах уравнение более общего вида, имеющее в качестве делителя число 7. Возьмем наше уже составленное уравнение $x^2 = 7y + 2022$ и добавим в левую часть слагаемое $2ax$, затем выделим полный квадрат, прибавив к левой и правой частям a^2. Далее число a подберем таким образом, чтобы остаток от деления суммы $2022 + a^2$ на семь принадлежал мно-

жеству $\{0, 1, 2, 4\}$, что гарантирует нам разрешимость уравнения. Пусть $a = 3$.

Итак, имеем $x^2 + 6x = 7y + 2022$ — искомое уравнение.

Решим его с помощью равносильного перехода к уравнению $(x+3)^2 = 7y + 2031$.

При делении на 7 правой части остаток оказывается равным 1, следовательно, выражение $(x+3)^2$ должно давать тот же остаток, а $x+3$, соответственно, остатки 1 и 6, то есть тогда $x+3 = 7t+1$ и $x+3 = 7t+6$.

Тогда множество решений можно представить с помощью формул:

$$\begin{cases} x = 7t+3 \\ y = 7t^2 + 12t - 285 \end{cases}, \quad \begin{cases} x = 7t+5 \\ y = 7t^2 + 16t - 281 \end{cases},$$

$t \in Z$.

По аналогии для самостоятельного исследования можно предложить составить уравнение третьей степени.

Записываем вариант такого уравнения: $x^3 + 3x^2 + 3x - 7y = 5$.

Оно также является разрешимым, и множество решений представлено следующим образом:

$$\begin{cases} x = 7t+2 \\ y = 49t^3 + 63t^2 + 27t + 3 \end{cases},$$

$$\begin{cases} x = 7t+4 \\ y = 49t^3 + 105t^2 + 75t + 17 \end{cases},$$

$$\begin{cases} x = 7t+5 \\ y = 49t^3 + 126t^2 + 108t + 30 \end{cases}, \ t \in Z.$$

Расширить множество исследуемых уравнений можно также за счет увеличения числа переменных и добавления коэффициентов к старшей степени уравнения. В частности, уравнения, получаемые по формуле $(7z+r)x^2 \pm 7y^n = 7m+5$, $m \in Z$, при $r = 0; 1; 2; 4$ не будут иметь решений в целых числах, так как остаток от деления выражения $(7z+r)x^2$ на 7 не является числом 5.

С другой стороны, составленные уравнения $(7z+r)x^2 \pm 7y = 7m+5$, $m \in Z$ разрешимы и имеют бесконечное множество решений, если число $r = 3; 5; 6$.

Примером может послужить уравнение $3x^2 - 7y = 2000$. Его решение имеет вид $\begin{cases} x = 7t \pm 2 \\ y = 21t^2 \pm 12t - 284 \end{cases}$, где знаки в формулах одинаковые и $t \in Z$.

Для дифференцирования заданий по уровню сложности также можно повысить степень уравнения и составить неразрешимые уравнения третьей степени, записываемые по формуле (слева любое число, дающее при делении на 7 число 5 в остатке) $(7z+r)x^3 \pm 7y^n = 5$, при $r = 0; 1; 3; 4; 6$.

Или, к примеру, разрешимое уравнение: $2x^3 - 7y = 5$.

Множество решений:

$$\begin{cases} x = 7t+3 \\ y = 98t^3 + 126t^2 + 54t + 7 \end{cases},$$

$$\begin{cases} x = 7t+5 \\ y = 98t^3 + 210t^2 + 150t + 35 \end{cases},$$

$$\begin{cases} x = 7t+6 \\ y = 98t^3 + 252t^2 + 216t + 61 \end{cases}, \ t \in Z.$$

Можно разнообразить вид уравнений и представить уравнения с коэффициентом, делящимся на 7 с остатком 5, при x^2, x^3:

$12x^2 \pm 7y^n = 7z + r$, $r = 1; 2; 4$. Решений нет.

$26x^3 \pm 7y^n = 7z + r$, $r = 1; 3; 4; 6$. Решений нет.

Несмотря на внешнюю простоту и доступность решения, требуется проявить определенную фантазию и применить имеющиеся знания как для решения, так и для составления этих уравнений.

Еще один способ решения и конструирования уравнений опирается на возможность разложения многочленов, входящих в него, на множители, с использованием известных формул. Эти множители приравниваются к делителям числа, которое должно остаться в правой части.

В качестве примера рассмотрим уравнение:

$x^2 = y^2 + 2y + 13 \Leftrightarrow x^2 - (y+1)^2 = 12 \Leftrightarrow (x-y-1)(x+y+1) = 12$.

Так как сумма $(x-y-1)+(x+y+1) = 2x$ — четное число, то оба числа $x-y-1$, $x+y+1$ либо четные, либо нечетные. Возможные варианты:

$\begin{cases} x-y-1=2 \\ x+y+1=6 \end{cases}, \begin{cases} x-y-1=-2 \\ x+y+1=-6 \end{cases}, \begin{cases} x-y-1=6 \\ x+y+1=2 \end{cases},$

$\begin{cases} x-y-1=-6 \\ x+y+1=-2 \end{cases}.$

Множество решений: $\{(4,1);(-4,-3);(4,-3);(-4,1)\}$.

Аналогично можно предложить составить уравнение, решаемое данным методом, скажем, с применением формулы

$(x+a)(y+b)=c \Leftrightarrow xy+bx+ay+ab=c$.

Это уже задание более высокого уровня сложности.

Выберем в качестве коэффициентов при неизвестных числа $b=31$, $a=-65$, а $c=7$ — простое число:

$(x-65)(y+31)=7 \Leftrightarrow$

$xy+31x-65y-2015=7 \Leftrightarrow$

$xy+31x-65y=2022$ — искомое уравнение.

При его решении переходим к совокупности систем:

$\begin{cases} x-65=1 \\ y+31=7 \end{cases}, \begin{cases} x-65=7 \\ y+31=1 \end{cases}, \begin{cases} x-65=-1 \\ y+31=-7 \end{cases},$

$\begin{cases} x-65=-7 \\ y+31=-1 \end{cases}.$

Записываем ответ в виде множества пар: $\{(66,-24);(72,-30);(64,-38);(58,-32)\}$.

Добавим в предыдущую формулу коэффициенты при переменных

$(ax+b)(cy+d)=acxy+adx+bcy+bd$. (1)

Правая часть этой формулы определяет тип неопределенного уравнения, которое можно решить с ее помощью.

Требуется найти решение уравнения в целых числах:

$33xy+24x-55y=287$ (2)

Сравнивая запись уравнения с формулой (1), приходим к системе:

$\begin{cases} ac=33 \\ ad=24 \\ bc=-55 \end{cases}.$

Из первых двух равенств можно сделать вывод, что $a=3$ или $a=-3$. При $a=3$: $c=11$, $d=8$, $b=-5$. Если взять $a=-3$, то знаки чисел c, d, b меняются на противоположные, однако это не отразится на записи левой части уравнения (2).

Чтобы левую часть уравнения (2) разложить на множители в соответствии с вышеприведенной формулой, прибавим к обеим частям этого уравнения число $bd=-40$:

$(3x-5)(11y+8)=247$.

Приравниваем полученные множители $3x-5$ и $11y+8$ к возможным делителям числа 247, при этом отметим, что их произведение должно быть равно этому числу. Таким образом, найдем все решения уравнения (2): x = 6, $y=1$.

Рассмотрим обратную задачу, составим уравнение с использованием формулы (1). В общем виде оно выглядит следующим образом:

$acxy+adx+bcy=k$. (3)

Конструирование уравнения (3) начнем с задания одного из коэффициентов, например, $ac=21$, и выберем какой-то из вариантов возможных множителей: $a=3$, $c=7$. Получаем уравнение $(3x+b)(7y+d)=k$.

Отсюда, $\begin{cases} 3x+b=m \\ 7y+d=n \end{cases}, m\cdot n=k$.

Для минимизации последующих вычислений логично взять в качестве чисел m, n простые числа, например, $m=17, n=19$. Тогда

$\begin{cases} 3x+b=17 \\ 7y+d=19 \end{cases}.$

Имеем систему уравнений с двумя переменными первой степени относительно неизвестных величин.

Найдем их решения $\begin{cases} b=3t+2 \\ x=-t+5 \end{cases},$

$\begin{cases} d=7t+5 \\ y=-t+2 \end{cases}$, t — целое число.

Для иллюстрации результата примем $t=2$ для первой системы, в таком случае $b=8$, $x=3$; а для второй $t=1$, тогда $d=12$, $y=1$. В результате наше искомое уравнение $21xy+36x+56y=227$ имеет единственное решение $x=3, y=1$.

Следующим шагом переходим к неопределенному уравнению вида

$Ax^2+Bxy+Cy^2=D$, (4)

решение и составление которого опирается на формулу:

$$(ax+by)(cx+dy)=acx^2+(ad+bc)xy+bdy^2. \quad (5)$$

Работу по созданию уравнения начнем с подбора начальных числовых данных: выбираем коэффициент при одном из квадратов или задаем значение свободного члена. Примем $ac=28$, а точнее $a=7$, $c=4$. В результате приходим к системе $\begin{cases}7x+by=m\\4x+dy=n\end{cases}$, где произведение $m\cdot n$ будет играть роль свободного члена уравнения.

В качестве решения искомого уравнения зададим значения $x=2$, $y=3$, тогда, соответственно, получим уравнения $14+3b=m$, $8+3d=n$. Решения их можно записать в виде следующих множеств:

$$\begin{cases}b=t\\m=3t+14\end{cases},\ t\in Z;\ \begin{cases}d=z\\n=3z+8\end{cases},\ t\in Z$$

Потребуем, чтобы числа m и n были простыми, что позволит нам существенно минимизировать вычисления, когда будем решать составляемое уравнение. В соответствии с этим подбираем значения t и z. Примем $t=-3$, а $z=11$, тогда $b=-3$, $m=5$, $d=11$, $n=41$. Тогда искомое уравнение можно записать: $28x^2+65xy-33y^2=205$, а $\{(2;3),(-2;-3)\}$ — множество его решений.

Теперь перейдем к проблеме решения уравнения (4). Используя формулу (5), разложим многочлен, стоящий в левой части приведенного ниже уравнения, на множители:

$$10x^2+xy-21y^2=12.$$

И перейдем к системе

$$\begin{cases}ac=10\\ad+bc=1.\\bd=-21\end{cases}$$

Первое равенство дает следующие возможные варианты: $a=2$, $c=5$; $a=-2$, $c=-5$ или $a=1$, $c=10$; $a=-1$, $c=-10$.

Возьмем $a=2$, $c=5$, тогда, решая систему

$$\begin{cases}2d+5b=1\\bd=-21\end{cases},$$

получаем числа $b=3$, $d=-7$.

Итогом является переход к равносильному уравнению:

$$10x^2+xy-21y^2=12 \quad \Leftrightarrow$$
$$(2x+3y)(5x-7y)=12.$$

Проверка показывает: либо другие комбинации a и c дают то же разложение, либо получаемая система не разрешима на множестве целых чисел.

Результатом решения уравнения является множество $\{(3;2),(-3;-2)\}$.

Заключение

Следует отметить, что перед обучаемыми ставится цель не просто решить задачу, пусть даже исследовательского характера, а разобраться в алгоритме ее построения, научиться самим составлять задачи и придумывать новые алгоритмы. Причем задания построены по принципу постепенного усложнения, перехода от легких к более трудным, объем самостоятельного исследования на каждом уровне увеличивается, что позволяет студентам с любой подготовкой прочувствовать собственный успех, утвердиться в своих возможностях и повысить мотивацию к дальнейшей работе. Это отражается и на изменении ближайших целей обучаемых: появляется направленность на более глубокое усвоение материала и на подготовку к освоению нового материала.

Опыт проведения занятий с использованием данной методики показывает, что студенты активно включаются в работу, видят ее результаты, математические знания становятся актуальными, причем интерес проявляется у студентов с разным уровнем подготовки.

Таким образом, использование исследовательских заданий подобного плана на практических занятиях по «Теории чисел» оказывает влияние на такие общие задачи учебного процесса, как повышение мотивации к изучению математических дисциплин; рост познавательной активности студентов; практическое применение уже имеющихся знаний и полученных на лекциях теоретических положений; внесение вклада в формирование так называемых универсальных компетенций, в том числе способности осуществлять целенаправленный поиск, критический анализ и синтез получаемой информации, применять осознанный системный подход для решения поставленных задач, которые, несомненно, пригодятся при изучении других дисциплин и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Алмазова Т. А. К вопросу о разработке технологии формирования индивидуальной образовательной траектории обучающихся в процессе изучения дисциплин математического цикла / Т. А. Алмазова, Н. В. Никаноркина, О. В. Зилюкина // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. С. 23.

2. Бакманова А. И. Подготовка студентов-математиков педагогического университета к развитию познавательной активности учащихся // Коррекционно-педагогическое образование. 2021. № 1-2 (25). С. 35-44.

3. Гамова Н. А. Развивающие возможности самостоятельной работы студентов / Н. А. Гамова, Н. В. Кулиш, И. П. Томина // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 2 (190). С. 10-14.

4. Дробышева И. В. Средства повышения эффективности обучения математике в условиях компетентностного подхода / И. В. Дробышева, Ю. А. Дробышев // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4 (81). С. 313-316.

5. Керимова С. Б. Об использовании дифференцированного подхода в обучении математическому анализу будущих учителей математики // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 3. С. 73-78.

6. Князев О. В. О методических особенностях преподавания дисциплины «алгебра и теория чисел» в вузе / О. В. Князев, О. О. Князева // Инновационные подходы к обучению математике в школе и вузе : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 01-03 марта 2021 года. Омск : ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», 2021. С. 225-230.

7. Коваль А. П. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки студентов // Актуальные исследования. 2022. № 23 (102). С. 73-75.

8. Кудрина Е. В. Об опыте использования задач исследовательского типа в учебном процессе / Е. В. Кудрина, М. В. Огнева // Образование в современном мире : сборник научных статей / под редакцией Ю. Г. Голуба. Саратов : Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, 2020. С. 44-49.

9. Кузнецова Н. В. Организация самостоятельной исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения математике // Концепт. 2015. № 6. С. 16-20.

10. Лидак Л. В. Особенности развития исследовательских компетенций бакалавров в условиях информационной среды технического вуза / Л. В. Лидак, И. В. Сергеева // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 2 (50). С. 20-28.

11. Маркова Т. Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов по дисциплине «Математика» в свете профессиональной направленности // Актуальные проблемы социально-экономической и экологической безопасности Поволжского региона : сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Казань, 15 марта 2015 года / Казанский филиал МИИТ. Казань : Издательский дом «Мир без границ», 2015. С. 260-263.

12. Мешкова Л. М. Формирование учебно-познавательной деятельности у будущих учителей начальных классов при использовании дифференцированного подхода в обучении (на примере изучения дисциплины «Математика») // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 177-181.

13. Михайленко Т. С. Развитие исследовательской компетентности: задачный подход // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 63-71.

14. Овчинникова М. В. Научно-исследовательская деятельность будущего учителя математики в системе его самостоятельной работы // Актуальные проблемы современной науки : IV Международная научно-практическая конференция : в трех томах, Алушта, 27-30 апреля 2015 года. Алушта : Ставропольский университет, 2015. С. 269-273.

15. Павленко С. А. Особенности организации исследовательской деятельности при обучении математике студентов технических вузов // Актуальные проблемы современного образования. 2015. № 1 (18). С. 32-34.

16. Печкунова Н. А. Организация самостоятельной учебно-исследовательской деятельности в техникуме / Н. А. Печкунова, А. В. Шаурова // Новый взгляд на систему образования : сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Прокопьевск, 10 апреля 2019 года / ответственный редактор Е. Ю. Пудов. Прокопьевск : Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, 2019. С. 46-52.

17. Семенов А. Т. О значении математики и математического образования в современном мире // Современные технологии в физико-математическом образовании : сборник трудов научно-практической конференции, Челябинск, 26-28 июня 2014 года / под редакцией С. А. Загребиной. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2014. С. 117-121.

18. Старостина С. Е. Современное математическое образование: возможности формирования ИКТ-компетентности будущего учителя / С. Е. Старостина, А. Д. Федотова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15. № 5. С. 56-63.

19. Хамов Г. Г. Диофантовы уравнения как средство формирования практико-ориентированной деятельности будущего учителя математики / Г. Г. Хамов, Л. Н. Тимофеева // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 94-100.

20. Хамов Г. Г. Исследовательские задачи в обучении математике студентов педвузов / Г. Г. Хамов, Л. Н. Тимофеева // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6 (123). С. 38-45.

21. Цюцюра А. М. Особенности при составлении практических заданий по дисциплине «Алгебра и теория чисел», раздел: «Теория чисел» / А. М. Цюцюра, Е. М. Кузьменко // Математика, информатика, компьютерные науки, моделирование, образование : сборник научных трудов научно-практической конференции МИКМО-2017 и Таврической научной конференции студентов и молодых специалистов по математике и информатике, Симферополь, 10-14 апреля 2017 года / Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» ; под ред. В. А. Лукьяненко. Симферополь : ИП Корниенко А. А., 2017. С. 296-302.

22. Щетинина Н. Е. Психолого-педагогические основы дифференцированного подхода при обучении математике // Вопросы педагогики. 2020. № 8-1. С. 130-133.

Reference list

1. Almazova T. A. K voprosu o razrabotke tehnologii formirovanija individual'noj obrazovatel'noj traektorii obuchajushhihsja v processe izuchenija disciplin matematicheskogo cikla = On the development of technology for the formation of an individual educational trajectory for students in the process of studying mathematical cycle disciplines / T. A. Almazova, N. V. Nikanorkina, O. V. Ziljukina // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2020. № 2. S. 23.

2. Bakmanova A. I. Podgotovka studentov-matematikov pedagogicheskogo universiteta k razvitiju poznavatel'noj aktivnosti uchashhihsja = Training of student-mathematicians of the Pedagogical University for the development of students' cognitive activity // Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 1-2 (25). S. 35-44.

3. Gamova N. A. Razvivajushhie vozmozhnosti samostojatel'noj raboty studentov = Developing opportunities for students to work independently / N. A. Gamova, N. V. Kulish, I. P. Tomina // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 2 (190). S. 10-14.

4. Drobysheva I. V. Sredstva povyshenija jeffektivnosti obuchenija matematike v uslovijah kompetentnostnogo podhoda = Means of improving the efficiency of mathematics training in a competent approach / I. V. Drobysheva, Ju. A. Drobyshev // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 4 (81). S. 313-316.

5. Kerimova S. B. Ob ispol'zovanii differencirovannogo podhoda v obuchenii matematicheskomu analizu budushhih uchitelej matematiki = On the use of a differentiated approach in teaching mathematical analysis to future mathematics teachers // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2014. T. 2. № 3. S. 73-78.

6. Knjazev O. V. O metodicheskih osobennostjah prepodavanija discipliny «algebra i teorija chisel» v vuze = On the methodological features of teaching the discipline «algebra and number theory» at the university / O. V. Knjazev, O. O. Knjazeva // Innovacionnye podhody k obucheniju matematike v shkole i vuze : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Omsk, 01-03 marta 2021 goda. Omsk : FGBOU VO «Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2021. S. 225-230.

7. Koval' A. P. Individualizacija professional'no-pedagogicheskoj podgotovki studentov = Individualization of professional and pedagogical training of students // Aktual'nye issledovanija. 2022. № 23 (102). S. 73-75.

8. Kudrina E. V. Ob opyte ispol'zovanija zadach issledovatel'skogo tipa v uchebnom processe = About the experience of using research-type tasks in the learning process / E. V. Kudrina, M. V. Ogneva // Obrazovanie v sovremennom mire : sbornik nauchnyh statej / pod redakciej Ju. G. Goluba. Saratov : Saratovskij nacional'nyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet imeni N. G. Chernyshevskogo, 2020. S. 44-49.

9. Kuznecova N. V. Organizacija samostojatel'noj issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja v processe obuchenija matematike = Organization of students' independent research activities in the process of teaching mathematics // Koncept. 2015. № 6. S. 16-20.

10. Lidak L. V. Osobennosti razvitija issledovatel'skih kompetencij bakalavrov v uslovijah informacionnoj sredy tehnicheskogo vuza = Features of the development of research competencies of bachelors in the information environment in a technical university / L. V. Lidak, I. V. Sergeeva // Gumanitarnye nauki (g. Jalta). 2020. № 2 (50). S. 20-28.

11. Markova T. N. Organizacija nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti studentov po discipline «Matematika» v svete professional'noj napravlennosti = Organization of students' research activities in the discipline «Mathematics» in the light of professional orientation // Aktual'nye problemy social'no-jekonomicheskoj i jekologicheskoj bezopasnosti Povolzhskogo regiona : sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Kazan', 15 marta 2015 goda / Kazanskij filial MIIT. Kazan' : Izdatel'skij dom «Mir bez granic», 2015. S. 260-263.

12. Meshkova L. M. Formirovanie uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti u budushhih uchitelej nachal'nyh klassov pri ispol'zovanii differencirovannogo podhoda v obuchenii (na primere izuchenija discipliny «Matematika») = Formation of educational and cognitive activity in future primary school teachers using a differentiated approach in teaching (using the example of studying the discipline «Mathematics») // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 67-1. S. 177-181.

13. Mihajlenko T. S. Razvitie issledovatel'skoj kompetentnosti: zadachnyj podhod = Developing research competence: a task approach // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 1 (118). S. 63-71.

14. Ovchinnikova M. V. Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' budushhego uchitelja matematiki v sisteme ego samostojatel'noj raboty = Research activities of the

future mathematics teacher in the system of his independent work // Aktual'nye problemy sovremennoj nauki : IV Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija : v treh tomah, Alushta, 27-30 aprelja 2015 goda. Alushta : Stavropol'skij universitet, 2015. S. 269-273.

15. Pavlenko S. A. Osobennosti organizacii issledovatel'skoj dejatel'nosti pri obuchenii matematike studentov tehnicheskih vuzov = Features of the organization of research activities in teaching mathematics to students of technical universities // Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovanija. 2015. № 1 (18). S. 32-34.

16. Pechkunova N. A. Organizacija samostojatel'noj uchebno-issledovatel'skoj dejatel'nosti v tehnikume = Organization of independent educational and research activities in the technical school / N. A. Pechkunova, A. V. Shaurova // Novyj vzgljad na sistemu obrazovanija : sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Prokop'evsk, 10 aprelja 2019 goda / otvetstvennyj redaktor E. Ju. Pudov. Prokop'evsk : Kuzbasskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet imeni T. F. Gorbacheva, 2019. S. 46-52.

17. Semenov A. T. O znachenii matematiki i matematicheskogo obrazovanija v sovremennom mire = On the importance of mathematics and mathematical education in the modern world // Sovremennye tehnologii v fiziko-matematicheskom obrazovanii : sbornik trudov nauchno-prakticheskoj konferencii, Cheljabinsk, 26-28 ijunja 2014 goda / pod redakciej S. A. Zagrebinoj. Cheljabinsk : Izdatel'skij centr JuUrGU, 2014. S. 117-121.

18. Starostina S. E. Sovremennoe matematicheskoe obrazovanie: vozmozhnosti formirovanija IKT-kompetentnosti budushhego uchitelja = Modern mathematical education: opportunities for the formation of ICT competence of the future teacher / S. E. Starostina, A. D. Fedotova // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. T. 15. № 5. S. 56-63.

19. Hamov G. G. Diofantovy uravnenija kak sredstvo formirovanija praktiko-orientirovannoj dejatel'nosti budushhego uchitelja matematiki = Diophantine equations as a means of shaping the practice-oriented activities of a future mathematics teacher / G. G. Hamov, L. N. Timofeeva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 3. C. 94-100.

20. Hamov G. G. Issledovatel'skie zadachi v obuchenii matematike studentov pedvuzov = Research problems in teaching mathematics to students of pedagogical universities / G. G. Hamov, L. N. Timofeeva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 6 (123). S. 38-45.

21. Cjucjura A. M. Osobennosti pri sostavlenii prakticheskih zadanij po discipline «Algebra i teorija chisel», razdel: «Teorija chisel» = Features when compiling practical tasks in the discipline «Algebra and Number Theory», section: «Number Theory» / A. M. Cjucjura, E. M. Kuz'menko // Matematika, informatika, komp'juternye nauki, modelirovanie, obrazovanie : sbornik nauchnyh trudov nauchno-prakticheskoj konferencii MIKMO-2017 i Tavricheskoj nauchnoj konferencii studentov i molodyh specialistov po matematike i informatike, Simferopol', 10-14 aprelja 2017 goda / Tavricheskaja akademija (strukturnoe podrazdelenie) FGAOU VO «KFU im. V. I. Vernadskogo» ; pod red. V. A. Luk'janenko. Simferopol' : IP Kornienko A. A., 2017. S. 296-302.

22. Shhetinina N. E. Psihologo-pedagogicheskie osnovy differencirovannogo podhoda pri obuchenii matematike = Psychological and pedagogical foundations of a differentiated approach in teaching mathematics // Voprosy pedagogiki. 2020. № 8-1. S. 130-133.

Статья поступила в редакцию 28.07.2022; одобрена после рецензирования 12.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 28.07.2022; approved after reviewing 12.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 37.091.398
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-77-85
EDN: LDBUHX

Модель подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников

Нина Васильевна Тамарская[1]✉, Асси Рама [2]
[1]Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». 127051, г. Москва, ул. Малый Сухаревский переулок, д. 6
[2]Аспирантка кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». 127051, г. Москва, ул. Малый Сухаревский переулок, д. 6
[1]nv.tamarskaya@mpgu.su✉, https://orcid.org/0000-0002-5012-8980
[2]ramaassi761@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9737-3676

Аннотация. В статье аргументирована актуальность проблемы организации добровольческого труда младших школьников тем, что в современном неспокойном и противоречивом мире добровольчество приобретает особую значимость, детерминируя закономерную тенденцию к гуманизации общества и актуализации роли добровольчества как социально-педагогического феномена, обладающего потенциалом в развитии гражданского общества и нравственном воспитании личности. Предложена модель подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников и некоторые результаты ее апробации.

Модель подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников представлена концептуально-методологическим, содержательно-процессуальным и критериально-диагностическим блоками, логично раскрывающими целостность процесса подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников. Концептуально-методологический блок представлен подходами и принципами, ориентирующими на отбор содержания и методов, способствующих достижению целей подготовки. Содержательно-процессуальный блок включает новое содержание подготовки в виде модуля «Организация добровольческого труда младших школьников», реализация которого осуществляется, в частности, на основе проектно-ориентированного подхода и специфических принципов, детерминирующих формирование готовности будущих педагогов, структурированной компонентами, что отражено в критериально-диагностическом блоке. Приведена динамика сформированности готовности будуших педагогов к организации добровольческого труда младших школьников, что свидетельствует о результативности апробации модели.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов; добровольческий труд; организация добровольческого труда; младшие школьники; волонтерская деятельность; апробация модели подготовки; добровольческий труд младших школьников

Для цитирования: Тамарская Н. В., Рама Асси Модель подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 77-85. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-77-85. https://elibrary.ru/ldbuhx

Original article

Model for preparing future teachers to organize voluntary elementary school children's work

Nina V. Tamarskaya[1]✉, Assi Rama [2]
[1]Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of social pedagogy and psychology, Moscow pedagogical state university. 127051, Moscow, Maly Sukharevsky lane, 6
[2]Post-graduate student of the department of social pedagogy and psychology, Moscow pedagogical state university. 127051, Moscow, Maly Sukharevsky lane, 6

© Тамарская Н. В., Асси Р., 2022

[1]nv.tamarskaya@mpgu.su✉, https://orcid.org/0000-0002-5012-8980
[2]ramaassi761@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9737-3676

Abstract. The article is devoted to the problem of organization voluntary elementary school children's work. Fact in today's turbulent and contradictory world is that, volunteerism assumes special significance, determining the natural tendency to humanize society and actualize the role of volunteerism as a socio-pedagogical phenomenon with potential to develop civil society and moral education of the individual. The purpose of the study was to identify the importance of orientation to volunteer work of junior schoolchildren and its role in their socialization is indicated. The model of preparation of future teachers for the organization of volunteer work of younger schoolchildren is presented conceptually and methodologically, content-procedural and criteria-diagnostic blocks that logically reveal the integrity of the process in preparing future teachers for the organization of volunteer work of elementary school children. The conceptual and methodological block is represented by approaches and principles that focus on the selection of content and methods that contribute to the achievement of training goals. The content-procedural block includes a new content of training in the form of a module «Organization of voluntary work of junior schoolchildren», the implementation of which is carried out, in particular, on the basis of a project-oriented approach and specific principles, determining the formation of the preparation of future teachers, structured by components, which is reflected in the criterion-diagnostic block. The dynamics of the formation of the named preparing is given, which indicates the effectiveness of the model testing.

Keywords: model for training of future teachers; volunteer work; organization of volunteer work; junior schoolchildren; volunteer activity; approbation of the training model; readiness of future teachers to organize volunteer work of junior schoolchildren

For citation: Tamarskaya N. V., Assi R. Model for preparing future teachers to organize voluntary elementary school children's work. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 77-85. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-77-85. https://elibrary.ru/ldbuhx

Введение

Проблема добровольчества (в данной работе термины «добровольчество» и «волонтерство» используются в качестве синонимов, что связано с прямым переводом и схожим значением: волонтерство образовано от лат. voluntarius — 'добровольный') в современном неспокойном и противоречивом мире приобретает особую значимость, детерминируя закономерную тенденцию к гуманизации его развития. В связи с этим несомненна роль волонтерства как социально-педагогического феномена, обладающего потенциалом в развитии гражданского общества и нравственном воспитании личности, что на сегодняшний день является неоспоримо значимым. В настоящее время государство серьезное внимание уделяет воспитанию подрастающего поколения. Очевидно, что эффективность воспитания повышается высокой, если необходимые нравственные основы закладываются с раннего детства. Добровольчество является мощным фактором позитивной социализации и развивает в детях такие важные для жизни в нем качества, как активность, деятельная помощь, трудолюбие, эмпатия. Государство заинтересовано в развитии и расширении добровольчества, поэтому нормативно поощряет его создает условия для его совершенствования и теоретического осмысления.

Добровольчество активно реализуется в практической деятельности многих образовательных организаций и исследуется учеными в различных аспектах. Р. А. Мингазов рассматривает проблемы содержания конструкта «волонтерская деятельность», понимая его как теоретическую основу реализации добровольческой деятельности в образовательно-воспитательной практике и развития направлений добровольческой деятельности в школах [Мингазов, 2019]. Е. А. Бугуш, Н. Н. Кузьминов анализируют добровольческую деятельность в общеобразовательных организациях с позиций системности и ценности для организации воспитательной работы [Бугуш, 2019]. Не остались без внимания и проблемы добровольчества младших школьников — их изучают Ю. Д. Гакаме, Е. Ю. Курченя, Н. В. Хасанов [Гакаме, 2021; Курченя, 2017].

Концептуальные, содержательные и методические аспекты исследования добровольчества отражены в работах следующих авторов: Е. С. Азаровой, М. С. Яницкий [Азарова, 2008], Л. В. Болотовой [Болотова, 2004], Л. А. Курдинской [Кудринская, 2006], Л. Е. Сикорской [Сикорская, 2011], А. В. Сычевой [Сычева, 2018], А. А. Шагуровой [Шагурова, 2012]. Как показывает анализ этих и других работ, проблема волонтерства исследуется достаточно активно, что подтверждает ее актуальность.

Важность в связи с этим приобретает мысль о том, что социальную активность младших школьников, приобщение их к добрым делам

следует начинать с ознакомления студентов педагогических вузов с волонтерской деятельностью (Е. А. Бугуш, Н. Н. Кузьминов) [Кузьминов, 2019]. Несомненно, студент, который активно участвовал в волонтерской деятельности и мотивирован на нее, способен увлечь младших школьников своим примером.

Теоретический анализ предмета исследования показывает, что опыт образовательных организаций по подготовке будущих педагогов к организации добровольческой деятельности описан в различных аспектах и дает возможность проанализировать направления и воспользоваться результатами для моделирования и определения особенностей и специфики подготовки педагогов к организации добровольческого труда младших школьников (А. С. Зелко, В. С. Масло [Зелко, В. С. Масл , 2019], М. В. Певная [Певная, 2014], Т. В. Соколова [Соколова, 2019] и т. д.).

В педагогической науке моделирование является условием целостного взгляда на проблему и ее решение и предполагает комплементарность теоретико-методологических, содержательно-процессуальных и оценочных аспектов. Исследователями осуществлено моделирование различных процессов. М. В Синева разрабатывает педагогическую модель подготовки будущего учителя к организации внеурочной деятельности младших школьников на основе принципов интеграции и системно-деятельностного подхода, строит ее в виде пяти компонентов [Синева, 2015]: мотивационно-ценностного, определяющего основные личностные качества учителя как организатора внеурочной деятельности эколого-краеведческой направленности; когнитивного, представляющего наличие знаний будущего учителя о содержании, методах и формах организации внеурочной деятельности младших школьников; деятельностного, включающего овладение будущим учителем умениями устанавливать контакт с учащимися во внеурочном взаимодействии, корректировать межличностные отношения в группах; творческого, предполагающего наличие творческих умений у будущего учителя и навыки организации творческой деятельности младших школьников; рефлексивно-оценочного, предусматривающего способности будущего учителя оценить результаты внеурочной деятельности младших школьников.

Близкой по структуре является модель подготовки будущего учителя начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников, разработанная И. В. Фарафоновой. Концептуальной основой процесса подготовки будущего учителя начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников исследователь определяет компетентностный и деятельностный подходы и ряд принципов (научности, системности и последовательности, сознательности и активности обучения, прочности знаний, связи теории с практикой и профессиональной направленности) [Фарафонова, 2017].

Л. А. Мзокова предлагает дидактическую модель подготовки будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций младших школьников, включающую теоретический, технологический, методический и практический компоненты на основе реализации компетентностного, системно-деятельностного, интегрированного и метапредметного подходов и принципов научности, системности и последовательности, человекосообразности, учета инидивидуальных особенностей учащихся, диалогичности, метапредметности [Мзокова, 2017].

Г. А. Рошко разрабатывает педагогическую модель подготовки будущего учителя предметной области «Искусство» к организации волонтерской деятельности школьников на основе ряда принципов: последовательности, преемственности, систематичности, личностного целеполагания и образовательной рефлексии, самореализации, свободного выбора, индивидуально-творческого развития личности. Ее структура включает мотивационный, ориентационный, операциональный и личностно-рефлексивный компоненты и строится на основе системного, личностно-ориентированного и культурологического подходов [Рошко, 2014а; Рошко, 2015б].

Е. В. Богданова [Богданова, 2014] выделяет следующие компоненты структурной модели профессиональной готовности педагогов: мотивационно-ценностный, включающий осознание значимости и ценности организации добровольческой деятельности в обществе; когнитивно-деятельностный, представляющий знание о разных секторах к организации добровольческой деятельности; рефлексивный, заключающийся в самооценке и самоконтроле профессиональной подготовки специалистов.

М. В. Певная, Ю. В. Лужков [Певная, 2016] разработали практико-ориентированный модуль профессиональной подготовки будущих педагогов к организации добровольческой деятельности на основе 3 блоков: информационного, техноло-

гического и проектного. Информационный представляет формирование видения о добровольческих проектах в педагогической среде; технологический включает формирование мотивации к организации добровольческого проекта; проектный предполагает формирование у будущих педагогов организаторских компетенций.

Вышеперечисленные структурные модели подготовки будущих педагогов к реализации педагогических задач в различных сферах, включая добровольчество, позволяют увидеть общие принципы работы с младшими школьниками и выявить важность мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и личностно-рефлексивного компонентов. Учитывая необходимость концептуально-методологического осмысления процесса подготовки, следует обратить внимание на разработку подходов и принципов и их влияние на формирование компонентов подготовки и готовности студентов — будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников.

Методы исследования

В работе применялись теоретические методы исследования — анализ, синтез, обобщение, моделирование; эмпирические — анкетирование, опрос, тестирование, наблюдение. Экспериментальная часть исследования осуществлялась на базе Института педагогики и психологии МПГУ по направлению подготовки 44.03.02 — Психолого-педагогическое образование, в эксперименте на разных его этапах участвовали 107 студентов, в процесс обучения которых был включен авторский модуль «Организация добровольческого труда младших школьников». Компоненты готовности будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников исследовались с помощью комплекса методик. Мотивационно-ценностный компонент изучался следующими методиками: оценка коммуникативных и организаторских склонностей личности (КОС-1) [Федорошин, 2017], оценка уровня развития эмпатийных тенденций (А. Меграбян, Н. Эпштейн) [Карелина, 2000], изучение ценностных ориентаций личности (М. Рокича) [Рокич, 2009], диагностика мотивов личности к волонтерской деятельности (К. В. Гиль) [Гиль, 2016], авторская анкета «Диагностика уровня мотивации студентов — будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников»; когнитивно-деятельностный компонент изучался с помощью теста «Проверка уровня знаний по основам организации добровольческого труда младших школьников» и дидактического теста, определяющего сформированность умений организации добровольческого труда младших школьников; личностно-рефлексивный компонент исследовался методом наблюдения, авторского анкетирования.

Результаты исследования

Теоретический анализ проблемы исследования и обобщение теоретико-методологических подходов к моделированию процесса подготовки будущих педагогов к реализации различных видов деятельности позволили осуществить моделирование подготовки студентов — будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников.

Таблица 1

Модель подготовки студентов — будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников

<table>
<tr><td colspan="3">Цель</td></tr>
<tr><td colspan="3">подготовка студентов — будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников</td></tr>
<tr><td colspan="3">Концептуально-методологический блок</td></tr>
<tr><td>Принципы подготовки</td><td colspan="2">Подходы к подготовке</td></tr>
<tr><td>• принцип субъектности;
• принцип имитационного и игрового моделирования;
• принцип диалогического общения и эмпатийного восприятия</td><td colspan="2">• компетентностный подход;
• системно-деятельностный подход;
• проектно-ориентированный подход</td></tr>
<tr><td colspan="3">Содержательно-процессуальный блок</td></tr>
<tr><td colspan="3">Компоненты подготовки</td></tr>
<tr><td>Мотивационно-ценностный</td><td>Когнитивно-деятельностный</td><td>Личностно-рефлексивный</td></tr>
<tr><td colspan="3">Программно-методическое обеспечение</td></tr>
<tr><td>Содержание подготовки</td><td colspan="2">Формы подготовки</td></tr>
<tr><td>Программно-методическое обеспечение модуля «Организация добровольческой деятельности младших школьников»</td><td colspan="2">Интерактивные формы обучения: беседа, дискуссия, проектное обучение, методы проблемного обучения, мозговой штурм и имитационно-моделирующие игры, ролевые и игры, групповая работа и др.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Критериально-оценочный блок</td></tr>
<tr><td colspan="3">Критерии готовности</td></tr>
<tr><td>Мотивационно-ценностный</td><td>когнитивно- деятельностный</td><td>личностно-рефлексивный</td></tr>
<tr><td colspan="3">Уровни готовности</td></tr>
<tr><td>Низкий</td><td>Средний</td><td>Высокий</td></tr>
</table>

Концептуально-методологический блок модели подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников включает подходы и принципы, детерминирующие специфику подготовки будущих педагогов к данному виду деятельности.

Очевидно, что, поскольку речь идет о профессиональной подготовке, одним из ведущих подходов будет компетентностный подход. Системообразующим среди подходов является системно-деятельностный подход, поскольку подготовка к добровольческой деятельности предполагает активное освоение материала и приобретение умений организовать добровольческую деятельность младших школьников. Проектно-ориентированный подход определяет специфику добровольческой деятельности и отражает конкретную направленность процесса подготовки на решение специфической задачи.

Важной составляющей концептуально-методологического блока являются принципы, которые детерминируют содержательное наполнение компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов в аспекте организации добровольческой деятельности. Ведущим является принцип субъектности, коррелирующий с мотивационно-ценностным компонентом подготовки, что определяет в качестве ведущей субъектно-ориентированную технологию (Л. В. Байбородова) [Байбородова, 2021]. Принцип имитационного и игрового моделирования позволяет при реализации когнитивно-деятельностного компонента учесть в процессе игровой деятельности моделирование реальных условий организации добровольческого труда младших школьников в разных сферах (социальной, природно-экологической, гражданской, культурной, медицинской и др.) с использованием методов интерактивного обучения. Принцип диалогического общения и эмпатийного восприятия отражает специфику личностно-рефлексивного компонента, в который привносится личностное отношение к добровольческому труду. Активное использование диалога, дискуссии с участием всех играющих способно породить творческую атмосферу, продуктивное мышление, создать в результате коллективного обсуждения инновационные игры для младших школьников, результатом участия в которых станет добровольческий труд.

Содержательно-процессуальный блок включает содержательное наполнение компонентов подготовки (мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и личностно-рефлексивный) и программно-методическое обеспечение процесса подготовки, ориентированного на формирование у будущих педагогов умений организации добровольческого труда младших школьников. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя заинтересованность студентов в волонтерской деятельности, знание понятия и значения добровольчества младших школьников; формирование положительного отношения к проявлению инициативы добровольческого труда младших школьников. Формирование соответствующих знаний достигается за счет реализации программы модуля «Организация добровольческого труда младших школьников», тематика которого предполагает знакомство с понятийно-терминологическим аппаратом проблемы, игровыми технологиями, проблемным полем добровольчества.

Когнитивно-деятельностный компонент акцентирует внимание на использовании интерактивных форм обучения, важнейшей среди которых является игра. Реализация системно-деятельностного и проектно-ориентированного подходов позволяет изучить способы и приемы организации волонтерской деятельности, приобрести необходимые навыки и умения, связанные с организацией проектной деятельности младших школьников по выбранному направлению.

Личностно-рефлексивный компонент включает самооценку студентом знаний, умений, навыков по организации добровольческого труда младших школьников.

Критериально-диагностический блок образуют компоненты подготовки, оценка сформированности показателей готовности студентов — будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников по трем критериям: *мотивационно-ценностному, когнитивно-деятельностному и личностно-рефлексивному*. Конечным результатом реализации педагогической модели является сформированность готовности студентов-будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников по трем уровням: низкому, среднему, высокому.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о положительной динамике роста уровня сформированности подготовки студентов — будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников по всем выделенным критериям. Сопоставляя полученные данные констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, отметим увеличение значения показателей по мотивационно-ценностному (с 74 до 87,8 %), когнитивно-деятельностному (с 72,2 до 85,4 %) и личностно-рефлексивному (с 49,3 до 84,5 %) компонентам подготовки.

Для каждого компонента подготовки студентов к организации добровольческого труда младших школьников мы подобрали несколько методик, выявляющих соответствующие показатели. Таким образом, выделенные показатели по компонентам подготовки студентов будут выступать количественными и качественными характеристиками изучаемого объекта.

Все результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента, свидетельствуют, что выдвинутая в исследовании гипотеза нашла свое подтверждение, а разработанная модель подготовки студентов — будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников нашла реальное применение в учебном процессе и доказала свою эффективность.

Обсуждение результатов

Реализация модуля «Организация добровольческого труда младших школьников» осуществляется в процессе профессиональной подготовки поэтапно и коррелирует с ее компонентным составом. На начальном (подготовительном) этапе подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников им предлагается ознакомиться с понятием и значением добровольческой деятельности, современными тенденциями проявления феномена добровольчества как компонента воспитательного и образовательного процессов и механизмом социализации личности, потенциалом добровольчества в развитии личности и общества, его функциями, критериями организации добровольческого труда учащихся, способами и примерами организации добровольного труда школьников. На данном этапе используются беседы, выполнение заданий и упражнений, групповые формы работы, обсуждение и решение проблемных ситуаций и педагогических задач с использованием метода мозгового штурма.

Практический этап предполагает обучение студентов-будущих педагогов процессу разработки проекта инновационной воспитательной игры по основным направлениям волонтерской деятельности (социальное, экологическое, патриотическое, событийное и др.) с целью имитации организации добровольческого труда младших школьников с использованием интерактивных форм обучения. Подчеркнем, что инновационные игры, по мнению В. С. Дудченко, формируют инновационное мышление участников, выдвигают инновационные идеи в традиционной системе действий, отрабатывают модели реальной, желаемой, идеальной ситуаций [Дудченко, 2010].

Во время работы над проектом студенты получают инструкцию по составлению игр, которая включает в себя описание приобретаемых младшими школьниками знаний, умений и навыков в сфере добровольчества и способы формирования у них культуры и компетенций добровольческого труда (коммуникация, сотрудничество, креативность, работа в команде) и, как следствие, — формирование у младших школьников положительного отношения к добровольческому труду.

На этом этапе студентам важно освоить алгоритм создания инновационных игр, который отражает структуру добровольческого проекта на основе главных принципов волонтерства (добровольное участие, позитивное принятие, направленность на развитие личности младших школьников, направленность на общественно полезный труд и социальная активность). Разработанная игра должна реализовать функции добровольчества (воспитательную, образовательную, развивающую) и определять, на какие именно знания, навыки, умения будет направлена игра и какие нравственные ценности, личностные характеристики и интеллектуальные способности она развивает у младших школьников. На практическом этапе у студентов формируются коммуникативная и организационная компетенции, которые выступают основными как для волонтера, так и для организатора добровольческого труда младших школьников.

Заключительный этап обучения основан на анализе представленных студентами проектов и заполнении разработанных нами бланков оценки, содержащих показатели, с помощью которых студенты могут проверить достижение поставленных целей и задач и самостоятельно оценить свои работы, составив доклад о положительных и отрицательных моментах игры по проекту, а также узнать от ведущего занятия (преподавателя) о недостатках. На этом этапе используется метод беседы, дискуссии, работа в команде.

На основе разработанных критериев (мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного, личностно-рефлексивного), показателей и средств оценки подготовки студентов-будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников были выделены уровни подготовки: низкий, средний и высокий.

Кроме этого, испытуемые научились составлять инновационные игры по предложенному алгоритму с целью сформировать организационные способности студентов. Предполагалось

наличие всех структурных элементов выполнения алгоритма, сочетание различных форм и приемов игры. Все это отражает степень формирования коммуникативных и организационных способностей студентов и позволят обеспечить практическое применение изученной теоретической и методологической базы по организации добровольческой деятельности.

Групповые формы обучения разработке проекта инновационной игры по направлениям добровольчества в процессе подготовки студентов способствовали формированию профессионально значимых коммуникативных и организационных способностей. Разработка инновационной игры способствует развитию креативного мышления студентов — будущих педагогов, развитию проектировочных и конструктивных умений, что требует создания специальных педагогических ситуаций с целью привлечения младших школьников к волонтерской деятельности.

Выводы

Организация добровольческого труда младших школьников предполагает создание условий для специальной подготовки будущих педагогов к данному виду профессиональной деятельности.

Модель подготовки педагогов к организации добровольческого труда младших школьников является важнейшим условием их успешной деятельности по организации добровольческого труда младших школьников.

Необходимыми и достаточными составляющими модели выступают концептуально-методологический, содержательно-процессуальный и критериально-диагностический блоки, имеющие специфику наполнения, связанную с особенностями добровольчества как вида деятельности. В концептуально-методологическом блоке специфика определяется акцентом на применение проектно-ориентированного подхода и принципов субъектности, имитационного и игрового моделирования и диалогического общения и эмпатийного восприятия. Специфику содержательно-процессуального блока определяет реализация в образовательном процессе программы модуля «Организация добровольческого труда младших школьников», целеориентированного на формирование готовности будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников. Критериально-диагностический блок призван подтвердить результативность практики, основанной на разработанной модели, и структурно отражает готовность студентов — будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников по мотивационно-ценностному, когнитивно-деятельностному и личностно-рефлексивному критериям.

Исследование результативности апробации модели подготовки будущих педагогов к организации добровольческого труда младших школьников подтверждает ее применимость и перспективность в обеспечении подготовки будущих педагогов к решению актуальной педагогической задачи.

Библиографический список

1. Азарова Е. С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности / Е. С. Азарова, М. С. Яницкий // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 306. С. 120-125.

2. Байбородова Л. В. Подготовка будущих педагогов к организаторской деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 55-62.

3. Богданова Е. В. Формирование готовности будущих социальных педагогов к организации волонтерской деятельности школьников // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 4 (53). С. 108-115.

4. Болотова Л. В. Участие в добровольческом движении как аспект вузовской подготовки социальных работников // Профессионально-личностные качества специалиста социальной сферы как аспект социального образования : материалы Междунар науч-практ. конф. Тамбов : Изд-во ТГУ им Г. Р. Державина, 2004. С. 103-104.

5. Дудченко В. С. Деловая инновационная игра как метод исследования и развития организации // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. 2010. URL: https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3743 (дата обращения: 22.02.2022).

6. Зелко А. С. Система волонтерской подготовки будущих педагогов в условиях высшей школы / А. С. Зелко, В. С. Масло // Пространственное развитие региона: перспективы, приоритеты, ресурсы. 2019. № 3. С. 485-487.

7. Кудринская Л. А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции. Москва : Изд-во МГУ, 2006. 203 с.

8. Кузьминов Н. Н. Социальное взросление детей через добровольческую и общественную деятельность как метод нравственного и патриотического воспитания / Н. Н. Кузьминов, Е. А. Бугуш // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований. 2019. № 2. С. 277-280.

9. Курченя Е. Ю. Концептуальные основы института волонтерства в системе начального образования // СтРИЖ. 2017. № 5. С. 34-37.

10. Мзокова Л. А. Теоретические и методические основы подготовки будущих учителей начальных

классов к формированию метапредметной компетенции младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3. С. 118-120.

11. Мингазов Р. А. Волонтерство «идет» в российские школы // Скиф. 2019. № 3 (31). С. 18-23.

12. Певная М. В. Развитие волонтерства в России: проблемы и противоречия // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 2 (29). С. 230-237.

13. Певная М. В. Профессиональная подготовка будущих педагогов к организации добровольческой деятельности как концепт развития системы регионального управления добровольчеством / М. В. Певная, Ю. В. Лужков // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 19-25.

14. Психологические аспекты развития личности в онтогенезе : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол. О. К. Шульга (гл. ред.) [и др.]. Гродно : ГрГУ, 2016. 141 с.

15. Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. Москва : Владос, 2000. Т. 1. 312 с.

16. Рокич М. Методика «ценностные ориентации» // Большая энциклопедия психологических тестов. Москва : ЭКСМО, 2009. С. 26.

17. Рошко Г. А. Диагностика готовности учителя предметной области «Искусство» к организации волонтерской деятельности школьников // Педагогическое образование в России. 2014а. № 11. С. 132-137.

18. Рошко Г. А. Методика формирования готовности учителя предметной области «Искусство» к организации волонтерской деятельности школьников // Педагогическое образование в России. 2015б. № 6. С. 119-124.

19. Сикорская Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 2. С. 213-217.

20. Синева М. В. Диагностика готовности учителя к организации внеурочной деятельности младших школьников по эколого-краеведческому направлению // Наука Красноярья. 2015. № 2. С. 85-99.

21. Федорошин В. А. Коммуникативные и организаторские склонности (КОС). 2017. URL: http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17 (дата обращения: 22.01.2022).

22. Соколова Л. В. Волонтерство в начальной школе // Традиции и инновации в образовании. 2019. С. 49-53.

23. Сычева А. В. Перспективы развития добровольческого движения в современном российском обществе // Известия ТулГУ: Гуманитарные науки. 2018. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-dobrovolcheskogo-dvizheniya-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve (дата обращения: 03.06.2022).

24. Фарафонова И. В. Подготовка будущих учителей начальной школы к организации проектной деятельности младших школьников при изучении начального курса математики // Начальная школа. 2017. № 8. С. 64-68.

25. Хасанова Н. В. Особенности организации волонтерской деятельности с младшими школьниками / Н. В. Хасанова, Ю. Д. Гакаме // Аспирант. 2021. № 5. С. 298-301.

26. Шагурова А. А. Психологическая готовность к волонтерской деятельности в современном российском обществе // Социальная политика и социология. 2012. № 8 (86). С. 91-95.

Bibliograficheskij spisok

1. Azarova E. S. Psihologicheskie determinanty dobrovol'cheskoj dejatel'nosti = Psychological determinants of volunteering / E. S. Azarova, M. S. Janickij // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008. № 306. S. 120-125.

2. Bajborodova L. V. Podgotovka budushhih pedagogov k organizatorskoj dejatel'nosti = Preparation of future teachers for organizational activities // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2021. T. 27. № 4. S. 55-62.

3. Bogdanova E. V. Formirovanie gotovnosti budushhih social'nyh pedagogov k organizacii volonterskoj dejatel'nosti shkol'nikov = Formation of future social teachers' readiness to organize volunteer activities of schoolchildren // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2014. № 4 (53). S. 108-115.

4. Bolotova L. V. Uchastie v dobrovol'cheskom dvizhenii kak aspekt vuzovskoj podgotovki social'nyh rabotnikov = Participation in the volunteer movement as an aspect of university training for social workers // Professional'no-lichnostnye kachestva specialista social'noj sfery kak aspekt social'nogo obrazovanija : materialy Mezhdunar nauch-prakt. konf. Tambov : Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina, 2004. S. 103-104.

5. Dudchenko V. S. Delovaja innovacionnaja igra kak metod issledovanija i razvitija organizacii = Business innovation game as a method of research and development of the organization // Jelektronnaja publikacija: Centr gumanitarnyh tehnologij. 2010. URL: https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3743 (data obrashhenija: 22.02.2022).

6. Zjolko A. S. Sistema volonterskoj podgotovki budushhih pedagogov v uslovijah vysshej shkoly = System of volunteer training of future teachers in higher education / A. S. Zjolko, V. S. Maslo // Prostranstvennoe razvitie regiona: perspektivy, prioritety, resursy. 2019. № 3. S. 485-487.

7. Kudrinskaja L. A. Dobrovol'cheskij trud: opyt teoreticheskoj rekonstrukcii = Volunteer work: experience in theoretical reconstruction. Moskva : Izd-vo MGU, 2006. 203 c.

8. Kuz'minov N. N. Social'noe vzroslenie detej cherez dobrovol'cheskuju i obshhestvennuju dejatel'nost' kak metod nravstvennogo i patrioticheskogo vospitanija = Social growing up of children through volunteer and social activities as a method of moral and patriotic educa-

tion / N. N. Kuz'minov, E. A. Bugush // Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologicheskih, psihologo-pedagogicheskih i lingvodidakticheskih issledovanij. 2019. № 2. S. 277-280.

9. Kurchenja E. Ju. Konceptual'nye osnovy instituta volonterstva v sisteme nachal'nogo obrazovanija = Conceptual foundations of the Institute of volunteering in the primary education system // StRIZh. 2017. № 5. S. 34-37.

10. Mzokova L. A. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy podgotovki budushhih uchitelej nachal'nyh klassov k formirovaniju metapredmetnoj kompetencii mladshih shkol'nikov = Theoretical and methodological foundations for preparing future primary school teachers for the formation of the metasubject competence of younger students // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2017. № 3. S. 118-120.

11. Mingazov R. A. Volonterstvo «idet» v rossijskie shkoly = Volunteering «goes» to Russian schools // Skif. 2019. № 3 (31). S. 18-23.

12. Pevnaja M. V. Razvitie volonterstva v Rossii: problemy i protivorechija = Development of volunteering in Russia: problems and contradictions // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 2 (29). S. 230-237.

13. Pevnaja M. V. Professional'naja podgotovka budushhih pedagogov k organizacii dobrovol'cheskoj dejatel'nosti kak koncept razvitija sistemy regional'nogo upravlenija dobrovol'chestvom = Professional training of future teachers to organize volunteer activities as a concept for the development of a regional volunteering management system / M. V. Pevnaja, Ju. V. Luzhkov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 1. S. 19-25.

14. Psihologicheskie aspekty razvitija lichnosti v ontogeneze = Psychological aspects of personality development in ontogenesis : sb. nauch. st. / GrGU im. Ja. Kupaly ; redkol. O. K. Shul'ga (gl. red.) i dr. Grodno : GrGU, 2016. 141 s.

15. Psihologicheskie testy = Psychological tests : v 2 t. / pod red. A. A. Karelina. Moskva : Vlados, 2000. T. 1. 312 s.

16. Rokich M. Metodika «cennostnye orientacii» = «Value Orientations» methodology // Bol'shaja jenciklopedija psihologicheskih testov. Moskva : JeKSMO, 2009. S. 26.

17. Roshko G. A. Diagnostika gotovnosti uchitelja predmetnoj oblasti «Iskusstvo» k organizacii volonterskoj dejatel'nosti shkol'nikov = Diagnostics of the readiness of the «Art» subject area teacher to organize schoolchildren's volunteer activities // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014a. № 11. S. 132-137.

18. Roshko G. A. Metodika formirovanija gotovnosti uchitelja predmetnoj oblasti «Iskusstvo» k organizacii volonterskoj dejatel'nosti shkol'nikov = Methodology for forming the readiness of a teacher in the «Art» subject area to organize schoolchildren's volunteer activities // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015b. № 6. S. 119-124.

19. Sikorskaja L. E. Pedagogicheskij potencial dobrovol'cheskoj dejatel'nosti studencheskoj molodezhi = Educational potential of volunteer activities of student youth // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2011. № 2. S. 213-217.

20. Sineva M. V. Diagnostika gotovnosti uchitelja k organizacii vneurochnoj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov po jekologo-kraevedcheskomu napravleniju = Diagnostics of the teacher's readiness to organize extracurricular activities of elementary schoolchildren in the ecological and local history area // Nauka Krasnojar'ja. 2015. № 2. S. 85-99.

21. Fedoroshin V. A. Kommunikativnye i organizatorskie sklonnosti (KOS) = Communicative and organizational tendencies (KOS). 2017. URL: http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17 (data obrashhenija: 22.01.2022).

22. Sokolova L. V. Volonterstvo v nachal'noj shkole = Volunteering at primary school // Tradicii i innovacii v obrazovanii. 2019. S. 49-53.

23. Sycheva A. V. Perspektivy razvitija dobrovol'cheskogo dvizhenija v sovremennom rossijskom obshhestve = Prospects for the development of the volunteer movement in modern Russian society // Izvestija TulGU: Gumanitarnye nauki. 2018. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-dobrovolcheskogo-dvizheniya-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve (data obrashhenija: 03.06.2022).

24. Farafonova I. V. Podgotovka budushhih uchitelej nachal'noj shkoly k organizacii proektnoj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov pri izuchenii nachal'nogo kursa matematiki = Preparation of future primary school teachers to organize the project activities of younger students in the study of the primary course of mathematics // Nachal'naja shkola. 2017. № 8. S. 64-68.

25. Hasanova N. V. Osobennosti organizacii volonterskoj dejatel'nosti s mladshimi shkol'nikami = Features of organizing volunteer activities with younger students / N. V. Hasanova, Ju. D. Gakame // Aspirant. 2021. № 5. S. 298-301.

26. Shagurova A. A. Psihologicheskaja gotovnost' k volonterskoj dejatel'nosti v sovremennom rossijskom obshhestve = Psychological readiness for volunteer activities in modern Russian society // Social'naja politika i sociologija. 2012. № 8 (86). S. 91-95.

Статья поступила в редакцию 26.07.2022; одобрена после рецензирования 19.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 26.07.2022; approved after reviewing 19.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-86-95
EDN: MEDPJA

Подготовка будущих учителей географии к формированию у школьников глобальных компетенций

Игорь Сергеевич Синицын[1]✉, Сергей Евгеньевич Купцов[2]
[1]Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической географии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[2]Старший преподаватель кафедры физической географии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[1]1010.86@mail.ru✉, https//orcid.org/0000-0002-7096-1005
[2]djkupcov@mail.ru, https//orcid.org/0000-0002-0269-2229

Аннотация. В статье обосновывается необходимость ориентации предметно-методической подготовки будущего учителя географии на формирование у обучающихся функциональной грамотности, в структуре которой особое место занимают глобальные компетенции. Проведенный анализ содержания общего географического образования позволил выявить, что содержательную основу формирования глобальных компетенций у обучающихся в процессе изучения учебного предмета «География» на уровне общего образования должны составлять глобальные проблемы человечества. В связи с этим одним из результатов предметно-методической подготовки будущих учителей географии определена готовность к формированию у обучающихся глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества, рассматриваемая как интегративный образовательный результат в единстве трех составляющих: аксиологического (ценностные установки и ориентации), когнитивного (совокупность знаний о глобальных проблемах человечества и методическом опыте и инструментарии их изучения как основы формирования глобальных компетенций) и праксиологического (совокупность способов деятельности, позволяющих изучать глобальные проблемы человечества и организовать деятельность по их изучению) компонентов.

Для достижения указанного образовательного результата авторами разработана модель формирования готовности, рассматриваемая как динамическое единство следующих блоков: концептуально-целевого (методологические подходы, принципы, целевые ориентиры подготовки), содержательного (компоненты подготовки и содержательный базис их формирования), процессуального (технологии, методы, приемы и формы) и диагностического (критерии, показатели, стили предстоящей деятельности) — и определено научно-методическое обеспечение ее реализации. Представлена в обобщенном виде последовательность реализации модели в единстве стадий: ориентирующей, информационно-деятельностной, методического осмысления, творческо-практического преобразования, — обеспечивающих восхождение от принятия смысла деятельности к освоению ее технологического базиса (ориентировочной основы) и далее к овладению опытом ее выполнения в реальной образовательной среде.

Ключевые слова: функциональная грамотность; глобальные компетенции; глобальные проблемы человечества; глобалистика; предметно-методическая подготовка; модель подготовки; научно-методическое обеспечение

Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Механизм научно-методического сопровождения педагогов по вопросам формирования функциональной грамотности школьников: трансфер образовательных технологий» (073-00109-22-01)

Для цитирования: Синицын И. С., Купцов С. Е. Подготовка будущих учителей географии к формированию у школьников глобальных компетенций // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 86-95. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-86-95. https://elibrary.ru/medpja

© Синицын И. С., Купцов С. Е., 2022

Original article

Training of future geography teachers to form global competencies among school students

Igor S. Sinitsyn[1]✉, Sergei E. Kuptsov[2]
[1]Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of physical geography, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[2]Senior lecturer, department of physical geography, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]1010.86.86@mail.ru✉, https//orcid.org/0000-0002-7096-1005
[2]djkupcov@mail.ru, https//orcid.org/0000-0002-0269-2229

Abstract. The article substantiates the need to focus the subject-methodical training of a future geography teacher on the formation of functional literacy among students, in the structure of which global competencies have a special place. The analysis of the content of general geographical education revealed that the content basis for the formation of global competencies among students in the process of studying the «Geography» subject at the level of general education should be global problems of humanity. In this regard, one of the results of the subject-methodical training of future geography teachers is the readiness for the formation of global competencies among students in the process of studying global problems of humanity, considered as an integrative educational result in the unity of three components: axiological (values and orientations), cognitive (a set of knowledge about global problems of humanity and methodological experience and tools their study as the basis for the formation of global competencies) and praxiological (a set of ways of activity, allowing to study the global problems of humanity and organize activities for their study) components. To achieve this educational result, the authors have developed a model of readiness formation, considered as a dynamic unity of the following blocks: conceptually-targeted (methodological approaches, principles, training targets), substantive (training components and the content basis of their formation), procedural (technologies, methods, techniques and forms) and diagnostic (criteria, indicators, styles of the upcoming activity) — and the scientific and methodological support for its implementation is determined. The sequence of the implementation of the model in the unity of stages is presented in a generalized form: orienting, information-activity, methodological understanding, creative and practical transformation, — providing ascent from the acceptance of the meaning of the activity, to the development of its technological basis (indicative basis) and further to mastering the experience of its implementation in a real educational environment.

Keywords: functional literacy; global competencies; global problems of humanity; global studies; subject-methodical training; training model; scientific and methodological support

The work was prepared within the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation for research «Mechanism of scientific and methodological support of teachers to form schoolchildren's functional literacy: transfer of educational technologies» (073-00109-22-01)

For citation: Sinitsyn I. S., Kuptsov S. E. Training of future geography teachers to form global competencies among school students. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 86-95. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-86-95. https://elibrary.ru/medpja

Постановка проблемы

Важнейшей задачей современного образования, в том числе и географического, является формирование функциональной грамотности [Асхадуллина, 2021; Бажук, 2021; Басюк, 2021; Schleicher, 2019], одним из компонентов которой выступают глобальные компетенции, рассматриваемые как способность обучающихся взаимодействовать с окружающим миром [Коваль, 2019а; Универсальные компетенции … , 2019]. В структуре глобальных компетенций особое место занимает способность критически рассматривать с различных точек зрения вопросы и ситуации глобального характера и межкультурного взаимодействия и эффективно действовать в этих ситуациях [Коваль, 2019б; Коваль, 2020; Lambert, 1996; Preparing … , 2018]. В свою очередь, глобальные проблемы человечества являются предметом изучения и рассмотрения глобалистики. Необходимость акцентировать внимание школьников на проблемах современного мира обусловлена их всеобщим характером проявления. С интенсивным и бесконтрольным развитием цивилизации, сопровождавшимся воздействием геополитических, социально-экономических, технологических факторов, возникли и обострились многие проблемы и противоречия в различных сферах, ставшие прямой угрозой для существования природы и человечества. При этом признанным проявлением нового стиля мышления и поведения человечества в условиях глобализации должно стать осознание того, что в решении и

предотвращении глобальных проблем ведущая роль принадлежит мировоззрению людей, которое закладывается в процессе их образования [Урсул, 2012; Reimers, 2009].

Анализ существующей практики обучения географии на уровне основного образования показывает, что потенциал учебного предмета «География» для формирования глобальных компетенций используется недостаточно. К сожалению, сложившаяся практика не позволяет обеспечить комплексное восприятие глобальных проблем, понимание необходимости их решения для достижения целей устойчивого развития, и, как следствие, становление мировоззрения учащихся, обеспечивающего понимание сущности глобальных противоречий и осознание ими деятельности в контексте обеспечения устойчивого развития [Организация учебной … , 2016].

Вместе с тем стоит обозначить и проблему профессионально-педагогического характера в системе высшего педагогического образования, которое практически не учитывает важности приобретения будущими учителями географии компетенций по созданию условий для формирования у обучающихся глобальных компетенций в процессе изучения такой содержательной категории, как глобальные проблемы человечества. Анализ информационных источников, интервью с экспертами и диагностический опрос учителей школ Ярославля и Ярославской области, а также студентов педагогического вуза показал, что значительная часть респондентов отмечают важность изучения глобальных проблем человечества, но вместе с тем подчеркивают отсутствие должного научно-методического обеспечения данного процесса [Купцов, 2020]. Однако из-за недостаточной теоретической подготовки и необходимого профессионального опыта большинство респондентов не могут организовать образовательный процесс, ориентированный на достижение данного результата.

Это, в свою очередь, определяет ***проблему исследования***, состоящую в разработке научно-методического обеспечения подготовки будущих учителей географии в области формирования у обучающихся глобальных компетенций.

Цель исследования состоит в выявлении и научном обосновании научно-методического обеспечения подготовки будущих учителей географии в области формирования глобальных компетенций обучающихся в процессе изучения глобальных проблем человечества.

Изложение основного материала

Рассмотренное состояние проблемы позволило нам установить, что одним из актуальных направлений обновления содержания общего и высшего географического образования выступает *глобалистик*а, рассматриваемая как междисциплинарная область, исследующая феномен «глобализации» и порождаемые ею *глобальные проблемы человечества* [Горшенев, 2019]. В контексте проводимого нами исследования установлено, что глобальные проблемы человечества затрагивают весь мир, создают реальную угрозу существованию человечества либо ограничивают его развитие и, как следствие, требуют для своего решения совместных действий всех стран и народов [Гладкий, 2013; Социально-экономическая география … , 2020; География мира … , 2020].

Насыщение содержания географического образования на разных уровнях информацией о глобальных проблемах человечества, причинах их возникновения, географии и специфике их проявления, возможных сценариях и путях развития составляет ***глобалистический контент географического образования***, реализация которого содействует, с одной стороны, формированию необходимых образовательных результатов, а с другой — становлению нового типа мышления участников образовательного процесса, предполагающего понимание сущности глобальных противоречий и осознание ими деятельности в контексте обеспечения устойчивого развития [Купцов, 2020].

Основной задачей подготовки будущих учителей географии является формирование компетенций педагога, позволяющих ему в полной мере обеспечить реализацию глобалистического контента общего географического образования и, как следствие, формирование глобальных компетенций у учащихся в процессе изучения глобальных проблем человечества. В связи этим с одним из приоритетных направлений профессионально-методической подготовки учителя географии в системе высшего педагогического образования должно стать проектирование системы модели данного процесса и научно-методического обеспечения ее реализации.

При этом подготовка будущих учителей географии в области формирования у обучающихся глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества рассматривается нами как *процесс взаимодействия субъектов подготовки, предполагающий активизацию*

различных ресурсов в единстве научной (научно-педагогическое и географическое знание в виде методологии, теорий, закономерностей, концепций, идей, принципов, научных фактов) и методической (учебно-методические документы — планы, программы, методики, технологии, учебно-методические комплексы, дидактические материалы) составляющей, содействующих обретению будущими учителями географии профессиональных компетенций в части

− знания содержательных основ глобалистики;

− умения анализировать возможности учебного предмета «География» для организации деятельности учащихся по формированию глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества, обобщать передовой опыт по использованию современных и традиционных методов реализации глобалистического контента школьного географического образования для формирования глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества, отбирать содержание и наиболее эффективные методы, формы и средства обучения;

− владения опытом применения методов, форм и средств реализации глобалистического контента школьного географического образования для формирования глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества.

Результатом подготовки будущих учителей географии выступает *готовность к формированию у обучающихся глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества,* в структуре которой представлены

− аксиологический компонент: ценностно-смысловая ориентация и понимание будущими учителями географии социальной и личной значимости изучения глобальных проблем человечества для реализации идей устойчивого развития и обеспечения мироустойчивости;

− когнитивный компонент: совокупность теоретических и эмпирических знаний предметного и методического характера, включающая тезаурус глобалистики; знание сущности, специфики, географии проявления и путей решения глобальных проблем человечества; знание сущности, содержания, принципов, методов, средств формирования глобальных компетенций и современного практического опыта в этой области;

− праксиологический компонент: совокупность способов педагогической, научно-исследовательской, проектной деятельности в процессе подготовки; умение применять научно-теоретические, психолого-педагогические и методические знания в образовательной практике.

Для достижения указанного образовательного результата нами была спроектирована модель подготовки будущих учителей географии к формированию у обучающихся глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества. Разрабатывая модель подготовки студентов и научно-методическое обеспечение ее реализации, мы использовали в качестве методологической основы комплекс системного, деятельностного и акмеологического подходов. В рамках данного исследования системный подход служит методологической основой для анализа и систематизации материала по теории и практике подготовки студентов-географов к формированию у обучающихся глобальных компетенций, дает возможность представить изучаемый процесс в виде системы и сконструировать его модель. С опорой на положения системного подхода были определены задачи для решения изучаемой проблемы [Таратухина, 2021]: наметить конкретную цель разрабатываемой системы; использовать морфологический (выделение элементов системы), структурный (представление системообразующих связей между элементами и внутри них) и генетический (определение этапов рассматриваемого процесса) анализ системы; разработать обобщенную модель подготовки будущих учителей географии к формированию у обучающихся глобальных компетенций. Значение деятельностного подхода в контексте нашего научного изыскания складывается из следующих факторов:

− деятельность является одним из условий прогрессивного роста уровня готовности студентов к формированию у обучающихся глобальных компетенций и указывает на его способности в этой области;

− через деятельность совершенствуются личностные качества, свойственные ответственным гражданам, развиваются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Акмеологический подход ориентирует процесс подготовки студентов к формированию у обучающихся глобальных компетенций на развитии мотивации, заинтересованности студентов в повышении уровня компетенций, необходимых для осуществления данной деятельности в реальной образовательной практике. В исследовании также учитывался и тот факт, что с позиций педагогики акмеологический подход подразделя-

ется на три составляющие: образовательную, профессиональную и рефлексивную [Таратухина, 2021; Schwarz, 2007]. В рамках нашего исследования образовательный аспект ориентирован на развитие у студентов компонентов готовности к формированию у обучающихся глобальных компетенций (ценностных ориентаций, мотивации, знаний, умений), личностно значимый аспект — на эффективное применение знаний и умений по формированию у обучающихся глобальных компетенций; рефлексивный аспект связан с самооценкой своих достижений в реализации данного вида деятельности.

Целевой блок в проектируемой нами модели представлен *целью-идеалом* (обеспечение готовности будущих педагогов к формированию глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества) и *целью-средством*, выраженной через планируемые результаты обучения по отношению к компонентам готовности: когнитивному, праксиологическому и аксиологическому. Уровень общетеоретического построения содержания подготовки будущих учителей географии включает два вида обеспечения: ***научное обеспечение***, включающее в себя философское, географическое и педагогическое знание в виде методологии, теорий, закономерностей, концепций, идей, принципов, научных фактов; ***методическое обеспечение***, интегрирующее в себе учебно-методические документы — планы, программы, методики, технологии, учебно-методические комплексы, дидактические материалы.

Уровень построения содержания (учебные дисциплины и курсы) представлен следующими содержательными блоками, обеспечивающими развитие содержания от эмпирии и теоретического обобщения к методическому осмыслению и практической реализации. Эмпирическую основу содержания в области глобалистики закладывают базовые курсы предметной подготовки будущего учителя географии: Общее землеведение, Биогеография, Экономическая и социальная география, блок дисциплин экологической направленности. Содержательным базисом подготовки педагогов в области глобалистики, позволяющим обобщить разрозненную учебную информацию о различных глобальных проблемах современности, является дисциплина «Глобалистика», введенная в вариативную часть учебного плана подготовки будущих педагогов в объеме 2 зачетных единиц и изучаемая на 3 курсе. Дидактическими единицами данной дисциплины выступают обозначенные ниже группы глобальных проблем человечества. Теоретическому обобщению учебной информации о глобальных проблемах человечества способствует также изучаемая на третьем курсе дисциплина «Философия», содержательная рамка которой представлена философскими идеями, взглядами и понятиями о глобальности, глобализации и глобальных проблемах человечества [Синицын, 2020].

Подготовка будущих педагогов к формированию у обучающихся глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества содержательно также осуществляется в рамках изучения дисциплины «Теория и методика обучения предмету», в структуре которой представлена тема «Методика организации учебной деятельности учащихся по изучению глобальных проблем человечества». Это обеспечивает методическое осмысление учебной информации и в дальнейшем содействует практической ее реализации в условиях квазипрофессиональной деятельности.

Содержательный блок модели подготовки будущих учителей географии к формированию у обучающихся глобальных компетенций на уровне *построения содержания (учебно-дидактические единицы)* составляют основные проблемы современного мира, сгруппированные нами по контекстам: *опасности и риски* (группа проблем, связанная с проявлением опасных природных, социальных и техногенных явлений и процессов); *здоровье* (группа проблем, связанная с общественным и личным здоровьем); *окружающая среда* (группа проблем экологического характера) и *природные ресурсы* (группа проблем, отражающих проявление конфликтов природопользования); *общество и экономика* (группа проблем, связанным с общественным и экономическим развитием); *наука и технологии* (группа проблем, определяющих научно-технологическое развитие) [Купцов, 2020; Кондратьева, 2019; Купряшкин, 2016; Чащин, 2013].

Указанные дидактические единицы интегрируются нами в различные дисциплины подготовки будущего учителя в педвузе для каждого из этапов формирования готовности. Изучение каждой группы проблем предполагает соблюдение *логики* в представлении учебного содержания: *обозначение проблемы, остроты ее проявления в целом в мире, общей сущности* (данный компонент ориентирует учащихся на общее восприятие проблемы и мотивирует их к ее дальнейшему изучению) → *опорные знания, необходимые для*

понимания сущности проблемы; *причинность и пространственность проблемы* (данный содержательный компонент направлен на выявление причин возникновения проблемы, пространственных особенностей ее проявления) → *сценарии развития и пути решения* (обсуждение вопросов, связанных с возможными механизмами и условиями ее преодоления) [Синицын, 2020]. Важной составляющей при изучении глобальных проблем человечества выступает ***территориальная уровневость*** проявления проблемы (глобальный — региональный (страновый) — локальный).

Процессуальный блок модели подготовки будущих учителей географии к формированию у обучающихся глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества представлен формами, методами, приемами и технологиями обучения, реализация которых подробнее будет рассмотрена далее. Процессуальный компонент в полной мере характеризует цикличность подготовки в области формирования глобальных компетенций. В теоретической модели образовательного цикла нами определены и обоснованы пять ключевых этапов: ориентирующий → информационно-деятельностный → методического осмысления → творческо-практического преобразования.

Последовательное прохождение указанных этапов способствует формированию готовности к формированию у обучающихся глобальных компетенций как интегрирующей цели подготовки. Каждый этап образовательного цикла отличают конкретная задача, соответствующая содержательная доминанта и комплекс адекватных технологий, методов и форм обучения. По мере продвижения будущего учителя географии с курса на курс при подготовке к формированию у обучающихся глобальных компетенций увеличивается степень его самостоятельности, накапливается опыт творческой деятельности, в том числе и с информационно-коммуникационными технологиями, возрастает уровень активности и ответственности.

Эффективность реализации модели обеспечивалась соблюдением условий непрерывного и бинарного характера подготовки, диверсифицированности способов освоения будущими учителями глобалистического контента подготовки и методического инструментария его реализации в практике общего образования.

Диагностический блок теоретической модели будущих учителей географии к формированию у обучающихся глобальных компетенций в процессе изучения глобальных проблем человечества предполагает оценку уровня сформированности готовности будущих учителей к реализации данного вида деятельности. Исходя из структуры готовности, мы определили и обосновали три уровня ее сформированности: «транслятор», «преобразователь», «фасилитатор» — на основе динамики аксиологических, когнитивных и праксиологических показателей. Результатом реализации подготовки будущих учителей географии к формированию у обучающихся глобальных компетенций является достижение ими одного из стилей будущей профессиональной деятельности: *«транслятор»* (осуществление деятельности по формированию глобальных компетенций на основе первоначальных представлений о сущности и специфике глобальных проблем человечества с применением традиционных методов и форм обучения), *«преобразователь»* (осуществление деятельности по формированию глобальных компетенций на основе базовых знаний о сущности и специфике глобальных проблем человечества, организация учебной деятельности учащихся на основе эффективных образовательных практик с минимальной их трансформацией в соответствии с условиями деятельности), *«фасилитатор»* (осуществление деятельности по формированию глобальных компетенций на основе системных и глубоких знаний о сущности и специфике глобальных проблем человечества, организация учебной деятельности учащихся на основе собственных образовательных решений).

Общий алгоритм реализации модели подготовки будущих учителей географии к формированию у обучающихся глобальных компетенций представлен в Таблице 1.

Таким образом, представленная модель подготовки будущих учителей к формированию у обучающихся глобальных компетенций рассматривается нами как теоретический конструкт в единстве стадий: ориентирующей, информационно-деятельностной, методического осмысления, творческо-практического преобразования, — обеспечивающих восхождение от принятия смысла деятельности к освоению ее технологического базиса (ориентировочной основы) и далее к овладению опытом ее выполнения в реальной образовательной среде.

Таблица 1

Содержание стадий реализации модели подготовки будущих учителей в области формирования глобальных компетенций

Стадия	***Содержательная домината***	***Содержательный базис***	***Используемые средства***	***Обобщенные целевые ориентиры-результаты***
Ориентирующая	Аксиологический компонент готовности	Базовые дисциплины предметной подготовки. Философия	Средства-«навигаторы»: интернет-серфинг, мапатон, таблица «Что? Где? Когда? Почему?» в сочетании с традиционными методами и формами обучения (лекции, практикумы)	Знаю и готов объяснить, зачем необходимо изучать глобальные проблемы человечества
Информационно-деятельностная	Когнитивный компонент готовности (содержательное, процедурное и методологическое знание)	Дисциплина вариативной части «Глобалистика»	Средства-«фильтры» (приемы технологий развития критического мышления и визуализации, ситуационные и сюжетные задачи) и средства выражения позиции и отношения (мем, философ в Инстаграмме и т. д.) в сочетании с традиционными формами и методами обучения	Знаю, готов и способен объяснить сущность каждой проблемы и что и как делать для их решения
Методического осмысления	Когнитивный (методическое знание) и праксиологический компоненты	Теория и методика обучения географии	Лекции и практические занятия по анализу содержания учебников, имеющихся образовательных решений, проектированию уроков или их фрагментов по изучению отдельных проблем человечества, проектирование дидактического обеспечения изучения глобальных проблем человечества	Знаю, зачем и с помощью каких средств организовать изучение глобальных проблем учащимися
Творческо-практического преобразования	Праксиологический компонент (реализация научно-исследовательских и педагогических процедур)	Научно-исследовательская и квазипрофессиональная деятельность	Выполнение курсовых работ, проектов, проектирование и реализация уроков в период педагогической практики, разработка и проведение внеурочных и внеклассных мероприятий в области глобалистики	Готов и способен организовать работу по самостоятельному изучению и изучению другими глобальных проблем человечества

Библиографический список

1. Асхадуллина Н. Н. Формирование функциональной грамотности школьников как актуальная проблема российского образования / Н. Н. Асхадуллина, Д. Р. Вильданова // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 27-31.

2. Бажук О. В. Вектор на развитие функциональной грамотности школьников: нормативный базис / О. В. Бажук, Л. П. Берестовская, Т. В. Мерецкая // Ка-

занский педагогический журнал. 2021. № 4 (147). С. 144-151.

3. Басюк В. С. Формирование функциональной грамотности обучающихся — важный аспект достижения личностных результатов образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 6. С. 34-42.

4. География мира : в 3 т. Том 1. Политическая география и геополитика : учебник и практикум для вузов / Н. В. Каледин и др. ; под редакцией Н. В. Каледина, Н. М. Михеевой. Москва : Юрайт, 2020. 389 с.

5. Гладкий Ю. Н. Экономическая и социальная география зарубежных стран : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Ю. Н. Гладкий, В. Д. Сухоруков. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. 400 с.

6. Горшенев К. К. Глобализация и империализм в контексте взаимодействия культур: подходы, мнения, идеи // Наследие веков. 2019. № 2 (18). С. 60-67.

7. Коваль Т. В. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4 (61). С. 112-123.

8. Коваль Т. В. «Глобальные компетенции»: опыт разработки национальных учебно-диагностических материалов / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2. № 2 (70). С. 42-57.

9. Коваль Т. В. Как оценивать умения учащихся в сфере глобальных компетенций / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 208-217.

10. Кондратьева И. В. Глобальные проблемы на планете и причины их возникновения // Актуальные проблемы экологии и природопользования : сборник статей по материалам III Всероссийской (национальной) научно-практической конференции / под общей редакцией С. Ф. Сухановой. Курган : Изд-во Курганской ГСХА, 2019. С. 36-41.

11. Купряшкин И. В. Проблема классификации глобальных проблем современности // Вестник научных конференций. 2016. № 9-5 (13). С. 119-121.

12. Купцов С. Е. Изучение глобальных проблем человечества как условие активизации ценного отношения учащихся к окружающей действительности / С. Е. Купцов, И. С. Синицын // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 3 (52). С. 476-480.

13. Купцов С. Е. Содержательные и методические основы изучения глобальных проблем человечества в рамках учебного предмета «География» на основе потенциала урочной и внеурочной деятельности / С. Е. Купцов, И. С. Синицын // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 3. С. 187-192.

14. Организация учебной деятельности учащихся по освоению содержания темы «Глобальные проблемы человечества» / И. С. Синицын, Т. И. Барабанова, Т. Г. Иванова, А. А. Арефьева // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 83-88.

15. Синицын И. С. Идеи глобализма и футуризма как концепты обновления содержания географического образования / И. С. Синицын, С. Е. Купцов // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2020. С. 27-31.

16. Социально-экономическая география : учебник для вузов / М. М. Голубчик, С. В. Макар, А. М. Носонов, Э. Л. Файбусович. Москва : Юрайт, 2020. 475 с.

17. Таратухина Ю. В. Педагогика высшей школы в современном мире : учебник и практикум для вузов / Ю. В. Таратухина, З. К. Авдеева. Москва : Юрайт, 2021. 217 с.

18. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников и др. Москва : НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

19. Урсул А. Д. Становление глобального мышления: пространственно-временной ракурс // Пространство и время. 2012. № 3 (9). С. 61-67.

20. Чащин Е. В. Формирование представлений о глобальных проблемах современности в информационном обществе и источники спекуляций на этой теме // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология. 2013. № 1. С. 18-29.

21. Lambert R. Parsing the Concept of Global Competence, Educational Exchange and Global Competence. New York, NY : Council on International Educational Exchange, 1996. 119 p.

22. Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competency Framework. OECD. 2018. 64 p.

23. Reimers F. Educating for Global Competency. In J. E. Cohen and M. B. Malin (Eds.), International perspectives on the goals of universal basic and secondary education. Routledge. 2009. P. 183-202.

24. Schleicher A. PISA, 2018: Insights and Interpretations. Paris : OECD Publishing, 2019. 64 p.

25. Schwarz N. Cognitive Aspects of Survey Methodology // Applied Cognitive Psychology. 2007. Vol. 21. Iss. 2. P. 277-287.

Reference list

1. Ashadullina N. N. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov kak aktual'naja problema rossijskogo obrazovanija = Formation of schoolchildren's functional literacy as an urgent problem of Russian education / N. N. Ashadullina, D. R. Vil'danova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 70-2. S. 27-31.

2. Bazhuk O. V. Vektor na razvitie funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov: normativnyj bazis = Vector for

the development of functional literacy of schoolchildren: normative basis / O. V. Bazhuk, L. P. Berestovskaja, T. V. Mereckaja // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2021. № 4 (147). S. 144-151.

3. Basjuk V. S. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti obuchajushhihsja — vazhnyj aspekt dostizhenija lichnostnyh rezul'tatov obrazovanija = Formation of students' functional literacy is an important aspect of achieving personal educational results // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 1. № 6. S. 34-42.

4. Geografija mira : v 3 t. Tom 1. Politicheskaja geografija i geopolitika = Geography of the world: in 3 vols. Volume 1. Political geography and geopolitics : uchebnik i praktikum dlja vuzov / N. V. Kaledin i dr. ; pod redakciej N. V. Kaledina, N. M. Miheevoj. Moskva : Jurajt, 2020. 389 s.

5. Gladkij Ju. N. Jekonomicheskaja i social'naja geografija zarubezhnyh stran = Economic and social geography of foreign countries: uchebnik dlja stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija / Ju. N. Gladkij, V. D. Suhorukov. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2013. 400 s.

6. Gorshenev K. K. Globalizacija i imperializm v kontekste vzaimodejstvija kul'tur: podhody, mnenija, idei = Globalization and imperialism in the context of the interaction of cultures: approaches, opinions, ideas // Nasledie vekov. 2019. № 2 (18). S. 60-67.

7. Koval' T. V. Global'nye kompetencii — novyj komponent funkcional'noj gramotnosti = Global competencies are a new component of functional literacy / T. V. Koval', S. E. Djukova // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. № 4 (61). S. 112-123.

8. Koval' T. V. «Global'nye kompetencii»: opyt razrabotki nacional'nyh uchebno-diagnosticheskih materialov = «Global competencies»: experience in the development of national educational and diagnostic materials / T. V. Koval', S. E. Djukova // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 2. № 2 (70). S. 42-57.

9. Koval' T. V. Kak ocenivat' umenija uchashhihsja v sfere global'nyh kompetencij = How to evaluate students' skills in the field of global competencies / T. V. Koval', S. E. Djukova // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1. № 4 (61). S. 208-217.

10. Kondrat'eva I. V. Global'nye problemy na planete i prichiny ih vozniknovenija = Global problems on the planet and their triggers // Aktual'nye problemy jekologii i prirodopol'zovanija : sbornik statej po materialam III Vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-prakticheskoj konferencii / pod obshhej redakciej S. F. Suhanovoj. Kurgan : Izd-vo Kurganskoj GSHA, 2019. S. 36-41.

11. Kuprjashkin I. V. Problema klassifikacii global'nyh problem sovremennosti = The problem of classifying the global problems of our time // Vestnik nauchnyh konferencij. 2016. № 9-5 (13). S. 119-121.

12. Kupcov S. E. Izuchenie global'nyh problem chelovechestva kak uslovie aktivizacii cennogo otnoshenija uchashhihsja k okruzhajushhej dejstvitel'nosti = Study of the global problems of humanity as a condition for activating the valuable attitude of students to environmental reality / S. E. Kupcov, I. S. Sinicyn // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2020. № 3 (52). S. 476-480.

13. Kupcov S. E. Soderzhatel'nye i metodicheskie osnovy izuchenija global'nyh problem chelovechestva v ramkah uchebnogo predmeta «Geografija» na osnove potenciala urochnoj i vneurochnoj dejatel'nosti = Substantive and methodical basics of studying the global problems of mankind within the framework of «Geography» educational subject based on the potential of time and extracurricular activities / S. E. Kupcov, I. S. Sinicyn // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2020. T. 26. № 3. S. 187-192.

14. Organizacija uchebnoj dejatel'nosti uchashhihsja po osvoeniju soderzhanija temy «Global'nye problemy chelovechestva» = Organization of educational activities of students to master the content of the topic «Global problems of mankind» / I. S. Sinicyn, T. I. Barabanova, T. G. Ivanova, A. A. Aref'eva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 6. S. 83-88.

15. Sinicyn I. S. Idei globalizma i futurizma kak koncepty obnovlenija soderzhanija geograficheskogo obrazovanija = Ideas of globalism and futurism as concepts of updating the content of geographical education / I. S. Sinicyn, S. E. Kupcov // Sovremennoe geograficheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitija : materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2020. S. 27-31.

16. Social'no-jekonomicheskaja geografija = Socio-economic geography : uchebnik dlja vuzov / M. M. Golubchik, S. V. Makar, A. M. Nosonov, Je. L. Fajbusovich. Moskva : Jurajt, 2020. 475 s.

17. Taratuhina Ju. V. Pedagogika vysshej shkoly v sovremennom mire = Higher education pedagogy in the modern world : uchebnik i praktikum dlja vuzov / Ju. V. Taratuhina, Z. K. Avdeeva. Moskva : Jurajt, 2021. 217 s.

18. Universal'nye kompetentnosti i novaja gramotnost': chemu uchit' segodnja dlja uspeha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendencijah transformacii shkol'nogo obrazovanija = Universal competencies and new literacy: what to teach today for success tomorrow. Preliminary findings of the international report on trends in the school education transformation / I. D. Frumin, M. S. Dobrjakova, K. A. Barannikov i dr. Moskva : NIU VShJe, 2018. 28 s.

19. Ursul A. D. Stanovlenie global'nogo myshlenija: prostranstvenno-vremennoj rakurs = Formation of global thinking: a spatio-temporal view // Prostranstvo i vremja. 2012. № 3 (9). S. 61-67.

20. Chashhin E. V. Formirovanie predstavlenij o global'nyh problemah sovremennosti v informacionnom obshhestve i istochniki spekuljacij na jetoj teme = Formation of ideas about the global problems of modernity in the information society and sources of speculation on this topic // Vestnik Permskogo universiteta. Serija: Filosofija. Psihologija. Sociologija. 2013. № 1. S. 18-29.

21. Lambert R. Parsing the Concept of Global Competence, Educational Exchange and Global Competence. New York, NY : Council on International Educational Exchange, 1996. 119 r.

22. Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competency Framework. OECD. 2018. 64 p.

23. Reimers F. Educating for Global Competency. In J. E. Cohen and M. B. Malin (Eds.), International perspectives on the goals of universal basic and secondary education. Routledge. 2009. P. 183-202.

24. Schleicher A. PISA, 2018: Insights and Interpretations. Paris : OECD Publishing, 2019. 64 p.

25. Schwarz N. Cognitive Aspects of Survey Methodology // Applied Cognitive Psychology. 2007. Vol. 21. Iss. 2. P. 277-287.

Статья поступила в редакцию 11.07.2022; одобрена после рецензирования 18.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 11.07.2022; approved after reviewing 18.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-96-104
EDN: MLKCDY

Особенности создания учебного пособия по иностранному языку в контексте смешанного обучения

Татьяна Анатольевна Гольцова[1]✉, Екатерина Александровна Проценко[2]
[1]Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД РФ». 394065, г. Воронеж, пр-т Патриотов, д. 53
[2]Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД РФ». 394065, г. Воронеж, пр-т Патриотов, д. 53
[1]tgolzowa@yandex.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-2805-2668
[2]procatherine@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6131-5055

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме разработки учебно-методических материалов нового поколения, ориентированных на различные формы обучения и совмещающих возможности их использования как для аудиторной работы, так и в рамках смешанного и дистанционного обучения. Цель статьи — представление опыта разработки и применения учебного пособия по иностранному языку в современных условиях цифровизации образования. Учебное пособие предназначено для курсантов первого курса юридического и радиотехнического факультетов Воронежского института МВД России. Пособие может использоваться при любой форме обучения (очной, смешанной и дистанционной), но особое внимание уделяется реализации смешанного обучения как наиболее перспективного. Отмечается, что именно на начальном этапе смешанное обучение наиболее целесообразно, так как позволяет применить индивидуальный подход в переходный период от школы к вузу. Авторы делятся опытом практического использования таких моделей смешанного обучения, как «Перевернутый класс», «Автономная группа», «Смена рабочих зон».

В пособии активно привлекаются аутентичные аудио- и видеоматериалы, интернет-ресурсы, обучающие программы и игры, интерактивные и онлайн-упражнения и так далее. Особо следует отметить широкое применение элементов геймификации, таких как электронные онлайн-игры, интерактивные офлайн-игры, а также игры, разработанные по примеру настольных, с целью совершенствования лексических, грамматических навыков и развития устной речи. Кроме того, учебное пособие включает материалы для подготовки проектных заданий в рамках смешанного обучения. В заключение авторы подчеркивают необходимость и важность создания учебных пособий нового поколения, которые позволили бы решить новые задачи, выдвигаемые в сфере образования.

Ключевые слова: иностранный язык; смешанное обучение; модель обучения; современный учебник; геймификация; информационно-коммуникационные технологии; интернет-ресурсы; мультимедиа

Для цитирования: Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Особенности создания учебного пособия по иностранному языку в контексте смешанного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 96-104. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-96-104. https://elibrary.ru/mlkcdy

Original article

Experience in creating english language course book in the context of blended learning

Tatiyana A. Goltsova[1]✉, Ekaterina A. Protsenko[2]
[1]Candidate of philological sciences, associate professor of the department of russian and foreign languages, Voronezh institute of the Ministry of internal affairs of the Russian Federation. 394065, Voronezh, Patriotic avenue, 53
[2]Candidate of philological sciences, associate professor of the department of Russian and foreign languages, Voronezh institute of the Ministry of internal affairs of the Russian Federation. 394065, Voronezh, Patriotic avenue, 53
[1]tgolzowa@yandex.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-2805-2668
[2]procatherine@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6131-5055

© Гольцова Т. А., Проценко Е. А., 2022

Abstract. The article is concerned with the actual problem of elaborating learning and teaching materials of «new generation» which are oriented towards different forms of teaching and combine capabilities for both in-class and out-class activities. The article aims to describe the practical experience of elaborating and using an English language course book in modern conditions of education digitalization. The course book is designed for first year cadets of law and engineering departments of Voronezh Institute of Russian Ministry of the Interior. The book may be used within different forms of learning (face-to-face, blended or distance learning) but special attention is given to blended learning as the most advanced. It is noted that blended learning practice is the most efficient at the early stage because it provides a means of using individual approach during the transition from school to university. The authors share the experience of applying in practice some blended learning models such as «Flipped classroom», «Individual rotation», «Station rotation». Authentic audio and video recordings, internet resources, training programmes and games, interactive and on-line exercises are widely used in the student's book. Worth noting is an extensive use of gamification techniques such as computer on-line games, interactive off-line games and educational board games in order to improve lexical and grammar skills and develop oral speech competence. Moreover, a student book includes materials for organizing project work in the context of blended learning. In conclusion the authors underline the necessity and great importance of creating course books of new generation to meet the challenges that rise in the sphere of education.

Keywords: foreign languages; blended learning; model of learning; contemporary course book; gamification; information and communication technologies; internet resources; multimedia

For citation: Goltsova T. A., Protsenko E. A. Experience in creating english language course book in the context of blended learning. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 96-104. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-96-104. https://elibrary.ru/mlkcdy

Введение

Современный подход к обучению требует создания учебников нового поколения. Сложная эпидемиологическая обстановка в мире определила необходимость постоянной смены форм обучения. За непродолжительное время педагогическому коллективу и обучающимся пришлось стихийно перейти на дистанционное обучение, затем освоить смешанные формы работы и лишь недавно удалось вернуться к очному формату занятий. Хотя обучение в начале пандемии и было «травматичным», образовательные организации всех уровней, несомненно, извлекли из этого опыта бесценные уроки. И теперь было бы жаль потерять их и просто вернуться к допандемийной практике.

Кроме того, реалии сегодняшнего времени подчеркивают необходимость пересмотра содержания учебных материалов, педагогических методов и форм, используемых ранее в образовательном процессе [Евдокимова, 2021; Восторгова, 2019]. На сегодняшний день перед педагогическим сообществом стоит задача создания такого учебного пособия, которое подходило бы для смешанной образовательной среды, то есть включало бы в себя как традиционные, так и электронные средства передачи информации. Именно в таком случае удастся совместить достоинства дистанционного образования (например, возможность применения в любом объеме аутентичных источников) и классно-урочной системы (главным образом, непосредственная связь с преподавателем), избежав недостатков обеих форм работы.

Актуальность

В сложившейся ситуации особую ***актуальность*** приобретает проблема разработки учебных пособий нового поколения, ориентированных на различные формы обучения и совмещающих возможности использования как для аудиторной работы, так и в рамках смешанного и дистанционного обучения. Они должны быть направлены на решение не только предметных познавательных, но и личностных, и межпредметных задач. Принципы современной образовательной концепции обязывают разрабатывать учебные материалы с привлечением технологий мультимедиа по всем дисциплинам. Использование современных мультимедийных средств в обучении иностранным языкам — это уже не новшество, а реальность сегодняшнего дня для всего цивилизованного мира. Преподаватели активно внедряют обучающие, контролирующие и тренировочные системы, подкасты иноязычных массмедиа, интерактивные онлайн-задания и т. д. Одной из сложностей применения мультимедиа в аудитории является нехватка времени, то есть та проблема, которой не существует при смешанном и дистанционном обучении.

В связи с вышеизложенным авторами было разработано учебное пособие по иностранному языку [Гольцова, 2021], содержание которого позволяет использовать его для реализации различных моделей смешанного обучения, то есть совместить достоинства классно-урочной систе-

мы и дистанционной работы, в чем и заключается практическая значимость исследования. Пособие предназначено для курсантов первого курса юридического и радиотехнического факультетов Воронежского института МВД России и включает тематические циклы («О себе», «Описание внешности», «Моя будущая профессия», «Помощь иностранцам в городе» и так далее), которые ориентированы на совершенствование знаний, умений и навыков, полученных в школе, а также направлено на подготовку обучающихся к изучению иностранного языка для специальных целей. Именно на этом этапе применение смешанного обучения наиболее перспективно, так как позволяет реализовать индивидуальный подход в переходный период от школы к вузу. Обучающиеся на первом курсе, как правило, имеют разный уровень языковой подготовки. Повторение, а для кого-то и изучение, лексического и грамматического материала в удобном для каждого режиме должно в конечном итоге привести к выравниванию стартовых образовательных возможностей в учебной группе.

Постановка проблемы

В связи с тем, что современная парадигма высшего образования переносит акцент на подготовку компетентного специалиста, который должен владеть навыками межкультурного взаимодействия и иноязычной коммуникации, в учебном процессе следует использовать такие формы работы, которые позволяют обучающемуся получать, обрабатывать и использовать профессиональную информацию из иноязычных источников. Многообразие моделей смешанного обучения помогает модернизировать образовательное пространство, а применение мультимедийных технологий — четко выстраивать структуру занятия, реализовать индивидуальную образовательную траекторию, сделать доступным актуальный контент в реальном времени. ***Цель*** данной статьи — представить собственный опыт подготовки и применения учебного пособия по иностранному языку для курсантов первого курса образовательных организаций высшего образования системы МВД России, где оптимизация учебного процесса достигается путем реализации различных моделей смешанного обучения.

Методология

В настоящее время проблемой смешанного обучения занимаются педагоги и в России [Волкова, 2020; Воеводская, 2021; Софьянопуло, 2021], и за рубежом [Mohammad, 2019; Waheeb, 2019; Revera, 2019]. В данной статье мы не останавливаемся на теоретических вопросах описания моделей, которым и так посвящено достаточно работ [Воеводская, 2021; Волкова, 2020; Revera, 2019], а показываем возможности их применения на практике, в процессе преподавания иностранного языка.

При подготовке учебного пособия авторы опирались на исследования Института Кристенсена, согласно которым наиболее распространенными моделями смешанного обучения являются «Личный выбор» и «Ротация». Модели первой группы предполагают индивидуальный график занятий и использование удаленных интернет-ресурсов. А так как пособие предназначено, в первую очередь, для обучающихся очной формы, в данном случае применима модель «Ротация», которая включает в себя «Перевернутый класс», «Автономные группы», «Смену рабочих зон» [Christensen, 2013].

В ходе исследования применялись как общенаучные методы, такие как систематизация и обобщение научной литературы по изучаемой тематике, анализ и критическое осмысление педагогического опыта, так и различные современные методики и приемы обучения иностранным языкам, такие как коммуникативный и лингвосоциокультурный методы, элементы аудиовизуального и интерактивного обучения, метод проектов и др.

Результаты исследования

Смешанное обучение на сегодняшний день является наиболее перспективной формой, поскольку позволяет решить новые задачи, выдвигаемые в сфере образования:

− доступность и гибкость, расширяющие образовательные возможности;

− изменение стиля работы преподавателя, который перестает быть единственным источником знаний и должен выстроить работу таким образом, чтобы обучающийся мог самостоятельно конструировать собственные знания;

− учебный процесс должен способствовать повышению мотивации у обучающихся, развитию самостоятельности и самоанализа, социальной активности;

− индивидуализация, которая учитывает образовательные потребности, интересы и способности каждого обучающегося.

Самая известная подмодель смешанного обучения — «Перевернутый класс». В настоящее время она широко применима на всех этапах

обучения из-за возможности свести к минимуму время на введение нового материала непосредственно на занятии и уделить больше внимания интерактивным формам работы. Знакомство обучающихся с новым информационным контентом осуществляется в онлайн-среде в ходе самостоятельной работы с индивидуальных электронных устройств, подключенных к Интернету. В разработанном авторами учебном пособии предложены различные варианты организации модели «Перевернутый класс». Например, по теме «Знакомство» для повторения речевых клише используется видеофрагмент «30 Useful Greetings for English Learners» из видеохостинга YouTube [30 Useful Greetings…], таким образом, обучающиеся не только могут закрепить известные формы приветствия, но и выучить новые. Для контроля усвоения материала на занятии курсантам предлагается выполнить языковое упражнение на соотнесение формул речевого этикета, представленных в видеоролике, а также упражнение на идентификацию и дифференциацию речевых клише — подобрать ответ на вопрос или закончить мини-диалог.

По теме «Идентификация личности» реализация модели «Перевернутый класс» включает предварительный просмотр видеоролика «Countries of the World — Nationalities and Languages» [Countries of the World…] с целью повторения названий стран, их жителей и государственных языков, после чего курсанты заполняют соответствующую таблицу. За счет освободившегося аудиторного времени преподаватель может использовать интерактивную игру «Countries and nationalities» [Kwann, 2020] с сайта ISL Collective, где представлен сборник игр на расширение словарного запаса, проверку навыка правописания, а также всевозможные лингвистические головоломки. В результате обучающиеся формируют навык аудирования (так как все задания озвучены), совершенствуют лексические и грамматические умения в ходе выполнения конструктивных заданий, а также навыки письма (при наборе ответа). В пособии довольно активно применяются материалы сайта ISL Collective.com — виртуального сообщества иностранного языка, на котором преподаватели иностранных языков из разных стран делятся своими работами.

Авторами широко использовались в пособии материалы сайта LearnEnglish от British Council, где предлагается аутентичный аудио- и видеоматериал, в результате чего обучающиеся слышат носителей языка, улавливают мелодику, интонацию и осваивают речевые обороты современной разговорной речи жителей Великобритании. При этом соблюдаются такие дидактические принципы, как достоверность, так как это официальный сайт организации, призванной развивать сотрудничество в области образования, культуры и искусства между Великобританией и другими странами; наглядность (с психологической точки зрения демонстрация функционирования языковых единиц в речи способствует прочному усвоению языкового материала) [Очилова, 2010]. Увлекательные задания сайта делают образовательный процесс занимательным и интересным, позволяют эстетически оформить занятие.

По темам «Описание внешности», «Хобби» и «Рабочий день» материалы этого же сайта позволяют курсантам самостоятельно повторить базовый вокабуляр и в качестве контроля его усвоения выполнить упражнение «Соотнеси картинку». Многообразие имеющихся на сайте заданий дает возможность преподавателю осуществить индивидуальный подход в соответствии с языковой подготовкой обучающихся. Для продвинутого уровня можно использовать упражнение «записать слова на слух», менее успевающим — расположить лексические единицы по алфавиту, разделить прилагательные на синонимы и антонимы, а далее всем вместе выучить три степени сравнения и сразу же употребить в предложении. Подобный формат заданий позволяет уйти от скучной рутинной работы по выполнению грамматических упражнений.

При подготовке к беседе о будущей профессии авторы пособия считают целесообразным повторить изученный ранее (в школе) лексический материал. Для этого на самостоятельную работу выносится просмотр видеофрагмента «Jobs and Occupations / Learn English vocabulary about professions» [Jobs and Occupations…], в котором не просто представлены разного рода профессии, но и рассказывается об обязанностях людей, занятых в той или иной сфере. Визуализация, которая возможна при интеграции видеосюжетов для создания обучающей среды, помогает преподавателю смоделировать фрагменты объективной действительности. Для контроля усвоения содержания ролика обучающиеся должны выполнить условно-речевое подстановочное упражнение.

После этапа проверки самостоятельной подготовки курсантов в рамках модели «Перевернутый класс», преподаватель сам определяет сце-

нарий аудиторной работы: представленные в пособии задания позволяют организовать учебный процесс с применением разных моделей смешанного обучения. Например, модель «Смена рабочих зон» предполагает деление на группы в аудитории по видам учебной деятельности. В результате чего можно одновременно организовать, например, работу с преподавателем, выполнение групповых заданий и онлайн-обучение. Затем происходит смена рабочих зон. Преподавателю необходимо логически выстроить выполнение отдельных учебных задач в каждой «группе» в соответствии с конечной целью. Для этого в пособии разработаны офлайн- и онлайн-упражнения и игры, материалы для проведения квестов и организации проектной деятельности.

В рамках модели «Смена рабочих зон» можно организовать работу над разными аспектами языка и видами речевой деятельности. Так, при изучении грамматики английского языка, например, временных форм глагола, учебная группа делится на три подгруппы. Первая предназначена для слабоуспевающих курсантов и предполагает непосредственный контакт с преподавателем, который объясняет новый материал или отвечает на вопросы обучающихся; здесь же выполняется трансформационное условно-речевое упражнение под контролем преподавателя. Вторая работает самостоятельно над подстановочным онлайн-заданием. Третья подгруппа занята интерактивными играми офлайн, включающими разного рода упражнения на употребление видовременных форм глагола. Затем происходит смена рабочих зон. Более успевающие курсанты (участники второй и третьей групп) при работе с преподавателем анализируют допущенные в ходе самостоятельной работы ошибки, обсуждают лексические и грамматические трудности. При распределении обучающихся по подгруппам преподаватель должен, в первую очередь, исходить из уровня их языковой подготовки. В случае, когда курсанты имеют схожий уровень или их образовательные возможности относительно выравнены, можно организовать совместную работу с видеоматериалом «Where did you go for your holiday?» [Hello Felix. Conversation…] или предложить им более сложную, нежели ранее, интерактивную онлайн-игру (например, составление предложений в Past Simple за ограниченное время). Весь необходимый материал представлен в пособии либо ссылками на интернет-ресурсы, либо находится в приложении для работы без подключения к сети.

Модель смешанного обучения «Автономная группа» используется в том случае, если обучающиеся в группе сильно различаются по психологическим особенностям, уровню мотивации или каким-то другим характеристикам, в результате чего деление на группы целесообразно. Так, во время пандемии определенный период учебные группы не присутствовали в полном составе на очных занятиях по различным причинам, например, по болезни или потому что слушатели из других государств не могли вернуться к началу семестра. В результате эта «Автономная группа» обучалась дистанционно, а компонент личного общения с преподавателем использовался для консультирования — группового или индивидуального. Пособие, подготовленное авторами для смешанного обучения, содержит достаточный объем учебного материала для организации самостоятельной познавательной деятельности. По всем темам имеется аудио- или видеосопровождение; подобраны интерактивные упражнения, позволяющие сразу проверить правильность выполнения заданий; онлайн-игры, которые способствуют повышению мотивации и одновременно используются для самоконтроля или контроля со стороны преподавателя в аудитории.

Следует отметить широкое применение в пособии элементов геймификации: это электронные онлайн-игры, интерактивные офлайн-игры, а также игры, разработанные по примеру настольных. О достоинствах геймификации в образовательном процессе говорят как отечественные [Богомолов, 2019; Кармова, 2020; Kapsargina, 2019], так и зарубежные педагоги [Dreimane, 2019; Luig, 2019; Mese, 2019; Ribeiro, 2018; Ofosu-Ampong, 2020]. Обучающиеся, безусловно, предпочтут языковую игру долгому и монотонному выполнению тренировочных упражнений. Игровые формы применимы при обучении иностранному языку и для формирования лексико-грамматических навыков, и для совершенствования языковых умений, и как одна из форм контроля [Dincer, 2021; Smiderle, 2020]. В частности, интерактивная игра «Traffic rules» позволяет проверить не только сформированность лексических навыков употребления иноязычных слов по теме «Регулирование дорожного движения», но и умения правильно использовать речевые клише в соответствии с ситуацией и стилем общения.

При изучении темы «Мой рабочий день» обучающимся предлагается настольная игра, в которой они должны описать своего однокурсника, используя предложенные речевые образцы. Вы-

игрывает тот, кому удастся составить как можно больше предложений, прежде чем остальные угадают, о ком идет речь. Задание позволяет отработать в игровой форме как лексический, так и грамматический материал (Present Simple), изучаемый в рамках данной темы, совершенствуя при этом навыки устной речи и спонтанного реагирования. По теме «Отпуск, каникулы» интерактивная игра представляет собой серию вопросов в прошедшем времени, которые выпадают в произвольном порядке. В ходе совместной работы обучающиеся обсуждают, как они провели каникулы, развивая навыки устной иноязычной речи. Работа с интерактивной игрой может быть организована в форме диалога или полилога, в зависимости от поставленных целей или желания обучающихся. В любом случае применение геймификации позволяет одновременно решить несколько задач, как учебных, познавательных, так и психологических: повысить интерес к предмету, снять напряжение, создать благоприятную для общения обстановку, что, в конечном счете, положительно влияет и на мотивацию, и на успеваемость курсантов.

Представленные в пособии материалы могут эффективно использоваться при смешанном обучении для подготовки проектных заданий. Например, при изучении темы «Моя будущая профессия» обучающиеся распределяются на несколько групп по различным профессиям (одна из групп готовит проект о сотруднике полиции) для выполнения творческой работы. Каждая из них должна подготовить описание профессии, согласно предложенной в пособии ассоциограмме, которая раскрывае привлекательность профессии, обязанности, преимущества по сравнению с другими и так далее. Кроме того, следует использовать лексико-грамматический материал темы: различного рода речевые клише, материалы выполненных ранее с преподавателем или самостоятельно упражнений, прочитанного текста. Работа каждой группы максимально автономна, то есть предполагает самостоятельный поиск и обработку информации, распределение ролей в группе, подготовку и оформление конечного продукта. Подобная работа позволяет создавать совместные учебные проекты и способствует формированию навыков командной работы. На конечный результат проектной работы влияет множество факторов, среди которых большое значение имеют не только собственно языковые навыки и умения, но и умение правильно планировать и организовать совместную деятельность, распределять объем работы с учетом способностей, возможностей и творческого потенциала обучающихся.

Заключение

Реалии современного мира создают новые вызовы, на которые система образования должна своевременно и адекватно реагировать. Компьютерные и инфокоммуникационные технологии уже прочно вошли в нашу жизнь, электронное и дистанционное обучение по разным причинам получает все большее распространение. В этих условиях необходимо пересматривать традиционные формы и средства обучения, исходя из ключевых принципов современной концепции образования, с одной стороны, и реальных возможностей цифровизации образовательной среды, — с другой. Инновационные методы и современные технологии обучения вызывают необходимость пересмотреть традиционной формы не только проведения занятий, но и подготовки новых учебников и учебных пособий.

На сегодняшний день перед педагогическим сообществом стоит задача создания учебников нового поколения. Современное учебное издание должно быть адаптивным, разносторонним и многофункциональным, удобным для использования в любом формате обучения, включая смешанное и дистанционное. Помня о базовых принципах классической педагогики, целесообразно сочетать проверенные временем методы обучения с инновационными технологиями, использовать современные технические средства для оптимизации учебного процесса. На наш взгляд, важно, чтобы представленные учебные материалы давали возможность преподавателю применить дифференцированный подход к обучению, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, что позволит обучающимся реализовать свой творческий потенциал и раздвигать образовательные горизонты.

Библиографический список

1. Богомолов А. И. Геймификация образовательного процесса в высшем учебном заведении / А. И. Богомолов, В. П. Невежин // Новые информационные технологии в образовании : сборник научных трудов / под ред. Д. В. Чистова. Москва : ООО «ИС-Паблишинг», 2019. С. 129-131.

2. Воеводская Е. А. Подготовка учителя иностранного языка к реализации технологий смешанного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 57-63.

3. Волкова С. В. Смешанное обучение в высшем образовании // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2020. Т. 1. С. 31-32.

4. Восторгова Е. В. 6 критериев, которыми должен обладать современный учебник // Вести образования. 9 июля 2019 : сайт. URL: https://vogazeta.ru/articles/2019/7/9/schoolbook/8402-6_kriteriev_kotorym_dolzhen_sootvetstvovat_sovremennyy_uchebnik (дата обращения: 18.03.2022).

5. Гольцова Т. А. English: Basics for Law Enforcement : учебное пособие / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко. Воронеж : Воронежский институт МВД России, 2021. 72 с.

6. Евдокимова М. Г. Перспективы эволюции учебника иностранного языка для неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 192. С. 7-15.

7. Кармова М. Р. «Геймифицируй», или почему современному образованию нужны игры (на примере студентов, обучающихся по направлениям «Социология» и «Политология») // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. 2020. Т. 10. № 1. С. 46-50.

8. Очилова М. А. Дидактические принципы обучения на уроках иностранного языка // Вестник ТГУПБП. 2010. № 1 (41). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-printsipy-obucheniya-na-urokah-inostrannogo-yazyka/viewer (дата обращения: 11.02.2022).

9. Софьянопуло А. Д. Обучение на протяжении всей жизни, смешанное обучение и риски / А. Д. Софьянопуло, Е. Гадаева // Безопасная образовательная среда будущего: вызовы и технологии решения : материалы VI Международной научно-практической конференции / под научной редакцией О. И. Щербаковой. Москва ; Саранск, 2021. С. 25.

10. Christensen C. M., Horn M. B., Staker H. Is K-12 Blended Learning Disruptive: An Introduction to the Theory of Hybrids. Clayton Christensen Institute, 2013. 48 Pp.

11. Countries of the World — Nationalities and Languages // ELF Learning : сайт. URL: https://www.youtube.com/watch?v=GRduRC0MNGI (дата обращения: 10.04.2021).

12. Dincer N. Gamification in Education Multimedia Learning // Myeltcafe : сайт. 02 Feb. 2021. URL:http://myeltcafe.com/articles/gamification-in-education/ (дата обращения: 10.04.2022).

13. Dreimane S. Gamification for Education: Review of Current Publications // Didactics of Smart Pedagogy (Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning). 2019. URL: https://booksc.xyz/book/73575822/a4d94e (дата обращения: 17.05.2021).

14. Evers L. Fehler im Blended Learning, die du nicht machen solltest : сайт. URL: https://www.blink.it/blog/3-fehler-im-blended-learning-die-du-nicht-machen-solltest01.05.2019 (дата обращения: 22.12.2021).

15. Hello Felix. Conversation Unit 13: Where did you go for your holiday? // Learning English for Kids : сайт. URL: https://www.youtube.com/watch?v=8RUirOESlZI (дата обращения: 10.04.2021).

16. Jobs and Occupations / Learn English vocabulary about professions // Easy English : сайт. URL: https://www.youtube.com/watch?v=x8tF2aQoukY (дата обращения: 10.04.2021).

17. Kapsargina S. A. Using the elements of gamification on LMS Moodle in the discipline of foreign language in a non-linguistic university / S. A. Kapsargina, Ju. A.Olentsova // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 237-240.

18. Kwann N. Counties and nationalities // ISLcollective: сайт. 2020. April, 25. URL: https://en.islcollective.com/video-lessons/countries-nationalities (дата обращения: 08.04.2021).

19. Luig J. Machen Computerspiele Schüler besser? // Zeit online: электронный журнал. 2019. № 3. URL: https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-03/virtuelles-lernen-gamification-schueler-unterricht (дата обращения: 16.04.2022).

20. Mese C. Effectiveness of Gamification Elements in Blended Learning Environments / C. Mese, O. Dursun // Turkish Online Journal of Distance Education. 2019. 20 (3). Pp. 119-142. URL: https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/47406/601914 (дата обращения: 28.12.2021).

21. Mohammad N. R. The Use of Blended Learning Approach in EFL Education. International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT). India. 2019. Vol. 8. № 5. URL: https://www.researchgate.net/publication/337889407 (дата обращения: 18.03.2022).

22. Revera J. L. Blended Learning-Effectiveness and Application in Teaching and Learning Foreign Languages // Open Journal of Modern Linguistics. 2019. Vol. 9. № 2. P. 129-144.

23. Ribeiro L. A. Gamification: a methodology to motivate engagement and participation in a higher education environment // International Journal of Education and Research. 2018. Vol. 6. № 4. Pp. 249-264.

24. Ofosu-Ampong K. The Shift to Gamification in Education: A Review on Dominant Issues // Journal of Educational Technology Systems. Vol. 49. 2020. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0047239520917629 (дата обращения: 16.04.2022).

25. Smiderle R., Rigo S. J., Marques L. B., Coelho J. A. P., Jaques P. A. The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits // Springer Open. Smart Learning Environments. 2020. Vol. 7. № 3. URL: https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-019-0098-x (дата обращения: 15.04.2022).

26. 30 Useful Greeting for English Learners // 7 ESL Learning English : сайт. URL:

[https://www.youtube.com/watch?v=6xa9LUVw48I] (дата обращения: 08.04.2021).

27. Waheeb S. A., Khlood K. A. Blended Learning in English Teaching and Learning: A Review of the Current Literature. Scientific research. 2019. Vol. 10. № 2. URL: https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol10/02/03.pdf (дата обращения: 18.03.2022).

Reference list

1. Bogomolov A. I. Gejmifikacija obrazovatel'nogo processa v vysshem uchebnom zavedenii = Gamification of the educational process in a higher educational institution / A. I. Bogomolov, V. P. Nevezhin // Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii : sbornik nauchnyh trudov / pod red. D. V. Chistova. Moskva : OOO «IC-Pablishing», 2019. S. 129-131.

2. Voevodskaja E. A. Podgotovka uchitelja inostrannogo jazyka k realizacii tehnologij smeshannogo obuchenija = Preparing a foreign language teacher to implement mixed learning technologies // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 4 (121). S. 57-63.

3. Volkova S. V. Smeshannoe obuchenie v vysshem obrazovanii = Mixed learning in higher education // Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tehnologii, kachestvo. 2020. T. 1. S. 31-32.

4. Vostorgova E. V. 6 kriteriev, kotorymi dolzhen obladat' sovremennyj uchebnik = 6 criteria that a modern textbook should have // Vesti obrazovanija. 9 ijulja 2019 : sajt. URL: https://vogazeta.ru/articles/2019/7/9/schoolbook/8402-6_kriteriev_kotorym_dolzhen_sootvetstvovat_sovremennyy_uchebnik (data obrashhenija: 18.03.2022).

5. Gol'cova T. A. English: Basics for Law Enforcement : uchebnoe posobie / T. A. Gol'cova, E. A. Procenko. Voronezh : Voronezhskij institut MVD Rossii, 2021. 72 s.

6. Evdokimova M. G. Perspektivy jevoljucii uchebnika inostrannogo jazyka dlja nejazykovogo vuza = Perspectives on the evolution of a foreign language textbook for a non-linguistic university // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2021. T. 26. № 192. S. 7-15.

7. Karmova M. R. «Gejmificiruj», ili pochemu sovremennomu obrazovaniju nuzhny igry (na primere studentov, obuchajushhihsja po napravlenijam «Sociologija» i «Politologija») = «Gamify», or why modern education needs games (using the example of students studying in the «Sociology» and «Political Science» areas)// Gumanitarnye nauki. Vestnik finansovogo universiteta. 2020. T. 10. № 1. S. 46-50.

8. Ochilova M. A. Didakticheskie principy obuchenija na urokah inostrannogo jazyka = Didactic principles of learning in foreign language lessons // Vestnik TGUPBP. 2010. № 1 (41). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-printsipy-obucheniya-na-urokah-inostrannogo-yazyka/viewer (data obrashhenija: 11.02.2022).

9. Sof'janopulo A. D. Obuchenie na protjazhenii vsej zhizni, smeshannoe obuchenie i riski = Lifelong learning, blended learning, and risks / A. D. Sof'janopulo, E. Gadaeva // Bezopasnaja obrazovatel'naja sreda budushhego: vyzovy i tehnologii reshenija : materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod nauchnoj redakciej O. I. Shherbakovoj. Moskva ; Saransk, 2021. S. 25.

10. Christensen C. M., Horn M. B., Staker H. Is K-12 Blended Learning Disruptive: An Introduction to the Theory of Hybrids. Clayton Christensen Institute, 2013. 48 Pp.

11. Countries of the World — Nationalities and Languages // ELF Learning : sajt. URL: https://www.youtube.com/watch?v=GRduRC0MNGI (data obrashhenija: 10.04.2021).

12. Dincer N. Gamification in Education Multimedia Learning // Myeltcafe : sajt. 02 Feb. 2021. URL:http://myeltcafe.com/articles/gamification-in-education/ (data obrashhenija: 10.04.2022).

13. Dreimane S. Gamification for Education: Review of Current Publications // Didactics of Smart Pedagogy (Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning). 2019. URL: https://booksc.xyz/book/73575822/a4d94e (data obrashhenija: 17.05.2021).

14. Evers L. Fehler im Blended Learning, die du nicht machen solltest : sajt. URL: https://www.blink.it/blog/3-fehler-im-blended-learning-die-du-nicht-machen-solltest01.05.2019 (data obrashhenija: 22.12.2021).

15. Hello Felix. Conversation Unit 13: Where did you go for your holiday? // Learning English for Kids : sajt. URL: https://www.youtube.com/watch?v=8RUirOESlZI (data obrashhenija: 10.04.2021).

16. Jobs and Occupations / Learn English vocabulary about professions // Easy English : sajt. URL: https://www.youtube.com/watch?v=x8tF2aQoukY (data obrashhenija: 10.04.2021).

17. Kapsargina S. A. Using the elements of gamification on LMS Moodle in the discipline of foreign language in a non-linguistic university / S. A. Kapsargina, Ju. A. Olentsova // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2019. T. 8. № 1 (26). S. 237-240.

18. Kwann N. Counties and nationalities // ISLcollective: sajt. 2020. April, 25. URL: https://en.islcollective.com/video-lessons/countries-nationalities (data obrashhenija: 08.04.2021).

19. Luig J. Machen Computerspiele Schüler besser? // Zeit online: jelektronnyj zhurnal. 2019. № 3. URL: https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-03/virtuelles-lernen-gamification-schueler-unterricht (data obrashhenija: 16.04.2022).

20. Mese C. Effectiveness of Gamification Elements in Blended Learning Environments / C. Mese, O. Dursun // Turkish Online Journal of Distance Education. 2019. 20 (3). Pp. 119-142. URL: https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/47406/601914 (data obrashhenija: 28.12.2021).

21. Mohammad N. R. The Use of Blended Learning Approach in EFL Education. International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT). India. 2019. Vol. 8. № 5. URL: https://www.researchgate.net/publication/337889407 (data obrashhenija: 18.03.2022).

22. Revera J. L. Blended Learning-Effectiveness and Application in Teaching and Learning Foreign Languages // Open Journal of Modern Linguistics. 2019. Vol. 9. № 2. P. 129-144.

23. Ribeiro L. A. Gamification: a methodology to motivate engagement and participation in a higher education environment // International Journal of Education and Research. 2018. Vol. 6. № 4. Rr. 249-264.

24. Ofosu-Ampong K. The Shift to Gamification in Education: A Review on Dominant Issues // Journal of Educational Technology Systems. Vol. 49. 2020. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0047239520917629 (data obrashhenija: 16.04.2022).

25. Smiderle R., Rigo S. J., Marques L. B., Coelho J. A. P., Jaques P. A. The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits // Springer Open. Smart Learning Environments. 2020. Vol. 7. № 3. URL: https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-019-0098-x (data obrashhenija: 15.04.2022).

26. 30 Useful Greeting for English Learners // 7 ESL Learning English : sajt. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=6xa9LUVw48I] (data obrashhenija: 08.04.2021).

27. Waheeb S. A., Khlood K. A. Blended Learning in English Teaching and Learning: A Review of the Current Literature. Scientific research. 2019. Vol. 10. № 2. URL: https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol10/02/03.pdf (data obrashhenija: 18.03.2022).

Статья поступила в редакцию 13.07.2022; одобрена после рецензирования 30.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 13.07.2022; approved after reviewing 30.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-105-112
EDN: MRLZDC

Проблема взаимосвязи структурных компонентов профессиональной компетентности и педагогической деятельности в процессе подготовки студентов

Юлия Александровна Моисеева
Старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
yuliamoiseeva86@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-1481-2280

Аннотация. В статье поднимается проблема формирования основ профессиональной компетентности у студентов дошкольного отделения во взаимосвязи с особенностями и структурными компонентами профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в содержательном и процессуальном аспектах. Особое внимание уделяется поиску путей повышения качества образования в ходе подготовки педагогов дошкольного профиля через определение важных акцентов в содержании образования и усиление практик ориентированности обучения. Дан анализ основных представлений о компетентностном подходе в педагогической сфере как концептуальном положении обновления содержания образования. В качестве основных единиц данного подхода выделяются компетентности и компетенции, которые предполагают не только приобретение знаний, но и формирование способности освоить приемы решения практических задач. Рассматривается возможность четкого соотнесения содержания образования, форм подготовки студентов с перечнем специальных профессионально значимых качеств выпускника в условиях образовательной модели.

В качестве решения данного вопроса предлагается структурно-содержательная модель специалиста дошкольного образования с описанием необходимого уровня развития профессиональных компетенций, в том числе специальных. Предложенная модель включает в себя семь базовых компонентов: мотивационный, целевой, личностный, содержательный, информационный, технологический, результативный. В теоретической части модели выделяются основные подходы к процессу формирования профессиональных компетенций у студентов: деятельностно-компетентностный, личностно-ориентированный, системный. Раскрывается поэтапное включение студентов в различные виды квазипрофессиональной деятельности, последовательное и систематическое обогащение содержания деятельности студентов. Подчеркивается важность формирования профессиональных компетенций в условиях обучения студентов в вузе. Заключается мысль о том, что важнейшим принципом деятельности при организации учебной, внеаудиторной и исследовательской работы студентов является принцип профессиональной направленности образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; подготовка педагогов дошкольного образования; компоненты профессиональной деятельности; структурно-содержательная модель

Для цитирования: Моисеева Ю. А. Проблема взаимосвязи структурных компонентов профессиональной компетентности и педагогической деятельности в процессе подготовки студентов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 105-112. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-105-112. https://elibrary.ru/mrlzdc

Original article

The problem of the relationship between the structural components of professional competence and pedagogical activity in the process of training students

Yulia A. Moiseeva
Senior lecturer, department of preschool pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
yuliamoiseeva86@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-1481-2280

© Моисеева Ю. А., 2022

Abstract. The article raises the problem of the formation of the foundations of professional competence among students of the preschool department in connection with the features and structural components of the professional activity of a teacher of preschool education in the content and procedural aspects. Particular attention is paid to the search for ways to improve the quality of education during the training of preschool teachers through the identification of important accents in the content of education and strengthening the practice of learning orientation. The analysis of the main ideas about the competence approach in the pedagogical sphere as a conceptual position of updating the content of education is given.

As the main units of this approach, competency and competences are distinguished, which involve not only the acquisition of knowledge, but also the formation of the ability to master techniques for solving practical problems. The possibility of a clear correlation of the education content, forms for training students with the list of special professionally significant qualities of a graduate in the conditions of an educational model is considered. As a solution to this issue, a structural and content model of a preschool education specialist with a description of the necessary level of development of professional competencies is proposed, including special ones. The proposed model includes seven basic components: motivational, target, personal, informative, informational, technological, and productive. In the theoretical part of the model, the main approaches to the process of formation of professional competencies among students are highlighted: activity-competence, personality-oriented, systemic. The article reveals the gradual inclusion of students in various types of quasi-professional activities, consistent and systematic enrichment of the content of students' activities. The importance of the formation of professional competencies in the conditions of students' education at the university is emphasized. The idea is that the most important principle of activity in the organization of educational, extracurricular and research work of students is the principle of professional orientation of education.

Keywords: professional competence; training of teachers of preschool education; components of professional activity; structural and content model

For citation: Moiseeva Yu. A. The problem of the relationship between the structural components of professional competence and pedagogical activity in the process of training students. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 105-112. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-105-112. https://elibrary.ru/mrlzdc

Актуальность

В современных условиях значительно возросли требования к педагогу, к его профессиональным умениям и личностным качествам, в частности, немалое значение придается компетентности специалиста, работающего в системе образования, поскольку именно компетентностью детерминирована успешность его профессиональной деятельности.

Исследования по проблеме компетентности специалиста за рубежом, как и в нашей стране, проводятся давно [Лукьянова, 2007; Формирование и развитие … , 2017]. Так, в 1996 г. в Берне был поднят вопрос о роли ключевых компетенций в общей системе образования, что привело к выделению собственно профессиональных компетенций. Как правило, в педагогической сфере выделяют три основных класса профессиональных компетенций: общекультурные или личностные, общепрофессиональные или общепедагогические (в зависимости от деятельности педагога) и специальные, связанные со спецификой предмета деятельности и уровня образования [Колесов, 2006].

Как показывает практика, российские вузы ориентированы прежде всего на формирование у будущих специалистов предметных компетенций. Но нельзя не отметить, что сложившаяся традиция предметного подхода к формированию, а также оцениванию компетенций противоречит современной образовательной парадигме — компетентностному подходу [Вербицкий, 2009; Оценка развития … , 2017].

Компетентностный подход явился одним из важнейших концептуальных положений обновления содержания образования, в качестве основных единиц которого как раз рассматриваются компетентности и компетенции [Орлов, 2010]. Он предполагает не только приобретение знаний, но и формирование способности осваивать приемы решения практических задач. Будущий специалист должен владеть способностью устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, принимать верное педагогическое решение, вырабатывать алгоритм действий по его реализации в новых условиях.

Не случайно компетентностный подход к определению результатов образования пришел на смену знаниевому и, в отличие от него, выдвигает на первый план не информированность обучающегося, а его способность освоить приемы решения практических и профессиональных задач. В качестве критерия отбора содержания образования компетентностный подход определяет знания, усвоение которых дает возможность непосредственно, уже в процессе обучения, решать актуальные для обучающихся социальные и

жизненные проблемы, овладевать интерактивными практиками [Иванова, 2007].

Постановка проблемы

Вопрос о готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности далеко не новый, а вот проблема четкого соотнесения содержания образования, форм подготовки студентов с перечнем специальных профессионально значимых качеств выпускника в условиях образовательной модели весьма актуальна и на сегодняшний день.

Отсюда перед современными высшими учебными заведениями остро стоит задача формирования у студентов действенных знаний и навыков, в образовательной сфере смены стратегии подготовки специалистов, в том числе и будущих педагогов дошкольного образования.

Наше исследование посвящено профильной подготовке в области дошкольного образования. Подготовка педагогов дошкольного образования включает в себя систему задач, комплексное решение которых позволяет формировать у студентов группы компетенций в области педагогической деятельности.

Определение профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников педагогического вуза, целесообразно осуществлять на основе анализа особенностей профессиональной деятельности современного педагога как в содержательном, так и в процессуальном аспектах [Белкина, 2021].

Методология исследования

В процессе педагогической деятельности определяется доминантная роль теоретических знаний в формировании компетенций педагога, единство его теоретической и практической составляющей; формируется компетентность интегрированно педагогически мыслить и действовать как в системе идеальных представлений, так и в практической реальности; подчеркивается многоуровневый характер самой педагогической деятельности. В этом смысле очень важно научить студентов применению знаний и навыков за рамками педагогического вуза, добиться сохранения у них знаний и навыков после завершения обучения, чтобы они умели использовать их для решения профессиональных задач.

На наш взгляд, одним из эффективных средств формирования специальных профессиональных компетенций являются квазипрофессиональные виды деятельности, моделирующие будущую деятельность выпускников вуза. В процессе обучения студенты включаются в разные виды квазипрофессиональной деятельности, в ходе которых осуществляют «профессиональные пробы» разного уровня сложности [Моисеева, 2017].

Общая идея нашего исследования состоит в том, чтобы найти пути повышения качества образования в ходе подготовки педагогов дошкольного профиля через определение важных акцентов в содержании образования и усиления практико-ориентированности обучения [Ветров, 2002], выработке механизмов взаимообусловленности формирования компетенций у студентов и компонентов профессиональной деятельности.

В связи с изменениями в системе образования на современном этапе происходит переориентация процесса подготовки будущих специалистов. Мы наблюдаем сегодня смещение акцента в обучении с процесса (деятельность преподавателя) на результат (потенциал студента). Студент как будущий специалист становится целостным субъектом профессиональной деятельности и должен обладать комплексом специальных компетенций. В свою очередь, оценочная деятельность преподавателя во многом формирует личностные особенности, необходимые студенту для осуществления профессиональной деятельности.

Многоаспектность образовательного процесса, специфика решаемых задач обучения и воспитания, формирования и развития личности в образовательной среде в современных условиях требует особого подхода к практическому обеспечению процесса обучения.

Многие педагогические исследования посвящены установлению логики в триаде: компетенции как результат образования — образовательные технологии как способ их формирования — оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов образования [Фролов, 2004]. Иными словами, формирование компетенций рассматривается как результат образования, который достигается с помощью специальных инструментов (образовательных технологий) в рамках педагогического сопровождения образовательного процесса и измеряется определенными оценочными средствами. Но как раз измерение результата формирования компетенций вызывает больше всего затруднений.

Теоретические основания исследования

Формирование профессиональной компетентности у студентов представляет собой сложный процесс, включающий в себя множество компонентов. Мы предлагаем выстраивать процесс

формирования профессиональных компетенций на основе структурно-содержательной модели, учитывающей специфику профессионально-педагогической деятельности педагога дошкольного образования.

Анализ сущности понятий «компетенция» и «компетентность» показал, что основными их элементами являются знания, отношения, мотивы, качества личности, умения и способности. Отсюда следует, что компетенции как функциональные задачи напрямую связаны с деятельностью, а компетентность — с субъектом этой деятельности.

Это позволяет нам говорить о таком способе организации наших действий, при котором возможно выявлять закономерности и взаимосвязи формирования тех знаний, умений и навыков, которыми должен обладать специалист, и развития у него необходимых качеств личности как индивида и субъекта деятельности.

Организация исследования

Нами была разработана компетентностная модель [Болтов, 2003; Введенский, 2003] специалиста дошкольного образования с описанием необходимого уровня развития профессиональных компетенций, которая позволит студентам понять, осознать и целесообразно организовать самостоятельную работу в процессе их профессионального становления.

В предлагаемой модели акцент при подготовке педагога дошкольного профиля сделан на профессиональных и специальных компетенциях, поскольку именно эти компетенции должны решать задачи объектной и предметной подготовки специалистов данного направления. Модель представляет собой семь базовых ключевых профессиональных компетентностей, каждая из которых соответствует определенному блоку педагогической системы деятельности (за основу взят подход А. В. Карпова в рамках разработанной им «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием») [Карпов, 2018]. Модель предполагает формирование всей деятельности в целом, а также аналогичных общих перестроек личности студента. К ведущим компонентам мы отнесли следующие:

− мотивационный (готовность использовать возможности образовательный среды для достижения результатов обучения, воспитания и развития);

− целевой (способность решать целевые задачи воспитания, обучения и развития детей в различных видах детской деятельности);

− личностный (способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития);

− содержательный (способность проектировать целостный педагогический процесс);

− информационный (знание современных психолого-педагогических теорий обучения и воспитания, понимание их специфики в контексте дошкольного образования);

− технологический (способность использовать современные методы, технологии обучения и диагностики);

− результативный (уровень сформированности профессиональных компетенций).

Основные подходы к процессу формирования профессиональных компетенций у студентов были выделены в теоретической основе модели. [Компетентностная модель … , 2007].

Деятельностно-компетентностный подход (Ф. Г. Ялалов и др.) предполагает включение каждого студента в процесс своего профессионального становления через осознание своих индивидуальных особенностей и возможностей, соотнесение их с теми требованиями, которые предъявляет к специалисту профессия, и собственных представлений о профессионально значимых качествах педагога дошкольного образования. В процессе учебно-познавательной деятельности студент превращается в активного субъекта образовательного процесса, в частности при оценке собственной деятельности [Смирнов, 2001].

Личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании (В. И. Байденко, Е. В. Бондаревская, Е. Ф. Зеер, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская) требует ориентации образовательного процесса в вузе на индивидуальные особенности обучающихся, направлен на формирование у студента индивидуального стиля образовательной и учебно-профессиональной деятельности, предполагает обеспечение субъект-субъектного взаимодействия.

Системный подход (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.) обуславливает понимание деятельности как системы. Процесс обучения студентов рассматривается как совокупность компонентов: субъекты деятельности, цели, содержание, формы, методы, средства реализации этого содержания и т. д. [Никитина,

2004]. Системный подход требует реализации принципа единства теоретических фундаментальных знаний и опыта практической деятельности.

В основе данной компетентностной модели лежит формирование всей деятельности в целом, а также аналогичных общих перестроек личности обучающегося [Шадриков, 2004]. При конструировании данной модели мы опирались на мысль о том, что развитие субъекта деятельности невозможно вне развития самой системы деятельности. В основе лежит важнейший принцип деятельности при организации учебной, внеаудиторной и исследовательской работы студентов — принцип профессиональной направленности образования.

Основу компетентностной модели составляют разные виды квазипрофессиональной деятельности. К ним, несомненно, мы относим педагогическую практику студентов, практические занятия и лабораторные практикумы на базе дошкольных образовательных учреждений, психолого-педагогические практикумы, учебно-исследовательскую работу [Компетентностная модель … , 2007].

В рамках учебного процесса данные виды квазипрофессиональной деятельности осуществляются последовательно, системно, что позволяет постоянно обогащать содержание деятельности студентов.

Вначале происходит моделирование педагогической деятельности воспитателя детского сада. Данный метод преимущественно используется на лабораторных занятиях по основным дисциплинам профиля и в рамках изучения дисциплин по выбору. В этих видах квазипрофессиональной деятельности происходит введение студентов в профессию, осознание ими потребности в дальнейшем самосовершенствовании и саморазвитии, формирование профессиональных знаний, развитие профессиональной направленности личности.

На втором курсе студенты погружаются непосредственно в образовательную среду. В ходе прохождения учебной практики они приобретают первичные профессиональные умения и навыки, в том числе первичные умения и навыки научно-исследовательской деятельности.

Следующими видами практики являются производственные практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (в группах детей раннего и дошкольного возраста, летне-оздоровительная работа с детьми). В ходе практик студенты углубляют теоретические знания о возрастных особенностях раннего и дошкольного детства и специфике педагогической работы с ними, осуществляют методику обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста, актуализируют умений и навыки по изучению особенностей и последующему развитию детей раннего и дошкольного возраста.

Педагогическая и преддипломная практика на четвертом курсе позволяют студенту принять на себя совершенно иную профессиональную роль, также необходимую для его профессионального становления и развития. Педагогическая практика в качестве старшего воспитателя детского сада позволяет обучающемуся осуществлять непосредственно методическую работу: планирование работы в дошкольном учреждении; знакомство с видами и содержанием контроля в детском саду, содержанием методических материалов и др. Учебно-исследовательская деятельность в ходе преддипломной практики важна для профессионального самоопределения студента, выбора им проблемы дальнейшей научного исследования.

Опыт деятельности является внутренним условием движения личности студента к цели, он выступает как готовность к определенным действиям и операциям на основе имеющихся у него знаний, умений и навыков. Приобретая опыт деятельности в ходе различных видов квазипрофессиональной деятельности, студенты овладевают профессиональными компетенциями, например, способностью решать задачи, связанные с анализом образовательной деятельности; осуществлять целеполагание образовательной деятельности в рамках взаимодействия с участниками образовательного процесса; планировать образовательную деятельность обучающихся на основе диагностики их возможностей, потребностей, достижений, поставленных целей и задач; готовность реализовать образовательные программы в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Результаты исследования

Таким образом, в процессе последовательного и системного включения студентов в различные виды квазипрофесиональной деятельности происходит формирование основных профессиональных компетенций. Студенты решают профессиональные задачи, которые имеют комплексный характер [Дубова, 2012]. В основе такого подхода профессиональные пробы, которые осуществляют студенты постепенно. Сначала

идет формирование умения использовать теоретические знания для понимания психолого-педагогической реальности и решения отдельных педагогических задач; затем формируются начальные общепедагогические умения, составляющие наиболее общие модели эффективной профессиональной деятельности педагога; и наконец, происходит становление рефлексивно-творческих умений, связанных с выработкой у каждого студента основ индивидуального стиля будущей профессиональной деятельности. При этом важно отметить, что профессиональные пробы должны осуществляться в условиях, последовательно приближающихся к условиям реального педагогического процесса, а также по мере возрастания подготовленности студентов.

Так выделяются две тенденции, которые прослеживаются в содержании всех видов квазипрофессиональной деятельности:

− постепенное расширение круга задач, которые студент решает на занятиях и в ходе практик;

− последовательное накопление студентами субъективного опыта педагогической деятельности.

Можно заключить, что предложенная нами структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов дошкольного образования учитывает, во-первых, квалификационные требования к специалисту, а именно воспитателю детского сада; во-вторых, специфические представления о структуре и содержании педагогической деятельности педагога дошкольного образования; в-третьих, является перспективной в вопросах оценки качества образования на основе компетенций специалиста.

Итак, мы можем утверждать о том, что профессиональные компетенции педагога дошкольного образования формируются в условиях квазипрофессинальной деятельности в процессе обучения студентов в вузе. Для этого создаются специальные организационно-педагогические условия, основу которых составляют программы, методы, формы обучения. Важно уделять внимание в работе со студентами оценке уровня их профессиональной подготовленности, целенаправленно совершенствовать образовательный процесс, ориентируясь на требования современной практики подготовки специалистов дошкольного образования. Многоаспектность образовательного процесса, специфика решаемых задач обучения и воспитания, формирования и развития личности в образовательной среде в современных условиях в целом обеспечит повышение качества процесса обучения и профессионального становления будущих педагогов дошкольного образования.

Библиографический список

1. Белкина В. Н. Проблема формирования основ профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в вузе / The problem of forming the foundations of the professional activity of a preschool teacher at a university / В. Н. Белкина, Ю. А. Моисеева, Е. В. Сафарова // Журнал Университета Сулии, специальный выпуск, ноябрь 2021 г. Образовательные науки. 2021. Vol. 12 Núm. 35: Revista de la Universidad delZulia, Número Especial, Noviembre 2021. Ciencias de la Educación (SCOPUS). 2021. Том 12. № 35. С. 123-133. URL: https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rluz/index (дата обращения: 13.07.2022).

2. Болтов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / А. В. Болтов, В. В. Сериков // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.

3. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51-55.

4. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. Москва : Логос, 2009. 336 с.

5. Ветров Ю. П. Практико-ориентированный подход / Ю. П. Ветров, Н. П. Клушина // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 43-46.

6. Дубова М. В. Компетентностные задачи как форма учебного материала // Педагогика. 2012. № 1. С. 46-52.

7. Зебзеева В. А. Практика в подготовке специалистов дошкольного образования : учебное пособие. Москва : ТЦ Сфера, 2008. 192 с.

8. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Эйдос. 2007. URL: http://www.eidos.ru (дата обращения: 14.03.2022).

9. Карпов А. В. Соотношение психологического и педагогического знания. Москва : ИД РАО, 2018. 144 с.

10. Колесов В. П. О классификации компетенций // Высшее образование сегодня. 2006. № 2. С. 20-22.

11. Компетентностная модель современного педагога : учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 158 с.

12. Лукьянова М. И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2007. № 1 (35). С. 72-81.

13. Моисеева Ю. А. Формирование специальных профессиональных компетенций у будущих педагогов дошкольного образования в условиях квазипрофессиональной деятельности // Чтения Ушинского : материалы Международной конференции педагогического факультета ЯГПУ. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. С. 172-175.

14. Никитина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 224 с.

15. Орлов А. А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов // Педагогика: Модернизация педагогического образования в России. 2010. № 5. С. 88-95.

16. Оценка развития профессиональных компетенций у студентов : учебно-методическое пособие / под ред. д-ра пед. наук, проф. В. Н. Белкиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 239 с.

17. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 304 с.

18. Формирование и развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в условиях непрерывной профессионально-педагогической подготовки: Вопросы теории : коллективная монография / под науч. ред. проф. В. Н. Белкиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 183 с.

19. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. Логос. 2004. № 8. С. 34-41.

20. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.

Reference list

1. Belkina V. N. Problema formirovanija osnov professional'noj dejatel'nosti pedagoga doshkol'nogo obrazovanija v vuze = The problem of forming the foundations of the professional activity of a preschool teacher at a university / V. N. Belkina, Ju. A. Moiseeva, E. V. Safarova // Zhurnal Universiteta Sulii, special'nyj vypusk, nojabr' 2021 g. Obrazovatel'nye nauki. 2021. Vol. 12 Núm. 35: Revista de la Universidad delZulia, Número Especial, Noviembre 2021. Ciencias de la Educación (SCOPUS). 2021. Tom 12. № 35. C. 123-133. URL: https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rluz/index (data obrashhenija: 13.07.2022).

2. Boltov V. A. Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme = Competency model: from idea to educational program / A. V. Boltov, V. V. Serikov // Pedagogika. 2003. № 10. S. 8-14.

3. Vvedenskij V. N. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga = Simulation of the teacher's professional competence // Pedagogika. 2003. № 10. S. 51-55.

4. Verbickij A. A. Lichnostnyj i kompetentnosnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii = Personal and competent approaches in education: integration problems / A. A. Verbickij, O. G. Larionova. Moskva : Logos, 2009. 336 s.

5. Vetrov Ju. P. Praktiko-orientirovannyj podhod = Practice-oriented approach / Ju. P. Vetrov, N. P. Klushina // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2002. № 6. S. 43-46.

6. Dubova M. V. Kompetentnostnye zadachi kak forma uchebnogo materiala = Competency tasks as a form of training material // Pedagogika. 2012. № 1. S. 46-52.

7. Zebzeeva V. A. Praktika v podgotovke specialistov doshkol'nogo obrazovanija = Practice in the training of preschool education specialists : uchebnoe posobie. Moskva : TC Sfera, 2008. 192 s.

8. Ivanova E. O. Kompetentnostnyj podhod v sootnoshenii so znanievo-orientirovannym i kul'turologicheskim = Competent approach in relation to knowledge-oriented and cultural // Jejdos. 2007. URL: http://www.eidos.ru (data obrashhenija: 14.03.2022).

9. Karpov A. V. Sootnoshenie psihologicheskogo i pedagogicheskogo znanija = Ratio of psychological and pedagogical knowledge. Moskva : ID RAO, 2018. 144 s.

10. Kolesov V. P. O klassifikacii kompetencij = On the classification of competencies // Vysshee obrazovanie segodnja. 2006. № 2. S. 20-22.

11. Kompetentnostnaja model' sovremennogo pedagoga = The competent model of a modern teacher: educational and methodological manual : uchebno-metodicheskoe posobie / O. V. Akulova, E. S. Zair-Bek, S. A. Pisareva, E. V. Piskunova, N. F. Radionova, A. P. Trjapicyna. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2007. 158 s.

12. Luk'janova M. I. Professional'naja kompetentnost' pedagoga: teoreticheskij analiz ponjatija = Professional competence of the teacher: theoretical analysis of the concept // Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem. 2007. № 1 (35). S. 72-81.

13. Moiseeva Ju. A. Formirovanie special'nyh professional'nyh kompetencij u budushhih pedagogov doshkol'nogo obrazovanija v uslovijah kvaziprofessional'noj dejatel'nosti = Formation of special professional competencies among future teachers of preschool education in the context of quasi-professional activities // Chtenija Ushinskogo : materialy Mezhdunarodnoj konferencii pedagogicheskogo fakul'teta JaGPU. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. S. 172-175.

14. Nikitina N. N. Vvedenie v pedagogicheskuju dejatel'nost': Teorija i praktika = Introduction to pedagogical activity: Theory and practice : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / N. N. Nikitina, N. V. Kislinskaja. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. 224 s.

15. Orlov A. A. Modernizacija pedagogicheskoj podgotovki studentov pedvuzov = Modernization of pedagogical training of pedagogical students // Pedagogika: Mod-

ernizacija pedagogicheskogo obrazovanija v Rossii. 2010. № 5. S. 88-95.

16. Ocenka razvitija professional'nyh kompetencij u studentov = Assessment of professional competencies development in students : uchebno-metodicheskoe posobie / pod red. d-ra ped. nauk, prof. V. N. Belkinoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 239 s.

17. Smirnov S. D. Pedagogika i psihologija vysshego obrazovanija: ot dejatel'nosti k lichnosti = Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2001. 304 s.

18. Formirovanie i razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovanija v uslovijah nepreryvnoj professional'no-pedagogicheskoj podgotovki: Voprosy teorii = Formation and development of professional competence of a preschool education teacher in conditions of continuous professional and pedagogical training: Questions of theory : kollektivnaja monografija / pod nauch. red. prof. V. N. Belkinoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 183 s.

19. Frolov Ju. V. Kompetentnostnaja model' kak osnova ocenki kachestva podgotovki specialistov = Competency model as a basis for assessing the professional training quality / Ju. V. Frolov, D. A. Mahotin // Vysshee obrazovanie segodnja. Logos. 2004. № 8. S. 34-41.

20. Shadrikov V. D. Novaja model' specialista: innovacionnaja podgotovka i kompetentnostnyj podhod = New specialist model: innovative training and competency approach // Vysshee obrazovanie segodnja. 2004. № 8. S. 26-31.

Статья поступила в редакцию 15.07.2022; одобрена после рецензирования 15.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 15.07.2022; approved after reviewing 15.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-113-119
EDN: NWSXUG

Взаимосвязь самосознания и эмоциональных переживаний личности

Надежда Александровна Бабаева
Кандидат психологических наук, Президент Международного фонда исследований природы и человека «МИР РА». 109240, г. Москва, ул. Николоямская, д. 19, стр. 3
nadinebabaeva@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-5185-141X

Аннотация. В условиях постоянных социально-экономических и политических изменений вопросы самосознания и эмоциональной сферы стоят особенно остро. Исследование данной темы востребовано не только психологией и ее прикладными дисциплинами — оно актуально для людей, занимающихся саморазвитием. В статье представлены теоретические исследования аспектов самосознания и их взаимосвязь с эмоциональной сферой личности. Самосознание представляет собой сложную структуру, имеющую методологические различия в определении составляющих ее компонентов. Большинство авторов сходятся во мнении, что самосознание включает в себя эмоциональную оценку и эмоциональное восприятие. Но в существующих исследованиях, посвященных самосознанию, мало внимания уделяется эмоциям. Однако они играют важную роль в регуляции поведения человека, определяют его отношения к себе и к окружающему миру. Эмоции и чувства влияют на процессы самосознания. В свою очередь, изменения в самосознании способны влиять на эмоциональную сферу. Цель исследования — обозначить важность комплексного изучения самосознания и эмоциональной сферы при исследовании личности.

Проанализировав разные концепции самосознания, мы пришли к выводу, что эмоциональные переживания играют ключевую роль в формировании самооценки, которая выступает неотъемлемым компонентом самосознания, а также выявили, что пережитый эмоциональный опыт способен предопределять отношение к окружающему миру. Задача статьи — исследовать вопросы самосознания и выделить его структурные компоненты, связанные с эмоциональными переживаниями личности. Также важна подготовка теоретической базы для исследования взаимосвязи самосознания с эмоциональной сферой, обладающего теоретической и практической значимостью. Результаты исследования могут быть интересны психологам, педагогам, менеджерам и использованы в различных прикладных отраслях психологии.

Ключевые слова: эмоции; самосознание; самоотношение; эмоциональные переживания; чувства; личность; структура самосознания; эмоциональная сфера; Я-концепция; теоретическое исследование

Для цитирования: Бабаева Н. А. Взаимосвязь самосознания и эмоциональных переживаний личности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 113-119. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-113-119. https://elibrary.ru/nwsxug

© Бабаева Н. А., 2022

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Relation between self-consciousness and emotional experience

Nadezhda A. Babaeva
Candidate of psychological sciences, president of the International fund for nature and human research «MIR RA».
109240, Moscow, Nikoloyamskaya st., 19, bldg. 3
nadinebabaeva@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-5185-141X

Abstract. The questions of self-consciousness and emotional sphere are especially significant amid continuous social, economic, and political changes. This subject not only serves as a focus of interest for psychology and its applied branches, but also draws the attention of audience keen on self-development. The article concerns theoretical research on aspects of self-consciousness and their relation to the emotional sphere of a person. Self-consciousness forms a complex structure with many different methodologies offered for identification of its constituent parts. Most authors agree that self-consciousness includes affective evaluation and recognition. However, the existing research on self-consciousness pays little attention to the question of emotions. They play an important role in regulating human behaviour, self-esteem and attitude to the environment. Emotions and feelings are strong influence on self-consciousness processes. Changes in self-consciousness, in turn, can impact on the emotional sphere. The goal of this study is to highlight the role of comprehensive investigation into self-consciousness and emotional sphere in personality analysis.

Having analysed different self-consciousness concepts, we have concluded that emotional experience plays a key role in shaping self-esteem which forms an integrate part of self-consciousness. We have also revealed that earlier emotional experience can predetermine a person's attitude to the environment.

The objective of this article is to study the aspects of self-consciousness and identify its structural components that have connection with emotional experience. Another major objective was to prepare theoretical underpinnings for possible empirical research into relation between self-consciousness and emotional sphere. This study has both theoretical and practical values as its results may be of interest to psychologists, educators, and managers, and can be useful in multiple applied branches of psychology.

Keywords: emotions; self-consciousness; self-esteem; emotional experience; feelings; personality; self-consciousness; emotional sphere; self-concept; theoretical research

For citation: Babaeva N. A. Relation between self-consciousness and emotional experience. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 113-119. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-113-119. https://elibrary.ru/nwsxug

Введение

Общество постоянно предъявляет к индивиду морально-нравственные нормы и диктует правила поведения, в связи с чем самосознание становится опорой для деятельности. Стресс и тревога, рождающиеся в условиях неопределенности, способны менять самосознание личности. Изменение структуры самосознания способно порождать эмоциональные реакции. Занимаясь исследованием самосознания, наука решает задачу комплексного подхода в изучении данной проблемы. [Атаманенко, 2015].

В диагностике самосознания на сегодняшний день известно множество методик, разработанных отечественными и зарубежными учеными: можно отметить исследования В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, В. В. Знакова, Р. Уайли, У. Фиттса, А. В. Карпова, М. Розенберга, М. Куна, Т. Макпартленда и др. [Намазов, 1988]. Многие методики включают в себя сопутствующую диагностику эмоциональной сферы. Однако вопрос эмоциональных переживаний в рамках самосознания требует отдельного детального рассмотрения.

Важность исследования эмоциональной сферы не стоит недооценивать. Эмоции и чувства влияют практически на все сферы жизни человека, включая самосознание [Rochat, 2009]. Самосознание представляет собой сложный комплекс психических процессов, с помощью которых человек способен отделять себя от внешнего мира, противопоставлять себя ему и сравнивать себя с ним. Оно определяет отношение человека к самому себе, то как он оценивает свои способности

и качества. В процессе взросления человека эмоциональные состояния способны влиять на самосознание особенно сильно [Dzhaneryan, 2015].

О понятии самосознания

Самосознания играет ключевую роль в философии и личностной психологии. С. Л. Рубинштейн считал, что в самосознании отражается вся личность целиком и фундаментальным процессом самосознания является познание. По его мнению, самосознание не является процессом осознания своего сознания, а представляет собой процесс осознания себя как субъекта деятельности [Психология, 2009]. А. Н. Леонтьев полагал, что самосознание — осознание себя в социуме. Л. С. Выготский давал более широкое определение самосознания, связывая социальный аспект самосознания с процессом познания [Выготский, 1984]. В. В. Столин определяет самосознание как комплекс психических процессов, с помощью которых личность отделяется от окружающей среды и становится способной изменять свое отношение к временным понятиям, таким как прошлое, настоящее и будущее. [Столин, 1983].

Обобщая мнения различных авторов, мы делаем вывод, что самосознание представляет собой мост между личностью и окружающим миром, который помогает строить представления о себе, а также сформировать отношение к другим, к своему опыту и деятельности.

Стоит выделить, что главной задачей самосознания является возможность получить информацию о мотивах своей деятельности. Мотив деятельности человека определяется комплексом побуждений, которые регулируются и изменяются с помощью эмоций. Как отмечал Л. С. Выготский, «наши эмоции и переживания являются источником энергии» [Выготский, 1998]. По мнению И. И. Чесноковой, каждый процесс самосознания обуславливается тем эмоциональным состоянием человека, в котором он находится в данный момент [Чеснокова, 1977].

Место эмоциональных переживаний в структуре самосознания и Я-концепции

Для более глубоко анализа взаимосвязи эмоций с самосознанием стоит детально рассмотреть структуру самосознания и выделить компоненты, на которые наиболее сильно оказывает влияние эмоциональный фактор.

В исследовании самосознания и самопознания в процессе становления личности Л. С. Выготский вводит новое интересное понятие об эмоциональныйом знаке, который является связующим звеном в формировании представлений о действительности [Выготский, 1997]. В своих трудах он также утверждает о единстве интеллектуальных и аффективных процессов. Таким образом, можно сделать вывод, что Л. С. Выготский подразумевает неразрывность эмоциональных процессов и процессов мышления и самоидентификации, а это напрямую указывает на взаимосвязь эмоций и самосознания личности.

Л. С. Выготский выделяет в структуре самосознания следующие компоненты [Просекова, 2016]:

- знания и представления о самом себе;
- обобщение этих знаний в рамках представления о своем внутреннем мире;
- целостное осознание себя;
- осознание своей индивидуальности;
- самооценка;
- развитие индивидуальных особенностей.

В. С. Мухина подчеркивает, что эмоциональное восприятие, формирующееся у ребенка по отношению к своему имени, телу, гендеру, способно предопределять его самооценку и влиять на формирование личности. Следовательно, эмоции, переживаемые по отношению к себе, влияют на самосознание личности. Предложенная В. С. Мухиной структура самосознания включает в себя следующие компоненты:

- самоидентификация с именем и телом;
- потребность в социальном признании
- гендерная принадлежность
- восприятие времени
- социальное пространство личности.

И. И. Чеснокова предлагает трехкомпонентную структуру самосознания, в которую включены самопознание, эмоционально-ценностное отношение к себе (самоотношение) и саморегуляция [Чеснокова, 1977]. Здесь мы также видим тесную взаимосвязь с эмоциональными переживаниями.

Наиболее широкое представление о компонентах сознания получила концепция В. С. Мерлина. Он выделял 4 компонента сознания, среди которых

- отличие себя от других;

− осознания себя началом субъекта деятельности;

− эмоциональная самооценка и осознание других психических свойств;

− социально-нравственное отношение к себе.

Исследуя понятие самосознания, мы упираемся в такое определение, как «Я-концепция». Зачастую эти понятия используются как синонимы, имеют общие определения и объясняют феномены представления индивида о самом себе. Но важное отличие состоит в том, что «Я-концепция» формируется в процессе развития самосознания и является ее продуктом. «Я-концепция» — это теория представлений о самом себе, в которой принято выделять когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. С понятием «Я-концепция» также связаны определенные сложности. Выделение из конструкта понятия «Я» вызывает дискуссии в научных кругах [Андреева, 2003]. Образ «Я» является источником самоопределения, отождествляясь с лицом субъекта. Также образ «Я» рассматривается как духовный аспект личности [Петрова, 2007].

Исследователи выделяют в образе «Я» следующие взаимосвязанные компоненты: самоотношение, самоуважение, аутосимпатию, ожидаемое отношение к себе, самоинтерес, самопонимание, самоуверенность, самопринятие, самопоследовательность, самообвинение [Прохоров, 2020].

У. Джеймс в своем определении Я-концепции выделяет 3 основных структурных компонента — духовную, социальную и физическую личность. Большое внимание в его работах уделено понятию самооценки, которую он относит к эмоциональному компоненту [Теории личности, 2008].

Р. Бернс в «Я-концепции» выделяет такие компоненты, как Образ Я, самооценка и поведенческая реакция, которая возникает в результате самооценки, формирования представлении о самом себе.

З. Фрейд предложил структуру личности из трех компонентов: Я, Оно и Сверх Я. [Фрейд, 1991]. По его мнению, личность управляется бессознательными процессами и инстинктами, в основе которых лежит либидозная энергия. В процессе развития и становления личность проходит определенные стадии, где формируются и трансформируются понятия о самом себе. Анализируя представление З. Фрейда, мы также сталкиваемся с эмоциональным компонентом, который присутствует в структуре «Оно», управляемой такими эмоциональными явлениями, как «страсти» [Жуков, 2021].

Обобщая идеи разных авторов, можно сделать вывод, что Я-концепция представляет собой экзистенциальное ядро личности и тесно связана с эмоциональными переживаниями [Голубь, 2012].

В конструкте «Я-концепции» в рамках исследования взаимосвязи с эмоциональными переживаниями нас более всего интересует самооценка. Именно на ее формирование фундаментальное влияние оказывает эмоциональная сфера. По мнению И. И. Чесноковой, В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, самооценка выполняет регуляторные функции и формируется через эмоционально-ценностное отношение к себе [Гайфулин, 2009]. А. Н. Леонтьев предлагал осмыслять понятие самооценки через такой компонент эмоциональной сферы, как чувство.

Дифференциация понятий эмоции и чувства в структуре самосознания

Для того чтобы более конкретно обозначить место эмоциональных переживаний в концепции самосознания, стоит отдельно пройтись по компонентам эмоциональных переживаний и их функциям. Во-первых, стоит дифференцировать понятия эмоции и чувства, которые часто используются как синонимы, но, составляя основу эмоциональной сферы, имеют существенные различия. Во-вторых, стоит определить природу этих компонентов. Эмоции являются эволюционно заложенной, древней формой отношения к миру. Это краткосрочные, часто неосознаваемые переживания, которые носят ситуативный характер. Эмоции выполняют сигнальную, оценочную, приспособительную, регулятивную, коммуникативную, стабилизирующую и мотивирующую функции. Ученые отмечают, что эмоции присущи и животным, и человеку [Panksepp, 1998]. Самосознание животных невозможно исследовать, поэтому логично сделать вывод, что вопрос взаимосвязи непосредственно самих эмоций и самосознания исследовать некорректно, хотя, бесспорно, эмоции влияют на психические и физиологические процессы. По-другому дело обстоит с понятием «чувства». Мы полностью согласны с мнением А. Н. Леонтьева, который указывает на взаимосвязь самосознания именно с чувствами [Рубинштейн, 2005].

Чувства — это форма переживания своего собственного отношения к окружающему миру и его явлениям. Чувства носят постоянный и устойчивый характер. Они обобщают возникающие эмоции и создают основу для формирования тесных эмоциональных связей между людьми. [Психология эмоций и мотивации, 2020]. Чувства создают привязанности к социальным связям и способны выступать как движущая сила мотивации деятельности [Ильин, 2016]. Они классифицируются на сложные компоненты, причем исследователи выделяют морально-нравственные, интеллектуальные, эстетические и профессиональные чувства [Ильин, 2011].

Обобщая представления о влиянии эмоционального компонента на самосознание, можно сделать вывод, что чувства выступают фактором формирования самосознания личности, ее представления о себе и об окружающей среде. Эмоции косвенно влияют на формирование самосознания, вызывая краткосрочные переживания, однако могут трансформироваться в чувства и попадают в область осознавания своих собственных переживаний.

Заключение

Таким образом, на основании проведенного теоретического исследования, можно сделать следующие выводы:

− Эмоциональные переживания влияют на формирование самосознания личности.

− Структура самосознания личности включает в себя эмоциональную составляющую, которая представлена в компонентах самооценки и самоотношения.

− Наибольшее влияние на самосознание оказывают чувства, имеющие устойчивый и продолжительный характер.

− В самосознании личности накапливается эмоциональный опыт, который осмысливается и поддается рефлексии, следовательно, самосознание способно влиять на последующие эмоциональные переживания, их силу и качество.

− Важно отметить, что современная диагностика самосознания личности редко включает в себя параллельную диагностику эмоциональной сферы, поэтому исследование, проведенное в данной статье, может стать толчком к дальнейшим эмпирическим исследованиям подобных вопросов.

− Понимание о целостности эмоциональной сферы и самосознания может быть полезно для детских и взрослых психологов, педагогов, менеджеров, маркетологов, политиков.

Библиографический список

1. Андреева К. В. Методологические проблемы исследования самосознания // Ежегодник Российского психологического общества. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербуржского университета, 2003. Т. 1. С. 141-144.

2. Атаманенко Е. С. Теоретико-психологические аспекты изучения самосознания в связи с эмоциональными особенностями личности // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-psihologicheskie-aspekty-izucheniya-samosoznaniya-v-svyazi-s-emotsionalnymi-osobennostyami-lichnosti (дата обращения: 04.05.2022).

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург : Изд-во, 1997. 96 с.

4. Выготский Л. С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции. Москва : Лабиринт, 1998. 573 с.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 6. Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1984. 400 с.

6. Гайфулин А. В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки // Вестник ТГПУ. 2009. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razlichnye-teoreticheskie-podhody-v-opredelenii-ponyatiya-samootsenki (дата обращения: 03.05.2022).

7. Голубь О. В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию // Вестник ВолГУ. 2012. Серия 11. № 1 (3). С. 94-100.

8. Жуков В. Н. З. Фрейд: концепция человека // Образование и право. 2021. № 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/z-freyd-kontseptsiya-cheloveka (дата обращения: 05.05.2022).

9. Ильин В. И. «Чувства» и «эмоции» как социологические категории // Вестник СПбГУ. Серия 12: Социология. 2016. Вып. 4. С. 28-40.

10. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 782 с.

11. Намазов В. П. Психолого-педагогические методы исследования индивидуально-личностных особенностей / В. П. Намазов, А. Н. Жмыриков. Москва : Б. И., 1988. 81 с.

12. Петрова С. М. К проблеме структурных компонентов самосознания личности : методический аспект // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2007.

№ 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-strukturnyh-komponentov-samosoznaniya-lichnosti-metodicheskiy-aspekt (дата обращения: 04.05.2022).

13. Прохоров А. О. Система Я в субъективном (ментальном) опыте переживания неравновесных психических состояний / А. О. Прохоров, М. И. Карташева // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 3. С. 89-104.

14. Психология самосознания : учебное пособие / авт.-сост. Т. Г. Волкова. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. 342 с.

15. Психология : учебник / Московский педагогический государственный университет, кафедра психологии ; под ред. Б. А. Сосновского. Москва : Высшее образование, 2009. 660 с.

16. Психология эмоций и мотивации : учебно-метод. пособие, дополненное / сост. Г. В. Митина, А. Н. Нугаева, Г. А. Шурухина. Уфа : Изд-во БГПУ, 2020. 110 с.

17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 720 с.

18. Столин В. В. Самосознание личности. Москва : Изд-во МГУ, 1983. 284 с.

19. Фрейд З. Тотем и табу // «Я» и «Оно». Труды разных лет : в 2-х кн. / пер. с нем. М. Вульфа. Кн. 1. Тбилиси : Мерани, 1991. С. 193-350.

20. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова, Е. В. Шорохова. Москва : Наука, 1977. 144 с.

21. Холл К. С. Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. Санкт-Петербург : Институт Психотерапии, 2008. 672 с.

22. Dzhaneryan S. T., Gvozdeva D. I., Astafyeva I. N., Obuhova Yu. V. Frustration features of city students // The Social Sciences. 2015. № 10 (6). Pp. 1443-1448.

23. Panksepp J. Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions. Oxford University Press, 1998.

24. Rochat Ph. Others in Mind. Social Origins of Self-Consciousness. New York : Cambridge University Press, 2009.

Reference list

1. Andreeva K. V. Metodologicheskie problemy issledovanija samosoznanija = Methodological problems of self-awareness research // Ezhegodnik Rossijskogo psihologicheskogo obshhestva. Sankt-Peterburg : Izd-vo, 2003. T. 1. S. 141-144.

2. Atamanenko E. S. Teoretiko-psihologicheskie aspekty izuchenija samosoznanija v svjazi s jemocional'nymi osobennostjami lichnosti = Theoretical and psychological aspects of the self-awareness study in connection with the emotional characteristics of the person // Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik. 2015. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-psihologicheskie-aspekty-izucheniya-samosoznaniya-v-svyazi-s-emotsionalnymi-osobennostyami-lichnosti (data obrashhenija: 04.05.2022).

3. Vygotskij L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste = Imagination and creativity in childhood. Sankt-Peterburg : Nauka, 1997. 96 s.

4. Vygotskij L. S. Psihologija iskusstva: Analiz jesteticheskoj reakcii = Psychology of art: Analysis of aesthetic response. Moskva : Labirint, 1998. 573 s.

5. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij : v 6-ti t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo = Collected works: in 6 vol. V. 6. Scientific inheritance / pod red. M. G. Jaroshevskogo. Moskva : Pedagogika, 1984. 400 s.

6. Gajfulin A. V. Razlichnye teoreticheskie podhody v opredelenii ponjatija samoocenki = Different theoretical approaches in defining the self-assessment concept // Vestnik TGPU. 2009. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razlichnye-teoreticheskie-podhody-v-opredelenii-ponyatiya-samootsenki (data obrashhenija: 03.05.2022).

7. Golub' O. V. Ja-koncepcija kak jekzistencial'noe jadro lichnosti, obespechivajushhee ee vnutrennjuju samoorganizaciju i samoreguljaciju = Self-concept as an existential core of personality, providing its internal self-organization and self-regulation // Vestnik VolGU. 2012. Serija 11. № 1 (3). S. 94-100.

8. Zhukov V. N. Z. Frejd: koncepcija cheloveka = Z. Freud: the concept of man // Obrazovanie i pravo. 2021. № 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/z-freyd-kontseptsiya-cheloveka (data obrashhenija: 05.05.2022).

9. Il'in V. I. «Chuvstva» i «jemocii» kak sociologicheskie kategorii = «Feelings» and «emotions» as sociological categories // Vestnik SPbGU. Serija 12: Sociologija. 2016. Vyp. 4. S. 28-40.

10. Il'in E. P. Jemocii i chuvstva = Emotions and feelings. Sankt-Peterburg : Piter, 2011. 782 c.

11. Namazov V. P. Psihologo-pedagogicheskie metody issledovanija individual'no-lichnostnyh osobennostej = Psychological and pedagogical methods for the study of individual and personal characteristics / V. P. Namazov, A. N. Zhmyrikov. Moskva : B. I., 1988. 81 s.

12. Petrova S. M. K probleme strukturnyh komponentov samosoznanija lichnosti: metodicheskij aspekt = To the problem of structural components of personality identity: methodological aspect // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Social'no-gumanitarnye nauki. 2007. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-strukturnyh-komponentov-samosoznaniya-lichnosti-metodicheskiy-aspekt (data obrashhenija: 04.05.2022).

13. Prohorov A. O. Sistema Ja v sub#ektivnom (mental'nom) opyte perezhivanija neravnovesnyh psihicheskih sostojanij = System Self- in the subjective (mental) experience of being non-equilibrium mental states / A. O. Prohorov, M. I. Kartasheva // Jeksperimental'naja psihologija. 2020. Tom 13. № 3. C. 89-104.

14. Psihologija samosoznanija = Psychology of self-awareness : uchebnoe posobie / avt.-sost. T. G. Volkova. Barnaul : Izd-vo Alt. un-ta, 2014. 342 s.

15. Psihologija = Psychology : uchebnik / Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, kafedra psihologii ; pod ped. B. A. Sosnovskogo. Moskva : Vysshee obrazovanie, 2009. 660 s.

16. Psihologija jemocij i motivacii = Psychology of emotions and motivation : uchebno-metod. posobie, dopolnennoe / sost. G. V. Mitina, A. N. Nugaeva, G. A. Shuruhina. Ufa : Izd-vo BGPU, 2020. 110 s.

17. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology. Sankt-Peterburg : Piter, 2013. 720 s.

18. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti = Identity self-awareness. Moskva : Izd-vo MGU, 1983. 284 s.

19. Frejd Z. Totem i tabu = Totem and taboo // «Ja» i «Ono». Trudy raznyh let : v 2-h kn. / per. s nem. M. Vul-'fa. Kn. 1. Tbilisi : Merani, 1991. S. 193-350.

20. Chesnokova, I. I. Problema samosoznanija v psihologii = The problem of self-awareness in psychology / I. I. Chesnokova, E. V. Shorohova. Moskva : Nauka, 1977. 144 s.

21. Holl K. S. Teorii lichnosti = Theories of personality / K. S. Holl, G. Lindsej. Sankt-Peterburg : Institut Psihoterapii, 2008. 672 s.

22. Dzhaneryan S. T., Gvozdeva D. I., Astafyeva I. N., Obuhova Yu. V. Frustration features of city students // The Social Sciences. 2015. № 10 (6). Pp. 1443-1448.

23. Panksepp J. Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions. Oxford University Press, 1998.

24. Rochat Ph. Others in Mind. Social Origins of Self-Consciousness. New York : Cambridge University Press, 2009.

Статья поступила в редакцию 08.07.2022; одобрена после рецензирования 29.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 08.07.2022; approved after reviewing 29.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 159.9.018.5
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-120-131
EDN: ONSQMH

Трансляция семейных ценностей как основы российского менталитета

Елена Владимировна Харитонова[1], Елена Николаевна Холондович[2]✉
[1]Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук». 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1
[2]Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук». 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1
[1]kharitonova-fish@mail.ru, https://orcid/0000-0002-3633-9183
[2]holelena@bk.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-4089-8121

В статье рассматривается взаимосвязь менталитета и культуры, в рамках которых осуществляется трансляция традиционных ценностей, в том числе семейных ценностей. Семья теснейшим образом связана с социально-экономическим и духовно-нравственным состоянием общества, культурными нормами и традициями, в ней проходит первичная социализация индивида и передача хранящихся в менталитете народа идеалов и представлений. Показано, что современные глобализационные воздействия на менталитет находят свое отражение в языковом сознании, в котором, свою очередь, проявляются характеристики менталитета. Психологическая аккультурация как один из механизмов трансляции менталитета, связана с конкретным историческим временем, с ценностями, моделями поведения, установками, актуальными в данный момент. Для выявления результатов подобной аккультурации было проведено исследование отношений и представлений пользователей сети Twitter к семье.

Результаты эмпирического исследования, представленные в статье, проанализированы согласно выделенным семейным функциям, таким как родственные, эмоционально-чувственные, хозяйственно-экономические связи, обеспечение безопасности или психологическиого комфорта, репродуктивная. Выявлено, что в языковом сознании молодых респондентов в связи с семьей наиболее выражены взаимопонимание и любовь (проявляются как доверие, поддержка). Это свидетельствует, что для респондентов семья выступает источником психологического благополучия. Семейные ценности в российском менталитете в большей степени сохраняют устойчивость, но у молодых людей значительно расширяется диапазон моделей семьи и наиболее выражена ее хозяйственно-экономическая функция, что обусловлено современной действительностью. Авторы делают вывод, что, несмотря на массированное информационное воздействие, в обыденном сознании россиян сохраняется устойчивое представление о семейных отношениях и менталитет в целом сохраняет свою защитную функцию.

Ключевые слова: историческая психология; менталитет; культура; трансляция менталитета; инкультурация; аккультурация; языковая картина мира; пользователи социальных сетей; обыденное сознание

Работа выполнена по поддержки РФФИ грант № 20-013-00390

Для цитирования: Харитонова Е. В., Холондович Е. Н. Трансляция семейных ценностей как основы российского менталитета // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 120-131. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-120-131. https://elibrary.ru/onsqmh

Original article

Translation of family values as the basis of the russian mentality

Elena Vladimirovna Kharitonova[1], Elena Nikolaevna Kholondovich[2]✉
[1]Candidate of psychological sciences, senior researcher, laboratory of the history of psychology and historical psychology, Institute of psychology of the Russian academy of sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, bldg. 1
[2]Candidate of psychological sciences, senior researcher, laboratory of the history of psychology and historical psychology, Institute of psychology of the Russian academy of sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, bldg. 1

© Харитонова Е. В., Холондович Е. Н., 2022

[1]kharitonova-fish@mail.ru, https://orcid/0000-0002-3633-9183
[2]holelena@bk.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-4089-8121

Abstract. Mentality and culture translate traditional values, including family values. The family is connected with the socio-economic and spiritual and moral state of society, cultural norms and traditions. The primary socialization of the individual and the transmission of ideals and ideas stored in the mentality of the people takes place in the family. It is shown that modern globalization influences on mentality are reflected in the linguistic consciousness, in which the characteristics of mentality are manifested. Psychological acculturation as one of the mechanisms of mentality translation is associated with a specific historical time, with values, behavioral models, attitudes that are relevant at the moment. The authors conducted a study of the attitudes and perceptions of Twitter users to the family in order to identify the results of acculturation. The results of the empirical research presented in the article are analyzed according to the selected family functions: kinship ties, emotional and sensual ties, economic ties, security or psychological comfort, reproductive. It is revealed that the most pronounced in the linguistic consciousness of young respondents in connection with family is mutual understanding and love, which is interpreted as trust, support and indicates that for respondents «family» is a source of psychological well-being. Family values in the Russian mentality retain their stability to a greater extent, but the range of family models is significantly expanding among young people and the economic function of the family is mostly pronounced, which is due to modern reality. The authors conclude that despite the massive informational impact, a stable idea of family relations remains in the everyday consciousness of Russians, and the mentality as a whole retains its protective function.

Keywords: historical psychology; mentality; culture; translation of mentality; inculturation; acculturation; linguistic view of the world; users of social networks; everyday consciousness

Workwas performed to support RFBR grant № 20 013 00390

For citation: Kharitonova E. V., Kholondovich E. N. Translation of family values as the basis of the russian mentality. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 120-131. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-120-131. https://elibrary.ru/onsqmh

Менталитет и культура

Современная действительность с ее неопределенностью, напряженностью, многочисленными инновациями, безусловно, оказывает внешнее массированное воздействие на семью, вызывая изменения в образе жизни, который, в свою очередь, отражает «то, как живут люди, какими действиями и поступками заполнена их жизнь, каков склад их мышления, какие цели они преследуют» [Шорохова, 1979, с. 4]. Таким образом, психологические особенности, поведение, ценности как отдельного индивида, так и семьи как особой социальной группы необходимо изучать с учетом конкретного исторического времени, в котором проявляется взаимосвязь обусловленных им внешних и внутренних преобразований. В отечественной психологической науке подобные исследования проводятся в рамках исторической психологии, изучающей «психологические аспекты социальной активности людей» в историческом контексте [Харитонова, 2021].

В западной психологии, на наш взгляд, подобные исследования осуществляет кросс-культурная или культурная психология, ее предмет — «поведение человека в контексте культуры» [Кросс-культурная психология, 2017]. Само понятие «культура» в данных исследованиях трактуется достаточно широко: и как общий образ жизни, и как общий язык, и как результат воздействия политических, экономических, географических условий и т. п. В рамках этой дисциплины дается объяснение в целом психики, ее развития и функционирования, и в том числе сознания и поведения, «как индивидуального, так и коллективного», определяемого «социальной структурой», членом которой является человек [Кросс-культурная психология, 2017, с. 24]. В исторической психологии, в рамках которой проводилось данное исследование, наиболее часто используется понятие «*менталитет»*: «фундаментальный слой коллективного поведения, эмоционального реагирования на различные ситуации, присущие данному этносу или социальной группе. Индивид обладает более или менее своеобразной регулятивно-смысловой сферой, но ее основа — менталитет — является тем общим, что связывает его с соплеменниками, сородичами, соратниками по классу и т. д». [Харитонова, 2015, с. 228]. Таким образом своеобразные следы эмоционального реагирования, мировоззренческие установки и т. п., связанные с семейными отношениями российских граждан на современном этапе исторического развития нашего общества, стали предметом исследования, а семья как малая социальная группа и первичная социальная структура, в которой происходит социализация индивида и трансляция менталитета, выступила объектом изучения.

Взаимосвязь характеристик менталитета и социальной сущности семьи не вызывает сомнений, это проявляется в особенностях взаимоотношений в семье между ее членами, которые складывались на протяжении длительного времени, изменялись и продолжают меняться, но тем не менее, современная семья сохраняет традиционные устойчивые особенности, определяемые культурой, национальными и этническими детерминантами, в целом менталитетом народа. Так, в современной российской семье продолжают реализоваться основные типы семейных отношений, такие как: супружество, родительство и родство. Являясь относительно самостоятельной социальной группой, семья выполняет ряд функций: репродуктивную, воспитательную, хозяйственно-экономическую, рекреационную. При этом она теснейшим образом связана с обществом, с существующими в нем социально-экономическими условиями, культурными нормами и традициями, его духовно-нравственным состоянием. Все это можно объединить таким широким понятием, как «культура».

Понятия *«менталитет»* и *«культура»* имеют много общего, ведь взаимосвязь ментальных характеристик и культурных особенностей народа очевидна. Обратимся к определению культуры в Большой российской энциклопедии: «Культура (лат. Cultura — ‘обработка, культивация, облагораживание, воспитание’) — исторически сложившейся образ жизни людей, включающий в себя ценности и нормы, верования и обряды, знания и умения, обычаи и установления, технику и технологии, способы мышления, деятельности, взаимодействия и коммуникации и т. д».. [Большая российская энциклопедия, 2022]. Близость содержательных характеристик понятий «культура» и «менталитет», на наш взгляд, определяется тем, что «…предметы одного и того же класса могут обобщаться в новые понятия по разным совокупностям признаков» [Войшвилло, 2009, с. 179], это связано и с тем, в рамках какой науки осуществляется исследование. В психологии менталитет — это особенности сознания и поведения культурной общности, проявляющиеся через ценности, нормы, сложившиеся установки, передающиеся через культурные традиции, обряды и т. п. В частности, на эти аспекты менталитета указывают В. А. Кольцова и А. Л. Журавлев. Именно менталитет, важнейшая функция которого — защита от чуждых традиционной культуре воздействий, выступает в качестве барьера или «фильтра», сохраняющего глубинные психологические черты народа [Кольцова, 2017].

В коллективной монографии исследователей из разных стран Д. В. Берри, А. Х. Пуртинга, М. Х. Сигалла, П. Р. Дассена «Кросс-культурная психология. Исследования и применение», изданной в 2002 г., специальное внимание уделяется пониманию *культуры* в разных дисциплинах: «…мы принимаем точку зрения, что культура остается полезным понятием, и употребляем это понятие для обозначения объективно существующего, относительно стабильного “образа жизни” группы людей. Мы также принимаем точку зрения, что подобное объективное и устойчивое качество группы может как влиять на людей и их действия, так и находиться под их влиянием» [Кросс-культурная психология, 2007, с. 25]. Кребером и Клукхоном предложено разделять «явную» и «неявную» культуру. Различие между ними соответствует попыткам психологов объяснить поведение человека теми психологическими функциям и процессами, которые его детерминируют. При этом многие поведенческие проявления типичны и конкретны: к ним относятся обычаи, повседневные привычки, легко наблюдаемые, открытые формы поведения. «Следовательно, явная культура — это набор доступных наблюдению действий и результатов, которые регулярно обнаруживаются в группе» [Кросс-культурная психология, 2007, с. 254]. В то же время неявная культура незаметна для внешнего наблюдения, однако является глубинным мотиватором, не всегда осознаваемым, но формирующим определенные паттерны поведения.

Менталитет, представляя собой глубинное образование, имеет в своей структуре как осознаваемые, так и неосознаваемые элементы, способствует формированию особых моделей поведения, в основе которых лежат традиции, ценности, установки, транслируемые от поколения к поколению. Однако данная трансляция не приводит к стагнации, содержание транслируемого подвергается коррекции, связанной с конкретным историческим временем, подобную трансляцию также называют *«культурной трансмиссией»*. Благодаря биологической и культурной трансмиссия «некая часть человечества и культурные группы воспроизводят сами себя и передают свою культуру новым представителям. Очевидно, что люди овладевают моделями поведения благодаря опыту, характерному для того контекста, в котором они живут» [Кросс-культурная психология, 2007, с. 30]. Сам термин «трансмиссия» (от лат.

transmissio — ‘пересылка, передача’) в данном случае означает именно трансляцию.

Основными механизмами трансляции культуры, а именно, ценностей, традиций, убеждений, установок, Д. Берри считает процессы инкультурации и аккультурации. Так, в процесс *инкультурации* включена и социализация, понимаемая как вхождение индивида в культуру посредством специально организованного обучения и воспитания, овладением наиболее распространенным репертуаром поведения, считающимся культурно приемлемым [Кросс-культурная психология, 2017, с. 31]. Инкультурация любого человека начинает действовать с момента его рождения и включает в себя освоение речи ребенком, первых навыков взаимодействия с окружающими людьми, прежде всего, родителями. Далее этот процесс продолжается всю жизнь, расширяя репертуар поведения человека, контроль за поведением, способы общения, а результатом инкультурации можно считать включенность человека в конкретную культуру или менталитет с его языком, ценностями, традициями, обычаями. Таким образом, инкультурация — это освоение ценностей, традиций, «культурных кодов» в рамках одной культуры. Хотя в современном мире, характеризующемся процессами глобализации, информатизации и т. п., этот механизм может быть затруднительным.

Аккультурация осуществляется посредством контакта с отдельными людьми или институтами, которые имеют отношение к другой культуре и соответственно, являются носителями иных ценностей, установок, традиций. В 1954 г. Клэр У. Грэйвз ввел понятие психологической аккультурации, которая выходит на личностный уровень: «изменения, которые претерпевает индивид в результате нахождения в контакте с другими культурами и в результате участия в процессе аккультурации, через который проходит его культурная или этническая группа» [Кросс-культурная психология, 2017, с. 377]. Процесс аккультурации может быть 1) деструктивным и закончиться потерей, разрушением, размыванием определенной этнической культуры; 2) реактивным, когда отдельные люди и группы восстанавливают свои первоначальные культуры; 3) творческим, когда в результате межэтнического и межкультурного взаимодействия появляются новые этнические культурные группы, которых ранее не было [Кросс-культурная психология, 2017, с. 37]). Если воздействие другой культуры становится агрессивным, массированным и содержание воздействия значительно ломает традиционные культурные ценности менталитета, это приводит к аккультурационному стрессу, вызывает состояние тревоги, беспокойства, напряжения, аномии, что далее может привести к девиантным формам поведения. На уровне семьи подобные девиации проявляются в росте разводов, семейном насилии, социальном сиротстве, разрушении межпоколенных связей.

По мнению В. В. Колесова, именно в языке проявляется менталитет народа, «в чувстве, разуме и воле каждого отдельного члена общества на основе общности языка и воспитания», представляя собой часть народной культуры, которая «создает этноментальное пространство народа на данной территории его существования» [Колесов, 2007, с. 11]. Язык осваивается человеком в процессе инкультурации, в нем передаются основные обобщенные предшествующими поколениями ценности. «Каждый язык вбирает в себя нечто от конкретного своеобразия своей нации и, в свою очередь, действует на него в том же направлении» [Гумбольдт, 2000, с. 166]. В языке народа сохраняются его уникальность и самобытность, он является основой для сохранения культуры, но в то же время с разложением языка начинается и разложение культуры, так как язык очень живо реагирует на процессы, происходящие в обществе, отражая их. «Взаимоотношения языка и общества развиваются по закону обратной связи: какое общество — таков язык, и наоборот» [Грицко, 2011, с. 67]. Процессы глобализации последних десятилетий, в основе которых лежит уже процесс аккультурации, оказали значительное влияние на язык, внесли в него многочисленные изменения, детерминирующие трансформацию менталитета [Харитонова, 2021]. Наиболее опасным, с точки зрения воздействия на менталитет, является языковое манипулирование, при котором язык становится инструментом воздействия на общество для достижения определенных политических целей. В современном мире языковое манипулирование (различные политические и социальные лозунги, провокационные рекламные слоганы, построенные на ярких метафоричных образах, проникновение огромного количества заимствований в язык СМИ и Интернета с целью навязывания западных культурных ценностей) приобрело массовый характер, поскольку это один из самых удобных и легких способов воздействия на мышление человека [Грицко, 2011, с. 68]. Оказывая непосредственное воздействие на менталитет отдельной личности,

посредством формирования языковой картины мира, языковое сознание и собственно лексика заключает в себе традиционные для менталитета народа представления и отношения и отражает новые тенденции.

Так как менталитет проявляется на когнитивном, аффективном, коннотативном уровнях, нам представляется возможным обратиться к языку как некой содержательной единице, посредством которой обнаруживается сознательное и бессознательное отношение его носителей к тем или иным аспектам окружающей действительности. Это позволит нам рассмотреть традицию семейных отношений и транслируемых ценностей в современном культурном пространстве.

Исследование отношений и представлений пользователей сети Twitter о семье

На современном этапе развития общества ценности семьи подвергаются изменениям, связанным в том числе с инновациями в российском менталитете, выраженными в приоритете ценности отдельной личности, преобладании индивидуализма, который не свойственен нашей ментальности. В семейной сфере отмечаются тревожные тенденции: более поздний возраст вступления в брак, сознательный отказ от родительства, отрицание необходимости брака так такового, разнообразие форм семейно-сексуальных отношений и гражданского брака (гостевой, однополые и т. п.). Семья становится все более неустойчивой, в ней нарастают внутренние конфликты и противоречия. Но в то же время отмечаются и положительные моменты: ответственное родительство, планирование деторождения, равноправное партнерство, увеличение числа религиозных браков, что не было свойственно «советской семье». На эти особенности российской семьи указывают современные исследователи [Кольцова, 2018; Российская семья … , 2022, Циткилов, 2022].

Проводя исследование, мы придерживались гипотезы о том, что процессы аккультурации значительно повлияли на традиционные ценности менталитета, в частности на ценность семейных отношений, в виде индивидуалистической направленности, разрушения родственных связей, нивелирования репродуктивной функции семьи.

На предыдущем этапе работы [Холондович, 2021] нами были выделены следующие функции семьи: родственные связи, эмоционально-чувственные связи, хозяйственно-экономические связи, безопасность или психологический комфорт, репродуктивная. При помощи ассоциативного эксперимента были получены ассоциации респондентов, отражающие ментальные единицы, сформированные в обыденном сознании, на языковой стимул «семья», которые были затем распределены по функции семьи. Также нами выделены представления о семье как социально-психологическом феномене. На новом этапе работы предпринята попытка расширить исследование и проследить представление пользователей социальных сетей о семье и то, как функции семьи отражены на новой, расширенной выборке. Также одной из задач было выделить отношение к семье в целом, сформировавшееся у современных россиян. Полученные материалы были подвергнуты анализу автоматизированной системы, контент-анализу, а также проводилось сравнение с результатами, полученными ранее.

Результаты исследования

Из текста пользователей на тему семьи и внутрисемейных отношений при помощи автоматизированных систем были выделены существительные, глаголы и прилагательные (паттерн «семья» был употреблен пользователями 2 582 раза). Из общего числа слов выделены слова, полученные ранее при ассоциативном эксперименте, отражающие функции семьи (см. выше).

Таблица 1

Безопасность

Ассоциации		*Ранг*	*Слова, употребленные пользователями сети Twitter*	*Ранг*
Стабильность	8	3	0	-
Взаимопомощь	14	1	59 (поддержка)	1
Защита	6	5	0	-
Забота	11	2	0	-
Безопасность	7	4	0	-

Безопасность или психологический комфорт: защита, забота, стабильность, взаимопомощь, безопасность (Таблица 1). Пользователи социальных сетей наибольшее количество раз использовали понятие взаимопомощь (59).

Семья — это те люди, которым не нужно объяснять, почему я плачу, они просто помогают, чем могут, и не лезут в суть проблемы, если я их об этом не попрошу. (Здесь и далее сохранена лексика пользователей сети Twitter).

Эта же ассоциация наиболее часто встречалась в ответах респондентов (14). Другие слова, выделенные ранее, в лексике пользователей не встречаются.

Родственные связи: родственники, поколение, мама, папа, дети (ребенок). Наибольшую выраженность, как и на предыдущем этапе исследования (27), получило понятие «дети» (205). Второе в рейтинге — слово «мама» (147). Респонденты также отдают ему предпочтение (8), хотя оно имеет у них 3 ранг, уступая место слову «родственники». Родственники у пользователей (93) имеет 3 рейтинг, 4 ранг — «папа» (84) (см Таблицу 2).

Таблица 2

Родственные связи

Ассоциации		*Ранг*	*Слова, употребленные пользователями сети Twitter*	*Ранг*
Родственники	15	2	93	3
Поколение	4	5	8	5
Мама	8	3	147	2
Папа	5	4	84	4
Дети (ребенок)	27	1	205	1

Зачем нужна семья, если в ней одно насилие? Экономический фактор больше не важен, ребенка можно от отличного и проверенного донора завести. Парня тоже можно найти для радости. Зачем все это дерьмо?!

Бред же, почему весь мир тогда не едет учится в Гарвард, а потому что стоимость всего обучения от 80 000 долларов и выше. Семья с рождения ребенка начинает копить ему на университет и все равно потом вынуждена брать кредит, задолжности семей перед банками это подтверждают.

Наша семья при Брежневе жила небогато. Мама работала в школьной библиотеке за 70 руб. в месяц. Дед и бабушка получали мин. пенсии по 45 руб. Особенно не шиковали, но и не голодали. И было очень важное ощущение уверенности в завтрашнем дне. Спасибо Л. И. за наше счастливое детство!..

Для сравнения изучена встречаемость ассоциаций, данных респондентами, отнесенных к эмоционально-чувственным связям на материале социальных сетей. Как можно увидеть, наиболее часто употребляются те же самые понятия, что были выявлены в ассоциативном эксперименте: радость, доверие, любовь, счастье, взаимопонимание. Взаимопонимание для современных молодых людей является самой значимой характеристикой, которая связана с поддержкой и в целом определяет отношение молодых людей к семье как «крепости», обеспечивающей психологическую безопасность и комфорт [Харитонова, 2021] (см. Таблицу 3).

Таблица 3

Эмоционально-чувственные связи

Ассоциации		*Ранг*	*Слова, употребленные пользователями сети Twitter*	*Ранг*
Радость	9	2	20	3
Доверие	4	5	0	-
Любовь	19	1	39	2
Счастье	7	4	14	4
Взаимопонимание	9	3	117	1

Наиболее востребованы у пользователей социальных сетей взаимопонимание (117), а также любовь (39), радость (20) и счастье (14). Не нашло отражения в текстах слово «доверие» (0).

Семья — это то место, где человеку должно быть всегда комфортно; где его всегда должны понять и поддержать; где он может спрятаться от всего мира; где не должно быть зависти, соперничества и споров; где понимают друг друга почти без слов; где счастье просто быть вместе.

Жизнь хороша, когда светится душа, когда радость и покой, когда Бог всегда с тобой! Когда любишь и любим, близким ты необходим…

Снег, семья, вкусная еда, новый год, обмен подарками, традиционное катание с горок с родителями и Сашей в новогоднюю ночь, традиционный сбор у бабушки 1 января с родственниками, деревня, уют, посиделки с бабушкой, клестовка, сестры, дом, ванна, снег, снегопад, счастье!!

Слово «любовь» имеет широкое значение: для иных это значит большая семья, дети…. Для иных — возможно, только деньги и успех. Для меня это значит просто чувство для одного человека... независимо от условий совсем!

Среди ассоциаций наиболее часто встречается слово любовь (19).

Хозяйственно-экономическая функция

Хозяйственно-экономическая функция выражена в сознании респондентов и дает слабые ассоциации на словп «семья». Для рассмотрения этой функции нами был взят весь спектр слов, полученных от респондентов, и исследован с привлечением пользователей сети Twitter.

Таблица 4

Хозяйственно-экономическая функция

Ассоциации		*Слова, употребленные пользователями сети Twitter*	*Ранг*
Труд (работа)	1	72	1

Ассоциации		*Слова, употребленные пользователями сети Twitter*	*Ранг*
Цели	1	7	7
Ремонт	1	7	6
Деньги	1	59	2
Долги	1	10 (ипотека)	5
Продукты, еда	2	19	4
Подарки	1	24	3

Наибольшая встречаемость у слов *труд* (72), *деньги* (59), *подарки* (24), *продукты* (19).

Отставить панику! Все норм! Раньше на книги пеняли, потом радио, телевидение, пришел интернет… все норм, трудиться и радоваться жизни! Ландау, вроде, утвердил формулу счастья — работа, семья, общение! Так и есть, а не про деньги!

....повезло с родителями, я понимаю, — полная семья, у обоих родителей есть работа (у бати — две), за которую платили тогда деньгами. Плюс личное хозяйство у бабушки с огородом и живностью.

...А в Россиюшке великой, продукты по скидке ищешь на новогодний стол чтобы, хоть как-то сэкономить.

.....только что подсчитала траты на подарки на Новый год… на эти деньги можно было купить сумку от Прада… ну зато семья и подружки будут счастливы….

Как мы видим, пользователи социальных сетей проявляют значительную озабоченность вопросом материального обеспечения семьи и экономическим состоянием семьи в России. Представленная функция семьи наиболее актуализируется в сложные исторические моменты, связанные с неопределенностью, и связана с обеспечением экономической безопасности семьи.

Представление о семье

Таблица 5

Представление о семье.

Ассоциации		*Ранг*	*Слова, употребленные пользователями сети Twitter*	*Ранг*
Дом	22	1	133	1
Ответственность	8	2	6	7
Уважение	7	3	8	6
Школа, детство	4	5	34	2
Праздник	6	4	30	3
Общение, вместе	8	2	12	5
Крепкая. Дружная команда	8	2	15	4

Наиболее встречаемые словао в тексте пользователей — *дом* (133), *школа, детство* (34), *праздник* (30), *команда* (15), *общение* (12). Понятия *ответственность* и уважение слабо выражены (6 и 8) (см. Таблицу 5).

В водовороте ужаса, что кружится вокруг, три вещи наполняют меня верой, смыслом, радостью. Когда земля внезапно ускользает из-под ног, я закрываю глаза, я твержу про себя: «Моя семья, мой дом, мое я». Моя семья, мой дом, мое я.

Конечно, я считаю, что любовь, семья, дети, дом — огромное счастье. Но не вправе это навязывать тем, кто этого не понял или кому это не нужно. Насиловать своими представлениями.

Дом также — наиболее часто встречаемая ассоциация у респондентов (22). Таким образом, дом и семья в обыденном сознании современных пользователей — рядоположенные понятия; дом выступает символом, образом семьи, сохраняя традиционную ценность как глубинной ментальное образование.

Репродуктивная функция

На предыдущих этапах исследования репродуктивная функция достаточной степени выраженности не получила. Пользователи социальных сетей также не часто обсуждали тему секса. Слово *секс* встретилось всего 6 раз, при этом эмоционально-аффективная выраженность была негативная (-0,13546), слово *родиться* (14 упоминанй) также имеет отрицательную эмоциональную выраженность (-0.14439) .

...У нас должен был быть урок на тему «Молодая семья», я думала, будет про контрацепцию и безопасный секс. В итоге нам весь урок учительница показывала видео о том, что аборт — это убийство.

...Обидно, что во всей моей личности моя семья принимает абсолютно все — и мое нежелание учиться, и мое хобби в виде музыки и писательства, и мои взгляды на жизнь, а из-за такой мелочи, как сексуальная ориентация, мы сейчас просто взяли и поругались на ровном месте.

Поддержка? Друзья или семья всегда рядом. Секс? В 21 веке живем, для этого уже давно не нужны отношения. Тактильный контакт? Домашние животные.

...Деньги, материальные ценности, карьера, отношения, секс, семья, путешествия, музыка, социальная деятельность... все это лишь свободозаменители.

Анализ частей речи позволил выделить характер представлений о семье через отношение в обыденном сознании: отношение-действие, отношение-представление, оценка. Пользователи

социальных сетей наиболее часто использовали следующие слова:

1. Глаголы

Таблица 6

Глаголы

579	быть	-0.08531
208	мочь	-0.12187
133	хотеть	-0.07141
109	жить	-0.09076
102	знать	-0.15304
100	любить	0.15532
95	говорить	-0.11559
76	понимать	-0.17092
75	сказать	-0.13863
72	думать	-0.12219

В десятку часто употребляемых слов входят слова *любить* и *понимать*. Причем наибольшая эмоционально-аффективная выраженность (от -1 до + 1) в словах *любить* (0.15532) и *понимать* (-0.17092). По всей видимости, в семейных отношениях современные россияне ищут любовь и взаимопонимание. Причем слово «понимать» имеет отрицательную выраженность, что может свидетельствовать о недостатке взаимопонимания в семье пользователей и насущной его необходимости, также отрицательную эмоционально-аффективную нагрузку несут слова «говорить», «сказать», «думать», «мочь». Слово «любовь» — единственное с положительной выраженностью среди наиболее встречаемых глаголов в текстах пользователей.

2. Существительные

Таблица 7

Существительные

236	человек	-0.10561
235	год	-0.07877
229	друг	-0.03459
200	ребенок	-0.0878
128	дом	-0.11194
118	жизнь	-0.04049
97	мама	-0.02277
89	день	-0.11643
82	родитель	-0.06905
82	время	-0.16231

В десятку наиболее употребляемых существительных входят слова, отмеченные на предыдущих этапах исследования: *ребенок (дети), дом, мама*. Все слова имеют нейтральную эмоциональную окраску.

Нужно констатировать, что встречаются слова, относящиеся к паттерну «семья» — эмоционально ярко негативные. Они выражены глаголами и означают отношения-действия: (11) *ненавидеть* -0.62796, (10) *бесить* -0.44513, (5) *пережить* -0.42146, (6) *жалеть* -0.38451, (5) *предать* -0.37563, (5) *пережить* -0.42146. Но они не часто употребляются пользователями.

Мм... спасибо… Ненавижу вас... семья называется. Живите сами, только меня не трогайте... Воспитали такую тварь, так терпите!

...Если бы вы знали, насколько мне некомфортно, когда дома посторонние. Да что уж говорить, когда меня и семья бесит. Ну я так устала мне че теперь весь день лежать в кровати и не выходить никуда… (орфография сохранена)

Чтобы поджечь все, нужна одна искра, но мы семья, и я люблю свой сквад. И даже с дулом у виска не предам эти слова, выстрелю сам. Скалю свои грилзы под раскат грома…

Пришла домой злая, как собака, а еще мне надо убираться дома, ведь с утра семья развела срач, который убирать мне, господи спасибо!

Ахахахха папа паук мама паук сын паук дочь паук дядя паук тетя паук семья пауков

Я не хочу покупать подарки, у меня большая семья и много друзей, вот кто маму просил рожать…

Ярко положительно эмоционально окрашенные слова: (12) *становиться* 0.15681, (8) *продолжить* 0.16005, (6) *дружить* 0.16308, (9) *радоваться* 0.20693

…У нас просто семья интровертов-флегматиков. Мы не ругаемся вообще поэтому дружны это правда. Ну еще когда хотя бы два человека из семьи находятся вместе это = уют…

У нас на работе новая девочка пришла и когда она рассказывает про семью, то у меня сердце белой завистью обливается… У нее очень дружная и поддерживающая семья, это так здорово! Мне бы хотелось почувствовать какого это….

(Орфография сохранена.)

3. Прилагательные

Таблица 8

Прилагательные

6	злой	- 0.44833
8	бедный	- 0.38851
8	ужасный	-0.32393
5	агрессивный	- 0.21865
7	спокойный	- 0.19557
37	счастливый	0.16382
15	замечательный	0.16669
8	традиционный	0.16782
17	прекрасный	0.17112
103	хороший	0.29936

Прилагательные в данном случае можно рассматривать как имеющие коннотативный или оценочный характер. Как видно из таблицы, нами выделено 10 прилагательных, несущих положительную и отрицательную эмоционально-аффективную окраску, — количественно положительные слова преобладает над отрицательными: (103) *хороший*, (37) *счастливый*, (17) *прекрасный*, (15) *замечательный*. Это может быть проинтерпретировано как в целом положительное отношение к семье, характерное для обыденного сознания пользователей сети Twitter.

Обсуждение результатов исследования

Несмотря на то, что выявлено различное отношение к семье (от резко негативного до положительного эмоционально насыщенного), негативные высказывания не составляют основную массу сообщений — преобладают нейтральные и положительные. Как и на предыдущих этапах исследования, нами было установлено, что эмоционально-чувственные связи в семье для современных россиян имеют наибольшее значение. Причем семья для пользователей — это источник счастья и любви. Наиболее тревожит россиян отсутствие или недостаточность взаимопонимания в семейных отношениях. Представление о семье как о доме отражает глубинную особенность российского менталитета, где понятие «дом» имеет ключевое значение. Так, русский историк и публицист К. Д. Кавелин указывал русский дом, двор как символ всего общественного и государственного устройства империи, это понятие уходит корнями в XVII век, где в «Домострое» были расписаны условия и нормы семейного обихода [Кавелин, 1898]. Полученный нами результат указывает на сохранившиеся в сознание россиян установки на патриархальные традиции. Хотя, конечно же, высказывания показали, что присутствует и ориентация на семью как союз только мужчины и женщины, женщины и ребенка и т. д., также имеют место и отрицание необходимости вступления в брак и создания семьи, прослеживаются и нетрадиционные сексуальные ориентации, но такие представления не превалируют над традиционными.

Хотя на предыдущих этапах исследования не была выявлена важность хозяйственно-экономической функции семьи, в связи с чем некоторые исследователи полагают, что она утратила свою значимость [Горшков, 2019], результат изучения высказываний пользователей социальных сетей показал важность финансово-экономической компоненты в семейных отношениях. Это связано, по всей видимости, с напряженной общественно-политической обстановкой, когда угроза потери работы довольно велика.

Настораживает также и тот факт, что репродуктивная функция как у респондентов, так и у пользователей социальных сетей соотносится в основном с удовлетворением сексуальной потребности, хотя дети имеют выраженное значение в их сознании. Нужно сказать, что в основном пользователи принадлежат к молодому поколению и не готовы нести ответственность за детей. На это указывает и получающее все большее распространение в обществе движение Childfree. Интересно, что слово «ответственность» встречается крайне редко, а слова «доверие» и «безопасность» отсутствуют в текстах вообще. Например, на предыдущем этапе исследования у респондентов старшего поколения (возраст более 65 лет) ответственность ассоциировалась со словом «семья», тогда как у молодых (до 35 лет) присутствовало в ответах очень редко, что также говорит о выраженной инфантильности молодого поколения и неготовности к серьезным отношениям. Поскольку как пользователи Интернета, как правило, — молодые люди (об этом можно сделать заключение на основе преобладающих высказываний), наибольшее значение для них имеет дружба и совместное проведение досуга.

Исследование показало: в языковом сознании молодых респондентов концепт «семья» и связанные с ним представления продолжают оставаться значимыми, что выражается и в количестве употребляемых языковых единиц, и в степени эмоционального реагирования. Процесс аккультурации, внедрение индивидуалистических ценностей, западных моделей семьи, безусловно, повлиял на систему ценностей молодых людей, но в целом менталитет, обладая высокой устойчивостью, продолжает транслировать как традиционные семейные ценности, так и отдельные инновационные, обусловленные историческим временем. Представляется, что исследование динамики и глубины внедрения подобных инноваций, особенно связанных с воздействием на традиционные российские семейные ценности, продолжает оставаться актуальной задачей современной психологической науки и практики.

Заключение

Исследования психологического самочувствия россиян в период конца XX начала — XXI в.

[Холондович, 2020] показали, что значение семьи многократно возрастает в кризисные моменты истории. По всей видимости, ее значение будет только увеличиваться в связи с непростой ситуацией в мире. Направленные на помощь семье действия государственных структур, имеющие место в последнее время, очень важны для поддержания традиционных представлений и ценностей. В целом можно отметить: несмотря на массированную аккультурацию, в обыденном сознании россиян сохраняются устойчивые представления о семейных отношениях. Это говорит о том, что менталитет народа — довольно устойчивое явление и ценность семьи входит в число его ядерных характеристик.

Библиографический список

1. Автаева Н. О. Семейные ценности в отечественном медиадискурсе. Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2022. 168 с.
2. Вильгельм фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 2000. 400 с.
3. Войшвилло Е. К. Понятие как форма мышления: Логико-гносеологический анализ. Москва : Изд-во URSS, 2009. 239 с.
4. Горшков М. К. Российская молодежь в контексте социологического анализа / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги. Москва : ФНИСЦ РАН, 2019. 263 с.
5. Грицко М. И. Лингвистическая безопасность — один из факторов безопасности многонациональной России // Идеи и идеалы. 2011. Т. 1. С. 63-73.
6. Кавелин К. Д. Быт русского народа. Сочинение А. Терещенко // Собр. соч. : в 4 т. Санкт-Петербург, 1898. С. 5-166.
7. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. Санкт-Петербург : Петербургское востоковедение, 2007. 619 с.
8. Кольцова В. А. Социально-психологические проблемы супружеских отношений: история и современное состояние / В. А. Кольцова, В. П. Левкович. Москва : Институт психологии РАН, 2018. 174 с.
9. Кольцова В. А. Сущностные характеристики и факторы формирования российского менталитета / В. А. Кольцова, А. Л. Журавлев // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 5-17.
10. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков : Гуманитарный центр, 2007. 560 с.
11. Культура // Большая российская энциклопедия, 2022. URL: https://bigenc.ru/philosophy/text/2120919 (дата обращения: 15.07.2022).
12. Межуев В. М. История, цивилизация, культура: опыт философского истолкования. Санкт-Петербург : СПбГУП, 2011. 440 с.
13. Меркулова Н. Г. Менталитет — Культурный код — Язык культуры: к вопросу о корреляции понятий // Регионологоия. 2015. № 2 (91). С. 188-196.
14. Одегова О. В. Феномен нового типа массовой культуры в контексте глобализации: трансформация менталитета // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. № 36. С. 104-117.
15. Российская семья: как сохранить традиции и обрести новые смыслы? Аналитический доклад ВЦИОМ. 2022. URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/upload/iblock/doklad_%D0 %92 %D0 %A6 %D0 % 98 %D0 %9E%D0 %9C_family.pdf (дата обращения: 12.07.2022).
16. Сукало С. А. Механизмы и символические практики сохранения и трансляции культурных кодов в российском политическом пространстве // Вестник СПбГУКИ. 2015. № 2 (23). С. 124-128.
17. Харитонова Е. В. Историческая психология в системе социогуманитарных наук // Историческая психология: прошлое, настоящее, будущее / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Харитонова, Е. Н. Холондович. Москва : Институт психологии РАН, 2021. С. 25-41.
18. Харитонова Е. В. Современная российская семья в условиях неопределенности // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6. №4 (24). С. 76-94.
19. Харитонова Е. В. Соотношение понятий «менталитет» и «ментальность» // Историогенез и современное состояние российского менталитета. Часть 1 / отв. ред. В. А. Кольцова, Е. В. Харитонова. Москва : Институт психологии РАН, 2015. С. 226-240.
20. Холондович Е. Н. Динамика психологического самочувствия человека в России конца XX — начала XXI века (Историко-психологическое исследование) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 1 (17). С. 134-166.
21. Холондович Е. Н. Характеристика концепта «семья» в представителей разных возрастных групп / Е. Н. Холондович, Е. В. Харитонова // Человек. Искусство. Вселенная. 2021. № 2. С. 218-223.
22. Циткилов П. Я. Современная российская семья: социологический облик и кризисные тенденции развития. Ростов-на-Дону : Изд-во Южного федерального ун-та, 2021. 220 с.
23. Шорохова Е. В. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения / Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. Москва : Наука, 1979. С. 3-19.
24. Berry J. W. Wiley Online Library. 2008. URL: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x/pdf (дата обращения: 12.08.2022).

25. Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R. Cross-cultural psychology: research and applications (Second, revised edition). Cambridge : Cambridge University Press, 2002.

26. Graves T. D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community // South-western Journal of Anthropology, 23. 1967. P. 337-350.

27. Graves T. D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community // South-Western Journal of Anthropology. 1967. № 23.

Reference list

1. Avtaeva N. O. Semejnye cennosti v otechestvennom mediadiskurse = Family values in the national media resource. Nizhnij Novgorod : Izd-vo NNGU, 2022. 168 s.

2. Vil'gel'm fon Gumbol'dt. Izbrannye trudy po jazykoznaniju = Selected works on linguistics. Moskva : Progress, 2000. 400 s.

3. Vojshvillo E. K. Ponjatie kak forma myshlenija: Logiko-gnoseologicheskij analiz = Concept as a form of thinking: Logical-gnoseological analysis. Moskva : Izd-vo URSS, 2009. 239 s.

4. Gorshkov M. K. Rossijskaja molodezh' v kontekste sociologicheskogo analiza = Russian youth in the context of sociological analysis / M. K. Gorshkov, F. Je. Sheregi. Moskva : FNISC RAN, 2019. 263 s.

5. Gricko M. I. Lingvisticheskaja bezopasnost' — odin iz faktorov bezopasnosti mnogonacional'noj Rossii = Linguistic security is one of the security factors of multinational Russia // Idei i idealy. 2011. T. 1. S. 63-73.

6. Kavelin K. D. Byt russkogo naroda. Sochinenie A. Tereshhenko = The life of the Russian people. Essay by A. Tereshchenko // Sobr. soch. : v 4 t. Sankt-Peterburg, 1898. S. 5-166.

7. Kolesov V. V. Russkaja mental'nost' v jazyke i tekste = Russian mentality in language and text. Sankt-Peterburg : Peterburgskoe vostokovedenie, 2007. 619 s.

8. Kol'cova V. A. Social'no-psihologicheskie problemy supruzheskih otnoshenij: istorija i sovremennoe sostojanie = Socio-psychological problems of marital relations: history and current state / V. A. Kol'cova, V. P. Levkovich. Moskva : Institut psihologii RAN, 2018. 174 s.

9. Kol'cova V. A. Sushhnostnye harakteristiki i faktory formirovanija rossijskogo mentaliteta = Essential characteristics and factors of the formation of the Russian mentality / V. A. Kol'cova, A. L. Zhuravlev // Psihologicheskij zhurnal. 2017. T. 38. № 3. S. 5-17.

10. Kross-kul'turnaja psihologija. Issledovanija i primenenie = Cross-cultural psychology. Research and application. Har'kov : Gumanitarnyj centr, 2007. 560 s.

11. Kul'tura = Culture // Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 2022. URL: https://bigenc.ru/philosophy/text/2120919 (data obrashhenija: 15.07.2022).

12. Mezhuev V. M. Istorija, civilizacija, kul'tura: opyt filosofskogo istolkovanija = History, civilization, culture: experience of philosophical interpretation. Sankt-Peterburg : SPbGUP, 2011. 440 s.

13. Merkulova N. G. Mentalitet — Kul'turnyj kod — Jazyk kul'tury: k voprosu o korreljacii ponjatij = Mentality — cultural code — Language of culture: to the question of correlation of concepts // Regionologija. 2015. № 2 (91). S. 188-196.

14. Odegova O. V. Fenomen novogo tipa massovoj kul'tury v kontekste globalizacii: transformacija mentaliteta = Phenomenon of a new type of mass culture in the context of globalization: transformation of mentality // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologija i iskusstvovedenie. 2019. № 36. S. 104-117.

15. Rossijskaja sem'ja: kak sohranit' tradicii i obresti novye smysly? Analiticheskij doklad VCIOM = Russian family: how to preserve traditions and gain new meanings? VTsIOM analytical report 2022. URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/upload/iblock/doklad_%D0 %92 %D0 %A6 %D0 %98 %D0 %9E%D0 %9C_family.pdf (data obrashhenija: 12.07.2022).

16. Sukalo S. A. Mehanizmy i simvolicheskie praktiki sohranenija i transljacii kul'turnyh kodov v rossijskom politicheskom prostranstve = Mechanisms and symbolic practices for preserving and broadcasting cultural codes in the Russian political space // Vestnik SPbGUKI. 2015. № 2 (23). S. 124-128.

17. Haritonova E. V. Istoricheskaja psihologija v sisteme sociogumanitarnyh nauk = Historical psychology in the system of socio-humanitarian sciences // Istoricheskaja psihologija: proshloe, nastojashhee, budushhee / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. V. Haritonova, E. N. Holondovich. Moskva : Institut psihologii RAN, 2021. S. 25-41.

18. Haritonova E. V. Sovremennaja rossijskaja sem'ja v uslovijah neopredelennosti = Modern Russian family in uncertainty // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija. 2021. T. 6. № 4 (24). S. 76-94.

19. Haritonova E. V. Sootnoshenie ponjatij «mentalitet» i «mental'nost'» = The relationship of the concepts of «mentality» and «way of thinking» // Istoriogenez i sovremennoe sostojanie rossijskogo mentaliteta. Chast' 1 / otv. red. V. A. Kol'cova, E. V. Haritonova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2015. S. 226-240.

20. Holondovich E. N. Dinamika psihologicheskogo samochuvstvija cheloveka v Rossii konca XX — nachala XXI veka (Istoriko-psihologicheskoe issledovanie) = Dynamics of psychological well-being of a person in Russia of the late XX — early XXI (Historical and psychological research) // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija. 2020. T. 5. № 1 (17). S. 134-166.

21. Holondovich E. N. Harakteristika koncepta «sem'ja» v predstavitelej raznyh vozrastnyh grupp = Characterization of the «family» concept in representatives of different age groups / E. N. Holondovich, E. V.

Haritonova // Chelovek. Iskusstvo. Vselennaja. 2021. № 2. S. 218-223.

22. Citkilov P. Ja. Sovremennaja rossijskaja sem'ja: sociologicheskij oblik i krizisnye tendencii razvitija = Modern Russian family: sociological appearance and crisis development trends. Rostov-na-Donu : Izd-vo Juzhnogo federal'nogo un-ta, 2021. 220 s.

23. Shorohova E. V. Problemy izuchenija psihologicheskih mehanizmov reguljacii razlichnyh vidov social'nogo povedenija = Problems of studying the psychological mechanisms in regulation of social behavior various types / E. V. Shorohova, M. I. Bobneva // Psihologicheskie mehanizmy reguljacii social'nogo povedenija. Moskva : Nauka, 1979. S. 3-19.

24. Berry J. W. Wiley Online Library. 2008. URL: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x/pdf (data obrashhenija: 12.08.2022).

25. Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R. Cross-cultural psychology: research and applications (Second, revised edition). Cambridge : Cambridge University Press, 2002.

26. Graves T. D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community // South-western Journal of Anthropology, 23. 1967. P. 337-350.

27. Graves T. D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community // South-Western Journal of Anthropology. 1967. № 23.

Статья поступила в редакцию 25.07.2022; одобрена после рецензирования 22.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 25.07.2022; approved after reviewing 22.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-132-143
EDN: QWIBFC

Модель психологических ресурсов устойчивости психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности

Екатерина Сергеевна Бабичкова
Аспирантка ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». 350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, д. 149
katya_babichkova@mail.ru, https://orcid/0000-0001-9350-8871

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому поиску ресурсов сохранения устойчивости психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности. Проверялись две гипотезы. Основная гипотеза состоит в том, что равновесность, устойчивость психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности может обеспечиваться ресурсной ролью сформированных психологических свойств высших подструктур личности в виде жизнестойкости, развитой социоцентрической ответственности, акциональной ориентацией метакогнитивного контроля деятельности, развитыми способностями рефлексии, а также гармоничным сочетанием процессов произвольной саморегуляции. Согласно дополнительной гипотезе возможны типологически выраженные сочетания свойств высших подструктур, определяющие различную степень конструктивности ресурсов в сохранении устойчивости психических состояний в затрудненных условиях жизнедеятельности, что может интерпретироваться как специфические сегменты модели. Выборку испытуемых составили 58 пилотов гражданской авиации, все лица мужского пола. Инструментами психодиагностики послужили шесть методик, раскрывающие состояния тревожности и депрессии, предоставляющие данные о свойствах высших подструктур личности (жизнестойкость, ответственность, направленность метакогнитивного контроля деятельности, рефлексивность, процессы произвольной саморегуляции).

Результатом разностороннего анализа массива полученных переменных стала Модель психологических ресурсов устойчивости психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности, которая включает инвариантные характеристики устойчивой личности (низкий уровень тревожности; преобладание социоцентрической ответственности; средний уровень рефлексивности при тенденции к сниженной рефлексии общения; сниженная регуляторная автономность) и три типологических разновидности, интерпретируемые с позиции ресурсной конструктивности (эффективности) — «Высококонструктивный ответственно-рефлексивный тип активной саморегуляции с опорой на экзистенциальные ценности личности» (Тип 1); «Конструктивный тип ресурсов экзистенциально-когнитивного контроля процесса жизни» (Тип 2); «Малоконструктивный тип сниженных ресурсов произвольной саморегуляции и эгоцентрической направленности ответственности» (Тип 3). Делается вывод о развитии исследований за счет расширения состава выборки, что позволит углубить и дифференцировать результаты, полученные на данном этапе эмпирического поиска.

Ключевые слова: жизнестойкость; затрудненные условия жизнедеятельности; модель личности; ответственность; психологические ресурсы; психические состояния; рефлексивность; саморегуляция

Для цитирования: Бабичкова Е. С. Модель психологических ресурсов устойчивости психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 132-143. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-132-143. https://elibrary.ru/qwibfc

Original article

A model of psychological resources for the person's mental states stability in difficult living conditions

Ekaterina S. Babichkova
Post-graduate student, Kuban state university. 350040, Krasnodar, Stavropolskaya st., 149

© Бабичкова Е. С., 2022

katya_babichkova@mail.ru, https://orcid/0000-0001-9350-8871

Abstract. The article is devoted to the empirical search for resources to preserve the stability of mental states of a person in difficult living conditions. Two hypotheses were tested. The main one is the equilibrium, stability of the mental states of the individual in difficult conditions of life can be provided by the resource role of the formed psychological properties of the higher substructures of the personality in the form of resilience, developed sociocentric responsibility, the action orientation of metacognitive control of activity, developed abilities of reflection, as well as a harmonious combination of processes of arbitrary self-regulation. Additional hypothesis is typologically expressed combinations of properties of higher substructures are possible, which determine the varying degree of constructiveness of resources in maintaining the stability of mental states in difficult living conditions, which can be interpreted as specific segments of the model. The sample of subjects consisted of 58 civil aviation pilots, all male. The tools of psychodiagnostics were six techniques that reveal states of anxiety and depression, providing data on the properties of higher personality substructures (resilience, responsibility, orientation of metacognitive control of activity, reflexivity, processes of arbitrary self-regulation).

The result of a comprehensive analysis of the array of variables obtained was a Model of psychological resources for the stability of mental states of a person in difficult living conditions, which includes invariant characteristics of a stable personality (low level of anxiety; predominance of sociocentric responsibility; average level of reflexivity with a tendency to reduced reflection of communication; reduced regulatory autonomy) and three typological varieties interpreted from the standpoint of resource constructiveness (efficiency) — «Highly constructive responsible-reflective type of active self-regulation based on existential values of personality» (Type 1); «Constructive type of resources of existential-cognitive control of the life process» (Type 2); «Low-constructive type of reduced resources of arbitrary self-regulation and egocentric orientation of responsibility» (Type 3). The conclusion is made about the development of research due to the expansion of the sample composition, which will allow to deepen and differentiate the results obtained at this stage of the empirical search.

Keywords: resilience; difficult living conditions; personality model; responsibility; psychological resources; mental states; reflexivity; self-regulation

For citation: Babichkova E. S. A model of psychological resources for the person's mental states stability in difficult living conditions. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 132-143. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-132-143. https://elibrary.ru/qwibfc

Введение

Вызовы глобального кризиса, охватившего планету продолжительной пандемией, обнаружили высокую востребованность научного анализа его экзистенциального аспекта, психологических ресурсов, опора на которые позволяет личности сохранять устойчивость в преодолении нестабильности, неопределенности, сложности и неоднозначности мира, в среде которого реализуется процесс жизнедеятельности. Результаты предыдущего этапа проводимого нами исследования стали основанием для введения понятия «затрудненные условия жизнедеятельности» (ЗУЖ). ЗУЖ — это отраженные в образе мира человека вызовы глобального экзистенциального кризиса, в котором непредсказуемо продолжительно личность переживает ограничения субъектной активности, самореализации в основных аспектах бытия: личностном, средовом и социально-психологическом [Ясько, 2021].

В психологии и ее отдельных отраслях укрепилось понятие «трудная жизненная ситуация» [Осухова, 2012; Сорокоумова, 2022]. Затрудненные условия жизнедеятельности, хотя и затрагивают трудные жизненные ситуации, основные сегменты бытия личности, имеют существенную специфику: они надситуативны, неопределенно продолжительны во времени и пространствах жизнедеятельности, несут в себе витальные угрозы, риски разрушения сложившегося самосознания, образа мира, экзистенциальных ценностей и смыслов. Беспокойство, тревога перед лицом угроз здоровью и жизни стали центральными компонентами образа мира человека, включенного в глобальный кризис. Существенным отличием затрудненных условий жизнедеятельности от трудных жизненных ситуаций является популяционная активность интервенции вызовов. Трудная жизненная ситуация — явление индивидуальное или узкогрупповое, в то же время затрудненные условия жизнедеятельности перманентны, они охватывают новые популяционные сегменты, подвергают людей беспокойству и тревоге за собственную жизнь и жизнь близких, за перспективы профессионального пути, ограничивая или в корне меняя социальную активность.

Определяя затрудненные условия жизнедеятельности в контексте экзистенциальных смыслов и ценностей, мы полагаем, что поиск ответов на вопрос о психологических ресурсах преодоления личностью глобальных вызовов может

быть результативным, если обратиться к анализу системы высших подструктур личности, в частности, жизнестойкости, ответственности, когнитивных механизмов, регулирующих субъектную активность, а также стилей произвольной саморегуляции поведения. При этом в понимании феномена психологических ресурсов мы основываемся на интерпретации личностных ресурсов С. Хобфоллом [Hobfoll, 1998] и субъектно-ресурсной концепции, в русле которой ресурсы психологического преодоления — это «актуализированные потенциальные возможности человека в виде способов или действий, инструменты психической саморегуляции, направленные на совладание со стрессорами прошлых, настоящих или будущих жизненных ситуаций» [Водопьянова, 2011, с. 81-82].

Применение метода психологического моделирования [Ясько, 2019] позволяет определить логику экспериментального исследования и его **цель:** разработать эмпирическую модель психологических ресурсов устойчивости психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности.

Были сформулированы следующие эмпирические **гипотезы.**

Основная гипотеза: равновесность, устойчивость психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности может обеспечиваться ресурсной ролью сформированных психологических свойств высших подструктур личности в виде жизнестойкости, развитой социоцентрической ответственности, акциональной ориентацией метакогнитивного контроля деятельности, развитыми способностями рефлексии, а также гармоничным сочетанием процессов произвольной саморегуляции.

Дополнительная гипотеза: возможны типологически выраженные сочетания свойств высших подструктур, определяющие различную степень конструктивности ресурсов в сохранении устойчивости психических состояний в затрудненных условиях жизнедеятельности, что может интерпретироваться как специфические сегменты модели.

Обзор литературы

Индикатором психологической реакции на стрессогенность затрудненных жизненных условий являются отрицательно изменяемые показатели психических состояний, в частности тревоги, депрессии, субдепрессии. А. О. Прохоров, введя понятие «неравновесные состояния» (состояния, связанные с повышенной психической активностью), отмечает, что неравновесная ситуация, обусловливающая их развитие, может быть вызвана разрывом привычной системы отношений, утратой значимых ценностей, опасением за здоровье и жизнь близких людей [Прохоров, 2009; Прохоров, 2018]. При этом в зависимости от модальности продолжительность неравновесных состояний может различаться. Так, состояния, характеризующиеся высоким энергетическим уровнем (гнев, ярость, страсть и др.), как правило, кратковременны. Состояния, характеризующиеся низким энергетическим уровнем (грусть, горе, депрессия и др.), довольно длительны. Осознание личностью глобального масштаба кризиса, его непредсказуемой продолжительности обусловливает пересечение краткосрочных состояний высокого энергетического уровня (тревожность, гнев и др.) с длительно переживаемыми состояниями сниженного энергетического уровня (грусть, депрессия и др.). Столь неблагоприятное сочетание блокирует активность механизмов адаптации и саморегуляции.

Ответ на вопрос, насколько устойчива личность перед лицом непредсказуемого, меняющегося мира, по мнению Д. А. Леонтьева, лежит в плоскости экзистенциальной парадигмы, в частности, в содержательности концепции жизнестойкости [Kobasa, 1979; Kobasa, 2011; Maddi, 2004; Maddi, 2006; Леонтьев, 2021; Ярощук, 2020]. Жизнестойкость, осмысленность, толерантность к неопределенности, жизненная позиция — это главные ресурсы, удерживающие человека от дезориентации, страха и отрицательных эмоций, конструктивно ориентирующие пути преодоления затруднений и угроз в переживаемый период — жизни на фоне малой и большой смерти.

В исследовании, представленном группой авторов [Жизнестойкость и персональные … , 2021], на выборке врачей «красных зон» показано негативное влияние продолжительной профессиональной деятельности в условиях, затрудняющих ритмичность жизни во всех ее сферах, на систему экзистенциальных и витальных ресурсов, сокращение потенциала стрессоустойчивости. Наиболее выраженным проявлением этого процесса стало снижение жизнестойкости как способности выдерживать стрессовую ситуацию, сокращение адаптационного потенциала вовлеченности в процесс жизни и его контроля. Обращаясь к трудам В. Франкла [Франкл, 1990; Frankl, 1985], авторы заключают: негативное развитие установленных тенденций связано с

риском формирование экзистенциального вакуума — состояния, при котором нарушается душевное, психологическое благополучие, возникают риски развития у субъекта ноогенного невроза.

Одним из ресурсов устойчивости личности в затрудненных условиях жизнедеятельности может рассматриваться ответственность — качество, востребованное во всех сферах жизнедеятельности человека. Сегодня феномен ответственности трактуется как осмысленное умение индивида отвечать за свои действия (совершенные и не совершенные) перед собой, другими людьми, обществом, социумом в целом. В концепции Л. И. Дементий ответственность — это свойство субъекта жизнедеятельности, личностный ресурс самореализации в всех системах отношений [Дементий, 2020]. Автор ввела в психологию понятие «мера ответственности» — «количество» ответственности, которое личность берет на себя в различных жизненных сферах и ситуациях [Дементий, 2020]. В таком контексте индивидуальная «мера ответственности» может рассматриваться в виде ресурса, опора на который позволяет человеку находить пути и средства преодоления затрудненных условий жизнедеятельности.

В. П. Прядеин исходит из понимания ответственности как личностного качества, в котором интегрируются операциональная (природно заданная) и содержательная (прижизненноприобретенная) личностные сферы [Прядеин, 2013]. В этом подходе ответственность — многомерное явление. Ее интегральное состояние обусловливается сочетанием семи компонентов, четыре из которых представляют операциональную сферу (динамический, эмоциональный, регуляторный, регуляторно-динамический), а три (мотивационный, когнитивный и результативный) — содержательную (прижизненно приобретенную) личностную сферу. Таким образом, с позиций структурно-динамической концепции личности, ответственность с полным основанием может быть отнесена к высшим подструктурам личности.

Сохранение устойчивости психических состояний в затрудненных условиях жизнедеятельности будет успешным при активном включении в этот процесс когнитивной сферы личности. Здесь, безусловно, методологической значимостью для исследователя обладают концепции смысловой регуляции, рефлексии деятельности [Карпов, 2007; Моросанова, 2007; Прохоров, 2009; Прохоров, 2018]. В работах А. О. Прохорова убедительно обосновывается влияние смысловых структур, рефлексии, образных и ментальных характеристик на психические состояния, переживаемые человеком [Прохоров, 2018]. Утверждение А. О. Прохорова о роли значений и субъективного опыта в этом процессе созвучно подходу, разрабатываемому А. В. Карповым, в понимании места рефлексивных механизмов в деятельности, реализуемой субъектом [Карпов, 2007]. В концепции Карпова выделяется несколько видов рефлексии деятельности (прошлой, настоящей, будущей, общения), которые, интегрируясь, образуют рефлексию как когнитивный конструкт сознания. Развитые рефлексивные процессы позволяют человеку осознавать специфику изменяющихся условий жизнедеятельности, принимать конструктивные решения в активизации процессов саморегуляции — целостной системы «выдвижения и управления достижением целей поведения и деятельности» [Моросанова, 2007, с. 7]. Эта система реализуется частными регуляторными процессами, среди которых особое место занимают выдвижение целей (планирование); моделирование значимых условий; программирование действий; оценивание и коррекция результатов [Моросанова, 2007].

Представленный обзор дает теоретико-методологическое обоснование поставленной цели исследования и сформулированных эмпирических гипотез.

Методы исследования

Исследование проведено на базе одной из отечественных авиакомпаний в период противоэпидемических карантинных ограничений пассажирских перевозок, обусловленных нарастающей динамикой новой каронавирусной инфекции Covid-19. Выборку испытуемых составили командиры и вторые пилоты воздушных судов, всего 58 человек. Все лица мужского пола. *Критерий включения в исследование:* определение испытуемыми переживаемого времени как периода затрудненных условий жизнедеятельности (применена анкета «Пандемия в моей жизни» [Ясько, 2021]).

Уровень нервно-психической реакции пилотов на стрессогенность затрудненных условий жизнедеятельности диагностировался с применением методики «Тревожность и депрессия» [Практикум … , 2004]. Обработка данных состоит в расчете алгебраической суммы диагностических коэффициентов по каждой шкале («kt»; «kd»). Сумма коэффициентов более +1,28 свиде-

тельствует о хорошем психическом состоянии; сумма меньше -1,28 говорит о выраженной психической напряженности, тревожности, депрессии. Значения коэффициентов от -1,28 до +1,28 интерпретируются как промежуточные (неопределенные) данные.

Для выявления личностных ресурсов преодоления стрессогенности ЗУЖ применены методики «Тест жизнестойкости» [Леонтьев, 2006]; опросник «Многомерно-функциональная диагностика ответственности» [Прядеин, 2013, с. 48-50]; опросник «Стиль саморегуляции поведения» [Моросанова, 2004]; тест Дж. Куля «Оценка мотивационной направленности личности» [Боковиков, 1999]; «Опросник оценки рефлексивности личности» [Карпов, 2000, с. 55-65].

Тест жизнестойкости основан на экзистенциальной концепции преодоления стресса [Kobasa, 1979; Maddi, 2004; Maddi, 2006]. Он включает в виде шкал основные компоненты жизнестойкости: «Вовлеченность»; «Контроль»; «Принятие риска». Рассчитывается также интегральный показатель жизнестойкости. Поскольку количество утверждений, отнесенных к каждой шкале, различно, производился расчет средних оценок. При интерпретации полученных результатов ориентировались на максимальное расчетное значение, равное 3 баллам [Леонтьев, 2006]. В состав переменных для кластерного анализа включались суммы показателей по шкалам у каждого респондента.

Для выявления ресурсной роли ответственности рассматривалась ответственность содержательной сферы личности, которая маркируется мотивационным, когнитивным и результативным компонентами, включающими по две противостоящих шкалы, позволяющих сопоставить выраженность социоцентрической и эгоцентрической направленности ответственности.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» позволяет диагностировать уровень развития основных регуляторных процессов (планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов), а также общий уровень саморегуляции. Кроме того, опросник включает две шкалы, позволяющие определить взаимосвязь компонентов «профиля» саморегуляции с личностными качествами: «гибкость» и «самостоятельность».

Методика «Оценка мотивационной направленности личности» основана на концепции метакогнитивного контроля деятельности Дж. Куля [Kuhl, 1983]. Куль выделяет две метакогнитивные директивы, соответствующие двум модусам контроля субъекта за деятельностью: акциональную ориентацию (АО-модус) и ситуационную ориентацию (СО-модус). Тест включает 60 утверждений, относящихся к реальному поведению испытуемого в ситуации успеха, неудачи и планирования деятельности. В результатах диагностики определяется преобладающая у субъекта направленность контроля деятельности в трех видах ситуаций: успеха (КДУ), неуспеха (КДН) и планирования (КДП). Диагностическая граница между АО- и СО-модусами имеет показатель 10 баллов по каждой шкале (сумма баллов меньше десяти интерпретируется как проявление ситуационной ориентации, больше десяти — как проявление акциональной ориентации контроля).

Опросник оценки рефлексивности личности позволяет установить уровень сформированности четырех видов рефлексии деятельности: ретроспективной; актуальной; будущей; общения и взаимодействия с другими людьми. Применяется 7-балльная расчетная шкала. Максимальный показатель по каждому виду рефлексии равен 56 баллам (по 8 утверждений в каждой шкале). Определяется также интегральный показатель рефлексивности (ИР). Он может интерпретироваться по трем уровням выраженности: значения до 122 баллов соответствуют низкому уровню; от 123 до 147 — среднему; свыше 148 — высокому. Поскольку авторы методики не предлагают стандартизации оценок по шкалам, для проведения качественного анализа результатов мы ввели рабочие границы уровней видов рефлексии, опираясь на соотношение границ уровней ИР (в %), установленных авторами в данных по стандартизации: от 8 до 36 баллов — низкий уровень; от 37 до 44 баллов — средний уровень; 45-56 баллов — высокий уровень.

Таким образом, пакет психодиагностических методик соответствует поставленной цели исследования, а полученные результаты могут быть инструментом проверки сформулированных гипотез.

Обработка данных осуществлялась с применением параметрической (M; SD; t-критерий Стьюдента) и многомерной статистики (кластерный анализ К-средними с включением дисперсионного анализа). Применен стандартный пакет SPSS-26.

Результаты и дискуссия

Среднегрупповые значения показателей тревожности и депрессии свидетельствуют о пози-

тивном психическом состоянии респондентов: Mkт = 6,38 ± 2,46; Mkд = 5,28 ± 2,26 (Таблица 1).

Таблица 1

Описательная статистика результатов психодиагностических обследований

	Тре	*Д*	*Ж*	*В*	*К*	*ПрР*	*МС*	*МЭ*	*КО*
M	6,38	5,28	105,0	2,5	2,3	2,1	24,31	17,10	26,60
SD	2,46	2,26	15,47	0,36	0,35	0,42	3,94	5,20	4,58
	КОСВ	*РП*	*РС*	*КДН*	*КДУ*	*КДП*	*РПД*	*РНД*	*РБД*
M	16,10	26,79	25,05	14,53	10,53	13,12	33,28	36,81	37,81
SD	4,06	3,31	4,80	3,57	2,66	3,04	6,05	5,83	6,53
	РО	*ИР*	*С*	*Ор*	*Г*	*Пл*	*М*	*Пр*	*ОУ*
M	37,84	123,14	3,59	6,22	6,22	6,03	6,69	6,16	30,02
SD	5,78	15,89	1,93	1,72	2,04	2,07	1,97	2,00	7,14

Примечание. В столбцах обозначены:

Тре	Д	Ж	В	К
тревожность	депрессия	жизнестойкость	вовлеченность	контроль
ПрР	МС	МЭ	КО	КОСВ
принятие риска	мотивация социоцентрич.	мотивация эгоцентрич.	когнитивная осмысленость	когнитивная осведомленность
РП	РС	КДН	КДУ	КДП
результативность предметная	результативность субъектная	контроль деятельности неуспеха	контроль деятельности успеха	контроль деятельности планирования
РПД	РНД	РБД	РО	ИР
рефлексия прошлой деятельности	рефлексия текущей деятельности	рефлексия будущей деятельности	рефлексия общения	рефлексия интегральная
С	Ор	Г	Пл	М
самостоятельность	оценка результатов	гибкость	планирование	моделирование
Пр	ОУ			
программирование	общий уровень саморегуляции			

Полученные результаты позволили приступить к проверке основной эмпирической гипотезы. Как видно из данных, представленных в Таблице 1, интегральный показатель жизнестойкости пилотов ГА равен 105,0 баллам (SD = 15,47), то есть находится в зоне высоких значений, поскольку составляет 77,8 % от максимального (макс. балл = 135). Такой уровень обусловлен высокой вовлеченностью в процесс жизни (M = 2,5±0,38, то есть 83,3 % от макс.), умением контролировать события жизни и влиять на них (M = 2,3 ± 0,35, то есть 76,7 % от макс.), а также убежденностью в том, что все происходящее является опытом, способствующем личностному развитию (шкала «Принятие риска» M = 2,1 ± 0,41, то есть 70,0 % от макс.).

Не менее выраженным ресурсом преодоления ЗУЖ обладает социоцентрическая направленность ответственности содержательной сферы личности. Шкалы полюса социоценричности («Мотивация социоцентрическая» / МС; «Когнитивная осмысленность» / КО; «Результативность предметная» / РП) имеют среднегрупповые значения, превышающие показатели противостоящих шкал, выражающих эгоцентрическую направленность ответственности (во всех сравнениях $p < 0,05$).

Результаты диагностики основных видов направленности метакогнитивного контроля деятельности показывают, что выраженный АО-модус имеют показатели по контролю деятельности неуспеха (M = 14,53 ± 3,57) и планирования (M = 13,1 ± 3,04). Средний показатель по контролю деятельности успеха (КДУ) находится на границе АО- и СО-модусов (M = 10,53 ± 2,66). Анализ долей выраженности каждого вида направленности при контроле за успешной деятельностью (КДУ) показал, что ситуационная ориентация этого вида контроля преобладает более чем у трети у респондентов (22 чел.; 37,9 % от выборки). Можно полагать, что в данном феномене находит отражение влияние профессии на конструкцию направленности контроля. В управлении гражданским воздушным судном регламент не требует активного контроля за его рабочим состоянием. Этот контроль запрограммирован в оборудовании воздушного лайнера, осуществляется автоматически. От пилота требуется наблюдение за ситуацией полета. Активизация контроля и принятие решений происходит при планировании этапов действий на стадии завершения полета (КДП) либо в нестандартных ситуациях (КДН), для отработки действий в которых пилоты проходят специальную подготовку на

дополетных циклах обучения и тренировок. Именно с этим связана выраженная АО-ориентация направленности КДН и КДП и ситуационная направленность когнитивного контроля успешно протекающей деятельности (КДУ).

Рефлексивные способности пилотов в среднегрупповых диагностических показателях соответствуют среднему уровню сформированности. Это относится как к интегральному показателю (M = 123,14 ± 15,89), так и к отдельным шкалам (Таблица 2).

Низкий уровень рефлексии обнаружили 48,3 % респондентов (28 чел.), средний — 46,6 % (27 чел.), и только три испытуемых (5,2 %) имеют высоко сформированные способности рефлексии. В показателях отдельных видов рефлексии эта специфика в целом идентична. В среднегрупповых значениях три вида рефлексии (рефлексия настоящей, будущей деятельности и общения) попадают в диапазон показателей среднего уровня. Наибольшее число респондентов обнаружили низкий уровень способностей ретроспекции (67,2 %; 39 чел.), что сказалось на значениях интегрального показателя (РИ).

Таблица 2

Описательная статистика данных диагностики рефлексивности личности

	РПД	*РНД*	*РБД*	*РО*	*ИР*
M ± SD	33,28±6,05	36,8±5,83	37,8±6,53	37,84±5,78	123,14±15,89
уровни (абс. / % от выборки)					
высокий уровень	1 / 1,8	3 / 5,1	7 / 12,1	6 / 10,4	3 / 5,2
средний уровень	18 / 31,0	28 / 48,3	26 / 44,8	30 / 51,7	27 / 46,6
низкий уровень	39 / 67,2	27 / 46,6	25 / 43,1	22 / 37,9	28 / 48,3

Примечание:

РПД	*РНД*	*РБД*	*РО*	*ИР*
рефлексия прошлой деятельности	рефлексия текущей деятельности	рефлексия будущей деятельности	рефлексия общения	рефлексия интегральная

Суммарный профиль механизмов саморегуляции может интерпретироваться как гармоничный (сглаженный) среднего уровня [Моросанова. 2004].

Личностные качества «самостоятельность» и «гибкость», рассматриваемые как взаимосвязанные с активностью основных механизмов регуляции, имеют различные по значению диагностические показатели. Самостоятельность не является значимым личностным образованием в управлении целенаправленной активностью: среднегрупповой показатель соответствует низкому уровню (M = 3,59 ± 1,93). Для пилотов ГА более существенно в активизации ресурсов саморегуляции свойство гибкости, которое, как и показатели по основным механизмам саморегуляции, в числовом выражении находится в границах среднего уровня (M = 6,22 ± 2,04).

Если рассмотреть доли выраженности основных уровней развития регуляторных механизмов, мы видим, что во всех объемах переменных преобладают показатели высокого и среднего уровня (Таблица 3).

Таблица 3

Описательная статистика данных диагностики стилей саморегуляции повеедния пилотов ГА

	Оценка результатовв	*Планирование*	*Моделирование*	*Программирование*	*Общий уровень.*
M±SD	6,22 ± 1,72	6,03 ± 2,07	6,69 ± 1,97	6,16 ± 2,00	30,02 ± 7,14
уровни (абс. / % от выборки)					
высокий уровень	31 / 53,4	25 / 43,1	35 / 60,3	18 / 31,0	26 / 44,8
средний уровень	23 / 39,7	24 / 41,4	19 / 32,8	29 / 50,0	24 / 41,4
низкий уровень	4 / 6,9	9 / 15,5	4 / 6,9	11 / 19,0	8 / 13,8

Представленные результаты позволяют сделать вывод о подтверждении основной гипотезы: равновесность, устойчивость психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности может обеспечиваться ресурсной ролью выраженной жизнестойкости, развитой социоцентрической ответственностью, преобладанием акциональной ориентации метакогнитивного контроля деятельности, преимущественно средним уровнем способностей рефлексии, а также гармоничным сочетанием психологических механизмов саморегуляции среднего уровня сформированности.

Вместе с тем фиксируемая высокая дисперсия индивидуальных показателей в большинстве переменных обусловливает целесообразность проверки дополнительной гипотезы: возможны специфические сочетания свойств высших подструктур, определяющие психологическую модель личностных ресурсов сохранения устойчивости психических состояний в затрудненных условиях жизнедеятельности. Для этого массив из 28 переменных, полученных в процессе психодиагностики, был подвергнут математико-статистической обработке с применением метода кластеризации по К-средним с включением однофакторного дисперсионного анализа (Таблица 4).

Таблица 4

Описательная статистика результатов кластерного анализа методом К-средних с включением дисперсионного анализа

	Тре	*Д*	*Ж*	*В*	*К*	*ПрР*	*МС*	***МЭ***	*КО*
кл. 1/16 чел.	6,54	6,28*	112,0*	48,13	40,63	23,25*	23,0	17,13	24,81
кл. 2/14 чел	5,23*	3,04*	83,07*	36,1*	30,3*	16,7*	23,07	19,3*	25,0
кл. 3/28 чел	6,86*	5,82	111,9*	47,93	41,3*	22,68	25,68*	16	28,4*
p <	**,122**	,000	,000	,000	,000	,000	,035	**,155**	,011
	КОСВ	*РП*	*РС*	*КДН*	*КДУ*	*КДП*	*РПД*	*РНД*	*РБД*
кл. 1/16 чел.	15,44	26,44	23,81	15,56	11,88*	14,13*	27,81	30,69	31,06
кл. 2/14 чел	18,4*	24,86*	23,29	11,8*	9,43*	10,4*	33,9*	36,9*	36,8*
кл. 3/28 чел	15,36	27,96*	26,64	15,32	10,32	13,93	36,11*	40,29*	42,18*
p <	,053	,012	,046	,003	,032	,000	,000	,000	,000
	РО	*ИР*	***С***	*Ор*	*Г*	*Пл*	*М*	*Пр*	*ОУ*
кл. 1/16 чел.	35,19	105,9	3,13	6,06	6,06	5,5	6,56	6,19	29,56
кл. 2/14 чел	37,7*	123,0*	3,43	4,64*	4,79	4,64*	5,0*	3,86*	22,4*
кл. 3/28 чел	39,43*	133,1*	3,93	7,11*	7,04*	7,04*	7,61*	7,29*	34,11*
p <	**,061**	,000	**,396**	,000	,002	,000	,000	,000	,000

Примечание: жирным шрифтом выделены переменные, не различающиеся между кластерами; «*» — показатели переменных, конструирующих специфические компоненты в каждом кластере

В результате все участники обследования распределились в неравных долях по трем кластерам (16, 14 и 28 человек). Дисперсионный анализ показал отсутствие различий между кластерами в четырех переменных: низких показателях тревожности ($p < 0{,}122$); сниженных показателях эгоцентрической мотивации как компонента ответственности ($p < 0{,}155$); рефлексии общения ($p < 0{,}061$); низкой роли самостоятельности в формировании произвольной саморегуляции ($p < 0{,}396$). Фиксируемые результаты дают основание рассматривать названные психологические качества как инвариантные характеристики модели личности, преодолевающей затрудненные условия жизнедеятельности.

Поле специфических компонентов модели образовано психологическими свойствами, достоверно различающимися между кластерами. Качественный анализ переменных, индексирующих каждый кластер, показывает, что наиболее высокой психической устойчивости достигают субъекты, включенные в третий кластер (28 чел.; 48,3 %). Прежде всего, отмечается высокий уровень жизнестойкости с преобладанием убежденности, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже успех не гарантирован (показатель 41,3 балла по компоненту «Контроль» составляет 81,0 % от максимального по данной шкале). Более высокими показателями, в сравнениях с первым и вторым кластерами, в третьем кластере подтверждается ресурсная роль социоцентрической направленности мотивационного, когнитивного и результативного компонентов ответственности, рефлексии деятельности, гармоничного профиля саморегуляции высокого уровня. В совокупности названных характеристик есть основание определить специфический сегмент ресурсной модели личности, преодолевающей затрудненные условия жизнедеятельности, образованный третьим кластером, как *высококонструктивный ответственно-рефлексивный тип активной саморегуляции с опорой на экзистенциальные ценности личности* (тип 1).

Сочетание конструктивного взаимовлияния жизнестойкости, тесно связанной с убежденностью в том, что все происходящее способствует персональному развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта (компонент «Принятие риска»), метакогнитивного контроля деятельности, образует специфику психологических контуров первого кластера (см. Таблицу 4). Устойчивую взаи-

мосвязь выделенных психологических качеств, включенных во второй специфический сегмент ресурсной модели личности, преодолевающей затрудненные условия жизнедеятельности, можно определить как *конструктивный тип ресурса экзистенциально-когнитивного контроля процесса жизни* (тип 2).

Самый небольшой по численности второй кластер (14 чел.; 24,1 % от совокупной выборки) — см. Таблицу 4.

Несмотря на положительные средние значения коэффициентов тревожности и депрессии (Mкт = 5,23; Mкд = 3,04), у двух респондентов диагностируется повышенная и пограничная тревожность, а по шкале «Депрессия» аналогичный уровень неустойчивость отмечается у четырех испытуемых. Анализ индикаторов специфических качеств, определяющих данный тип, позволяет разделить их на две группы: качества, имеющие наибольшую сформированность в сравнении с двумя другими кластерами, и свойства, достоверно менее выраженные. В первую группу входят показатели, свидетельствующие о более высокой, чем в двух других кластерах, выраженности эгоцентрического вида ответственности по мотивационному и когнитивному компонентам. К этой же группе можно добавить достоверно более выраженную, чем в кластере 1 (тип 2), и выполняющую ресурсную роль, гармонично развитую на среднем уровне рефлексивность.

Значительно менее активны у субъектов второго кластера ресурсы жизнестойкости и саморегуляции. В отличие от гармоничных высокого и среднего уровней «профилей», представляющих первый и второй типы, показатели механизмов саморегуляции в третьем типе связаны гармонично на среднем уровне только по трем звеньям: «планирование», «моделирование» и «оценивание результатов».

Низкие показатели по шкале «программирование» в сочетании со слаборазвитой регуляторной автономностью (шкала «самостоятельность» M = 3,43 ± 1,6) позволяют предположить, что в затрудненных условиях жизнедеятельности отдается предпочтение спонтанным решениям, поиску путей преодоления трудностей через пробы и ошибки [Моросанова, 2004].

Таким образом, у обладателей специфического сегмента третьего типа в модели преодоления затрудненных условий жизнедеятельности сочетание выделенных качеств высших подструктур личности не в полной мере позволяет сохранять нервно-психическую устойчивость. Определим его как *малоконструктивный тип сниженных ресурсов произвольной саморегуляции и эгоцентрической направленности ответственности* (тип 3).

Полученные результаты, основываясь на рекомендациях, содержащихся в подходе к построению психологических моделей [Ясько, 2019], можно графически представить в виде конструкции, центр которой образует «ядро» — инвариантные качества и показатели их сформированности, а специфические сегменты, площадь которых соответствует долям выборки включенных в каждый сегмент испытуемых, — периферию.

Заключение

Поиск эмпирического обоснования модели взаимосвязей психологических свойств высших подструктур личности, актуализируемых в затрудненных условиях жизнедеятельности, сегодня следует рассматривать как высоковостребованный тренд научно-экспериментальных исследований психологии личности и ее прикладных направлений.

В результатах анализа психодиагностических данных, полученных в группе респондентов, определявших 2020-2021 гг. как период затрудненных условий жизнедеятельности, деструктивно отразившихся в основных сферах самореализации [Ясько, 2021], был установлен феномен устойчивых психических состояний тревоги и депрессии. Такой результат обусловил логичность постановки цели следующего этапа исследований: разработать эмпирическую модель психологических ресурсов устойчивости психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности.

Логика констатирующего эксперимента состояла в поиске обоснований двух эмпирических гипотез: основной и дополнительной. Совокупность проанализированных эмпирических данных, полученных по каждой из примененных психодиагностических процедур, убедительно подтвердила предположение, сформулированное в основной гипотезе. Действительно, равновесность, устойчивость психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности обеспечивается ресурсной ролью сформированных психологических свойств высших подструктур личности: жизнестойкости, развитой социоцентрической ответственностью, акциональной ориентацией метакогнитивного контроля деятельности, преимущественно средним уровнем рефлексии, гармоничным сочетани-

ем на среднем уровне развития процессов произвольной саморегуляции.

Проверка дополнительной гипотезы проведена с применением многомерной статистики, что позволило определить структуру модели психологических ресурсов устойчивости психических состояний личности в затрудненных условиях жизнедеятельности, выделив два уровня их сочетаний: инвариантный («ядро» модели) и специфический — устойчивые, высокодостоверные взаимосвязи, распределившиеся в трех сегментах модели. Два из них, по характеристике составляющих каждый сегмент качеств, рассматриваются как конструктивные типы ресурсов устойчивости психических состояний. Вовлеченность в процесс жизни, разносторонний его контроль, принятие реальности как опыта, активный контроль деятельности при среднем уровне рефлексии, «профиль» саморегуляции средневысокого уровня — все эти качества принадлежат высшим подструктурам личности и определяют первые два типа специфических сочетаний ресурсов. Важно отметить, что в обследованной группе более ¾ респондентов (76,0 %) являются обладателями первых типов. Вместе с тем выделение третьего типа, который представлен почти ¼ респондентов («*Малоконструктивный тип сниженных ресурсов произвольной саморегуляции и эгоцентрической направленности ответственности*»), позволяет определить «мишени» воздействия в процессе оказания индивидуальной психологической поддержки. К таковым следует отнести проявление в отдельных эпизодах неравновесных состояний; склонность к эгоцентрической направленности ответственности; сниженную жизнестойкость ее компонентов (вовлеченность, контроль, принятие риска); слаборазвитый механизм программирования, что в сочетании с недостаточно сформированной самостоятельностью может обусловливать спонтанность, ошибочность принимаемых в процессе саморегуляции решений.

В представленном материале проведен анализ эмпирических данных, полученных на организованной выборке испытуемых. Ее составили лица мужского пола одной профессиональной среды. Полученные данные, несомненно, представляют практическую значимость для психологической службы компании. Вместе с тем поиск психологических ресурсов устойчивости личности в затрудненных условиях жизнедеятельности должен быть расширен за счет включения в эксперимент представителей разных популяционных сегментов. Это позволит углубить и дифференцировать выводы, полученные на данном этапе исследования.

Благодарности

Автор выражает искреннюю благодарность пилотам воздушных судов авиакомпании, отозвавшимся на предложение принять участие в психодиагностических процедурах. Надеемся, что рекомендации, представленные в службу психологического сопровождения компании, будут дополнительным источником для определения индивидуально-ориентированных программ личностного роста.

Библиографический список

1. Боковиков А. М. Тест для оценки мотивационной направленности личности Куля // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. Москва : Институт психологии РАН, 1999. С. 211-222.

2. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. Санкт-Петербург : Изд-во С. Петерб. ун-та, 2011. 160 с.

3. Дементий Л. И. Психология ответственности в работах ученых Омского государственного университета: история, результаты, перспективы исследования / Л. И. Дементий, О. Ю. Гроголева // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2020. № 1. С. 11-23.

4. Длужневская Л. А. Влияние смысложизненных ориентаций на удовлетворенность жизнью / Л. А. Длужневская, И. Г. Длужневский // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2. С. 106-114.

5. Жизнестойкость и персональные ресурсы врачей «красных зон» ковид-госпиталей (психологический анализ) / Б. А. Ясько и др. // Вестник РГМУ. 2021. № 4. С. 68-74.

6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Институт психологии РАН, 2004. 424 с.

7. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. Москва : Институт психологии РАН, 2000. 283 с.

8. Леонтьев Д. А. Виражи и миражи пандемического сознания : доклад // Психологическая газета. Профессиональное интернет-издание. 2020. URL: https://psy.su/feed/8337/ (дата обращения: 12.07.2021)

9. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. Москва : Смысл, 2006. 63 с.

10. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. Москва : Когито-Центр, 2004. 44 с.

11. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, К. А. Аронова. Москва : Институт психологии РАН, 2007. 213 с.

12. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 5-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2012. 320 с.

13. Практикум по психологии состояний : учебное пособие / под ред. проф. А. О. Прохорова. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 480 с.

14. Прохоров А. О. Ментальные механизмы изменений психических состояний // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы : материалы третьей Международной научной конференции. Казань, 8-10 ноября 2018 г. / отв. ред.: Б. С. Алишев, А. О. Прохоров, А. В. Чернов. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2018. С. 410-413.

15. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. Москва : Институт психологии РАН, 2009. 352 с.

16. Прядеин В. П. Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты : монография. Сургут : Сургутский гос. пед. ун-т, 2013. 245 с.

17. Сорокоумова Г. В. Психологический тренинг как эффективный метод развития навыков, необходимых в XXI веке. Издательский дом «Среда». URL: https://phsreda.com/e-articles/23/Action23-21963.pdf (дата обращения: 12.06.2022).

18. Фомина Н. Ф. Исследование показателей жизнестойкости в аспекте личности профессионала / Н. Ф. Фомина, Т. Е. Федосеева // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25947 (дата обращения: 19.05.2022).

19. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.

20. Ярощук И. В. Психология жизнестойкости: обзор теоретических концепций, эмпирических исследований и методик диагностики // Ученые записки СПбГИПСР. Выпуск 1. Том 33. 2020. С. 50-60.

21. Ясько Б. А. Модель личности специалиста: методологическое обоснование и практическая востребованность / Б. А. Ясько, Б. В. Казарин // Организационная психология. 2020. Том 10. № 4. С. 109-137.

22. Ясько Б. А. Личность в глобальном VUCA-вызове периода пандемии / Б. А. Ясько, В. О. Покуль, Е. С. Бабичкова // Южно-российский журнал социальных наук. 2021. Т. 22. № 3. С. 10-15.

23. Frankl V. E. The unconscious god. N. Y.: Washington Square Press, 1985.

24. Hobfoll S. E. Stress, culture, and community. N. Y. ; London. 1998.

25. Kobasa S. Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardness // J. Pers / and Soc. Psychol. 1979. V. 37. P. 1-11.

26. Kobasa S. C. Stressful life events, personality, and health — inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology. 2011. 37 (1). P. 1-11.

27. Kuhl J. Motivation, Konflict und Handlungskontrolle. Berlin, 1983.

28. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. The Journal of Positive Psychology. 2006. 1 (3). P. 160-168.

29. Maddi S. R. The Role of Hardiness and Religiosity in Depress and Anger // International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy. 2004. Vol. 1. № 1. P. 38-49.

Reference list

1. Bokovikov A. M. Test dlja ocenki motivacionnoj napravlennosti lichnosti Kulja = A test to assess the motivational orientation of Kuhl's personality // Problemnost' v professional'noj dejatel'nosti: teorija i metody psihologicheskogo analiza. Moskva : Institut psihologii RAN, 1999. S. 211-222.

2. Vodop'janova N. E. Profilaktika i korrekcija sindroma vygoranija: metodologija, teorija, praktika = Prevention and correction of burnout syndrome: methodology, theory, practice. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2011. 160 s.

3. Dementij L. I. Psihologija otvetstvennosti v rabotah uchenyh Omskogo gosudarstvennogo universiteta: istorija, rezul'taty, perspektivy issledovanija = Psychology of responsibility in the works of Omsk State University scientists: history, results, research prospects / L. I. Dementij, O. Ju. Grogoleva // Vestnik Omskogo universiteta. Serija: Psihologija. 2020. № 1. S. 11-23.

4. Dluzhnevskaja L. A. Vlijanie smyslozhiznennyh orientacij na udovletvorennost' zhizn'ju = Impact of meaningful orientations on life satisfaction / L. A. Dluzhnevskaja, I. G. Dluzhnevskij // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 2. S. 106-114.

5. Zhiznestojkost' i personal'nye resursy vrachej «krasnyh zon» kovid-gospitalej (psihologicheskij analiz) = Resilience and personal resources of the «red zone» doctors in covid hospitals (psychological analysis) / B. A. Jas'ko i dr. // Vestnik RGMU. 2021. № 4. S. 68-74.

6. Karpov A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti = Psychology of activity reflexive mechanisms. Moskva : Institut psihologii RAN, 2004. 424 s.

7. Karpov A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov upravlenija = Psychology of reflexive control mechanisms / A. V. Karpov, V. V. Ponomareva. Moskva : Institut psihologii RAN, 2000. 283 s.

8. Leont'ev D. A. Virazhi i mirazhi pandemicheskogo soznanija : doklad = Pandemic consciousness turns and mirages: report // Psihologicheskaja gazeta. Professional'noe internet-izdanie. 2020. URL: https://psy.su/feed/8337/ (data obrashhenija: 12.07.2021)

9. Leont'ev D. A. Test zhiznestojkosti = Resilience test / D. A. Leont'ev, E. I. Rasskazova. Moskva : Smysl, 2006. 63 s.

10. Morosanova V. I. Oprosnik «Stil' samoreguljacii povedenija» (SSPM): Rukovodstvo = Style of behavior self-regulation questionnaire (SSPM): Guidance. Moskva : Kogito-Centr, 2004. 44 s.

11. Morosanova V. I. Samosoznanie i samoreguljacija povedenija = Self-awareness and behavior self-regulation / V. I. Morosanova, K. A. Aronova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2007. 213 s.

12. Osuhova N. G. Psihologicheskaja pomoshh' v trudnyh i jekstremal'nyh situacijah = Psychological assistance in difficult and extreme situations : ucheb. posobie dlja stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija. 5-e izd., pererab. i dop. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2012. 320 s.

13. Praktikum po psihologii sostojanij = State psychology workshop : uchebnoe posobie / pod red. prof. A. O. Prohorova. Sankt-Peterburg : Rech', 2004. 480 s.

14. Prohorov A. O. Mental'nye mehanizmy izmenenij psihicheskih sostojanij = Mental mechanisms of changes in mental states // Psihologija sostojanij cheloveka: aktual'nye teoreticheskie i prikladnye problemy : materialy tret'ej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan', 8-10 nojabrja 2018 g. / otv. red.: B. S. Alishev, A. O. Prohorov, A. V. Chernov. Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 2018. S. 410-413.

15. Prohorov A. O. Smyslovaja reguljacija psihicheskih sostojanij = Sense regulation of mental states. Moskva : Institut psihologii RAN, 2009. 352 s.

16. Prjadein V. P. Psihodiagnostika lichnosti: izbrannye psihologicheskie metodiki i testy = Personality psychodiagnosis: selected psychological techniques and tests : monografija. Surgut : Surgutskij gos. ped. un-t, 2013. 245 s.

17. Sorokoumova G. V. Psihologicheskij trening kak jeffektivnyj metod razvitija navykov, neobhodimyh v XXI veke = Psychological training as an effective method of developing skills necessary in the XXI century. Izdatel'skij dom «Sreda». URL: https://phsreda.com/e-articles/23/Action23-21963.pdf (data obrashhenija: 12.06.2022).

18. Fomina N. F. Issledovanie pokazatelej zhiznestojkosti v aspekte lichnosti professionala = Study of resilience indicators in the professional personality aspect / N. F. Fomina, T. E. Fedoseeva // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2016. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25947 (data obrashhenija: 19.05.2022).

19. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla = Man in search of meaning : sbornik / per. s angl. i nem. ; obshh. red. L. Ja. Gozmana i D. A. Leont'eva. Moskva : Progress, 1990. 368 s.

20. Jaroshhuk I. V. Psihologija zhiznestojkosti: obzor teoreticheskih koncepcij, jempiricheskih issledovanij i metodik diagnostiki = Resilience psychology: an overview of theoretical concepts, empirical research, and diagnostic techniques // Uchenye zapiski SPbGIPSR. Vypusk 1. Tom 33. 2020. S. 50-60.

21. Jas'ko B. A. Model' lichnosti specialista: metodologicheskoe obosnovanie i prakticheskaja vostrebovannost' = Specialist personality model: methodological justification and practical demand / B. A. Jas'ko, B. V. Kazarin // Organizacionnaja psihologija. 2020. Tom 10. № 4. S. 109-137.

22. Jas'ko B. A. Lichnost' v global'nom VUCA-vyzove perioda pandemii = Identity in global pandemic period VUCA challenge / B. A. Jas'ko, V. O. Pokul', E. S. Babichkova // Juzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk. 2021. T. 22. № 3. S. 10-15.

23. Frankl V. E. The unconscious god. N. Y.: Washington Square Press, 1985.

24. Hobfoll S. E. Stress, culture, and community. N. Y. ; London. 1998.

25. Kobasa S. Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardness // J. Pers / and Soc. Psychol. 1979. V. 37. P. 1-11.

26. Kobasa S. C. Stressful life events, personality, and health — inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology. 2011. 37 (1). P. 1-11.

27. Kuhl J. Motivation, Konflict und Handlungskontrolle. Berlin, 1983.

28. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. The Journal of Positive Psychology. 2006. 1 (3). P. 160-168.

29. Maddi S. R. The Role of Hardiness and Religiosity in Depress and Anger // International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy. 2004. Vol. 1. № 1. P. 38-49.

Статья поступила в редакцию 11.07.2022; одобрена после рецензирования 24.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 11.07.2022; approved after reviewing 24.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-144-151
EDN: RCAXLD

Роль семейного воспитания в формировании психологической культуры детей дошкольного возраста

Нина Петровна Ансимова[1]✉, Анна Германовна Ерофеева[2]
[1]Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[2]Преподаватель психологии и педагогики, методист ГПОАУ ЯО «Ярославский педагогический колледж». 150029, г. Ярославль, ул. Маланова, 12а
[1]miklinar@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-0459-6502
[2]erofeeva-anneta@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-4142-1675

Аннотация. В статье предпринята попытка обосновать роль семьи, а также стилей семейного воспитания в формировании психологической культуры детей дошкольного возраста. В качестве методологической основы исследования выступают культурно-историческая теория Л. С. Выготского, а также теория семейных отношений В. Н. Дружинина. В исследовании авторами были применены методы анализа литературных источников, сравнительный метод, синтез, обобщение и сопоставление.

Авторы предлагают свое понимание психологической культуры дошкольников. В частности, утверждается, что она тесным образом связана с психологической культурой родителей. На формирование психологической культуры детей дошкольного возраста оказывают влияние многие факторы. В частности, индивидуально-личностные особенности родителей и детей, психологический климат в семье, а также стили воспитания ребенка в семье. Авторы показывают, каким образом стили семейного воспитания могут оказывать влияние на формирование психологического здоровья и психологической культуры дошкольников. Так, демократический стиль воспитания рассматривается как оптимальное условие формирования психологической культуры детей дошкольного возраста, поскольку предполагает гармоничные и равноправные отношения между родителями и детьми. Этот стиль подразумевает уважительное и гуманное отношение к детям, что способствует их благоприятному развитию. В рамках демократического стиля воспитания у детей могут формироваться навыки самостоятельности, ответственности и нравственного поведения как в семье, так и в обществе, что является важнейшими критериями психологической культуры детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: психологическая культура; психологическое здоровье; дошкольники; семья; воспитание; стили воспитания; развитие

Для цитирования: Ансимова Н. П., Ерофеева А. Г. Роль семейного воспитания в формировании психологической культуры детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 144-151. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-144-151. https://elibrary.ru/rcaxld

© Ансимова Н. П., Ерофеева А. Г., 2022

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

The role of family education in formation of preschool children's psychological culture

Nina P. Ansimova[1]✉, Anna G. Erofeeva[2]

[1]Doctor psychological sciences, professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

[2]Teacher of psychology and pedagogy, methodologist, Yaroslavl pedagogical college. 150029, Yaroslavl, Malanov st., 12a

[1]miklinar@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-0459-6502

[2]erofeeva-anneta@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0002-4142-1675

Abstract. This article attempts to substantiate the role of the family, as well as the styles of family education in the formation of preschool children's psychological culture. The methodological basis of the research is the cultural and historical theory of Lev Semenovich Vygotsky, as well as the theory of family relations of Vladimir Nikolaevich Druzhinin. In this study, the authors applied methods of literary sources analysis, comparative method, synthesis, generalization and comparison. The authors offer their understanding of the psychological culture of preschoolers. In particular, it is argued that the psychological culture of preschoolers is closely related to the psychological culture of parents. Many factors influence the formation of the psychological culture of preschool children. In particular, these are the individual and personal characteristics of parents and children, the psychological climate in the family, as well as the styles of raising a child in the family. The authors show how the styles of family education can influence the formation of psychological health and psychological culture of preschoolers. The democratic style of upbringing is considered as the most optimal and effective condition for the formation of the psychological culture of preschool children, since it presupposes harmonious and equal relations between parents and children. The democratic style of upbringing implies a respectful and humane attitude towards children and contributes to their favorable development. Within the framework of a democratic style of upbringing, children can develop skills of independence, responsibility and moral behavior both in the family and in society, which are the most important components of the criteria of psychological culture of preschool children.

Keywords: psychological culture; psychological health; preschoolers; family; upbringing; parenting styles; development

For citation: Erofeeva A. G., Ansimova N. P. The role of family education in formation of preschool children's psychological culture. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 144-151. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-144-151. https://elibrary.ru/rcaxld

Введение

Дошкольный возраст является основополагающим в формировании личности, поскольку именно в этом возрасте закладываются и определяются важнейшие свойства личности, возможности человека, формируется его отношение к миру. В дошкольном возрасте начинают складываться первые межличностные взаимоотношения со сверстниками: ребенок оценивает себя с разных точек зрения, расширяет представления о себе, активно изучает окружающих людей и мир в целом. В дошкольном возрасте начинают складываться отношение к себе, самооценка [Кукушкина, 2018].

Л. С. Выготский отмечал важную роль социального окружения в развитии ребенка. В своих исследованиях он писал: «Взаимодействие ребенка с действительностью, главным образом социальной, со взрослым является не фактором развития, не тем, что действует извне на уже имеющееся, а источником развития» [Выготский, 1984, с. 388]. А. Н. Леонтьев в своих исследованиях также отмечал, что дошкольный возраст — период начального формирования склада личности, развития личностных механизмов поведения [Леонтьев, 2004]. «В дошкольные годы развития ребенка завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта — единство личности. Именно поэтому, что период дошкольного детства есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен» [Иванова, 2011, с. 342]. От того, насколько грамотно родители воспитывают ребенка, во многом зависит его дальнейшее становление и развитие. Взрослый человек (прежде всего, родители) для дошколь-

ника являются носителями культуры, а она, в свою очередь, способствует формированию личности ребенка [Выготский, 2010; Выготский, 2003].

Методология и краткая характеристика методов исследования

При написании данного исследования мы опирались, прежде всего, на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского [Выготский, 2010], суть которой заключается, по мнению В. В. Хоминской, в том, что «поведение и характер человека формируются с помощью исторического развития, то есть соотносятся с конкретно-историческим контекстом» [Хоминская, 2016, с. 34]. Развивая идеи Л. С. Выготского, В. В. Давыдов выделяет следующие принципы культурно-исторической психологии: основой психического развития человека служит качественное изменение социальной ситуации развития, важнейшими условиями формирования психики — обучение и воспитание; значительная роль в процессе формирования психики человека отведена символическим и знаковым системам; в деятельности и сознании человека важную роль играют эмоции и интеллект, находящиеся в единстве [Рубцов, 2016]. Также методологической основой исследования послужила теория семейных отношений В. Н. Дружинина, сущность которой заключается в рассмотрении и анализе структуры и типологии семей, особенностей взаимоотношений между ее членами. В своих исследованиях В. Н. Дружинин большую роль отводил вопросам, связанным со стилями семейного воспитания, и их влиянию на формирование личности [Дружинин, 2006].

В данном исследовании нами были применены методы анализа литературных источников, сравнительный метод, синтез, обобщение и сопоставление.

Чтобы лучше понимать, что представляет собой психологическая культура детей дошкольного возраста, необходимо кратко обозначить психологические особенности дошкольников, закономерности их психического развития.

Психофизиологические особенности детей дошкольного возраста

В исследованиях Л. И. Божович отмечалось, что специфику психики человека определяют высшие психические функции, которые формируются в двух направлениях: физиологическом (при созревании и формировании нервной системы и коры головного мозга) и культурном (в процессе усвоения опыта, духовных достижений общества) [Божович, 1999; Гуткина, 2018]. Так, у детей дошкольного возраста постепенно усложняются структура и деятельность коры головного мозга, развивается зрительная, слуховая чувствительность, что также оказывает значительное влияние на становление психических процессов ребенка [Николаева, 2019]. Исследования Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Я. З. Неверовича, Т. А. Данилиной показывают тесную взаимосвязь познавательных и эмоциональных процессов, сформированность которых выступает составляющей психологической культуры [Карелина, 2017].

Необходимо отметить, что в современной психологии феномен психологической культуры среди детей дошкольного возраста практически не исследовался, однако такие попытки были предприняты. Так, по замечанию Я. Л. Коломинского и О. В. Стрелковой, психологическая культура дошкольника — это «сложный феномен, представляющий собой своеобразный сплав психологических знаний и умений, полученных из жизненного опыта, спонтанно приобретенных, а также психологических знаний и умений, усвоенных в процессе целенаправленной деятельности педагога» [Коломинский, 2013, с. 17]. На наш взгляд, с данным определением можно согласиться отчасти, поскольку психологическая культура дошкольника — это не только «сплав психологических знаний и умений», но и эмоциональное отношение ребенка, его индивидуально-личностные особенности, его внутренний потенциал. Определяющую роль в понимании психологической культуры дошкольника играют семья, психологическая атмосфера, в которой воспитывается дошкольник. В нашем понимании, психологическая культура дошкольника — совокупность сформированных нравственных представлений семьи и ребенка о самих себе и окружающем мире; эмоционально-личностное восприятие ребенком окружающей действительности [Ерофеева, 2021]. Мы предполагаем, что психологическая культура дошкольника тесным образом взаимосвязана, прежде всего, с психологической культурой воспитывающих его родителей. Согласимся с мнением Я. Л. Коломинского и О. В. Стрелковой в том, что «элементы психологической культуры детей восходят к психологической культуре взрослых, прежде всего, родителей» [Коломинский, 2013, с. 4]. В связи с этим очевидно, что взаимоотношения родителей, их стиль воспитания влияют на становление психо-

логической культуры дошкольника, на формирование его личности в целом.

Роль семьи в становлении психологической культуры дошкольников

В данном исследовании нами предпринята попытка изучить роль семьи в формировании психологической культуры детей дошкольного возраста, поскольку семья — первый социальный институт, в котором ребенок постигает азы общения и взаимодействия.

В исследованиях И. В. Дубровиной подчеркивается, что одна из важнейших составляющих психологической культуры личности — психологическое здоровье [Дубровина, 2009]. Мы рассматриваем психологическое здоровье как состояние духовного и нравственного благополучия, совокупность жизненных ресурсов, обеспечивающих человеку жизнь в гармонии с самим собой и окружающим миром, в том числе с членами своей семьи [Корнеева, 2007].

Множество исследований посвящено проблеме семейного воспитания и благополучия. Среди исследователей, занимающихся проблемами семьи, стоит отметить Г. Крайга, А. И. Захарова, В. И. Гарбузова, А. Я. Варгу, А. С. Спиваковскую и целый ряд других ученых [Крайг, 2005; Захаров, 2000; Гарбузов, 2015; Варга, 2001; Спиваковская, 1986]. В своих работах они также акцентируют внимание на значительной роли семьи в формировании личности дошкольника. От того, насколько конструктивно и грамотно выстроены детско-родительские взаимоотношения, взаимоотношения между супругами, напрямую зависит нравственное и духовное состояние не только отдельно взятого человека, но и общества в целом.

М. И. Лисина справедливо отмечает, что первооснова формирования психически и психологически здорового ребенка — это поддержание эмоционального контакта, уважение, принятие и любовь в семье, ограждение от неблагоприятных и психотравмирующих факторов [Лисина, 2009]. Е. В. Головнева выделяет следующие постулаты семейного воспитания: это, в первую очередь, безусловное принятие ребенка и создание эмоционально благоприятной атмосферы в семье, опора на позитивные качества ребенка и др. [Головнева, 2000].

А. В. Орлова отмечает, что «степень воздействия на развитие личности ребенка может зависеть от возраста, темперамента, менталитета, интересов, детско-родительских отношений и стиля воспитания, который оказывает влияние на формирование жизненных установок, убеждений, представлений, а также помочь адаптироваться к условиям социальной среды» [Орлова, 2017, с. 111]. К сожалению, в семьях часто используются непродуктивные стратегии воспитания. На наш взгляд, это может быть связано с низкой педагогической культурой самих родителей, индивидуально-личностными особенностями семьи.

В исследованиях А. В. Орловой стиль семейного воспитания понимается как «способ взаимоотношений в семье, подразумевающий применение родителями комплекса методик и приемов воздействия на ребенка, определяющихся манерой вербального и невербального воздействия, характеризующихся степенью контроля и заботы, уровнем психоэмоционального контакта между ребенком и родителями» [Орлова, 2017, с. 111].

В современной педагогической психологии существует несколько классификаций стилей семейного воспитания. Рассмотрим их более подробно. Среди отечественных ученых, занимающихся этой проблемой, стоит выделить В. В. Столина, А. В. Петровского, В. М. Миниярова, А. С. Спиваковскую и др. Д. Баумринд выделял авторитарный, либеральный и демократический стили воспитания [Baumrind, 1971; Baumrind, 1973; Орлова, 2017]. Ряд ученых (Дж. Мартин, Э. Маккоби) расширили и дополнили позицию Д. Баумринда, предложив включить в классификацию стилей индифферентный тип семейного воспитания [Кузьмишина, 2014]. Отметим, что все классификации стилей воспитания, предложенные как отечественными, так и зарубежными исследователями, так или иначе перекликаются между собой, поэтому в нашем исследовании мы будем придерживаться общепринятой точки зрения, предложенной Д. Баумринд [Baumrind, 1971; Baumrind, 1973].

Попытаемся предположить, каким образом стратегии родительского воспитания влияют на формирование психологической культуры дошкольника. При авторитарном стиле воспитания родители демонстрируют абсолютную власть над ребенком, все инициативы жестко подавляются, к детям применяются жесткие требования, упреки и угрозы. Данный стиль воспитания характеризуется эмоциональной отстраненностью родителей, отсутствием духовной близости. В результате подобного воздействия у ребенка формируется заниженная самооценка, страх совершить ошибку, боязнь быть отвергнутым, наблюдаются повышенные тревожность, агрессия либо наоборот, пассивность. Такие дети часто демонстрируют

конфликтное поведение с окружающими людьми [Гогицаева, 2021; Маркова, 2020]. Таким образом, авторитарный стиль воспитания характеризуется эмоциональной отстраненностью, отчужденностью от ребенка, высоким уровнем контроля со стороны родителей. Скорее всего, авторитарный стиль воспитания неблагоприятно сказывается на формировании психологической культуры дошкольника. Ребенок достаточно остро реагирует на поведение взрослых и усваивает опыт, полученный в процессе воспитания. Как справедливо замечают В. В. Тараканова и К. А. Слабожанинова, перевоспитать ребенка из проблемной семьи трудно. Усвоив определенные правила и нормы в своей семье, уже во взрослом возрасте он рискует столкнуться с различными трудностями: это и неумение выстраивать отношения с окружающими, и риск девиантного и асоциального поведения и др., что, безусловно, характеризует низкую сформированность психологической культуры личности [Тараканова, 2012].

Рассматривая либеральный стиль воспитания, мы также можем утверждать, что он может неблагоприятно воздействовать на формирование психологической культуры. Либеральный, или по-другому попустительский, стиль воспитания, характеризуется вседозволенностью, потаканием. В таких семьях отсутствуют правила и запреты, все пускается на самотек, контроль низкий либо отсутствует полностью. При этом отношения с ребенком могут быть теплыми, доброжелательными, доверительными, однако ошибочно полагать, что подобный стиль воспитания формирует в ребенке самостоятельность. Попустительство чревато эмоциональной отчужденностью, безответственностью, недоверием к окружающим, риском асоциального поведения, что, в свою очередь, также отражает несформированные компоненты психологической культуры человека [Ульянова, 2017]

На наш взгляд, демократический стиль воспитания является наиболее эффективен для формирования психологической культуры дошкольника, поскольку именно он предполагает равноправные отношения взрослого и ребенка. При демократическом стиле воспитания взрослые относятся к ребенку с уважением, возникающие разногласия решаются путем конструктивного диалога, убеждения, что, как отмечают многие исследователи, благоприятствует формированию самостоятельной, инициативной, нравственной личности, способной успешно адаптироваться в обществе. Это, в свою очередь, характеризует высокую сформированность психологической культуры личности [Орлова, 2017].

Заключение

Таким образом, психологическая культура дошкольников — явление малоизученное, требующее системного и подробного изучения. В нашем исследовании мы рассмотрели значение семьи, а также стили семейного воспитания и оценили роль семьи в становлении психологической культуры детей дошкольного возраста, проанализировали, как та или иная стратегия воспитания влияет на нее.

Как уже отмечалось ранее, дошкольный возраст является важнейшим в формировании личности — в это время формируется отношение к окружающим людям и к миру в целом. Исходя из всего вышеизложенного, отметим необходимость проведения исследований, связанных с феноменом психологической культуры дошкольников и их родителей и дальнейшим внедрением результатов в практику. Формирование психологической культуры дошкольников и их родителей является фундаментальной основой для становления нравственного, психологически и психически здорового общества [Гогицаева, 2021].

В завершение хочется вспомнить слова советского педагога А. С. Макаренко: «Культурное воспитание ребенка должно начинаться очень рано, когда ребенку очень далеко до грамотности, когда он только научился хорошо видеть, слышать и кое-что говорить» [Макаренко, 1984, с. 167]. Поэтому еще раз подчеркнем значительную роль семьи в становлении психологически здоровой, социально адаптированной, духовно развитой личности и обратим внимание на перспективу исследований, связанных с феноменом психологической культуры.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва ; Воронеж : МОДЭК, 1999. 368 с.

2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия : краткий лекционный курс/ А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 144 с.

3. Гарбузов В. И. Воспитание ребенка в семье: Советы психотерапевта. Санкт-Петербург : КАРО, 2015. 296 с.

4. Выготский Л. С. Детская психология : в 6 томах. Том 4. Москва : Педагогика, 1984. 388 с.

5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : АСТ : Астрель, 2010. 671 с.

6. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Избранные психологические исследования. Москва : Эксмо-Пресс : Смысл, 2003. 512 с.

7. Гогицаева О. У. Влияние семейного воспитания на возникновение страхов у младших школьников : монография / О. У. Гогицаева, В. К. Кочисов, З. Т. Марзоева. Ульяновск : Зебра, 2021. 106 с.

8. Головнева Е. В. Теория воспитания : учеб. пособие для студентов педагогических вузов по специальности «031200 — Педагогика и методика начального обучения». Стерлитамак : СГПИ, 2000. 227 с.

9. Гуткина Н. И. Концепция Л. И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14 № 2. С. 116-128.

10. Дружинин В. Н. Психология семьи. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 176 с.

11. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3 (20). С. 17-21.

12. Ерофеева А. Г. Феномен психологической культуры и основные подходы в ее понимании / А. Г. Ерофеева, Е. Н. Корнеева // Психология образования будущего: От традиций к инновациям : материалы V Международной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов [27 апреля 2021] / под научной редакцией доктора психологических наук, профессора Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 85-91.

13. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.

14. Иванова Ю. А. Историко-методологические основы исследования самоутверждения дошкольников в семье // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 10. С. 342.

15. Карелина И. О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации : избранные научные статьи. Прага : Sociosféra-CZ, 2017. 122 с.

16. Коломинский Я. Л. Психологическая культура детства : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Я. Л. Коломинский, О. В. Стрелкова. Минск : Вышая школа, 2013. 109 с.

17. Корнеева Е. Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2007. 153 с.

18. Крайг Г. Психология развития. 9-е изд. / Г. Крайг, Д. Бокум. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 940 с.

19. Кузьмишина Т. Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т. Л. Кузьмишина, Е. С. Амелина, А. А. Пермякова, Е. А. Хохлова, 2014. С. 16-25.

20. Кукушкина М. Д. Психологическая безопасность среды для дошкольника // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2018. Том 30. № 2. С. 40-45

21. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие. Москва : Смысл : Академия, 2004. 352 с.

22. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / под ред. А. Г. Рузской. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 320 с.

23. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 томах. Том 4. Москва : Директ-Медиа, 2014. 167 с.

24. Маркова Н. М. Особенности и проявления авторитаризма в детско-родительских отношениях // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-proyavleniya-avtoritarizma-v-detsko-roditelskih-otnosheniyah (дата обращения: 01.06.2022).

25. Николаева В. В. Особенности развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста/ В. В. Николаева, А. Е. Байкенова, В. Е. Шевченко // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2019. № 1 (22). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-emotsionalnoy-sfery-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 28.05.2022).

26. Орлова А. В. Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности детей школьного возраста // МНИЖ. 2017. № 8-2 (62). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stilya-semeynogo-vospitaniya-na-razvitie-lichnosti-detey-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 30.05.2022).

27. Рубцов В. В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л. С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4-14.

28. Спиваковская А. С. Как быть родителями : о психологии родительской любви. Москва : Педагогика, 1986. 160 с.

29. Тараканова В. В. Стиль семейного воспитания и особенности общения дошкольника со сверстниками / В. В. Тараканова, К. А. Слабожанинова// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stil-semeynogo-vospitaniya-i-osobennosti (дата обращения: 27.05.2022).

30. Ульянова Е. Н. Актуальные вопросы стилей воспитания ребенка-дошкольника в семье // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. 2017. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-stiley-vospitaniya-rebenka-doshkolnika-v-semie (дата обращения: 01.06.2022).

31. Хоминская В. В. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского как философская методология современного образования // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. № 3. С. 34.

32. Baumrind D. Current patterns of parental authority // Developmental Psychology. 1971. № 1. PP. 1-103.

33. Baumrind D. The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), Minnesota symposia on child psychology. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1973. PP. 3-46.

Reference list

1. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste = Personality and its formation in childhood. Moskva ; Voronezh : MODJeK, 1999. 368 s.

2. Varga A. Ja. Sistemnaja semejnaja psihoterapija: kratkij lekcionnyj kurs = Systemic family psychotherapy: a brief lecture course / A. Ja. Varga, T. S. Drabkina. Sankt-Peterburg : Rech', 2001. 144 s.

3. Garbuzov V. I. Vospitanie rebenka v sem'e: Sovety psihoterapevta = Bringing up a child in a family: Advice from a psychotherapist. Sankt-Peterburg : KARO, 2015. 296 s.

4. Vygotskij L. S. Detskaja psihologija : v 6 tomah. Tom 4 = Children's psychology: in 6 volumes. Volume 4. Moskva : Pedagogika, 1984. 388 s.

5. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija = Pedagogical psychology / pod red. V. V. Davydova. Moskva : AST : Astrel', 2010. 671 s.

6. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija rebenka. Izbrannye psihologicheskie issledovanija = Psychology of child development. Selected psychological research. Moskva : Jeksmo-Press : Smysl, 2003. 512 s.

7. Gogicaeva O. U. Vlijanie semejnogo vospitanija na vozniknovenie strahov u mladshih shkol'nikov = The impact of family education on the occurrence of fears in junior school students : monografija / O. U. Gogicaeva, V. K. Kochisov, Z. T. Marzoeva. Ul'janovsk : Zebra, 2021. 106 s.

8. Golovneva E. V. Teorija vospitanija = Parenting theory: ucheb. posobie dlja studentov pedagogicheskih vuzov po special'nosti «031200 — Pedagogika i metodika nachal'nogo obuchenija». Sterlitamak : SGPI, 2000. 227 s.

9. Gutkina N. I. Koncepcija L. I. Bozhovich o stroenii i formirovanii lichnosti (kul'turno-istoricheskij podhod) = Concept of L. I. Bozhovich on the structure and formation of personality (cultural and historical approach) // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2018. T. 14 № 2. S. 116-128.

10. Druzhinin V. N. Psihologija sem'i = Psychology of the family. 3-e izd. Sankt-Peterburg : Piter, 2006. 176 s.

11. Dubrovina I. V. Psihicheskoe i psihologicheskoe zdorov'e v kontekste psihologicheskoj kul'tury lichnosti = Mental and psychological health in the context of psychological personality culture // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2009. № 3 (20). S. 17-21.

12. Erofeeva A. G. Fenomen psihologicheskoj kul'tury i osnovnye podhody v ee ponimanii = The phenomenon of psychological culture and the main approaches in its understanding / A. G. Erofeeva, E. N. Korneeva // Psihologija obrazovanija budushhego: Ot tradicij k innovacijam : materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov, magistrantov i aspirantov [27 aprelja 2021] / pod nauchnoj redakciej doktora psihologicheskih nauk, professora N. V. Nizhegorodcevoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. S. 85-91.

13. Zaharov A. I. Proishozhdenie detskih nevrozov i psihoterapija = The origin of childhood neuroses and psychotherapy. Moskva : JeKSMO-Press, 2000. 448 s.

14. Ivanova Ju. A. Istoriko-metodologicheskie osnovy issledovanija samoutverzhdenija doshkol'nikov v sem'e = Historical and methodological foundations of the study of preschoolers' self-affirmation in the family // Social'no-jekonomicheskie javlenija i processy. 2011. № 10. S. 342.

15. Karelina I. O. Razvitie jemocional'noj sfery detej v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii: izbrannye nauchnye stat'i = Development of the children's emotional sphere in a preschool educational organization: selected scientific articles. Praga : Sociosféra-CZ, 2017. 122 c.

16. Kolominskij Ja. L. Psihologicheskaja kul'tura detstva: posobie dlja pedagogov uchrezhdenij doshkol'nogo obrazovanija = Psychological culture of childhood: a manual for preschool education institutions teachers / Ja. L. Kolominskij, O. V. Strelkova. Minsk : Vyshaja shkola, 2013. 109 s.

17. Korneeva E. N. Sub#ektnaja reguljacija obrazovatel'nogo vzaimodejstvija: monografija = Subject regulation of educational interaction: monograph. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2007. 153 s.

18. Krajg G. Psihologija razvitija = Developmental psychology. 9-e izd. / G. Krajg, D. Bokum. Sankt-Peterburg : Piter, 2005. 940 s.

19. Kuz'mishina T. L. Stili semejnogo vospitanija: otechestvennaja i zarubezhnaja klassifikacija = Styles of family education: national and foreign classification / T. L. Kuz'mishina, E. S. Amelina, A. A. Permjakova, E. A. Hohlova, 2014. S. 16-25.

20. Kukushkina M. D. Psihologicheskaja bezopasnost' sredy dlja doshkol'nika = Psychological safety of the environment for a preschooler // Uchjonye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psihologii i social'noj raboty. 2018. Tom 30. № 2. S. 40-45.

21. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activities. Consciousness. Personality: uchebnoe posobie. Moskva : Smysl : Akademija, 2004. 352 s.

22. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii = Forming a child's personality in communication / pod red. A. G. Ruzskoj. Sankt-Peterburg : Piter, 2009. 320 s.

23. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochinenija : v 8 tomah. Tom 4 = Pedagogical works: in 8 volumes. Volume 4. Moskva : Direkt-Media, 2014. 167 s.

24. Markova N. M. Osobennosti i projavlenija avtoritarizma v detsko-roditel'skih otnoshenijah = Features and manifestations of authoritarianism in child-parent relations // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-proyavleniya-avtoritarizma-v-detsko-roditelskih-otnosheniyah (data obrashhenija: 01.06.2022).

25. Nikolaeva V. V. Osobennosti razvitija jemocional'noj sfery detej doshkol'nogo vozrasta = Features of the

development of the preschool children's emotional sphere / V. V. Nikolaeva, A. E. Bajkenova, V. E. Shevchenko // Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obshhestvo. 2019. № 1 (22). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-emotsionalnoy-sfery-detey-doshkolnogo-vozrasta (data obrashhenija: 28.05.2022).

26. Orlova A. V. Vlijanie stilja semejnogo vospitanija na razvitie lichnosti detej shkol'nogo vozrasta = Influence of family education style on personality development of school-age children // MNIZh. 2017. № 8-2 (62). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stilya-semeynogo-vospitaniya-na-razvitie-lichnosti-detey-shkolnogo-vozrasta (data obrashhenija: 30.05.2022).

27. Rubcov V. V. Kul'turno-istoricheskaja nauchnaja shkola: problemy, kotorye postavil L. S. Vygotskij = Cultural and historical scientific school: the problems designated by L. S. Vygotsky // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2016. T. 12. № 3. S. 4-14.

28. Spivakovskaja A. S. Kak byt' roditeljami: o psihologii roditel'skoj ljubvi = How to be parents: about the psychology of parental love. Moskva : Pedagogika, 1986. 160 s.

29. Tarakanova V. V. Stil' semejnogo vospitanija i osobennosti obshhenija doshkol'nika so sverstnikami = The style of family education and the peculiarities of communication between a preschooler and peers / V. V. Tarakanova, K. A. Slabozhaninova // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2012. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stil-semeynogo-vospitaniya-i-osobennosti (data obrashhenija: 27.05.2022).

30. Ul'janova E. N. Aktual'nye voprosy stilej vospitanija rebenka-doshkol'nika v sem'e = Topical issues of the preschool child's upbringing styles in the family // Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta : sbornik materialov Ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-stiley-vospitaniya-rebenka-doshkolnika-v-semie (data obrashhenija: 01.06.2022).

31. Hominskaja V. V. Kul'turno-istoricheskaja teorija L. S. Vygotskogo kak filosofskaja metodologija sovremennogo obrazovanija = Cultural and historical theory of L. S. Vygotsky as a philosophical methodology of modern education // Kontekst i refleksija: filosofija o mire i cheloveke. 2016. № 3. S. 34.

32. Baumrind D. Current patterns of parental authority // Developmental Psychology. 1971. № 1. PP. 1-103.

33. Baumrind D. The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), Minnesota symposia on child psychology. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1973. PP. 3-46.

Статья поступила в редакцию 26.07.2022; одобрена после рецензирования 24.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 26.07.2022; approved after reviewing 24.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-152-160
EDN: RMQYQQ

Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности

Надежда Викторовна Нижегородцева[1], Александра Владимировна Прудникова[2]✉
[1]Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[2]Старший преподаватель кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[1]nnvdoc@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2836-3789
[2]sandra893@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3932-8698

Аннотация. Проблема конфликтной компетентности имеет большое значение для развития общества. Навыки конструктивного взаимодействия в ситуации конфликта необходимы для продуктивного сотрудничества, выстраивания долгосрочных взаимоотношений, организации совместной деятельности, построения коммуникаций, кроме того, изучение конфликтной компетентности как важного качества личности необходимо для грамотного, эффективного взаимодействия в конфликте, конструктивного разрешения конфликтов, сохранения и совершенствования взаимоотношений в послеконфликтный период. В статье представлены результаты теоретического анализа исследований, на основе которых выделены компоненты психологической структуры конфликтной компетентности с использованием технологии контент-анализа.

Результаты теоретического анализа показали, что конфликтная компетентность является сложным интегральным образованием, которое проявляется в конфликтном взаимодействии оппонентов. В то же время конфликтная компетентность является толчком для эффективного взаимодействия в конфликтной ситуации. Опираясь на положение С. Л. Рубинштейна о том, что поведение человека, по сути, представляет собой деятельность в социальных условиях, авторы рассматривают поведение в конфликте как специфический вид деятельности в конфликтной ситуации, психологическую основу которой составляет система индивидуальных качеств субъекта, обусловливающая его конфликтную компетентность.

Методологическую основу теоретической модели психологической структуры конфликтной компетентности в нашем исследовании составляют теория деятельности (С. Л. Рубинштейн) и теория системогенеза деятельности (В. Д. Шадриков, А. В. Карпов, Н. В. Нижегородцева и др.). Цель статьи — определить психологическую структуру конфликтной компетентности в парадигме системогенетического подхода. Статья включает содержательное описание выделенных функциональных блоков структуры конфликтной компетентности: личностно-мотивационный, представление о целях деятельности, о содержании и способах ее выполнения, информационную основу деятельности, управление деятельностью и принятие решений.

Ключевые слова: конфликт; системогенетический подход; структура конфликтной компетентности

Для цитирования: Нижегородцева Н. В., Прудникова А. В. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 152-160. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-152-160. https://elibrary.ru/rmqyqq

Original article

Theoretical model of the psychological structure of conflict competence

Nadezhda V. Nizhegorodtseva[1], Aleksandra V. Prudnikova[2]✉
[1]Doctor of psychological sciences, professor, head of the department of pedagogical psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[2]Senior lecturer, department of pedagogical psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]nnvdoc@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2836-3789
[2]sandra893@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3932-8698

© Нижегородцева Н. В., Прудникова А. В., 2022

Abstract. The problem of conflict competence is important for the development of society. The skills of constructive interaction in a conflict situation are necessary for productive cooperation, building long-term relationships, organizing joint activities, and building communications. The article presents the results of a theoretical analysis of research, on the basis of which the components of the psychological structure of conflict competence are identified using content analysis technology. The results of the theoretical analysis showed that conflict competence is a complex integral formation, which manifests itself in the conflict interaction of opponents, at the same time, conflict competence is an impetus for effective interaction in a conflict situation. Based on the position of S. L. Rubinstein that human behavior is essentially an activity in social conditions, the authors consider behavior in conflict as a specific type of activity in a conflict situation, the psychological basis of which is the system of individual qualities of the subject, which determines its conflict competence. The methodological basis of the theoretical model of the psychological structure of conflict competence in our study is the theory of activity (S. L. Rubinshtein) and the theory of activity system genesis (V. D. Shadrikov, A. V. Karpov, N. V. Nizhegorodtseva, etc.). The purpose of the article is to determine the psychological structure of conflict competence in the paradigm of the system genetic approach. The article includes a meaningful description of the identified functional blocks of the conflict competence structure: personal-motivational, idea of the goals of the activity, idea of the content and methods of performing the detail, information basis of the activity, activity management and decision-making.

Keywords: conflict; system genetic approach; structure of conflict competence

For citation: Nizhegorodtseva N. V., Prudnikova A. V. Theoretical model of the psychological structure of conflict competence. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 152-160. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-152-160. https://elibrary.ru/rmqyqq

Актуальность исследования

В настоящее время компетентность является одной из важных составляющих жизни современного человека. Быть компетентным — значит, обладать не только определенным набором знаний, умений, навыков, личностных и профессиональных качеств, но и способностью принимать грамотные, объективные решения. Кроме того, компетентность является, с одной стороны, необходимой профессиональной составляющей, с другой — выступает ценным личностным свойством для принятия эффективных решений в трудных жизненных ситуациях [Боровлева, 2020]. Анализ современных исследований [Горбунова, 2021; Kashapov, 2019; Рачипа, 2022; Степанов, 2020; Antonietti, 2022; Leonov, 2019; Núñez-Canal, 2022; Sellberg, 2022] позволяет утверждать, что существует устойчивый научный интерес к различным видам компетентностей, таким как коммуникативная компетентность, конфликтная компетентность, профессиональная компетентность, социальная компетентность, цифровая компетентность и др. На наш взгляд, актуальность исследования конфликтной компетентности обусловлена, прежде всего, тем, что конфликты возникают, развиваются и оказывают влияние на все сферы жизни человека и общества. При нерациональном взаимодействии в конфликте возможны трудности в общении, осложнения взаимоотношений, разрушение духовной сферы личности и т. д.

«Конфликт — это такое отношение между субъектами социального взаимодействия, которое характеризуется их противоборством на основе противоположно направленных мотивов (потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений) и/или суждений (мнений, взглядов, оценок и т. п.)» [Емельянов, 2022, с. 23]. Первоначально конфликт воспринимался как нечто деструктивное, разрушительное, не поддающееся корректировке, урегулированию. В настоящее время развитие конфликтологических взглядов позволяет говорить о положительном, конструктивном развитии конфликтного взаимодействия, разрабатываются идеи конструктивного преобразования конфликта [Kriesberg, 2022], тем не менее в научной литературе в большей степени внимание уделяется негативной стороне конфликта, анализу его деструктивных последствий [Сухов, 2021]. В связи с этим подчеркивается актуальность изучения конфликтной компетентности как важного качества личности, необходимого для грамотного, эффективного взаимодействия в социуме, конструктивного разрешения конфликтов, сохранения и совершенствования взаимоотношений в профессиональной деятельности и обыденной жизни.

Обзор литературы

Анализ современных исследований конфликтной компетентности показал, что существуют разные подходы к определению структуры конфликтной компетентности.

Л. А. Петровская рассматривает конфликтную компетентность, прежде всего, как интегральное образование, которое содержит уровни. Первый уровень конфликтной компетентности — это уровень ценностей личности, он является определяющим в структуре конфликтной компетентности Л. А. Петровской, поскольку именно ценности оказывают влияние на выбор форм и средств общения. Второй уровень — это уровень мотивов личности, которые также являются ориентиром в выборе способов, методов и стратегий взаимодействия в конфликте. Третий уровень — уровень установок личности. Здесь автор рассматривает степень влияния социальных установок общества на человека, поскольку, по его мнению, это оказывает существенное влияние на отношение к конфликтному взаимодействию. Четвертый уровень — это уровень умений. Развивая конфликтную компетентность, человек развивает свой потенциал в области умений в конфликтном взаимодействии, ведущими понятиями при этом являются «Я-компетентность» и ситуативная компетентность [Петровская, 1997].

В структуре конфликтной компетентности младших школьников Б. И. Хасан и Т. И. Привалихина выделили следующие компоненты: готовность преодолевать трудности; способность обнаруживать противоречие, в основе которого лежит конфликт; владение навыками разрешения конфликтного взаимодействия [Khasan, 2008]. В основе конфликтной компетентности младших школьников лежит ключевой психологический механизм — рефлексия.

Т. В. Скутина считает, что для подростка необходимым условием при переходе на новый уровень межличностного общения является конфликтная компетентность, в связи чем определяет мотивационную составляющую конфликтной компетентности как «готовность разрешать противоречия в общении, занимая активную разрешающую рефлексивно-эмпатийную позицию в конфликте. Основным способом разрешения конфликта выступает межличностный диалог как способ общения и взаимодействия. Психологическим механизмом, обеспечивающим взаимопонимание, диалог и адекватную координацию своего действия с действием сверстника в конфликте, является децентрация» [Скутина, 2014, с. 35].

М. Е. Есипова считает, что в состав конфликтной компетентности входят когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент включает в себя знания о конфликтах; эмоциональный компонент связан как со способностью к саморегуляции и эмпатии, контролю своих эмоций, так и с пониманием, распознаванием эмоций оппонента и управлением ими; поведенческий компонент включает навыки и умения, направленные на организацию взаимодействия с оппонентом [Есипова, 2011].

А. С. Лукина представляет многомерную модель субсистемного уровня конфликтной компетентности, основанную на понимании, что в структуре конфликтной компетентности первичны личностные детерминанты, личностное начало всех подсистем модели. В связи с этим в основу модели заложены метакогнитивная, метарегулятивная, метакоммуникативная и метаэмоциональная подсистемы. Деятельностные факторы, согласно этой модели, вторичны, а ключевое значение имеют процедуральная, мониторинговая, ингибиторная и интеракционная подсистемы. Кроме того, автор рассматривает значимость подсистем, имеющих внутреннюю направленность («аутоориентация») и внешнюю, объектную направленность («социоориентация») [Лукина, 2019].

Н. И. Леонов и Н. Г. Казарина рассматривают структуру конфликтной компетентности как многокомпонентное иерархически организованное образование. Авторы также выделяют уровни в структуре конфликтной компетентности: «нейродинамический уровень (отражает свойства нервной системы (подвижность, силу, работоспособность), психодинамический уровень (отражает свойства темперамента), когнитивный уровень (отражает способность к анализу материала), личностный уровень (характерологические особенности, самооценка), поведенческий уровень (совокупность актов, реакций и операций субъекта в конфликте), социальный уровень (связан с социометрическим статусом)» [Леонов, 2014].

А. Д. Харчук включает в структуру конфликтной компетентности «способность к рефлексии профессионально-трудовых ситуаций на надситуативном уровне (системное мышление) на основе метакогнитивных стратегий контроля, регуляции и мониторинга процессов оценки конфликтных ситуаций и, на этой основе, выбора копинг-стратегий и типов реагирования в конфликте, а также сформированность навыков саморегуляции состояния» [Харчук, 2011].

Т. В. Майорова акцентирует внимание на структурных компонентах конфликтной компетентности. Личностный компонент подразумевает ценностно-мотивационную и эмоциональную составляющие, направленность личности в общении и коммуникативный контроль. Когнитивный компонент рассматривается с точки зрения особенности восприятия самого конфликта, того, какими знаниями о конфликте человек располагает. Поведенческий компонент определяет выбор стратегий поведения в конфликте, определяет направления хода событий в конфликте, умение регулировать возникающие конфликты [Майорова, 2009].

М. В. Башкин выделяет уровни конфликтной компетентности и структурно-функциональные характеристики ее психологической структуры [Башкин, 2009]. К уровням автор относит следующее: когнитивный уровень (включает в себя способность осуществлять анализ конфликтных ситуаций, прогноз возможных вариантов развития, планирование дальнейших собственных действий), мотивационный уровень (включает в себя мотивационно-потребностный компонент), регулятивный уровень (эмоции, воля, рефлексия) и выделяет следующие структурно-функциональные характеристики: когнитивную, мотивационную, регулятивную и креативную.

Теоретический анализ исследований показывает: авторы сходятся во мнении, что конфликтная компетентность представляет собой сложное интегральное образование, в структуре которого выделяют *когнитивный компонент* (знания в области конфликтологии, представления о конфликтах, способах восприятия, понимания и анализа конфликта, понимание мотивов вступления в конфликт, использование креативного мышления в конфликтном взаимодействии); *мотивационный компонент* (внутренние стимуляторы выбора оптимальных, конструктивных стратегий поведения в конфликте, установок на конфликтное взаимодействие, готовность регулировать возникающие противоречия при взаимодействии с оппонентом); *эмоциональный компонент* (саморегуляция, проявление эмпатии в конфликте, контроль своих эмоций, распознавание и понимание эмоций оппонента, коммуникативный контроль); *поведенческий компонент* (набор знаний, умений и навыков, которые касаются организации взаимодействия с оппонентом, когда разного рода акты взаимодействия, реакции и операции протекают продуманно, в соответствии с целью конструктивного взаимодействия); *регулятивный компонент* (эмоциональные, волевые, регулятивные элементы, рефлексия, возможность довести до конструктивного завершения конфликтные ситуации); *личностный компонент* (самооценка, ценностно-мотивационная составляющая); человек, который способен адекватно оценивать себя и свои возможности, в большей степени восприимчив и гибок в конфликтной ситуации, у него больше возможностей для управления и направления конфликта в конструктивное русло для дальнейшего урегулирования разногласий.

Методология исследования

Методологическую основу разработки теоретической модели психологической структуры конфликтной компетентности в нашем исследовании составляют теория деятельности (С. Л. Рубинштейн) и теория системогенеза деятельности (В. Д. Шадриков, А. В. Карпов, Н. В. Нижегородцева и др.).

Разрабатывая общую теорию деятельности, С. Л. Рубинштейн отмечал онтологическое единство понятий «деятельность» и «поведение», подчеркивая, что в любой деятельности присутствуют «предметная» направленность и «межлюдские отношения»: «Каждое самое простое человеческое действие… является неизбежно вместе с тем и каким-то психологическим актом, более или менее насыщенным переживанием, выражающим отношение действующего к другим людям, к окружающим» [Рубинштейн, 1989, т. 1, с. 26]. В зависимости от целей, задач и условий деятельности «центр тяжести в мотивации человеческих действий естественно переключается из сферы вещной, предметной в план личностно-общественных отношений… Тогда деятельность человека приобретает новый специфический аспект. Она становится *поведением*…» [Рубинштейн, 1989, т. 2, с. 9].

Сформулированные С. Л. Рубинштейном идеи имеют принципиальное значение и определили дизайн проведенного исследования. Положение о том, что поведение человека, по сути, представляет собой деятельность в социальных условиях и межличностных отношениях, дает основание рассматривать поведение в конфликте как специфический вид деятельности, психологическую основу которой составляет система индивидуальных качеств субъекта, обусловливающая его

конфликтную компетентность. Это, в свою очередь, позволяет применять теоретические положения, исследовательские алгоритмы, комплекс методов и методических приемов, разработанные для анализа деятельности в парадигме системогенетического подхода для анализа конфликтного поведения как специфического вида деятельности.

В теории системогенеза деятельности [Шадриков, 1982; Карпов, 2013; Нижегородцева, 2009] центральное место занимает понятие *психологической структуры деятельности*, которое определяется как «целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность» [Шадриков, 1982, с. 30]. Степень сформированности психологической структуры определяет, насколько эффективно субъект готов выполнять деятельность, каков уровень его компетентности в рамках данной деятельности. Психологическая структура деятельности развивается и оптимизируется в плане достижения конкретной цели и приобретает свойства системы [Карпов, 2013]. Системогенез деятельности — процесс формирования психологической системы деятельности. В процессе системогенеза развиваются компоненты психологической структуры деятельности и совершенствуются их взаимосвязи.

Методы исследования

Психологический анализ деятельности в рамках системогенетического подхода предполагает последовательное решение ряда задач: определение индивидуально-психологических качеств, входящих в структуру деятельности и обусловливающих успешность ее выполнения *(компонентный анализ)*; изучение их «веса» и характера функциональных связей на различных этапах освоения деятельности *(структурно-функциональный анализ)*; анализ изменений качественно-количественных показателей развития психологической системы деятельности в процессе ее освоения *(структурно-генетический анализ)*; исследование индивидуальных особенностей формирования психологической системы деятельности *(индивидуально-психологический анализ)* [Нижегородцева, 2009].

На этапе разработки теоретической модели ставилась задача определения компонентов психологической структуры конфликтной компетентности. Для ее решения проводился контент-анализ определений конфликтной компетентности и частотности их употребления (результаты контент-анализа представлены в Таблице 1) и феноменологический анализ конфликтного поведения.

Таблица 1

Частота встречаемости компонентов в определениях конфликтной компетентности в различных концепциях

Компонент	*Частота*	*Компонент*	*Частота*
Эмоциональный	9	Самоконтроль в конфликте	5
Мотивационный	7	Креативность в конфликте	4
Поведение в конфликте	6	Рефлексия	4
Установки в конфликте	6	Самооценка	3
Когнитивный	6	Коммуникативный	3

Средняя частота встречаемости каждого компонента равна 5, в связи с этим учитывались те компоненты, частота встречаемости которых равна 5 и более.

Результаты исследования

Вступая в конфликт, человек руководствуется определенными целью и мотивами, побуждающими его к активным действиям. Поведение человека в конфликтной ситуации мы рассматриваем как специфическую деятельность в условиях конфликта, психологическая структура которой представляет собой «целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность» [Шадриков, 1982, с. 30]. Конфликтная компетентность рассматривается в качестве свойства, отражающего качественное своеобразие и степень сформированности психологической структуры деятельности в конфликтной ситуации. Понятия «психологическая структура конфликтной компетентности» и «психологическая структура деятельности в конфликте» в логике проведенного исследования — синонимы. Исходя из этого, конфликтная компетентность определяется как интегральное (системное) свойство, основу которого составляет психологическая структура индивидуально-психологических качеств человека, обеспечивающих эффективную деятельность в конфликтной ситуации. В соответствии с представлениями об

архитектуре деятельности [Шадриков, 1982] в психологической структуре конфликтной компетентности выделено пять функциональных блоков индивидуальных качеств, реализующих деятельность субъекта в конфликтной ситуации; компонентный состав функциональных блоков определялся на основе контент-анализа (Рис. 1) и феноменологического анализа конфликтного поведения.

Личностно-мотивационный блок психологической структуры конфликтной компетентности включает качества, отражающие потребности и мотивацию человека в ситуации конфликта.

Блок «представление о целях деятельности» включает качество, обеспечивающие активность человека в ситуации конфликта, его представления о результатах конфликта, которые выгодны ему, которых он хочет добиться, вступая в конфликтное противостояние.

Блок «представление о содержании и способах выполнения деятельности» составляют качества, отражающие привычные для субъекта способы реализации своих целей в ситуации конфликта.

Блок «информационная основа деятельности» содержит индивидуальные качества, обеспечивающие переработку и анализ информации, относящейся к конфликту.

Блок «управление деятельностью и принятие решений» — качества, обеспечивающие регуляцию деятельности субъекта в конфликте и управление ею.

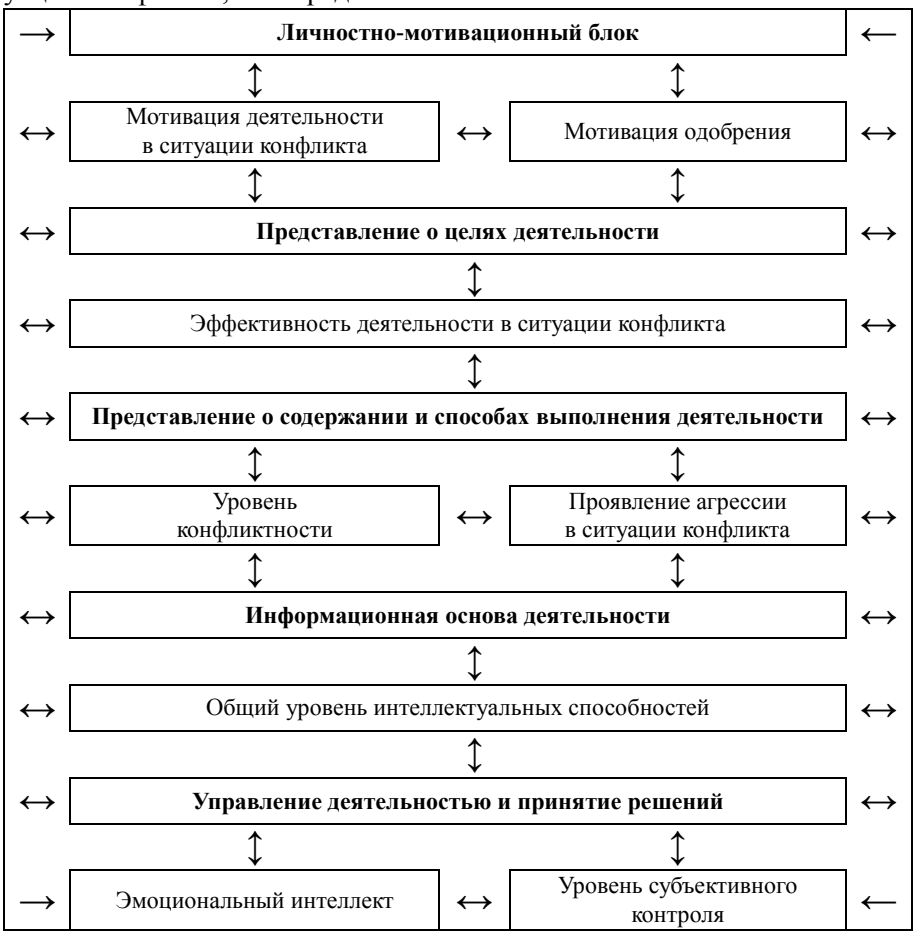


Рис. 1. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности

Заключение

Изучение проблемы конфликтной компетентности позволяет сделать вывод о том, что существуют разные подходы к определению ее психологического содержания и структуры. Все представленные подходы различаются по выделяемым компонентам, моделям, признакам и т. д. В то же время авторы сходятся во мнении, что конфликтная компетентность является сложным интегральным образованием. В статье представлено психологическое содержание понятия конфликтной компетентности с позиции теории системо-

генеза деятельности и разработана теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности, включающая пять функциональных блоков индивидуальных качеств, реализующих деятельность субъекта в конфликтной ситуации.

Эмпирическая проверка теоретической модели конфликтной компетентности проводилась на выборке учащихся подросткового возраста (393 человека). Результаты эмпирического исследования будут представлены в отдельной публикации.

Библиографический список

1. Башкин М. В. Структурно-функциональные характеристики конфликтной компетентности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1 (58). С. 128-133.

2. Боровлева Е. И. Компетентностный подход в сфере высшего образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. 2020. № 2 (34). С. 100-106.

3. Емельянов С. М. Конфликтология : учебник и практикум для вузов. 4-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2022. 322 с.

4. Есипова М. Е. Системный подход к изучению конфликтной компетентности в рамках организационной культуры // Северо-кавказский психологический вестник. 2011. Т. 9. № 2. С. 39-42.

5. Карпов А. В. К проблеме состава и содержания принципов системогенеза // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 19-21 ноября 2013 года. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2013. С. 22-27.

6. Коммуникативная компетентность учителя : учебно-методическое пособие / составители Ф. Г. Степанов, Л. С. Козенкова. 2-е изд., переработанное и дополненное. Москва : Прометей, 2020. 330 с.

7. Леонов Н. И. Понятие и структура конфликтной компетентности: специфика возрастного этапа / Н. И. Леонов, Н. Г. Казарина // Вестник ИжГТУ имени М. Т. Калашникова. 2014. № 1 (61). С. 155-157.

8. Лукина А. С. Многомерная модель структуры конфликтной компетентности руководителя на субсистемном уровне ее организации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 3 (48). С. 227-233.

9. Майорова Т. Е. К проблеме конфликтной компетентности педагогов общеобразовательных учреждений (теоретико-методологический анализ) // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. № 3. С. 317-329.

10. Нижегородцева Н. В. Проблемы системогенеза учебной деятельности / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Ансимова : монография ; под ред. члена-корреспндента АО, доктора психологических наук, профессора А. В. Карпова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. 420 с.

11. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник московского университета. Серия 14: Психология. 1997. № 4. С. 41-45.

12. Профессиональная компетентность учителя начальных классов сельской школы : монография / под ред. Т. В. Горбуновой. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. 160 с.

13. Рачипа А. В. Социальная компетентность управленческого персонала организации: социологическое измерение / А. В. Рачипа, Е. И. Лопатина, С. И. Самыгин // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2022. № 1. С. 257-262.

14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1989. 488 с.

15. Скутина, Т. В. Конфликтная компетентность в общении как ресурс психического здоровья // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал : материалы Международной научно-практической конференции, Красноярск, 28-29 ноября 2014 года / главный редактор И. О. Логинова. Красноярск : Версо, 2014. С. 165-171.

16. Сухов А. Н. Из истории становления социальной конфликтологии // Человек: преступление и наказание. 2021. Т. 29. № 2. С. 200-209.

17. Харчук А. Д. Особенности формирования конфликтологической компетентности у военнослужащих в процессе практико-ориентированного профессионального обучения // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2013. № 3. С. 1972.

18. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.

19. Antonietti Ch. Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? / Ch. Antonietti, Al. Cattaneo, Fr. Amenduni // Computers in Human Behavior. Volume 132, July 2022.

20. Irenology and conflictology: problems of peace and conflicts / N. Leonov, C. A. S. Gálvis, A. Kárpava, M. Kashapov // XVI European Congress of psychology, Moscow, 02-05 июля 2019 года. Moscow : Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова» Издательский Дом (типография), 2019. P. 11.

21. Kashapov M. Resource component of professional conflict competence // XVI European Congress of psychology, Moscow, 02-05 июля 2019 года. Moscow : Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова» Издательский Дом (типография), 2019. P. 14-14a.

22. Kriesberg L. Conflict Transformations, Constructive // Encyclopedia of Violence, Peace, Conflict (Third Edition). Volume 1, 2022, Pages 235-247.

23. Núñez-Canal M. New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times / M. Núñez-Canal, Mª de las Mercedes de Obesso, C. A. Pérez-Rivero // Technological Forecasting and Social Change. Volume 174, January 2022.

24. Sellberg Ch. Mastering the artful practice of navigation: The situated endorsement of professional competence in post-simulation evaluations / Ch. Sellberg, A. C. Wiig, R. Säljö // Studies in Educational Evaluation Volume 72, March 2022.

25. Khasan B. I. Competence in Conflict Resolution Through Educational Practice / B. I. Khasan, T. I. Privalikhina // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2008. Vol. 1. № 1. P. 54-61.

Reference list

1. Bashkin M. V. Strukturno-funkcional'nye harakteristiki konfliktnoj kompetentnosti studentov = Structural and functional characteristics of students' conflict competence // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2009. № 1 (58). S. 128-133.

2. Borovleva E. I. Kompetentnostnyj podhod v sfere vysshego obrazovanija = Competency approach in higher education // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Filosofskie nauki. 2020. № 2 (34). S. 100-106.

3. Emel'janov S. M. Konfliktologija = Conflictology : uchebnik i praktikum dlja vuzov. 4-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2022. 322 s.

4. Esipova M. E. Sistemnyj podhod k izucheniju konfliktnoj kompetentnosti v ramkah organizacionnoj kul'tury = A systematic approach to the study of conflict competence within the framework of organizational culture // Severo-kavkazskij psihologicheskij vestnik. 2011. T. 9. № 2. S. 39-42.

5. Karpov A. V. K probleme sostava i soderzhanija principov sistemogeneza = To the problem of the composition and content of the systemogenesis principles // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti : materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Jaroslavl', 19-21 nojabrja 2013 goda. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo, 2013. S. 22-27.

6. Kommunikativnaja kompetentnost' uchitelja = Communicative competence of the teacher : uchebno-metodicheskoe posobie / sostaviteli F. G. Stepanov, L. S. Kozenkova. 2-e izd., pererabotannoe i dopolnennoe. Moskva : Prometej, 2020. 330 s.

7. Leonov N. I. Ponjatie i struktura konfliktnoj kompetentnosti: specifika vozrastnogo jetapa = Concept and structure of conflict competence: specificity of the age stage / N. I. Leonov, N. G. Kazarina // Vestnik IzhGTU imeni M. T. Kalashnikova. 2014. № 1 (61). S. 155-157.

8. Lukina A. S. Mnogomernaja model' struktury konfliktnoj kompetentnosti rukovoditelja na subsistemnom urovne ee organizacii = Multidimensional model of the structure of conflict competence of a manager at the subsystem level of its organization // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija. 2019. № 3 (48). S. 227-233.

9. Majorova T. E. K probleme konfliktnoj kompetentnosti pedagogov obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij (teoretiko-metodologicheskij analiz) = To the problem of conflict competence of teachers in educational institutions (theoretical and methodological analysis) // Vestnik Pjatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2009. № 3. S. 317-329.

10. Nizhegorodceva N. V. Problemy sistemogeneza uchebnoj dejatel'nosti = Problems of educational activities systemogenesis / N. V. Nizhegorodceva, E. V. Karpova, N. P. Ansimova : monografija ; pod red. chlena-korrespndenta AO, doktora psihologicheskih nauk, professora A. V. Karpova. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2009. 420 s.

11. Petrovskaja L. A. K voprosu o prirode konfliktnoj kompetentnosti = To the question of the nature of conflict competence // Vestnik moskovskogo universiteta. Serija 14: Psihologija. 1997. № 4. S. 41-45.

12. Professional'naja kompetentnost' uchitelja nachal'nyh klassov sel'skoj shkoly = Professional competence of a primary school teacher at a rural school : monografija / pod red. T. V. Gorbunovoj. Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2021. 160 s.

13. Rachipa A. V. Social'naja kompetentnost' upravlencheskogo personala organizacii: sociologicheskoe izmerenie = Social competence of the organization's management personnel: sociological dimension / A. V. Rachipa, E. I. Lopatina, S. I. Samygin // Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski. 2022. № 1. S. 257-262.

14. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology : v 2 t. T. 1. Moskva : Pedagogika, 1989. 488 s.

15. Skutina, T. V. Konfliktnaja kompetentnost' v obshhenii kak resurs psihicheskogo zdorov'ja = Conflict competence in communication as a mental health resource // Psihologicheskoe zdorov'e cheloveka: zhiznennyj resurs i zhiznennyj potencial : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Krasnojarsk, 28-29 nojabrja 2014 goda / glavnyj redaktor I. O. Loginova. Krasnojarsk : Verso, 2014. S. 165-171.

16. Suhov A. N. Iz istorii stanovlenija social'noj konfliktologii = From the history of the social conflictology development // Chelovek: prestuplenie i nakazanie. 2021. T. 29. № 2. S. 200-209.

17. Harchuk A. D. Osobennosti formirovanija konfliktologicheskoj kompetentnosti u voennosluzhashhih v processe praktiko-orientirovannogo professional'nogo obuchenija = Features in formation of conflictological

competence among military personnel in the process of practical-oriented professional training // Pis'ma v Jemissija. Offlajn. 2013. № 3. S. 1972.

18. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti = Problems of professional activities systemogenesis. Moskva : Nauka, 1982. 185 s.

19. Antonietti Ch. Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? / Ch. Antonietti, Al. Cattaneo, Fr. Amenduni // Computers in Human Behavior. Volume 132, July 2022.

20. Irenology and conflictology: problems of peace and conflicts / N. Leonov, C. A. S. Gálvis, A. Kárpava, M. Kashapov // XVI European Congress of psychology, Moscow, 02-05 ijulja 2019 goda. Moscow : Moskovskij gosudarstvennyj universitet imeni M. V. Lomonosova» Izdatel'skij Dom (tipografija), 2019. P. 11.

21. Kashapov M. Resource component of professional conflict competence // XVI European Congress of psychology, Moscow, 02-05 ijulja 2019 goda. Moscow : Moskovskij gosudarstvennyj universitet imeni M. V. Lomonosova» Izdatel'skij Dom (tipografija), 2019. P. 14-14a.

22. Kriesberg L. Conflict Transformations, Constructive // Encyclopedia of Violence, Peace, Conflict (Third Edition). Volume 1, 2022, Pages 235-247.

23. Núñez-Canal M. New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times / M. Núñez-Canal, Mª de las Mercedes de Obesso, C. A. Pérez-Rivero // Technological Forecasting and Social Change. Volume 174, January 2022.

24. Sellberg Ch. Mastering the artful practice of navigation: The situated endorsement of professional competence in post-simulation evaluations / Ch. Sellberg, A. C. Wiig, R. Säljö // Studies in Educational Evaluation Volume 72, March 2022.

25. Khasan B. I. Competence in Conflict Resolution Through Educational Practice / B. I. Khasan, T. I. Privalikhina // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2008. Vol. 1. № 1. P. 54-61.

Статья поступила в редакцию 28.07.2022; одобрена после рецензирования 19.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 29.07.2022; approved after reviewing 19.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 159.9:370
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-161-169
EDN: RMTJJO

Представления студентов-психологов о волонтерской деятельности

Инна Витальевна Васильева[1]✉, Михаил Владиславович Чумаков[2]
[1]Доктор психологических наук, заведующая кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет». 625048, г. Тюмень, пр. 9 Мая, д. 5; профессор кафедры философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников ОВД «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России». 625000, г. Тюмень, ул. Амурская, д. 75
[2]Доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет». 640000, г. Курган, ул. Советская, д. 63; профессор кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина». 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19
[1]i.v.vasileva@utmn.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-0740-7260
[2]mihailchv@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0599-8629

Аннотация. В статье на основе семантических ассоциаций рассматриваются представления студентов-психологов о волонтерской деятельности. Необходимость изучения этих представлений обусловлена социальной значимостью подобной деятельности, расширением волонтерских программ для населения в целом и студенчества в частности.

Для сбора данных использовался метод свободных ассоциаций на термин «волонтерство». Сбор данных проводился в анонимном формате, на добровольной основе посредством google-forms. Выборку исследования составили 173 студента психолого-педагогических направлений Тюменского государственного университета (115) и Курганского государственного университета (58), из них 141 девушка, 32 юноши. Для обработки данных использовался частотный анализ. В результате были получены наиболее часто возникающие ассоциации и семантические группы ассоциаций, которые были проинтерпретированы по мере встречаемости.

В представлениях студентов, волонтерская деятельность выступает как добровольная деятельность по оказанию безвозмездной помощи. Наиболее выраженные смыслы в отношении волонтерской деятельности — помощь как основная функция волонтера, деятельная вовлеченность, безвозмездность, эмоциональный отклик, позитивная характеристика межличностных отношений, добровольность, ответственность, польза.

Представления студентов раскрывают существенные характеристики волонтерской деятельности. Вместе с тем эти характеристики деятельности смешиваются с личностными особенностями волонтеров и параметрами межличностных отношений, приписываемых волонтерам.

В структуре представлений можно выделить преимущественно поведенческий, деятельностный и эмоциональный компоненты. Представления о деятельности, отраженные в ассоциациях, более конкретны, чем представления об отношениях, которые ассоциируются с понятиями «любовь» и «дружба». Когнитивный компонент представлен значительно слабее, через ассоциацию «понимание».

Волонтерство, согласно представлениям студентов, — это добровольная деятельность по оказанию безвозмездной помощи, характеризующаяся эмоциональной вовлеченностью и положительными межличностными отношениями.

Ключевые слова: волонтерская деятельность; студенты; помощь; добровольчество; безвозмездность; представления

Для цитирования: Васильева И. В., Чумаков М. В. Представления студентов-психологов о волонтерской деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 161-169. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-161-169. https://elibrary.ru/rmtjjo

© Васильева И. В., Чумаков М. В., 2022

Original article

Students' perceptions of volunteering

Inna V. Vasilieva[1]✉, Mikhail V. Chumakov[2]

[1]Doctor of psychological sciences, head of the department of general and social psychology, Tyumen state university. 625048, Tyumen, May 9 avenue, 5; professor of the department of philosophy, foreign languages and humanitarian training of employees at Tyumen institute for advanced training of employees of the Ministry of internal affairs of Russia. 625000, Tyumen, Amurskaya st., 75

[2]Doctor of psychological sciences, head of the department of psychology, Kurgan state university. 640000, Kurgan, Sovetskaya st., 63; professor of the department of general and social psychology, Ural federal university named after B. N. Yeltsin. 620002, Yekaterinburg, Mir st., 19

[1]i.v.vasileva@utmn.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-0740-7260

[2]mihailchv@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0599-8629

Abstract. In the article, on the basis of semantic associations, the ideas of psychology students about volunteering are considered. The need to study these ideas is due to the social significance of this activity, the expansion of volunteer programs for the population in general and students in particular.

Data collection methods: free association method on the term «volunteering». Data collection was carried out in an anonymous format, on a voluntary basis through google-forms. Study sample is 173 students of psychological and pedagogical areas of Tyumen State University (115) and Kurgan State University (58), including 141 girls, 32 boys. Data processing method: frequency analysis. As a result, the most frequently encountered associations and semantic groups of associations were obtained, which were interpreted as they occurred.

In the views of students, volunteering acts as a voluntary activity to provide gratuitous assistance. The most pronounced meanings in relation to volunteering are: assistance as the main function of a volunteer, active involvement, gratuitousness, emotional response, positive characteristics of interpersonal relationships, voluntariness, responsibility, benefit.

Students' submissions reveal the essential characteristics of volunteering. At the same time, these characteristics of activity are mixed with the personal characteristics of volunteers and the parameters of interpersonal relationships attributed to volunteers.

In the structure of representations, one can distinguish mainly behavioral, activity and emotional components. The representations of activity reflected in associations are more specific than the representations of relationships that are associated with such concepts as love and friendship. The cognitive component is presented much weaker, through the association «understanding».

Volunteering in students' minds is a voluntary activity to provide gratuitous assistance, characterized by emotional involvement and positive interpersonal relationships.

Keywords: resource; dynamic; socio-psychological adaptability; conflict-resistance; student; learning; communication; conflict; activity

For citation: Vasileva I. V., Chumakov M. V. Students' perceptions of volunteering. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 161-169. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-161-169. https://elibrary.ru/rmtjjo

Введение

Волонтерская деятельность становится все более значимой в жизни современного общества [Проказина, 2019; Касьянов, 2020; Антонова, 2020; Haski-Leventhal, 2020; Geng, 2022]. В нее вовлекаются люди всех возрастных периодов, разного социального положения и профессиональной принадлежности [Кузнецова, 2021; Шульгина, 2020; Чуйков, 2021]. Значительную группу волонтеров составляют студенты университетов, поскольку волонтерская деятельность часто сопряжена с наработкой практических умений в той профессиональной области, в которой обучаются студенты [Шульгина, 2020; Чуйков, 2021; Evans, 2022]. Мотивация к участию в волонтерской деятельности может быть основана не только на получении профессиональных умений, но и на расширении коммуникаций, приобретении дополнительных смыслов в жизни, наработке социального капитала [Буякова, 2021; Шульгина, 2020; Чуйков, 2021; Haski-Leventhal, 2020; Marinica, 2020].

Для студентов разных профессиональных направлений участие в волонтерской деятельности имеет разную значимость. Для студентов технических, естественно-научных направлений это преимущественно мотивы общесоциальные, тогда как для студентов помогающих профессий — это, прежде всего, наработка профессиональных компетенций. Например, студентам пе-

дагогических направлений подготовки педагогическое волонтерство позволяет приобрести знания, умения и навыки в профессиональной педагогической деятельности с теми категориями людей, доступ к которым в обычное время обучения может быть затруднен [Crone, 2020; Lili, 2020]. Для студентов медицинских специальностей волонтерство в условиях пандемии стало не только проверкой профессиональной пригодности, но и способом оперативного вхождения в профессию, профессионального самоопределения [Chawłowska, 2021; Domaradzki, 2021; Bazan, 2021]. Для студентов-психологов волонтерство является как способом приобретения профессиональных знаний, умений, навыков под руководством опытных специалистов, так и возможностью наработки клиентской базы для будущей частной практики в качестве психолога-консультанта [Вихман, 2021].

Для студентов, чья будущая специальность относится к помогающим профессиям, волонтерство — важный ресурс формирования профессионально важных качеств, выработки адекватной профессиональной позиции [Evans, 2022; Haski-Leventhal, 2020; Domaradzki, 2021; Bazan, 2021; Geng, 2022; Marinica, 2020]. Волонтерство предполагает безвозмездную поддержку позитивных социальных проектов, идей на добровольной основе, в том числе оно направлено на помощь другим людям, попавшим в трудные жизненные ситуации [Morawski, 2022; Bazan, 2021]. Участие в волонтерском движении формирует установку на бескорыстную помощь, гуманизацию межличностных отношений, эмпатию. Все это в целом приводит к позитивным изменениям на микросоциальном и макросоциальном уровнях, стабилизирует настроения населения, что особенно важно в условиях пандемии, экономических кризисов [Haski-Leventhal, 2020; Geng, 2022].

Важно прояснить, каким образом студенты представляют себе волонтерство, что позволит формировать их понятийный аппарат, в процессе обучения исходя из реальных когнитивных оснований. Для адекватной организации волонтерской деятельности важно понимать, как люди себе ее представляют. Это позволит более точно выстраивать стратегии привлечения будущих волонтеров, способы поддержания вовлеченности в волонтерскую деятельность, формировать профессиональное мышление [Кашапов, 2021], а также корректировать представления при необходимости. Следует отметить, что термин «волонтерство» начал употребляться сравнительно недавно, в связи с чем необходимо прояснить, какой смысл вкладывают в него студенты.

Как отмечают В. А. Мазилов и Ю. Н. Слепко [Мазилов, 2020], студенты университетов нуждаются в фундаментальной психологической подготовке для развития социальной компетентности. Вовлечение студентов в волонтерскую деятельность требует предварительных психологических исследований для обеспечения фундаментализации их подготовки.

Поскольку волонтерская деятельность является социально одобряемой, прямой опрос может дать социально положительные ответы от участников исследования. Поэтому использование психосемантических методов, позволяющих выявлять не в полной мере сознательно контролируемые представления о феномене, видится нам более приемлемым, чем прямой опрос. Психосемантический подход продуктивно применяется в различных отраслях психологических исследований [Петренко, 2018; Абдуллаева, 2021; Свидзинская, 2021; Трусов, 2020; Васильева, 2020; Chumakov, 2019], это позволяет нам рассматривать его как продуктивный способ изучения представлений о волонтерской деятельности.

Исследование представлений участников волонтерской деятельности реализовано преимущественно в рамках социологического подхода [Шульгина, 2020; Чуйков, 2021; Кузнецова, 2021]. Отметим, что в рамках социологического подхода к исследованию вскрываются осознаваемые представления, тогда как психосемантический подход позволяет дополнить и углубить понимание не только осознаваемых, но и неосознаваемых, неконтролируемых с позиций социальной желательности представлений о данном феномене.

Цель работы — исследование представлений студентов-психологов о волонтерской деятельности.

Для сбора данных использовался метод свободных ассоциаций. Испытуемым было предложено дать три ассоциации в форме глагола, три — в форме прилагательного и три в форме существительного на термин «волонтерство». Сбор данных проводился в анонимном формате, на добровольной основе посредством google-forms. Участие в исследовании никак не финансировалось и не поддерживалось. Выборку со-

ставили 173 студента психолого-педагогических направлений Тюменского государственного университета (115) и Курганского государственного университета (58), из них 141 девушка, 32 юноши. Для обработки данных использован частотный анализ.

Результаты и обсуждение

Проведенный частотный анализ позволил выделить наиболее часто встречающиеся ассоциации на понятие «волонтерство» (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Частотный анализ ассоциаций на слово «волонтерство»

Ассоциации	*Абсолютная частота встречаемости в выборке*	*Ранг встречаемости ассоциаций*
Помощь (помогать, помогающий)	297	1
Доброволец (добровольный)	75	2
Дело (делать, деятельный)	45	3
Поддержка (поддерживать, поддерживающий)	40	4
Безвозмездность (безвозмездный)	38	5
Бескорыстный	31	6
Ответственность (ответственный)	26	7,5
Польза (полезный)	26	7,5
Отзывчивость (отзываться, отзывчивый)	23	9,5
Спасение (спасать, спасающий)	23	9,5
Активность (активный, активничать)	22	11
Работа (работать)	21	12
Организация (организовать)	19	13
Действие (действовать, действующий)	17	14
Благородство (благородный)	14	16,5
Дружба (дружить, дружелюбный)	14	16,5
Милосердие (милосердный)	14	16,5
Сочувствие (сочувствовать, сочувствующий)	14	16,5
Понимание (понимать, понимающий)	13	19
Искренность (искренний)	12	22
Любовь (любить, любящий)	12	22
Бесплатный	12	22
Труд (трудиться, трудолюбивый)	12	22
Участие (участвовать, участник)	12	22
Выручать	11	25,5
Отдавать	11	25,5

В Таблице 1 мы обобщили однокоренные слова в одну группу, без дополнительного смыслового анализа. Центральным понятием, связанным с волонтерством, является *помощь*. Вторая по частоте упоминания ассоциация — *доброволец* (добровольный). Исходя из этого, можно кратко определить волонтерство, в представлениях студентов, как добровольную помощь.

С нашей точки зрения, в выделенных в Таблице 1 наиболее частотных ассоциациях с волонтерством можно выделить по смыслу определенные группы.

Первую группу составляют слова, характеризующие помощь как основную функцию волонтерства. В этом контексте наши данные комплиментарны результатам социологических опросов [Проказина, 2019]. Помимо, собственно помощи, сюда входят поддержка, спасение и соответствующие прилагательные и глаголы, а также глагол «выручать». Совокупная частота ассоциаций этой категории составляет 371 единицу.

Следующей категорией, объединяющей по смыслу ассоциации на плонятие «волонтерство», выступает деятельная вовлеченность. В эту категорию входят такие ассоциации, как *дело, труд, участие, активность, работа, действие, организация* и соответствующие им прилагательные и глаголы. Совокупная частота ассоциаций этой категории составляет 148 единиц. Эти данные релевантны исследованиям субъектной позиции студентов-волонтеров [Буякова. 2021].

Следующая обобщенная смысловая категория — безвозмездность. В нее, помимо собственно безвозмездности, входят прилагательные «бескорыстный», «бесплатный» и глагол «отдавать». Совокупная частота ассоциаций этой категории составляет 92 единицы.

Следующая смысловая категория характеризует эмоциональный отклик, эмоциональную вовлеченность, эмоциональное отношение. В нее входят *отзывчивость, сочувствие, понимание и милосердие,* вместе с соответствующими прилагательными и глаголами. Совокупная частота ассоциаций этой категории составляет 64 единицы.

Еще одной обобщающей категорией является характеристика межличностных отношений. Она включает любовь, благородство, дружбу и искренность, а также соответствующие им глаголы и прилагательные. Совокупная частота ассоциаций этой категории составляет 52 единицы.

Из ассоциаций, не включенных нами в какую-либо категорию, можно выделить ассоциацию *доброволец (добровольный)*, которая сама по себе является высочастотной. Кроме нее, оказались не включенными в различные категории ассоциации ответственность и польза.

Таким образом, волонтерство, в представлениях студентов, можно кратко охарактеризовать как добровольную деятельность по оказанию безвозмездной помощи, характеризующуюся эмоциональной вовлеченностью и положительными межличностными отношениями.

В категорию помощи включается не только собственно помощь, но и такие протектирующие функции, как спасение, возможность выручить, поддержать. Мы полагаем, что основной смысл этой категории заключается именно в протекции задач в жизнедеятельности субъекта, которые он может сам реализовать, но в настоящий момент не имеет для этого ресурсов.

Вторая по числу ассоциаций семантическая группа подчеркивает активный, деятельный характер помощи, а также то, что это работа и труд, требующие усилий и организации.

Третья семантическая группа отражает безвозмездный характер деятельности по оказанию помощи, то есть участники действуют бескорыстно и не ожидают монетизированного вознаграждения за свой труд.

Эти три группы — характеристика собственно волонтерской деятельности. К ним следует добавить добровольность, которая занимает весомое место по количеству ассоциаций. Следующие две семантические группы отражают особенности межличностных отношений и субъекта волонтерской деятельности.

Четвертая категория касается эмоциональных отношений и особенностей волонтера, отражает способность эмпатийно включаться во взаимодействие с тем, кому нужна помощь, проявлять отзывчивость, сочувствие, понимание, милосердие. Эти качества воспринимаются как необходимые для волонтера. Полагаем, что эти результаты согласуются с исследованиями о волонтерской деятельности как ресурсе повышения социального здоровья [Касьянов, 2020].

Пятая группа характеризует отношения, с которыми ассоциируется волонтерство. Это исключительно позитивные отношения, нормативные идеалы, к которым люди стремятся: любовь, дружба, благородство, искренность.

Результаты семантической группировки представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Структурный анализ ассоциаций на слово «волонтерство»

Семантические группы ассоциаций	*Ассоциации*	*Абсолютная частота встречаемости в выборке*	*Абсолютная частота/ранг встречаемости ассоциаций*
Помощь как основная функция волонтера	Помощь (помогать, помогающий)	297	371/1
	Поддержка (поддерживать, поддерживающий)	40	
	Спасение (спасать, спасающий)	23	
	Выручать	11	
Деятельная вовлеченность	Дело (делать, деятельный)	45	148/2
	Труд (трудиться, трудолюбивый)	12	
	Участие (участвовать, участник)	12	
	Активность (активный, активничать)	22	
	Работа (работать)	21	
	Действие (действовать, действующий)	17	
	Организация (организовать)	19	
Безвозмездность	Безвозмездность (безвоз-	38	92/3

Семантические группы ассоциаций	*Ассоциации*	*Абсолютная частота встречаемости в выборке*	*Абсолютная частота/ранг встречаемости ассоциаций*
	мездный)		
	Бескорыстный	31	
	Бесплатный	12	
	Отдавать	11	
Эмоциональный отклик, эмоциональная вовлеченность, эмоциональное отношение	Отзывчивость (отзываться, отзывчивый)	23	64/4
	Сочувствие (сочувствовать, сочувствующий)	14	
	Понимание (понимать, понимающий)	13	
	Милосердие (милосердный)	14	
Характеристика межличностных отношений	Любовь (любить, любящий)	12	52/5
	Благородство (благородный)	14	
	Дружба (дружить, дружелюбный)	14	
	Искренность (искренний)	12	
	Доброволец (добровольный)	75	6
	Ответственность (ответственный)	26	7,5
	Польза (полезный)	26	7,5

Представления студентов о волонтерской деятельности отражают ее направленность на деятельную, безвозмездную помощь, осуществляемую по собственной воле. Волонтерские отношения характеризуются как благородные и искренние и ставятся в один ряд с любовью и дружбой. Волонтер ассоциируется с человеком отзывчивым, способным к сочувствию, пониманию и милосердию.

Заключение

Семантическое поле представлений студентов о волонтерах содержит существенные характеристики волонтерской деятельности, а также характеристики самого волонтера.

В структуре представлений можно выделить преимущественно поведенческий, деятельностный и эмоциональный компоненты. Когнитивный компонент представлен значительно слабее — через ассоциацию «понимание».

Представления о деятельности, отраженные в ассоциациях, более конкретны, чем представления об отношениях, которые ассоциируются с такими понятиями, как любовь и дружба.

Ограничения исследования нам видятся в том, что данные представлены студентами-психологами, реализующими по профессиональному признаку помогающую деятельность, это могло отразиться на структуре их ассоциаций.

Предполагаем следующие возможности развития дальнейших исследований: расширение выборки студентов за счет других направлений подготовки и сравнение групп студентов по признаку вовлеченности в волонтерскую деятельность.

Выводы

Представления студентов о волонтерской деятельности, выражающиеся в ассоциациях, адекватно отражают характер деятельности в ее существенных признаках.

В представлениях студентов собственно характеристики деятельности смешиваются с личностными особенностями волонтеров и характеристиками межличностных отношений.

Волонтерство в представлениях студентов — это добровольная деятельность по оказанию безвозмездной помощи, характеризующаяся эмоциональной вовлеченностью и положительными межличностными отношениями.

Библиографический список

1. Абдуллаева М. М. Возможности психосемантического подхода для анализа профессиональной активности современных специалистов // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 2021. № 2. С. 100-122.

2. Антонова Т. В. Волонтерская деятельность в молодежной среде: расширение границ / Т. В. Антонова, Т. В. Игнатова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2020. № 2. С. 72-81.

3. Буякова К. И. Диагностика субъектной позиции участников волонтерской деятельности в образовании / К. И. Буякова, И. Ю. Малкова, А. В. Будакова // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 467. С. 55-63.

4. Васильева И. В. Психосемантическое исследование представлений студентов о дистанционном образовании в период пандемии COVID-19 /

И. В. Васильева, Л. Е. Дерягина, Ю. В. Чуманов // Экология человека. 2020. № 12. С. 45-51.

5. Вихман А. А. Студенты-психологи в волонтерской деятельности: опыт создания отряда мобильных психологов // А. А. Вихман, Д. О. Смирнов // Духовно-нравственные аспекты формирования гражданственности : коллективная монография / под общей редакцией А. А. Лисенковой, М. Г. Писманика, П. Ф. Сироткина, А. А. Субботиной. Пермь : Пермский государственный институт культуры, 2021. С. 326-335.

6. Касьянов В. В. Волонтерская деятельность как ресурс повышения социального здоровья российской молодежи / В. В. Касьянов, А. Т. Латышева, Н. Х. Гафиатулина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 2. С. 61-66.

7. Кашапов М. М. Функции экспликации в условиях профессионализации мышления // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 15. № 1 (55). С. 100-109.

8. Кузнецова Н. Ф. «Серебряное» волонтерство как фактор социального благополучия людей пенсионного возраста (на примере республики Хакасия) / Н. Ф. Кузнецова, Е. А. Кочина, А. В. Осколков // Социология. 2021. № 6. С. 138-143.

9. Мазилов В. А. Социальная компетентность и фундаментальная психологическая подготовка студентов / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко // Социальная компетентность личности / под науч. ред. Т. Н. Гущиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 94-101.

10. Петренко В. Ф. Политическая психология / В. Ф. Петренко, О. В. Митина. Москва : Наука, 2018. 590 с.

11. Проказина Н. В. Реализация добровольческого (волонтерского) потенциала в России / Н. В. Проказина, Н. Ю. Бобылева, Н. Н. Хатнюк // Научный результат. Социология и управление. 2019. № 5 (2). С. 47-56.

12. Свидзинская Г. Б. Исследование отношения сотрудников МЧС России к чрезвычайным ситуациям и риску с использованием методов психосемантики / Г. Б. Свидзинская, Т. В. Иванова // Пожарная и техносферная безопасность: проблемы и пути совершенствования. 2021. № 1 (8). С. 355-361.

13. Трусов В. П. Психосемантические измерения понятия «творчество» в имплицитных теориях креативности // Развитие человека в современном мире. 2020. № 1. С. 27-40.

14. Чуйков О. Е. Деятельность волонтеров-медиков в период пандемии COVID-19 (на примере работы штаба добровольческих отрядов Курского государственного медицинского университета) / О. Е. Чуйков и др. // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2021. № 29 (спецвыпуск). С. 662-666.

15. Шульгина Т. А. «Ты записался добровольцем?», или Зачем студенты идут в волонтеры / Т. А. Шульгина, Н. А. Кетова // Высшее образование в России. 2020. № 1. С. 116-124.

16. Bazan D., Nowicki M., Rzymski P. Medical students as the volunteer workforce during the COVID-19 pandemic: Polish experience // International Journal of Disaster Risk Reduction. 2021. Vol. 55. P. 102109.

17. Chawłowska E., Staszewski R., Lipiak A., Giernaś B., Karasiewicz M., Bazan D., Nowosadko M., Cofta M., Wysocki J. Student Volunteering as a Solution for Undergraduate Health Professions Education: Lessons From the COVID-19 Pandemic // Frontiers in Public Health. 2021. № 8. P. 633-888.

18. Chumakov M., Chumakova D. Parents' Personality, Marriage Satisfaction, Stress, and Punishment of Children in the Family // Behavioral Sciences. 2019. № 9 (12). C. 153.

19. Crone C., Angel Z., Isemann S., Norberg M. M. Clutter-Buddies: A volunteer program to assist clients undergoing group cognitive behavioural therapy // Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders. 2020. Vol. 27. P. 100-559.

20. Domaradzki J., Walkowiak D. Medical Students' Voluntary Service During the COVID-19 Pandemic in Poland // Frontiers in Public Health. 2021. № 9. P. 618608.

21. Evans C., Yusof Z. N. Volunteering: Aviable alternative work experience for university students? Industry and Higher Education. April 2022.

22. Geng Y., Huang C. C., Deng G., Cheung S. P., Liao J. Volunteering and psychological wellbeing in college students in China // Asian Social Work and Policy Review. 2022. № 16. P. 185-196.

23. Haski-Leventhal D., Paull M., Young S., MacCallum J., Holmes K., Omari M., Scott R., Alony I. The Multidimensional Benefits of University Student Volunteering: Psychological Contract, Expectations, and Outcomes // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. 2020. № 49 (1). P. 113-133.

24. Lili L., Yingjin C. An Empirical Investigation of Chinese College Students in Volunteer Teaching Activities: Dilemmas, Challenges, and Solutions // SAGE Open. April 2020.

25. Marinica B. V., Negru-Subtirica O. Relationships between volunteering functions and vocational identity in emerging adult volunteers // International Journal for Educational and Vocational Guidance. 2020. № 20. P. 591-611.

26. Morawski L., Okulicz-Kozaryn A., Strzelecka M. Elderly Volunteering in Europe: The Relationship Between Volunteering and Quality of Life Depends on Volunteering Rates // Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations. 2022. № 33. P. 256-268.

Reference list

1. Abdullaeva M. M. Vozmozhnosti psihosemanticheskogo podhoda dlja analiza professional'noj ak-

tivnosti sovremennyh specialistov = The possibilities of a psychosemantic approach for analyzing the professional activity of modern specialists // Vestnik MGU. Serija 14: Psihologija. 2021. № 2. S. 100-122.

2. Antonova T. V. Volonterskaja dejatel'nost' v molodezhnoj srede: rasshirenie granic = Volunteering in the youth environment: expanding borders / T. V. Antonova, T. V. Ignatova // Izvestija TulGU. Gumanitarnye nauki. 2020. № 2. S. 72-81.

3. Bujakova K. I. Diagnostika sub#ektnoj pozicii uchastnikov volonterskoj dejatel'nosti v obrazovanii = Diagnosis of the subject position of participants in education volunteer activities / K. I. Bujakova, I. Ju. Malkova, A. V. Budakova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. № 467. S. 55-63.

4. Vasil'eva I. V. Psihosemanticheskoe issledovanie predstavlenij studentov o distancionnom obrazovanii v period pandemii COVID-19 = Psychosemantic study of students' ideas about distance education during the COVID-19 pandemic / I. V. Vasil'eva, L. E. Derjagina, Ju. V. Chumanov // Jekologija cheloveka. 2020. № 12. S. 45-51.

5. Vihman A. A. Studenty-psihologi v volontjorskoj dejatel'nosti: opyt sozdanija otrjada mobil'nyh psihologov = Psychological students in volunteer activities: experience in creating a detachment of mobile psychologists / A. A. Vihman, D. O. Smirnov // Duhovno-nravstvennye aspekty formirovanija grazhdanstvennosti : kollektivnaja monografija / pod obshhej redakciej A. A. Lisenkovoj, M. G. Pismanika, P. F. Sirotkina, A. A. Subbotinoj. Perm' : Permskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2021. S. 326-335.

6. Kas'janov V. V. Volonterskaja dejatel'nost' kak resurs povyshenija social'nogo zdorov'ja rossijskoj molodezhi = Volunteer activities as a resource for improving the social health of Russian youth / V. V. Kas'janov, A. T. Latysheva, N. H. Gafiatulina // Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki. 2020. № 2. S. 61-66.

7. Kashapov M. M. Funkcii jeksplikacii v uslovijah professionalizacii myshlenija = Explication functions in conditions of professional thinking // Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Serija: Gumanitarnye nauki. 2021. T. 15. № 1 (55). S. 100-109.

8. Kuznecova N. F. «Serebrjanoe» volonterstvo kak faktor social'nogo blagopoluchija ljudej pensionnogo vozrasta (na primere respubliki Hakasija) = «Silver» volunteering as a factor in the social well-being of retirement age people (on the example of the Republic of Khakassia) / N. F. Kuznecova, E. A. Kochina, A. V. Oskolkov // Sociologija. 2021. № 6. S. 138-143.

9. Mazilov V. A. Social'naja kompetentnost' i fundamental'naja psihologicheskaja podgotovka studentov = Social competence and fundamental psychological training of students / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko // Social'naja kompetentnost' lichnosti / pod nauch. red. T. N. Gushhinoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. S. 94-101.

10. Petrenko V. F. Politicheskaja psihologija = Political psychology / V. F. Petrenko, O. V. Mitina. Moskva : Nauka, 2018. 590 s.

11. Prokazina N. V. Realizacija dobrovol'cheskogo (volonterskogo) potenciala v Rossii = Realization of volunteer potential in Russia / N. V. Prokazina, N. Ju. Bobyleva, N. N. Hatnjuk // Nauchnyj rezul'tat. Sociologija i upravlenie. 2019. № 5 (2). S. 47-56.

12. Svidzinskaja G. B. Issledovanie otnoshenija sotrudnikov MChS Rossii k chrezvychajnym situacijam i risku s ispol'zovaniem metodov psihosemantiki = Study of the attitude of EMERCOM employees to emergencies and risk using psychosemantic methods / G. B. Svidzinskaja, T. V. Ivanova // Pozharnaja i tehnosfernaja bezopasnost': problemy i puti sovershenstvovanija. 2021. № 1 (8). S. 355-361.

13. Trusov V. P. Psihosemanticheskie izmerenija ponjatija «tvorchestvo» v implicitnyh teorijah kreativnosti = Psychosemantic dimensions of the «creativity» concept in implicit theories on creativity // Razvitie cheloveka v sovremennom mire. 2020. № 1. S. 27-40.

14. Chujkov O. E. Dejatel'nost' volonterov-medikov v period pandemii COVID-19 (na primere raboty shtaba dobrovol'cheskih otrjadov Kurskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta) = The activities of medical volunteers during the COVID-19 pandemic (using the example of the work of the headquarters of volunteer detached units in Kursk State Medical University) / O. E. Chujkov i dr. // Problemy social'noj gigieny, zdravoohranenija i istorii mediciny. 2021. № 29 (specvypusk). S. 662-666.

15. Shul'gina T. A. «Ty zapisalsja dobrovol'cem?», ili Zachem studenty idut v volontjory = «Have You Signed Up as a Volunteer?», Or why students volunteer / T. A. Shul'gina, N. A. Ketova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. № 1. S. 116-124.

16. Bazan D., Nowicki M., Rzymski P. Medical students as the volunteer workforce during the COVID-19 pandemic: Polish experience // International Journal of Disaster Risk Reduction. 2021. Vol. 55. P. 102109.

17. Chawłowska E., Staszewski R., Lipiak A., Giernaś B., Karasiewicz M., Bazan D., Nowosadko M., Cofta M., Wysocki J. Student Volunteering as a Solution for Undergraduate Health Professions Education: Lessons From the COVID-19 Pandemic // Frontiers in Public Health. 2021. № 8. P. 633-888.

18. Chumakov M., Chumakova D. Parents' Personality, Marriage Satisfaction, Stress, and Punishment of Children in the Family // Behavioral Sciences. 2019. № 9 (12). S. 153.

19. Crone C., Angel Z., Isemann S., Norberg M. M. Clutter-Buddies: A volunteer program to assist clients undergoing group cognitive behavioural therapy // Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders. 2020. Vol. 27. P. 100-559.

20. Domaradzki J., Walkowiak D. Medical Students' Voluntary Service During the COVID-19 Pandemic in

Poland // Frontiers in Public Health. 2021. № 9. P. 618608.

21. Evans C., Yusof Z. N. Volunteering: Aviable alternative work experience for university students? Industry and Higher Education. April 2022.

22. Geng Y., Huang C. C., Deng G., Cheung S. P., Liao J. Volunteering and psychological wellbeing in college students in China // Asian Social Work and Policy Review. 2022. № 16. P. 185-196.

23. Haski-Leventhal D., Paull M., Young S., MacCallum J., Holmes K., Omari M., Scott R., Alony I. The Multidimensional Benefits of University Student Volunteering: Psychological Contract, Expectations, and Outcomes // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. 2020. № 49 (1). P. 113-133.

24. Lili L., Yingjin C. An Empirical Investigation of Chinese College Students in Volunteer Teaching Activities: Dilemmas, Challenges, and Solutions // SAGE Open. April 2020.

25. Marinica B. V., Negru-Subtirica O. Relationships between volunteering functions and vocational identity in emerging adult volunteers // International Journal for Educational and Vocational Guidance. 2020. № 20. P. 591-611.

26. Morawski L., Okulicz-Kozaryn A., Strzelecka M. Elderly Volunteering in Europe: The Relationship Between Volunteering and Quality of Life Depends on Volunteering Rates // Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations. 2022. № 33. P. 256-268.

Статья поступила в редакцию 21.07.2022; одобрена после рецензирования 15.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 21.07.2022; approved after reviewing 15.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 159.923
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-170-175
EDN: RUBDXY

Психологические особенности эффективности обучающей деятельности

Валерий Александрович Зобков
Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». 600000, г. Владимир, ул. Горького, д. 87
zobkov@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7517-406X

Аннотация. Современная система обучения нуждается не в реформировании, а в реализации теоретических положений, разработанных Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым. Внедрение в учебный процесс положений о структуре учебной деятельности позволяет реализовать не только интеллектуально-волевой подход, раскрывающий в основном структурный компонент учебной деятельности, связанный с заучиванием и воспроизведением учебного материала, но и личностно-деятельностный подход, реализуемый посредством эмоционально-интеллектуального обучения. Эмоционально-интеллектуальный тип обучения, включающий актуализацию структурных компонентов учебной деятельности — учебной задачи, учебных действий, действий контроля и оценки, переходящих в действия самоконтроля и самооценки, — позволяет сформировать позитивные характеристики самомотивации, продуктивно-активного отношения к процессу учебно-познавательной деятельности.

Обсуждению подлежит процесс самомотивации учащегося. Самомотивация и экспериментирование в процессе обучения взаимосвязаны. Экспериментирование должно поощряться, оно не существует без проб и ошибок. Если учитель старается не допускать, чтобы учащиеся делали ошибки, неправильные выводы, неудачные конструктивные работы, то он добивается результатов, но тормозит процесс обучения. Мы утверждаем, что при таких педагогических условиях не формируется самоконтроль учащихся, самомотивация учебно-познавательной деятельности, где имеет место самостоятельное и ответственное выполнение учебных действий, не совершенствуются мыслительные операции. Недопустимо также снижение отметки за плохо усвоенный и понятый учащимся учебный материал, поскольку это указывает скорее на неподготовленность учителя. Подобная ошибка педагога может способствовать формированию у ученика пассивного или даже негативного отношения к предмету, иногда к личности учителя, а порой — и к учебно-познавательной деятельности. В статье раскрывается эмоционально-интеллектуальный подход в обучении, применение которого позволяет повысить эффективность обучающей деятельности, что и определяет ее актуальность и теоретико-практическую значимость.

Ключевые слова: учитель; обучение; учащиеся; типы обучения; отношение; структура учебной деятельности; эффективность учебно-познавательной деятельности

Для цитирования: Зобков В. А. Психологические особенности эффективности обучающей деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 170-175. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-170-175. https://elibrary.ru/rubdxy

Original article

Psychological features of the training activity effectiveness

Valery A. Zobkov
Doctor of psychological sciences, professor of the department of personality psychology and special pedagogy at the humanitarian institute, Vladimir state university named after Aleksandr Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov. 600000, Vladimir, Gorky st., 87
zobkov@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7517-406X

Abstract. The modern system of education needs not to be reformed, but to be implemented with the theoretical provisions developed by D. B. Elkonin and V. V. Davydov. The introduction of the provisions on the structure of

© Зобков В. А., 2022

educational activity into the educational process makes it possible to implement not only an intellectual-volitional approach, revealing mainly the structural component of educational activity associated with memorization and reproduction of educational material, but also a personal-activity approach implemented through emotional-intellectual learning. The emotional and intellectual type of learning, which includes the actualization of the structural components of educational activity — educational tasks, educational actions, control and evaluation actions that turn into actions of self-control and self-assessment — allows you to form positive characteristics of self-motivation, productive and active attitude to the process of educational and cognitive activity. The process of student self-motivation is subject to discussion. Self-motivation and experimentation in the learning process are interconnected. Experimentation should be encouraged, and it doesn't exist without trial and error. If a teacher condemns and tries to prevent students from making mistakes, incorrect conclusions, unsuccessful constructive work, then he achieves results, not learning, he slows down the learning process. We argue that under such pedagogical conditions, self-control of students is not formed, self-motivation of educational and cognitive activity, where independent and responsible performance of educational actions takes place, mental operations are not improved. It is also unacceptable to lower the mark for poorly learned and understood teaching material by students, which indicates the teacher's unpreparedness. This is his mistake in teaching, which leads to a passive or even negative attitude of the student to the subject, sometimes to the personality of the teacher, and sometimes to educational and cognitive activity. The article focuses on the disclosure of the emotional-intellectual approach in teaching, which makes it possible to increase the effectiveness of teaching activities, which is its relevance, theoretical and practical significance.

Keywords: teacher; training; students; types of training; attitude; structure of educational activity; effectiveness of educational and cognitive activity

For citation: Zobkov V. A. Psychological features of the training activity effectiveness. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 170-175. (In Russ http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-170-175. https://elibrary.ru/rubdxy

Введение

Деятельность учителя заключается в том, чтобы мотивировать учебную деятельность ученика [Маркова, 1983; Митина, 2004; Поваренков, 2005; Поваренков, 2015; Шадриков, 1996]. Без этого преподавание будет носить низкую продуктивность. В состоянии бодрствования человек никогда не бывает неактивным, несмотря на внешнюю пассивность в некоторые моменты. Если учащиеся не заняты деятельностью, которой добивается учитель, несомненно, они заняты чем-либо другим. Иногда запрещенная или выполняемая тайно от учителя деятельность может иметь даже положительное воспитательное значение, особенно в тех случаях, когда учитель плохо подготовлен или медлителен. Гораздо чаще, конечно, скрытая от учителя деятельность наносит ущерб поставленным задачам обучения и воспитывает нежелательные формы поведения, навыки. Задача учителя в процессе учебно-познавательной деятельности учащихся — не только мотивировать образовательную деятельность, но и не допускать нежелательной деятельности. Если нежелательную деятельность в процессе учебного занятия можно предотвратить методом интеллектуально-волевого воздействия на отдельного ученика или подгруппу учащихся, то вопрос решения мотивации учащихся лежит за пределами интеллектуально-волевого воздействия, крайней мерой которого может быть снижение отметки за изучаемый предметный материал. Отметим, что снижение отметки за плохо усвоенный и понятый учащимся учебный материал указывает на неподготовленность учителя. Это его ошибка в обучении, которая приводит к пассивному или даже негативному отношению ученика к предмету, а иногда и к личности учителя. Пассивный и негативный типы отношения к деятельности формируются постепенно в процессе учебно-познавательной деятельности, образуя в дальнейшем структурно-содержательную основу личности учащегося [Зобков А., 2010; Зобков А., 2017; Зобков А., 2019; Зобков В., 2012; Зобков В., 2013; Зобков В., 2019; Эриксон, 1996а; Эриксон, 1996б].

Психологические особенности эффективности обучения

В школе (колледже, вузе) обучение построено на коллективной основе. Индивидуальные формы обучения применяются в редких случаях и проходят, как правило, в домашних условиях.

Встает вопрос: как мотивировать учащихся, чтобы они активно усваивали учебный материал по конкретному предмету? Ответ на данный вопрос состоит в том, что учитель в своей учебно-воспитательной деятельности обязан опираться на положения структурной организации учебной деятельности, предложенной В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониным [Давыдов, 1972; Давыдов, 1986; Эльконин, 1989; Эльконин, 2007]. Отметим: не только опираться, но и выполнять на каждом учебном занятии. Структурная организация учебно-познавательной деятельности бази-

руется на эмоционально-интеллектуальном обучении. Так, если учитель на эмоционально-интеллектуальном уровне раскроет учебную задачу организации и проведения урока, прохождения предметного курса, то тем самым он создаст мотивационно-смысловые установки у учащихся на конкретное занятие, курс занятий в целом. Информация, изложенная учителем на эмоционально-интеллектуальном уровне, легче запоминается и воспроизводится, не требует волевого усилия. После эмоционально-волевого введения в урок учебные действия по предмету выполняются по принципу самомотивации, где имеет место их самостоятельное выполнение.

Принцип самомотивации гласит, что обучающийся выучивается только путем самостоятельных действий. Это важный принцип обучения. Он противоположен принципу интеллектуально-волевого обучения, который подавляет познавательную активность обучающегося, формирует установку подчинения, пассивного поглощения предлагаемого ему учебного материала и последующего воспроизведения. За правильность воспроизведения выставляется отметка. Учителем поощряется правильность воспроизведения, что формирует у учащегося ориентацию на отметки, характеризующие собой внешнюю мотивацию учения. Следует сказать, что учитель не может кому-либо «дать» образование — учащийся должен сам «взять» его.

Отметки за прохождение определенного учебного материала позволяют в определенной мере стимулировать учебно-познавательную деятельность учащегося [Божович, 2008]. Имеются случаи, когда стимуляция (внешняя мотивация) может перейти в стадию мотивации как внутреннего побуждения к деятельности, в стадию самомотивации. Самомотивация определяется собственными желаниями и склонностями ученика. Можно привести примеры того, что учащиеся, особенно второй и третьей ступени обучения (5-11 классы), студенты колледжа, вуза, обычно считающиеся перегруженными учебной работой, часто по собственной инициативе охотно берутся за выполнение сверхплановой работы. Укажем, что обучение становится продуктивным тогда, когда оно ориентировано не только на учет склонностей, а в большей мере на самомотивацию.

В процессе выполнения учебных действий под воздействием самомотивации активно формируется и совершенствуется самоконтроль как важный компонент структуры учебной деятельности, умственная деятельность. Конечно, в процессе выполнения учебных действий учащиеся могут совершать ошибки. Несвязное мышление, ошибочные выводы, неудачные работы учащихся неизбежны и должны быть использованы в воспитательных целях. Конечно, учитель должен подмечать, когда процесс обучения начинает тормозиться его ошибками и своевременно приходить ему на помощь, экспериментирование в процессе обучения должно поощряться. Если учитель резко порицает и старается не допускать, чтобы учащиеся делали ошибки, неправильные выводы, неудачные конструктивные работы и требует только хороших работ, подготовленных ответов, можно говорить о том, что учитель добивается результатов, а не обучения, задерживает процесс обучения. При таких педагогических условиях не формируется самоконтроль учащихся, самомотивация учебно-познавательной деятельности, не совершенствуются мыслительные операции, связанные с оценкой происходящего, критическим взглядом на учебное задание, учебную ситуацию.

В подобных педагогических условиях учащиеся приобретают способность грамотно говорить в классе (группе), создавая впечатление у проверяющих качество учебно-познавательной деятельности, что дело с обучением в классе (группе) обстоит очень хорошо. Однако два-три дополнительных вопроса, предложение раскрыть мысль, объяснить употребленное понятие легко обнаруживают, что на самом деле энергично рассуждающий учащийся не имеет правильного понимания обсуждаемого вопроса.

Опытный и терпеливый учитель, хорошо знающий возрастную психологию, наблюдая за поведением и высказываниями ученика, легко разбирается в его внутреннем состоянии, мыслительных процессах и делает выводы о том, что происходит в мыслительной деятельности ученика, какие вопросы следует ему предложить, какие критические замечания должны быть сделаны [Митина, 2004]. Но это, повторим, относится к опытному и терпеливому учителю. Опыт нарабатывается в процессе педагогической деятельности, а вот с выдержкой и терпением учителя по поводу ответа ученика на поставленный вопрос возникают педагогические проблемы, и не всегда ситуация взаимодействия в системе «учитель — ученик» разрешается успешно.

Несдержанному, торопливому учителю, конечно, трудно ждать ответа от молчаливого, плохо подготовленного, может быть, неактивного ученика. Однако он должен уметь это делать, учитывая, конечно, временную задержку ученика с ответом. Урок тоже имеет временные границы. В данном случае, на наш взгляд, при затяжной

задержке ученика с ответом учителю следует, обращаясь к нему в тактичной форме, посоветовать послушать ответ другого ученика, сформулировать свой ответ и проговорить его через несколько минут. Учитель должен знать, что умственная деятельность, в особенности мышление, требует определенного времени [Выготский, 1983; Рубинштейн, 1976; Шадриков, 1996]. И это время на формулирование учеником ответа учитель должен ему обеспечить, учитывая его индивидуальные особенности.

Некоторые преподаватели настойчиво требуют от учеников быстрых ответов, утверждая, что деловой человек в современном мире должен приобрести способность думать быстро и формулировать свою мысль грамотно, четко и понятно. Они заставляют учащихся торопиться с ответами. Следует сказать, что эти преподаватели не знают или не понимают психологии мышления и схемы образования умений мыслительной деятельности. Укажем, что умение думать быстро, правильно формулировать мысль является результатом длительных упражнений в процессе учебно-познавательной деятельности, в котором имеют место неточности, ошибки, временны́е задержки.

У учителя иногда возникает желание уделить больше времени отдельному ученику, чтобы добиться от него понимания изучаемого материала. Многие учителя считают показателем методического искусства умение ставить перед учеником вопрос за вопросом, когда он преодолевает трудный мыслительный процесс. В данной ситуации можно видеть, как ученик все более и более смущается, запутывается и, в конце концов, оказывается совершенно не в состоянии отвечать. Его умственная деятельность полностью затормаживается учителем. Даже в тех случаях, когда такая ситуация имеет место, учитель должен быть в состоянии адекватно контролировать процесс спрашивания, чтобы заметить момент, когда успешность умственной деятельности ученика начинает снижаться. Педагогическое умение поддерживать и направлять умственную деятельность учащихся выступает методическим показателем, указывающим на владение учителем вопросно-ответной ситуацией в процессе учебно-познавательной деятельности. Это оказывает позитивное влияние на темп учебного занятия и активность учащихся. Имеющие место в учебно-познавательном процессе затруднения неподготовленных или медлительных учащихся класса (группы) должны быть предметом специальных занятий и не должны отнимать время на усвоение учебного материала у всего класса (группы), снижать темп классной (групповой) работы, активность учащихся.

Темп педагогической деятельности учителя оказывает весьма существенное влияние на учебно-познавательный процесс учащихся [Давыдов, 1986]. Быстрый темп, присущий часто молодым учителям или учителям с сильной и подвижной нервной системой, подбадривает сильных и активных учеников, однако смущает медленно обучающихся, по-видимому, имеющих инертную нервную систему, и негативно действует на понимание и усвоение ими учебного материала. Для последних хорош медленный темп обучения, но он, в свою очередь, расстраивает учебно-познавательную деятельность быстро обучающихся учеников.

Темп работы класса (группы) напрямую зависит также от содержания прорабатываемого материала. Учебный материал, требующий продумывания и напряженной мыслительной деятельности для понимания, должен прорабатываться медленно. Проработка фактологического материала и тренировочные упражнения, наоборот, должны протекать быстро.

Проблема темпа проведения учебного занятия имеет важное значение, однако часто упускается из виду при проработке методов преподавания. Для учителя важно выбрать и поддерживать такой темп в течение урока, чтобы быстро обучающиеся ученики не теряли интереса, а медленно работающие не выключались из работы из-за отставания, более длительного усвоения материала. Вероятно, в данном случае возникает необходимость поработать самому учителю над изменением своих темпо-ритмических привычек, характерологических качеств/черт. Энергичный учитель, вероятно, будет говорить быстро, проявлять несдержанность к медленно работающим учащимся, стараться рассмотреть на уроке больше учебного материала. Учитель с инертной нервной системой, работающий размеренно и несколько замедленно, вероятно, будет тормозить умственную деятельность быстро обучающихся детей, что может привести к дезорганизации класса (группы). Конечно, благодаря опыту и работе по самовоспитанию учитель может справиться с возникающими трудностями в процессе учебного занятия. Старая пословица гласит: «Опыт — лучший учитель». Однако данная пословица работает тогда, когда учитель не только опирается на непосредственный опыт, но также активно изучает и применяет опыт других.

Непосредственный опыт узок, замыкается в рамках одного человека, когда опыт одного года может повторяться в течение 5, 10 и более лет.

Этот опыт можно сравнить с опытом Колобка из известной одноименной сказки, итог которой известен. Непосредственный опыт можно отнести к малопродуктивной категории, хотя следует заметить, что в жизни мы осваиваем огромное количество умений через непосредственный опыт. Чтобы добиться эффективного результата в педагогической деятельности, необходимо непосредственный опыт обогащать опытом других коллег. Участие в психолого-педагогических конференциях, симпозиумах, семинарах, тренингах позволяет обогатить индивидуальный опыт. Заимствованный опыт обогащает индивидуальный только тогда, когда он подлежит тщательному анализу, индивидуализируется. Актуализации индивидуального опыта способствуют выступления на конференциях, семинарах, ответы на вопросы слушателей. Следует отметить, что в каждом вопросе слушателей содержится рациональное зерно для дальнейшего совершенствования индивидуального опыта.

Опыт других приобретается также посредством взаимопосещений учебных занятий коллег, если, конечно, оно не носит формальный характер. Можно многое почерпнуть для обогащения индивидуального опыта посредством чтения литературы по педагогике и психологии прошлых лет. Только в этом случае, когда говорится об индивидуальном опыте и опыте других, подвергнутом тщательному анализу, можно утверждать, что «опыт — лучший учитель».

Заключение

Преподавание — психодинамический процесс учебно-познавательного взаимодействия учителя и учащихся, в котором эмоции, воля и интеллект преподавателя активно воздействует на эмоции, волю и интеллект учащихся, побуждая их не только к активному усвоению учебного материала, а в большей мере — к самообразованию, самовоспитанию, саморегуляции поведения и деятельности. Преподавание — это не только управление и руководство учебно-познавательной деятельностью учащихся, где доминирующее воздействие преподавателя на психодинамические процессы учащихся идет по интеллектуально-волевому пути, а в значительной мере воздействие на души учащихся по эмоционально-интеллектуальному пути. Именно методология эмоционально-интеллектуального преподавания мотивирует учащихся на саморазвитие, формирует самомотивацию. Эмоционально-интеллектуальное преподавание — это преподавание от души учителя к душам учащихся. Образование по интеллектуально-волевому пути опустошает души учащихся, формирует у них отчуждение от учебно-познавательного процесса. Опытный преподаватель умело сочетает в учебно-познавательном процессе оба пути преподавания, построенных с учетом структурных компонентов учебной деятельности. Постоянно находится в саморазвитии, обогащает индивидуальный опыт посредством активного взаимодействия с другими коллегами, предметом которого выступает качество педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 398 с.

2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений. Т. 3. Москва : Педагогика, 1983. 366 с.

3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. Москва : Педагогика, 1972. 424 с.

4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.

5. Зобков А. В. Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 3. С. 234.

6. Зобков А. В. Личностные особенности становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 275-289.

7. Зобков А. В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 12-23.

8. Зобков В. А. Структурно-содержательные компетенции отношения человека к деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 2 (23). С. 88-92.

9. Зобков В. А. Личность и деятельность в теории отношения В. Н. Мясищева // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 4. С. 16-29.

10. Зобков В. А. Методология личностного развития человека // Вестник Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2019. № 38 (57). С 39-48.

11. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1983. 190 с.

12. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320 с.

13. Поваренков Ю. П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 6. С. 10-15.

14. Поваренков Ю. П. Полициклический подход к исследованию профессионального становления и реализации личности // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2. С. 166-173.

15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1976. 416 с.

16. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. Москва : Логос, 1994. 320 с.

17. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способностей человека : учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.

18. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.

19. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студ. высших учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

20. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996а. 344 с.

21. Эриксон Э. Г. Детство и общество. Санкт-Петербург : Фонд «Университетская книга», 1996б. 592 с.

Reference list

1. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste = Personality and its formation in childhood. Sankt-Peterburg : Piter, 2008. 398 s.

2. Vygotskij L. S. Istorija razvitija vysshih psihicheskih funkcij = History of the higher mental functions development // Sobranie sochinenij. T. 3. Moskva : Pedagogika, 1983. 366 s.

3. Davydov V. V. Vidy obobshhenija v obuchenii = Types of generalization in training. Moskva : Pedagogika, 1972. 424 s.

4. Davydov V. V. Problemy razvivajushhego obuchenija = Developmental learning challenges. Moskva : Pedagogika, 1986. 240 s.

5. Zobkov A. V. Lichnostnye komponenty samoreguljacii uchebnoj dejatel'nosti = Personal components of self-regulation in educational activities // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2010. T. 2. № 3. S. 234.

6. Zobkov A. V. Lichnostnye osobennosti stanovlenija studentov kak sub#ektov innovacionnoj pedagogicheskoj dejatel'nosti = Personal features in formation of students as subjects of innovative pedagogical activity // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2019. № 1 (37). S. 275-289.

7. Zobkov A. V. Sistemno-strukturnaja organizacija samoreguljacii sub#ektom uchebnoj dejatel'nosti = System-structural organization of self-regulation by the educational activity subject // Sistemnaja psihologija i sociologija. 2017. № 3 (23). S. 12-23.

8. Zobkov V. A. Strukturno-soderzhatel'nye kompetencii otnoshenija cheloveka k dejatel'nosti = Structural and substantive competencies of human attitude to activity // Aktual'nye problemy psihologicheskogo znanija. 2012. № 2 (23). S. 88-92.

9. Zobkov V. A. Lichnost' i dejatel'nost' v teorii otnoshenija V. N. Mjasishheva = Personality and activity in the theory of relations by V. N. Myasishchev // Psihologicheskij zhurnal. 2013. T. 34. № 4. S. 16-29.

10. Zobkov V. A. Metodologija lichnostnogo razvitija cheloveka = Methodology of personal development of a man // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. G. i N. G. Stoletovyh. Serija: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2019. № 38 (57). S 39-48.

11. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja = Psychology of teacher's work. Moskva : Prosveshhenie, 1983. 190 s.

12. Mitina L. M. Psihologija truda i professional'nogo razvitija uchitelja = Psychology of labor and professional development of a teacher. Moskva : Akademija, 2004. 320 s.

13. Povarenkov Ju. P. Sistemogeneticheskij analiz professional'nogo samopredelenija lichnosti = Systemogenetic analysis of professional personality self-determination // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2005. № 6. S. 10-15.

14. Povarenkov Ju. P. Policiklicheskij podhod k issledovaniju professional'nogo stanovlenija i realizacii lichnosti = Polycyclic approach to the study of professional formation and realization of personality // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. № 2. S. 166-173.

15. Rubinshtejn S. L. Problemy obshhej psihologii = Problems of general psychology. Moskva : Pedagogika, 1976. 416 s.

16. Shadrikov V. D. Dejatel'nost' i sposobnosti = Activities and abilities. Moskva : Logos, 1994. 320 s.

17. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnostej cheloveka = Psychology of human activity and ability : uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva : Izdatel'skaja korporacija «Logos», 1996. 320 s.

18. Jel'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy = Selected psychological works. Moskva : Pedagogika, 1989. 560 s.

19. Jel'konin D. B. Detskaja psihologija = Child psychology : uchebnoe posobie dlja stud. vysshih ucheb. zavedenij. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. 384 s.

20. Jerikson Je. G. Identichnost': junost' i krizis = Identity: Youth and crisis. Moskva : Progress, 1996a. 344 s.

21. Jerikson Je. G. Detstvo i obshhestvo = Childhood and society. Sankt-Peterburg : Fond «Universitetskaja kniga», 1996b. 592 s.

Статья поступила в редакцию 26.07.2022; одобрена после рецензирования 22.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 26.07.2022; approved after reviewing 22.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 377+159.98
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-176-184
EDN: SHQQDW

Психолого-педагогическое сопровождение будущих учителей в инновационной образовательной среде

Анна Ивановна Тащева[1], Светлана Валерьевна Гриднева[2], Мариям Равильевна Арпентьева[3]✉
[1]Кандидат психологических наук, доцент Академии психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет». 344056, г. Ростов-на-Дону, Днепровский пер., д. 116, корп. 4
[2]Кандидат психологических наук, доцент Академии психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет». 344056, г. Ростов-на-Дону, Днепровский пер., д. 116, корп. 4
[3]Доктор психологических наук, доцент ГБОУ КО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие». 248000, г. Калуга, ул. Достоевского, д. 44
[1]annaivta@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5199-9254
[2]gridneva-sveta@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6947-5416
[3]mariam_rav@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3249-4941

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки интегративной модели психолого-педагогического сопровождения субъектов образования в современном вузе, что позволит предотвратить трудности в учебной и профессиональной деятельности этих субъектов, скорректировать и преодолеть трудности личностного и межличностного развития. Поэтому статья направлена на решение проблемы организации результативной системы психолого-педагогического сопровождения субъектов образования, особенно будущих педагогов, в условиях инновационных трансформаций, переживаемых образованием России и мира. Ключевым при изучении данной проблемы выступает системно-деятельностный подход, что позволяет представить деятельность субъектов образования как совместную учебно-профессиональную активность, направленную на подготовку будущих педагогов к работе в условиях этого дисбаланса и «перепроизводства», ведущего к стрессам и дистрессам инноваций.

Цель исследования — анализ ведущих направлений психолого-педагогического сопровождения развития будущих учителей как личностей, партнеров и профессионалов в инновационной образовательной среде. Теоретико-методологическую базу исследования составляют современные концепции и модели психолого-педагогического сопровождения России и зарубежья. Психолого-педагогическое сопровождение, в свою очередь, рассматривается нами как практика организации взаимодействия специалиста и сопровождаемых им психически здоровых людей, нацеленная на создание условий для личностного, межличностного и профессионального становления и развития, формирование и совершенствование необходимых человеку как полноценно функционирующей целостности компетенций и поддержку человека в сложных жизненных ситуациях.

Основная задача психолого-педагогического сопровождения адаптации начинающих или будущих педагогов к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде — помощчь студентам и выпускникам педагогических вузов и факультетов в идентификации / распознавании, изучении и гармонизации внутренних и внешних способов разрешения базовых для образовательных отношений проблем и противоречий их труда в инновационном образовательном учреждении и инновационной профессиональной деятельности в целом.

Ключевые слова: адаптация; индивидуализация; студент; учитель; молодой специалист; стресс инноваций; инновации в образовании; профессиональное становление; психолого-педагогическое сопровождение адаптации специалистов

Для цитирования: Тащева А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р. Психолого-педагогическое сопровождение будущих учителей в инновационной образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 176-184. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-176-184. https://elibrary.ru/shqqdw

© Тащева А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р., 2022

Original article

Psychological and pedagogical support of future teachers in innovative educational environment

Anna I. Tashcheva[1], Svetlana V. Gridneva[2], Mariyam R. Arpentieva[3]✉

[1]Candidate of psychological sciences, associate professor, academy of psychology and pedagogy, Southern federal university. 344056, Rostov-on-Don, Dneprovsky lane, 116, bldg. 4

[2]Candidate of psychological sciences, associate professor, academy of psychology and pedagogy, Southern federal university. 344056, Rostov-on-Don, Dneprovsky lane, 116, bldg. 4

[3]Doctor psychological sciences, associate professor, Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance «Sodeistvie». 248000, Kaluga, Dostoevsky st., 44

[1]annaivta@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5199-9254

[2]gridneva-sveta@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6947-5416

[3]mariam_rav@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3249-4941

Abstract. The relevance of the study is due to the need to develop an integrative model of psychological and pedagogical support for subjects of education in a modern university, which will prevent difficulties in the educational and professional activities of these subjects, correct and overcome the difficulties of personal and interpersonal development. Therefore, this article is aimed at solving the problem of organizing an effective system of psychological and pedagogical support for subjects of education and, especially, future teachers, in the conditions of innovative transformations experienced by education in Russia and the world**.** The key approach to the study of this problem is a system-activity approach, which allows us to present the activities of subjects of education as a joint educational and professional activity aimed at preparing future teachers to work in the conditions of this imbalance and «overproduction», leading to stress and distress of innovation. The purpose of the study is to analyze the leading areas of psychological and pedagogical support for the development of future teachers as individuals, partners and professionals in the innovative educational environment. The theoretical and methodological basis of the study is made up of modern concepts and models of psychological and pedagogical support in Russia and abroad. Psychological and pedagogical support is considered by us as a practice of organizing interaction between a specialist and mentally healthy people accompanied by him, aimed at creating conditions for personal, interpersonal and professional formation and development, the formation and improvement of competencies necessary for a person as a fully functioning integrity and support a person in difficult life situations. The main tasks of psychological and pedagogical support for the adaptation of beginners or future teachers to professional activities in the innovative educational environment are associated with the help of students and graduates of pedagogical universities and faculties in identifying / recognizing, studying and harmonizing internal and external ways to resolve the problems and contradictions of their work that are basic for educational relations in the innovative educational institution and innovative professional activity in general.

Keywords: adaptation; individualization; student; teacher; young specialist; stress of innovations; innovations in education; professional development; psychological and pedagogical support of specialist's adaptation

For citation: Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Arpentieva M. R. Psychological and pedagogical support of future teachers in innovative educational environment. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 176-184. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-176-184. https://elibrary.ru/shqqdw

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки интегративной модели психолого-педагогического сопровождения субъектов образования в современном вузе, что позволит предотвратить трудности в учебной и профессиональной деятельности этих субъектов, скорректировать и преодолеть трудности личностного и межличностного развития. Поэтому данная статья направлена на решение проблемы организации результативной системы психолого-педагогического сопровождения субъектов образования, особенно будущих педагогов, в условиях инновационных трансформаций, переживаемых образованием в России и в мире.

Наше исследование посвящено направлениям совершенствования работы служб психолого-педагогического сопровождения адаптации, индивидуализации и интеграции студентов как будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде, повышения эффективности и продуктивности (качества) поддержки будущих и начинающих специалистов в условиях (ди)стрессов, «кризиса перепроизводства инноваций» [Kassymova, 2019; Тащева, 2021]. Поиск путей и методов решения этой проблемы — крайне актуальная задача современной педагогики профессионального образования: ее решение будет способствовать *повышению качества образования* [Барихина, 2022].

Оказывая помощь будущим и молодым специалистам в сфере сопровождения личностного, межличностного и учебно-профессионального развития, психолого-педагогические службы должны хорошо понимать смысл процессов развития (адаптации, индивидуализации и интеграции) и их место в структуре деятельности и становления/развития начинающего профессиональный путь в целом [Тащева, 2021]. И хотя исследований адаптации как междисциплинарного, одного из наиболее общих феноменов всех современных наук, философии очень много, также остается много вопросов и неизученных проблем, включая те, что связаны с возможностями и ограничениями успешной (продуктивной и эффективной) адаптации человека к постоянно изменяющимся условиям среды: даже констатации диалогического и системного взаимодействия человека и окружающего его мира не отражают всей сложности и всего богатства феноменов и тенденций активного освоения человеком его внешнего и внутреннего мира в их изменчивом, возникающем («эмерджентном») и в разной мере значимом и упорядоченном взаимодействии.

Согласно работам К. А. Абульхановой-Славской, Ш. А. Амонашвили, С. И. Архангельского, М. У. Астровой, В. А. Буравихина, С. Г. Вершловского, В. И. Горовой, А. Де Перетти, А. А. Деркача, В. И. Долговой, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Ж. О. Кузьминых, А. С. Макаренко, Н. В. Малковой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. В. Мудрика, Б. П. Невзорова, И. Н. Никитиной, М. М. Поташника, Р. Г. Сахиевой, А. И. Хаустовой, Е. Г. Черниковой, С. Н. Чистякова, В. Е. Янковского и многих иных исследователей, сложный и многокомпонентный, непрерывный и многоэтапный, нелинейный и многоуровневый, процесс количественных и качественных изменений человека как целостности (как личности, партнера и профессионала), содержанием которого является освоение будущим специалистом профессиональной деятельности и отношений по поводу нее, имеет результатом профессиональную адаптацию (адаптированность), индивидуализацию и, далее, интеграцию (интегрированность) специалиста. Содержание и иные аспекты адаптации, индивидуализации и интеграции молодых специалистов в вузе и после него раскрыты в трудах А. В. Андрианова, М. Р. Арпентьевой, В. А. Зацепина, Л. К. Зубцовой, Р. Ингерсола, А. К. Колесовой, О. В. Назаровой, многих иных отечественных и зарубежных исследователей, но в большей мере безотносительно вопросов организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов в ситуации их развития в условиях инновационных трансформаций содержания, методики и процессов образования, вне контекста создания и деятельности служб психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов, предназначенных к оптимизации их подготовки к работе в условиях инновационных образовательных сред [Безюлева, 2011; Кузьмина, 1993; Мудрик, 1986; Неумоева-Колчеданцева, 2021; Подымова, 2018; Сибагатуллина, 2021]. Проблемам поддержки молодых педагогов и будущих педагогов в условиях образовательных инноваций разных типов специалистами академических служб, вопросам гармонизации развития проходящих первые этапы профессионального становления и развития субъектов образования в целом уделено относительно мало внимания.

Если учитывать, что практика академической поддержки развития человека формируется и развивается с конца XIX в., с первой лаборатории Гр. Ст. Холла и трудов «отца» практической психологии образования Л. Витмера, проблемы психолого-педагогического сопровождения (guideness) и «поддержки» будущих специалистов являются уже традиционными. В более поздних работах их анализируют, например, Г. Б. Андреева, Д. С. Занина, А. Н. Колпакова, Л. Н. Харавинина и др. Но и во многих традиционных и многочисленных новейших исследованиях проблемы психолого-педагогического сопровождения раскрываются, несмотря на актуальность, нередко фрагментарно или, напротив, излишне обобщенно, безотносительно к рассматриваемой нами проблеме [Арпентьева, 2021; Безюлева, 2011; Величко, 2021; Тащева, 2021]. Все это делает решение поставленной нами исследовательской цели теоретически и практически весьма значимым.

Методология

Цель исследования — выделение и осмысление ведущих направлений совершенствования психолого-педагогического сопровождения развития будущих учителей как личностей, партнеров и профессионалов в инновационной образовательной среде.

Метод исследования — теоретический анализ основных направлений психолого-педагогического *сопровождения адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде.*

Теоретико-методологическую базу исследования составляют современные концепции и модели психолого-педагогического сопровождения России и зарубежья, а также концепция стресса инноваций в образовательной среде. Ключевым в изучении данной проблемы является системно-деятельностный подход, что позволяет представить деятельность субъектов образования как совместную учебно-профессиональную активность, направленную на подготовку будущих педагогов к работе в условиях этого дисбаланса и «перепроизводства», ведущего к стрессам и дистрессам инноваций. Мы исходим из первоначального понимания понятия «сопровождения» как сопровождения развития» [Бардиер, 1993], помощи субъекту образования в самостоятельном выборе и реализации выбора своего жизненного пути, в рамках которой создается «активная» образовательная среда, где многие выборы и решения совершаются на основе диалога всех субъектов: системно-деятельностная модель предполагает междисциплинарный статус самого института сопровождения, сотрудничество и совершенствование всех субъектов, включая сотрудников служб сопровождения [Малиновский, 2007].

Результаты исследования

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается нами как практика организации взаимодействия специалиста и сопровождаемых им психически здоровых людей, нацеленная на создание условий для личностного, межличностного и профессионального становления и развития, формирование и совершенствование необходимых человеку как полноценно функционирующей целостности компетенций и поддержку человека в сложных жизненных ситуациях.

Адаптация предполагает общую успешность включения будущего специалиста в профессиональную деятельность, возможность перехода к индивидуализированному, творческому развитию *будущих и начинающих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде*. Особенности (продолжительность, иные внешние характеристики адаптационного периода, его внутреннее содержание и формы) у каждого студента и выпускника индивидуальны, они часто зависят и от внутренних, и от внешних условий и качеств субъекта адаптации и окружающей его среды. Успешная адаптация (адаптация в сжатые сроки, связанная с достижением гармонии с образовательной средой инновационного учреждения образования — интеграцией через индивидуализацию) обеспечивает высокую эффективность его дальнейшего труда, включая возможности индивидуализации, профессионального развития и формирования, развития более или менее уникального стиля профессиональной деятельности и профессиональной идентичности, а также интеграцию, при которой специалист, не поступаясь собой, находится в гармонии с окружающим его миром, становится субъектом труда. Затрудненная, растянувшаяся или заблокированная адаптация порождают (ди)стрессы, вызывают ощущение неэффективности и неполноценности [Kassymova, 2019; Тащева, 2021], усиливаю неуверенность и блокаду активности (беспомощность), пессимизм и невротизацию, блокируют индивидуализацию и интеграцию студентов. Это, в свою очередь, порождает снижение качества преподавания, дидактического и воспитательного взаимодействия со школьниками или студентами; приводит к деформациям профессионализации (квазипрофессионализму и имитациям профессионализма), профессиональной идентичности и препятствует формированию и развитию индивидуального стиля профессиональной деятельности, определяет зависимость от внешних воздействий и факторов как десубъективизацию. Поэтому рефлексия / мониторинг, коррекция и совершенствование процессов и результатов профессиональной адаптации — важные задачи, побуждающие к созданию и развитию академических служб психолого-педагогического сопровождения. Эти задачи могут быть осуществлены целостной, междисциплинарной системой сопровождения образовательных процессов и субъектов образования в вузе, специалистами психолого-педагогических служб в сотрудничестве с вузовскими преподавателями, вневузовскими наставниками и иными специалистами, помогающими адаптации, индивидуализации и интеграции будущих специалистов в ходе учебно-профессиональных практик [Малиновский, 2007].

Индивидуализация как стадия и компонент развития будущего педагога — важнейший этап, на котором он выбирает конкретные пути, траектории личностного, межличностного и профессионального совершенствования, самоактуализации и самореализации. На этом этапе крайне важна поддержка окружающих и согласование с ними вероятных путей [Solovyeva, 2019]. Человек активно присваивает академические и профессионально-ориентированные компетенции, обращает внимание на универсальные, метапрофессиональные (инструментальные, межличностные, системные) компетенции и частные, специальные, в том числе индивидуализированные компетенции [Гриднева, 2021]. Исследователи выделяют ряд элементов успешной интеграции и подготовки будущих учителей: высокие ожидания в отношении академических достижений (успеваемости и освоения компетенций и ценностей) и качества образования (воспитания и обучения /преподавания), активная работа служб сопровождения и наставников в процессе практической подготовки, академическая рефлексия и мониторинги, непрерывная (пере)оценка, обновление и совершенствование программ, акцент на культурно-институциональных ценностях и целях (миссии педагогического труда).

Интеграция как этап связана с тем, что студент или молодой педагог успешно прошел этапы адаптации и индивидуализации: он может успешно работать в самых разных ситуациях, удерживая как границы собственной индивидуальности, так и границы профессиональной принадлежности, развивая их гармонично, в согласии друг с другом и реальностью привносимых в образование инноваций в целом: он может грамотно выбирать способы осмысления и поведения в отношении предлагаемых новаций, принимая ли отказываясь от них. Если на этапе адаптации он преимущественно вынужден принимать предлагаемые ему новшества, на этапе индивидуализации — сравнивать предлагаемые нововведения, связанные с ними возможности и ограничения с собственными ресурсами, то на этапе интеграции он приобретает субъектность, в том числе способность и готовность обоснованно, уверенно и последовательно говорить «да» или «нет» тем или иным новациям [Martineau, 2012; Hrabowski, 1999].

Что касается самих инноваций, здесь нужно отметить следующее:

− «существуют различия между реальностью образовательного процесса и ее “имитацией и моделированием”, между реальностью и ее идеей, в той или иной мере иллюзорной, в том числе различия между разными поколениями учителей и учеников, разными доктринами и “модами” на те или иные образовательные подходы к “методологической инженерии” и “педагогическим инструментам”» [Kassymova, 2019; Мудрик, 1996, с. 20, 75];

− если профессиональное педагогическое образование (безотносительно к тому, «традиционное» оно или «инновационное») является некачественным, связанным с многочисленными травмирующими ситуациями, включая коррупционные, то у будущих специалистов и молодых учителей часто возникает вполне «естественное желание отрицать и отменять связь с их профессиональной и педагогической подготовкой», все предшествующее может восприниматься лишь как начало, требующее отрицания и переосмысления и, в этом смысле, обесценивания [Гасанова, 2021, с. 77];

− часть новаций и реформ являются псевдоновациями, в том числе «антипаттернами» педагогических отношений, то есть не соответствуют или прямо противоречат целям и сущности образования, являются разрушающими образовательные отношения формами и содержаниями построения, осуществления и совершенствования процессов обучения и воспитания. Будущий и начинающий специалист должны быть готовыми и способными различать продуктивные и негативные «новации» («паттерны» и «антипаттерны» образования), принимать решения о принятии или отвержении предлагаемых перемен, совершая выбор — согласиться с ними или отказаться от них ради себя как личности, партнера и профессионала [Kassymova, 2019; Тащева, 2021];

− молодой (будущий) педагог должен четко знать, где он может получить помощь в трудной профессиональной ситуации [Гасанова, 2021], в том числе в связи с традиционными, и в связи с инновационными аспектами своего труда; молодому специалисту желательно иметь среди коллег наставника, который наставлял бы его, помогая практическими советами и теоретическими знаниями. Желательны также контакты с педагогами из других образовательных организаций, регулярное участие в методических объединениях, в которых будущий или начинающий педагог

может почерпнуть много нового и важного для своей профессиональной деятельности, ее реализации в условиях конкретных инноваций или в традиционных условиях [15];

− помощь будущим специалистам, преподавателям и иным субъектам образования со стороны специалистов служб психолого-педагогического сопровождения не отменяет, а подчеркивает значение личностного, межличностного и профессионального совершенствования самих сопровождающих [Kassymova, 2019; Тащева, 2021], синергетические эффекты совершенствования различных субъектов образовательной системы.

Поэтому, как показано в наших более ранних исследованиях [Гриднева, 2021; Гасанова, 2021], основная цель психолого-педагогического сопровождения *адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде* — помочь будущему и начинающему учителю разобраться в себе как целостности (личности, партнере, профессионале), в причинах возникающих профессиональных проблем и ошибок, в возможностях и способностях, а также в своих интересах и предпочтениях/склонностях, знаниях и умениях (компетенциях) с целью мобилизации и гармонизации его внутренних и внешних ресурсов и деятельности в контексте ее осуществления и перспектив саморазвития.

В связи с этим можно выделить и обосновать несколько ведущих задач системной модели психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде [Тащева, 2021; Martineau, 2012].

Разработка программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на успешную адаптацию будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде, должна опираться на ряд моментов, включая учет опыта и компетенций обучающегося как студента и практикующего педагога [Hrabowski, 1999].

− Изучение реальных профессиональных затруднений начинающих педагогов, формулирование их актуальных потребностей. Информационная и консультативная поддержка будущих учителей в рамках профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде связана с выстраиванием, реализацией и совершенствованием индивидуального образовательного маршрута; формированием информационного банка образовательных услуг для будущих учителей, готовящихся к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде, в регионе.

− Организация курсов повышения квалификации начинающих трудовой путь учителей, готовящихся к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде. Участие в творческих лабораториях, тренингах в вузе и вне вуза. Личностное и профессионально-ориентированное (супервизорское) консультирование.

− Привлечение будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде, исследовательско-экспериментальной работе, проектированию и апробации новых методик и подходов к обучению и воспитанию школьников и студентов в контексте освоения ими предметных знаний и умений. Участие будущих учителей в научно-практических конференциях по актуальным проблемам и трудностям инноваций в педагогической среде современных вузов и школ [Тащева, 2021; Hrabowski, 1999].

− Ликвидация у будущих учителей, готовящихся к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде, пробелов в компетенциях по экономическим, политическим, религиозным, правовым, психологическим и социальным вопросам; осмысление широкого социального контекста профессиональной деятельности специалиста в инновационной образовательной среде, включая ознакомление с нормативно-правовыми документами, регламентирующими профессиональную деятельность современных педагогов [Величко, 2021; Hrabowski, 1999].

− Обеспечение будущих учителей, готовящихся к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде, современной научно-методической литературой, материалами перспективного планирования и завершающей рефлексии, воспитательными и дидактическими материалами. Активное включение будущих учителей в профессиональную деятельность в инновационной образовательной среде в ходе адаптивно и развивающе направленных мероприятий как в учреждении, так и вне его стен (выезды, экскурсии). Своевременная и поддерживающе направленная оценка и рефлексия тру-

да и успехов начинающего специалиста, грамотное, направленное и осознанное управление профессиональной адаптацией, интеграцией и индивидуализацией, а также, в целом, становление и развитие будущих и начинающих свой трудовой путь педагогов через институты наставничества / тьюторинга, тренинга, коучинга и супервизий [Гриднева, 2021; Малиновский, 2007; Solovyeva, 2019].

− Обеспечение будущих и начинающих педагогов средствами диагностики, рефлексии и исправления ошибок своей деятельности: выявления и регистрации «сигналов тревоги» в профессиональной деятельности, списка базовых и типичных ошибок и путей их преодоления и предотвращения; инструкциями, позволяющими избежать перегрузок, выгораний и иных искажений трудовой активности, деформаций личностного, межличностного и профессионального типа [Kassymova, 2019; Тащева, 2021; Martineau, 2012].

Заключение

Результаты исследования позволяют заключить, что основные задачи психолого-педагогического сопровождения адаптации начинающих или будущих педагогов к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде связаны с помощью студентам и выпускникам педагогических вузов и факультетов в идентификации/распознавании, изучении и гармонизации внутренних и внешних способов разрешения базовых для образовательных отношений проблем и противоречий их труда в инновационном образовательном учреждении и инновационной профессиональной деятельности в целом. Помимо высокого качества теоретико-практической подготовки и регулярного повышения квалификации в области преподавания того или иного предмета, его методов, методик и моделей, большое значение в гармонизации и оптимизации работы специалиста имеет наличие и отвечающее запросам актуальной ситуации содержание психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих и начинающих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде со стороны специальных служб.

Библиографический список

1. Арпентьева М. Р. Проблема стресса инноваций в высшем образовании / М. Р. Арпентьева, А. И. Тащева, С. В. Гриднева // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 2. С. 61-73.

2. Бардиер Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. Санкт-Петербург : Дорваль, 1993. 96 с.

3. Барихина М. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного самоопределения обучающихся / М. В. Барихина, Н. О. Свиридова // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 1 (33). С. 101-107.

4. Безюлева Г. В. Психологическая служба профессионального образования: содержание, проблемы, перспективы // Преподаватель. 2001. № 2. С. 40-44.

5. Величко Г. А. Психологическая служба вуза: круг проблем и направления развития / Г. А. Величко, Г. Ю. Лизунова, И. А. Таскина // Вестник университета. 2021. № 12. С. 179-184.

6. Гасанова Р. Р. Организация персонального психолого-педагогического сопровождения педагога в процессе повышения его квалификации / Р. Р. Гасанова, П. В. Меньшиков, М. Р. Арпентьева // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6 (123). С. 90-101.

7. Гриднева С. В. Основные направления психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования / С. В. Гриднева, А. И. Тащева, М. Р. Арпентьева // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 1. С. 226-235.

8. Инновационное образование: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 22-23 дек. 2011 г. / редкол.: С. А. Аксючиц. Минск : Акад. последипломного образования, 2011. 571 с.

9. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. Санкт-Петербург ; Рыбинск : Б. и., 1993. 54 с.

10. Малиновский, В. П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий // Российское экспертное обозрение. 2007. № 3 (21). С. 21-24.

11. Мудрик А. В. Учитель, мастерство и вдохновение. Москва : Просвещение, 1986. 160 с.

12. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Сопровождение студентов педагогических направлений подготовки в процессе практики / Е. В. Неумоева-Колчеданцева, Л. М. Болтунова // Высшее образование сегодня. 2021. № 11-12. С. 80-84.

13. Подымова Л. С. Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационности педагого / Л. С. Подымова, М. М. Карикина // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. № 4 (2). С. 42-51.

14. Сибагатуллина А. Р. Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде / А. Р. Сибагатуллина, Г. А. Степанова // Вестник Мининского университета. 2021. № 9 (4/37). С. 4-10.

15. Тащева А. И. Отношение к инновациям и стресс инноваций в высшем образовании / А. И. Тащева, М. Р. Арпентьева, С. Гриднева // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 3. С. 63-76.

16. Hrabowski F. A, III, Lee D. M., Martello J. S. Educating Teachers for the 21st Century: Lessons Learned // The Journal of Negro Education. Vol. 68, № 3, Recruiting, Preparing, and Retaining Qualified Teachers to Educate All of America's Children in the 21st Century/ 1999. Summer). P. 293-305. URL: https://doi.org/10.2307/2668102, https://www.jstor.org/stable/2668102 (дата обращения: 22.07.2022).

17. Kassymova G. K., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Goroshchenova O. A., Gasanova R. R., Kulakova A. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K., Garbuzova G. V. Stress of the innovation and innovation in education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 6. № 382. P. 288-300.

18. Martineau S., Mukamurera J. Overview of Major Programs and Support Systems for Professional Integration in Education // Phronesis, 2012. Vol. 1. P. 45-62.

19. Solovyeva T. A., Vitkovskaya, I. M. Future Teachers' Instrumental Metaprofessional Competencies Development as Way of Their Methodical Competence Establishment // ARPHA Proceedings. 2019. Vol. 1. V International Forum on Teacher Education, Kazan, Russia, 29-31 May 2019 / Valeeva R. (Ed.). Part I: Teacher Education and Training (IFTE-2019). Pp. 665-677.

Reference list

1. Arpent'eva M. R. Problema stressa innovacij v vysshem obrazovanii = Stress problem of innovation in higher education / M. R. Arpent'eva, A. I. Tashheva, S. V. Gridneva // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2021. T. 11. № 2. S. 61-73.

2. Bardier G. Ja hochu! Psihologicheskoe sopravozhdenie estestvennogo razvitija malen'kih detej = I want to! Psychological support for the natural development of young children / G. Bardier, I. Romazan, T. Cherednikova. Sankt-Peterburg : Dorval', 1993. 96 s.

3. Barihina M. V. Psihologo-pedagogicheskoe sopravozhdenie professional'no-lichnostnogo samoopredelenija obuchajushhihsja = Psychological and pedagogical support of students' professional and personal self-determination / M. V. Barihina, N. O. Sviridova // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovanija. 2022. № 1 (33). S. 101-107.

4. Bezjuleva G. V. Psihologicheskaja sluzhba professional'nogo obrazovanija: soderzhanie, problemy, perspektivy = Psychological service of vocational education: content, problems, perspectives // Prepodavatel'. 2001. № 2. S. 40-44.

5. Velichko G. A. Psihologicheskaja sluzhba vuza: krug problem i napravlenija razvitija = Psychological service of the university: a range of problems and areas of development / G. A. Velichko, G. Ju. Lizunova, I. A. Taskina // Vestnik universiteta. 2021. № 12. S. 179-184.

6. Gasanova R. R. Organizacija personal'nogo psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija pedagoga v processe povyshenija ego kvalifikacii = Organization of personal psychological and pedagogical support of the teacher in the process of advanced training / R. R. Gasanova, P. V. Men'shikov, M. R. Arpent'eva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 6 (123). S. 90-101.

7. Gridneva S. V. Osnovnye napravlenija psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija uchashhihsja i obuchajushhihsja s OVZ i ih semej v kontekste akademicheskogo konsul'tirovanija = The main areas of psychological and pedagogical support for students and students with disabilities and their families in the context of academic counseling / S. V. Gridneva, A. I. Tashheva, M. R. Arpent'eva // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2021. T. 11. № 1. S. 226-235.

8. Innovacionnoe obrazovanie: teorija i praktika = Innovative education: theory and practice : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Minsk, 22-23 dek. 2011 g. / redkol.: S. A. Aksjuchic. Minsk : Akad. poslediplomnogo obrazovanija, 2011. 571 s.

9. Kuz'mina N. V. Professionalizm pedagogicheskoj dejatel'nosti = Teaching activity professionalism / N. V. Kuz'mina, A. A. Rean. Sankt-Peterburg ; Rybinsk : B. i., 1993. 54 s.

10. Malinovskij, V. P. Vyzovy global'noj professional'noj revoljucii na rubezhe tysjacheletij = Challenges of the global professional revolution at the turn of the millennium // Rossijskoe jekspertnoe obozrenie. 2007. № 3 (21). S. 21-24.

11. Mudrik A. V. Uchitel', masterstvo i vdohnovenie = Teacher, skill and inspiration. Moskva : Prosveshhenie, 1986. 160 s.

12. Neumoeva-Kolchedanceva E. V. Soprovozhdenie studentov pedagogicheskih napravlenij podgotovki v processe praktiki = Support of students of pedagogical training areas in the course of teaching practice / E. V. Neumoeva-Kolchedanceva, L. M. Boltunova // Vysshee obrazovanie segodnja. 2021. № 11-12. S. 80-84.

13. Podymova L. S. Psihologo-pedagogicheskoe sopravozhdenie razvitija innovacionnosti pedagogov = Psychological and pedagogical support for the development of innovative pedagic / L. S. Podymova, M. M. Karikina // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2018. № 4 (2). S. 42-51.

14. Sibagatullina A. R. Adaptacija molodyh uchitelej k professional'noj dejatel'nosti v innovacionnoj obrazovatel'noj srede = Adaptation of young teachers to professional activities in innovative educational environment / A. R. Sibagatullina, G. A. Stepanova // Vestnik Mininskogo universiteta. 2021. № 9 (4/37). S. 4-10.

15. Tashheva A. I. Otnoshenie k innovacijam i stress innovacij v vysshem obrazovanii = Attitude to innovation and stress of innovation in higher education / A. I. Tashheva, M. R. Arpent'eva, S. Gridneva // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2021. T. 11. № 3. S. 63-76.

16. Hrabowski F. A, III, Lee D. M., Martello J. S. Educating Teachers for the 21st Century: Lessons Learned // The Journal of Negro Education. Vol. 68, № 3, Recruiting, Preparing, and Retaining Qualified Teachers to Educate All of America's Children in the 21st Century/ 1999. Summer). P. 293-305. URL: https://doi.org/10.2307/2668102, https://www.jstor.org/stable/2668102 (data obrashhenija: 22.07.2022).

17. Kassymova G. K., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Goroshchenova O. A., Gasanova R. R., Kulakova A. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K., Garbuzova G. V. Stress of the innovation and innovation in education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 6. № 382. P. 288-300.

18. Martineau S., Mukamurera J. Overview of Major Programs and Support Systems for Professional Integration in Education // Phronesis, 2012. Vol. 1. P. 45-62.

19. Solovyeva T. A., Vitkovskaya, I. M. Future Teachers' Instrumental Metaprofessional Competencies Development as Way of Their Methodical Competence Establishment // ARPHA Proceedings. 2019. Vol. 1. V International Forum on Teacher Education, Kazan, Russia, 29-31 May 2019 / Valeeva R. (Ed.). Part I: Teacher Education and Training (IFTE-2019). Pp. 665-677.

Статья поступила в редакцию 18.07.2022; одобрена после рецензирования 23.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 18.07.2022; approved after reviewing 23.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-185-192
EDN: SLDCWC

Модель дисбаланса стержневых процессов образовательной среды как концептуальная основа анализа ее социокультурных рисков

Эльвира Нурахматовна Гилемханова
Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18
enkazan@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7003-4447

Аннотация. Актуальность представленного теоретического исследования связана с трансформациями пространства образовательной среды, в которой усиливаются проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса и дезадаптивные проявления личности. Целью исследования является разработка концептуальной основы анализа социокультурных рисков образовательной среды, которая осуществлялась на основе метода онтологического развертывания (метод Аристотеля) в реконструкции В. Я. Дубровского и метода схематизации в традиции системно-структурной методологии и системо-мыследеятельностного подхода. Теоретическим результатом исследования явилась модель дисбаланса стержневых процессов образовательной среды как инструмент анализа рискогенности образовательной среды, позволяющий реализовать психолого-педагогические профилактические мероприятия, опираясь на типологию рискогенности образовательных сред.

Особое внимание уделено описанию этапов разработки схемы социокультурных рисков образовательной среды, послужившей теоретической рамкой разработанной модели. Практическая значимость модели связана с реализацией на ее основе мониторинга рискогенности образовательной среды в конкретном регионе, направленного на выявление учащихся «группы риска». Основные результаты исследования: 1) модель нулевого дисбаланса позволяет рассматривать выявляемые социокультурные риски образовательной среды с позиции низкой эффективности реализации стержневых процессов образовательной среды, выделяя при этом комбинации рискогенности образовательных сред; 2) схема социокультурных рисков образовательной среды идентифицирует специфические для образовательной среды процессы, функции, носителей процессов и рисков, которые являются результатом несоответствия функциональной организованности носителя процесса его ключевой функции.

Ключевые слова: психолого-педагогическая модель дисбаланса; социокультурный риск; образовательная среда; социально-психологическая безопасность; стержневые процессов образовательной среды; социально-психологический мониторинг; индивидуализация; интеграция

Для цитирования: Гилемханова Э. Н. Модель дисбаланса стержневых процессов образовательной среды как концептуальная основа анализа ее социокультурных рисков // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 185-192. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-185-192. https://elibrary.ru/sldcwc

Original article

The model of the imbalance of the core processes in the educational environment as a conceptual basis for the analysis of its socio-cultural risks

Elvira N. Gilemkhanova
Candidate of psychological sciences, associate professor at the department of pedagogical psychology, Kazan (Volga) federal university. 420008, Kazan, Kremliovskaya st., 18
enkazan@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7003-4447

Abstract. The socio-cultural transformations of the living space, including the learning environment determine the relevance of the presented theoretical study. The intensification of problems related with personal maladaptation and interaction between the subjects of education is obvious. The aim of the study is to develop a model as a theoretical frame for the analysis the sociocultural risks in education order to monitor the riskiness of the learning environment. The system approach and the second concept of the system were used to achieve this goal. The author uses such theoretical methods as the ontological deployment method (Aristotle method) in the reconstruction of V. Dubrovsky and

© Гилемханова Э. Н., 2022

the schematization method in the tradition of system-structural methodology and system-investigative approach. The result of the study was the Model of imbalance of core processes in the learning environment as a tool for analyzing the riskiness in education, which allows stakeholders to organize psychological and pedagogical preventive programs, based on the typology of riskiness in learning environment. The article pays a great attention to the description of the stages in the development of the scheme of socio-cultural risks in learning environment. The practical application of the model is to use it to monitor the riskiness of the regional learning environment, aimed at identifying students of the «risk group». The main results of the study are: 1) the imbalance model identifies sociocultural risks of the educational environment indicated in the Scheme as the divergence (disco adaptation) and low efficiency of implementing core processes of the educational environment, highlighting types of riskiness of educational environments; 2) the scheme of sociocultural risks in the educational environment identifies processes, functions, process carriers and risks specific to the educational environment.

Keywords: psychological-educational imbalance model; sociocultural risk; learning environment; safety of learning environment; core processes of the educational environment; socio-psychological monitoring; individualization; integration

For citation: Gilemkhanova E. N. The model of the imbalance of the core processes in the educational environment as a conceptual basis for the analysis of its socio-cultural risks. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 185-192. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-185-192. https://elibrary.ru/sldcwc

Введение

Распространение в современной образовательной среде различных деструкций во взаимодействии между участниками образовательного процесса (троллинг, буллинг, кибербуллинг, вооруженные нападения и др.) предъявляет высокие требования к обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательных организаций и учреждений среднего и высшего профессионального образования. Чрезвычайная важность превенции социокультурных рисков образовательной среды подтверждается динамикой деструктивного аутоагрессивного и асоциального поведения обучающихся образовательных организаций в России за последние годы. Целью данного исследования является разработка модели для теоретического обоснования анализа социокультурных рисков образовательной среды в рамках мониторинга ее рискогенности.

Методология и теоретические методы исследования

В рамках данного исследования применялся системный подход: предмет исследования рассматривался с позиции второго понятия системы [Щедровицкий, 2015]. В качестве основного метода теоретического исследования был применен метод онтологического развертывания (метод Аристотеля) в реконструкции В. Я. Дубровского [Дубровский, 2008]. Также применялся метод схематизации в традиции системно-структурной методологии и СМД-подхода [Модели и технологии, 2019].

Теоретические рамки исследования

Разработка схемы социокультурных рисков образовательной среды — первый шаг для систематизации и комплексного изучения социокультурных рисков образовательной среды. Разработанные в российской науке модели образовательных сред — «Эколого-личностная» В. А. Ясвина [Ясвин, 2001], «Коммуникативно-ориентированная» В. В. Рубцова [Рубцов, 2002], «Антрополого-психологическая» В. И. Слободчикова [Слободчиков, 2005], «Психодидактическая» В. П. Лебедевой [Лебедева, 2011], «Экопсихологическая» В. И. Панова [Панов, 2004] — нашли свое отражение в авторской схеме рисков образовательной среды.

Широко известно, что проблема изучения сложных систем заключается в том, что они включены в еще более сложные, объемлющие их системы, с одной — содержат разнородные подсистемы и элементы [Щедровицкий, 1997]. Когда целью воздействия является профилактика деструктивного поведения обучающихся в образовательной среде, актуализируется вопрос: что составляет ядро образовательной среды, обеспечивающее максимальную отдачу от профилактических мер.

Д. Норт пишет о необходимости или современной тенденции преобразовывать неопределенность в риск [Норт, 2010]. Для того чтобы осуществить данное преобразование в области образовательной среды, необходимо отобразить данную область в удобных схемах. Одним из необходимых инструментов является построение онтологической картины изучаемой области, которое проводилось согласно основным принципам системно-структурной методологии [Технология системного мышления, 2016]. Конструирование онтологической картины образовательной среды мы проводили с помощью метода онтологического развертывания в реконструкции В. Я. Дубровского [Дубровский, 2008].

Для того чтобы задать целостное основание для разработки онтологической картины образовательной среды, необходимо выделить ключевую категорию изучаемой области, базовый процесс. Теоретический анализ показал, что наиболее приемлемой для целей построения онтологии образовательной среды является категория взаимодействия. Данная категория выступает центральной в отечественных работах, посвященных образовательной среде [Панов, 2004; Рубцов, Ивошина, 2002; Слободчиков, 2005]. Образовательная среда, как и любая другая, характеризуется спецификой взаимовлияний личности и среды. Личность и образовательная среда в данном случае выступают компонентами единой системы, согласование которых основывается на поиске динамического равновесия двух полярных процессов — развития и приспособления [Гилемханова, 2020]. Категории «развитие» и «приспособление» были рассмотрены в качестве основных конструктивных средств или базисных онтологем. Их выделение является первым этапом онтологического развертывания (нисхождение от эмпирически конкретного к эмпирически абстрактному). Второй этап онтологического развертывания (в гегелевских терминах — «восхождение от абстрактного к конкретному») осуществлялся путем перекрестного составления промежуточных онтологем и последующей возвратно-конкретизирующей переинтерпретации исходных онтологем. На данном этапе осуществлялось соотнесение с эмпирическим материалом с использованием принципа «категориальной ловушки».

В результате перекрестной атрибуции противопоставленных онтологем было получено 2 промежуточные категории: приспособленное развитие (образование) и развивающее приспособление (модернизация). На данной основе были определены социокультурные риски образовательной среды с позиции второго понятия системы [Технология системного мышления, 2016] (Таблица 1).

Таблица 1

Социокультурные риски образовательной среды с позиции системного подхода

Процессы	*Функции*	*Носители процесса*	*Риски*
Индивидуализация	Активизация личности	Социальный блок	Социальная апатия
Формирование	Обучение	Дидактический блок	Низкая образованность
Модернизация	Соответствие требованиям современности	Управленческий блок	Неконкурентоспособность
Интеграция	Трансляция норм деятельности и мышления	Пространственно-семантический блок	Распространение ненормативных эталонов

«Схема — есть выражение операционально-деятельностного содержания, предписание к действию, с одной стороны, а с другой — объект, который через эти действия открывается» [Щедровицкий, 2015, с. 336]. Представленная в Таблице 1 система соответствия социокультурных рисков образовательной среды стержневым процессам, функциям и носителям процесса в полной мере соответствует вышеприведенному определению, отражая и образовательную среду, и предписания к профилактическим действиям.

В соответствии со вторым понятием системы, «представить нечто как простую систему — значит описать это в четырех планах, а именно: процесса; функциональной структуры; организованности материала (морфология); просто материала» [Технология системного мышления, 2016, с. 30].

Опишем схему образовательной среды с позиции системного подхода.

1. Процесс. Все процессы, проходящие в образовательной среде и специфичные для нее можно отнести к одному из 4-х процессов: индивидуализация, формирование, модернизация и интеграция. Индивидуализация: реализация ценностно-смысловых доминант личности; формирование: усложнение/ совершенствование внешней и внутренней структуры; модернизация: обеспечение соответствия социокультурным нормам; интеграция: сопряженность общегрупповых целей и интересов.

2. *Функциональная структура*. Конкретная схема образовательной среды (Рис. 1), отражающая связи между категориями, позволяет определить, что между индивидуализацией и формированием лежит связь обеспечения. Формирование обеспечивает возможности для индивидуализации. Между модернизацией и интеграцией — также связь обеспечения: модернизация обеспечивает возможность интеграции. При этом процесс индивидуализации реализует функцию активизации субъектов образования, процесс формирования — обучение, модернизация — соответствие требованиям современности, интеграция — трансляцию норм деятельности и мышления.

3. Организация материала, соответствующая процессу. Индивидуализация: индивидуализация и гуманизация образовательного процесса; формирование: совершенствование и повышение вариативности системы подготовки обучающихся в контексте ведущих типов деятельности; модернизация: корпоративная этика и стратегическое планирование с учетом темповых и форматных характеристик; интеграция: адаптивная норма, культурный полиморфизм.

Внешние индикаторы соответствия организованности материала реализуемому стержневому процессу: индивидуализация — психологическая подготовка преподавательского состава, реализация психолого-педагогических мероприятий по обеспечению гармоничного развития обучающихся, формирование ценностно-смысловых доминант личности как превенция социальной апатии (ключевого риска стержневого процесса индивидуализации); формирование: образовательный рейтинг как проявление учебных достижений обучающихся; модернизация: социальный и экономический рейтинг региона, позволяющий оценить соответствие материально-технического обеспечения процесса образования требованиям современности; интеграция: воспитательный рейтинг, отражающий эффективность интериоризации обучающимися норм деятельности и мышления, с одной стороны, и позволяющий интегрироваться в более широкие просоциальные общности, с другой.

4. Материал. Индивидуализация: коллектив образовательного учреждения; формирование: дидактические материалы; модернизация: администрация; интеграция: образовательное пространство образовательного учреждения.

Модель дисбаланса стержневых процессов образовательной среды

Рискогенность образовательной среды рассматривается в рамках эффективности реализации четырех описанных выше стержневых процессов образовательной среды (Рис. 1).



Рис. 1. Модель стержневых процессов образовательной среды

Рискогенность образовательной среды может быть выражена через степень расхождения эффективности стержневых процессов по принципу комплементарности: индивидуализация — интеграция и формирование — модернизация.

При этом дисбаланс может быть установлен и по модальности, и по полюсу.

По модальности выделяют дисбаланс

− горизонтальный (по оси модернизация — формирование);

− вертикальный (по оси интеграция — индивидуализация);

− бимодальный (по двум осям).

По полюсу дисбаланс может быть

− положительным;

− отрицательным;

− биполюсным.

Согласно данной модели чем более выражен вектор расхождения (отрицательный/положительный дисбаланс), тем большие усилия необходимо затрачивать для возвращения системы в состояние безопасности. Варианты баланса и дисбаланса отражены в Таблице 2.

Таблица 2

Название и характеристика степени расхождения комплементарных стержневых процессов по уровню эффективности

Степень расхождения	*Характеристика*	*Обозначение*
Нулевой дисбаланс	Комплементарные процессы расходятся по уровню выраженности на высокий и низкий	+/- (Плюс/минус)
Отрицательный дисбаланс	Отставание одного из комплементарных стержневых процессов при средних показателях другого	-/= (Минус/равно)
Отрицательный баланс	Отставание обоих комплементарных стержневых процессов	-/- (Минус/минус)
Положительный дисбаланс	Усиленное развитие одного из стержневых процессов образовательной среды без поддержки	+/= (Плюс/равно)

Степень расхождения	*Характеристика*	*Обозначение*
	комплементарного стержневого процесса (при средних показателях другого)	
Положительный баланс	Обоюдное эффективное развитие комплементарных стержневых процессов	+/+ (Плюс/плюс)
Срединный баланс	Обоюдная реализация комплементарных стержневых процессов на среднем уровне (индифферентность)	=/=

На теоретическом уровне типы рискогенности образовательных сред, согласно представленной модели, могут быть обозначены в соответствии с модальностью и типом расхождения (например, горизонтальный положительный дисбаланс — вертикальный положительный баланс). Представленная схема открывает новые возможности для практики. Поскольку, согласно Схеме социокультурных рисков образовательной среды, формирование обеспечивает возможности для индивидуализации, эффективность данного стержневого процесса образовательной среды определяет результативность профилактики социальной апатии. В рамках социально-психологического мониторинга данный аспект соотносится с количеством детей «группы риска» по депрессивным эмоциональным нарушениям. Модернизация или соответствие образовательной среды требованиям современности обеспечивает возможности для пространственно-семантической интеграции, что определяет эффективность трансляции субъектам образовательного процесса норм деятельности и мышления и обеспечивает результативность профилактики асоциальных форм поведения учащихся. Взаимосвязь стержневых процессов образовательной среды с ключевыми индикаторами социально-психологических мониторингов образовательной среды представлена на Рисунке 2.

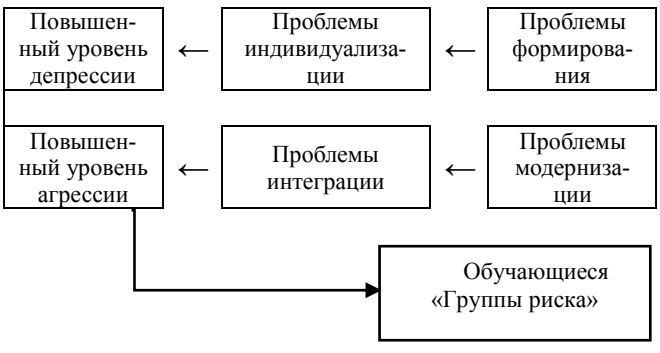


Рис. 2. Взаимосвязь стержневых процессов образовательной среды с ключевыми индикаторами социально-психологических мониторингов образовательной среды.

На основании определения вертикальных и горизонтальных процессов образовательной среды нами сделан теоретический вывод: горизонтальный дисбаланс стержневых процессов образовательной среды приводит к одному из вариантов вертикального дисбаланса, что будет являться перспективой наших дальнейших исследований.

Дискуссия

Анализ авторской схемы социокультурных рисков образовательной среды проведен с позиции ее отношения к имеющимся в отечественной науке традициям понятийного рассмотрения образовательной среды. Отметим, что ключевое видение образовательной среды как места реализации взаимодействия в авторской «субъектно-контекстной» системе образовательной среды соответствует позиции В. И. Слободчикова, определяющего образовательную среду как системный продукт взаимодействия учащегося, образовательного пространства, места и управления образованием [Слободчиков, 2005]. Здесь же отметим выделение управленческого аспекта, не обозначенного в качестве автономного в структуре образовательной среды эколого-личностной модели [Ясвин, 2001]. На авторской схеме «носители процессов» (социальный блок, дидактический блок, управленческий блок и пространственно-семантический блок) соотносятся с компонентами эколого-личностной модели, в которой обозначены социальный, психодидактический и пространственно-предметный компоненты [Ясвин, 2001]. Большое значение в авторском понимании профилактики социокультурных рисков имеет социальный блок, организованность которого для реализации процессов индивидуализации обозначена как гуманизация и индивидуализация образовательного процесса. Это возможно, только если педагоги и обучающиеся, составляющие социальный блок, обеспечивают соблюдение принципов, заложенных в коммуникативной модели (обеспечение благоприятного психологического климата, психологической организации передачи знаний, учет психологических характеристик учащихся) [Рубцов, 2002].

Ключевым в определение функции социального блока является активизация личности согласно авторской схеме социокультурных рисков образовательной среды, что сопряжено с видением цели образовательной среды В. В. Рубцова, определяющего ее как «...сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [Рубцов, 2002, с. 177].

Смысловое содержание стержневого процесса индивидуализации в рамках авторской схемы также находит отражение в психодидактической модели дифференциации и индивидуализации образовательной среды [Лебедева, 2011]. А смысловое содержание стержневого процесса интеграции соответствует рассмотрению образовательной среды как части культурного пространства, заложенной в представлении об образовательной среде в рамках экологической концепции В. И. Панова [Панов, 2004]. Авторская схема социокультурных рисков образовательной среды имеет пересечения с интерактивной моделью S. Anderson [Anderson, 1982], показывающей взаимосвязь поведения учащихся с культурной, социальной, экологической подсистемами. Также можно соотнести компоненты модели с аспектами социальной среды J. A. Coyne [Coyne, 1983], который определяет четыре аспекта для описания образовательной среды: индивидуальные особенности учащегося; экологические аспекты окружающей среды (экология); программы, политика и процедуры (социальные системы), психосоциологический климат (культура). P. M. Insel, R. H. Moos [Insel, 1974] также разработали похожую классификацию окружающей среды, названную *социальной экологией*. Она описывает взаимодействие человека с физическими и социальными аспектами окружающей среды: психологическую атмосферу и психосоциальные характеристики; экологические факторы (географические, метеорологические, архитектурные); параметры поведения (имеющие материальные и поведенческие компоненты); организационную структуру (размер и охват контроля); усредненные личностные характеристики индивидуумов в пределах окружающей среды (возраст, способности); функциональные аспекты конкретных ситуаций (укрепление окружающей среды, непредвиденные обстоятельства, которые поддерживают определенное поведение). Взаимосвязь организационного уровня с личностным, также соотносится с данными D. Cornell и др. [Cornell, 2015], продемонстрировавшими, что более высокая дисциплинарная структура образовательной организации определяет снижение рисков агрессивного и виктимного поведения обучающихся. Обобщая вышеприведенные психолого-педагогические и социально-экологические модели, можно отметить, что рискогенность образовательной среды рассматривается как социальное явление, возникающее в результате сложной взаимосвязи между людьми и средами, что отмечено в работах ученых разных лет [Bronfenbrenner, 1979; Bacchini, 2015; Dilalla, 2008; Dodge, 2003; Dragone, 2020]. Поведенческие проблемы учащихся в научной литературе часто обозначают связанными с факторами окружающей среды, такими как семья и школа [Joseph, 2021]. Схема социокультурных рисков образовательной среды также содержательно соотносится в приведенными эмпирическими исследованиями и в ряде случаев может являться объяснительной моделью нарушенных форм безопасности. В частности, проблемы интеграции, ключевым риском которой является трансляция ненормативных форм деятельности и мышления, могут составлять основу интерпретации механизмов моральной нейтрализации и нарушения процесса интернализации моральных ценностей, вследствие чего в средах с высоким уровнем молодежь становится менее чувствительной к последствиям насилия [Huesmann, 2007].

Заключение

На основе представленных выше теоретических исследований можно сформулировать следующие основные выводы:

1. Описание социокультурных рисков образовательной среды с позиции системно-структурной методологии дает возможность идентифицировать специфические для образовательной среды процессы, функции, носители процессов и риски. Согласно представленной системе риски являются результатом несоответствия функциональной организованности носителя процесса его ключевой функции.

2. Психолого-педагогическая модель дисбаланса позволяет рассматривать обозначенные в системе социокультурные риски образовательной среды с позиции расхождения (дискоадаптации, дисбаланса) и низкой эффективности реализации стержневых процессов образовательной среды, выделяя комбинации рискогенности образовательных сред.

3. Рассмотрение стержневых процессов образовательной среды во взаимосвязи с ключевыми индикаторами социально-психологических мониторингов образовательной среды позволяет анализировать социокультурные риски образовательной среды с позиции их своевременной превенции.

На основе применения теоретических методов исследования и следования традициям системомыследеятельностной методологии был разработан ряд конструктов, определяющих видение причинно-следственных связей деструкций, имеющих место в современной образовательной среде. Предложенная автором психолого-педагогическая модель дисбаланса является инструментом анализа рискогенности образовательной среды и позволяет реализовать психолого-педагогические профилактические мероприятия, опираясь на типологию рискогенности образовательных сред.

Библиографический список

1. Гилемханова Э. Н. Социокультурные риски психологической безопасности современной школы. Казань : Бриг, 2020. 132 с.

2. Дубровский В. Я. Введение в общую теорию деятельности. Цикл лекций // Гуманитарные технологии : аналитический портал. 2008. URL: http://gtmarket.ru/laboratory/doc/6554 (дата обращения: 15.05.2022).

3. Лебедева В. П. Психодидактика — предмет научного интереса // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 7. С. 45-52.

4. Модели и технологии в управлении и образовании. Разработки Методологической школы управления «Пестово» // Модели и технологии / гл. ред. А. Г. Реус. Москва : Перо, 2019. 224 с.

5. Норт Д. Понимание процесса экономических изменений / пер. с англ. К. Мартынова, Н. Эдельмана. Москва : Высшая школа экономики, 2010. 258 с.

6. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. Москва : Наука, 2004. 197 с.

7. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. Москва : Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.

8. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. 270 с.

9. Технология системного мышления: опыт применения и трансляции технологий системного мышления / А. П. Зинченко и др. Москва : Альпина Паблишер, 2016. Т. 9. 280 с.

10. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / ред. А. А. Пископпель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. Москва : Шк. культ. политики, 1997. 656 с.

11. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология (курс лекций). 4-е изд. Москва : Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2015. 464 с.

12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

13. Anderson C. S. The Search for School Climate: A Review of the Research. Review of Educational Research, 1982. № 52 (3). P. 368-420.

14. Gilemkhanova E. N Sociocultural Risks of the Educational Environment as a Basis for the Classification of Schools by Level of Socio-Psychological Safety // Valeeva R. (Ed.) V International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. ARPHA Proceedings, 2019. P. 945-961.

15. Bacchini D., De Angelis Grazia, Dragone Mirella, Esposito Concetta, Affuso Gaetana Individual and Environmental Correlates of Adolescents' Moral Decision-Making in Moral Dilemmas Frontiers in Psychology 12. 2021.

16. Bacchini D., Affuso G., Aquilar S. Multiple Forms and Settings of Exposure to Violence and Values: Unique and Interactive Relationships With Antisocial Behavior in Adolescence. J. Interpers // Violence. 2015. № 30. P. 3065-3088.

17. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design ; Harvard University Press: Cambridge, MA, USA, 1979.

18. Cornell D., Shukla K., Konold T. Peer victimization and authoritative school climate: a multilevel approach. J. Educ. Psychol, 2015. 107:1186.

19. Coyne J. A., Bundgaard J., Prout T. Geographic Variation of Tolerance to Environmental Stress in Drosophila pseudoobscura // The American Naturalist. 1983. V. 122. № 4. P. 474-488.

20. Dilalla L. F., Mullineaux P. Y. The effect of classroom environment on problem behaviors: a twin study. J. Sch. Psychol. 2008. № 46. P. 107-128.

21. Dodge K. A., Pettit G. S. A Biopsychosocial Model of the Development of Chronic Conduct Problems in Adolescence // Dev. Psychol. 2003. № 39. P. 349-371.

22. Dragone M., Esposito C., De Angelis G., Affuso G., Bacchini D. Pathways Linking Exposure to Community Violence, Self-serving Cognitive Distortions and School Bullying Perpetration: A Three-Wave Study // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. № 17 (1). P. 188.

23. Huesmann L. R., Kirwil L. «Why observing violence increases the risk of violent behavior in the observer» // The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression. eds. D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, and I. D. Waldman (Cambridge, UK: Cambridge University Press), 2007. P. 545-570.

24. Insel P. M., Moos R. H. Psychological environments: Expanding the scope of human ecology // American Psychologist. 1974. № 29 (3). P. 179-188.

25. Joseph N., Sinha U., D'Souza M. Assessment of determinants of behavioral problems among primary school children in Mangalore city of South India // Curr. Psychol. 2021.

Reference list

1. Gilemhanova Je. N. Sociokul'turnye riski psihologicheskoj bezopasnosti sovremennoj shkoly = Sociocultural risks of psychological safety in modern school. Kazan' : Brig, 2020. 132 s.

2. Dubrovskij V. Ja. Vvedenie v obshhuju teoriju dejatel'nosti. Cikl lekcij = Introduction to general theory of activity. Lecture cycle // Gumanitarnye tehnologii : analiticheskij portal. 2008. URL: http://gtmarket.ru/laboratory/doc/6554 (data obrashhenija: 15.05.2022).

3. Lebedeva V. P. Psihodidaktika — predmet nauchnogo interesa = Psychodidactics is a subject of scientific interest // Zhurnal nauchno-pedagogicheskoj informacii. 2011. № 7. S. 45-52.

4. Modeli i tehnologii v upravlenii i obrazovanii. Razrabotki Metodologicheskoj shkoly upravlenija «Pestovo» = Models and technologies in governance and education. Pilot projects of the Methodological School of Management «Pestovo» // Modeli i tehnologii / gl. red. A. G. Reus. Moskva : Pero, 2019. 224 s.

5. Nort D. Ponimanie processa jekonomicheskih izmenenij = Understanding the process of economic change / per. s angl. K. Martynova, N. Jedel'mana. Moskva : Vysshaja shkola jekonomiki, 2010. 258 s.

6. Panov V. I. Jekologicheskaja psihologija: opyt postroenija metodologii = Environmental psychology: methodology building experience. Moskva : Nauka, 2004. 197 s.

7. Rubcov V. V. Proektirovanie razvivajushhej obrazovatel'noj sredy shkoly = Designing the school's developmental educational environment / V. V. Rubcov, T. G. Ivoshina. Moskva : Izd-vo MGPPU, 2002. 272 s.

8. Slobodchikov V. I. Ocherki psihologii obrazovanija = Essays on the psychology of education. Birobidzhan : Izd-vo BGPI, 2005. 270 s.

9. Tehnologija sistemnogo myshlenija: opyt primenenija i transljacii tehnologij sistemnogo myshlenija = System thinking technology: experience in applying and translating of system thinking technologies / A. P. Zinchenko i dr. Moskva : Al'pina Pablisher, 2016. T. 9. 280 s.

10. Shhedrovickij G. P. Filosofija. Nauka. Metodologija = Philosophy. Science. Methodology / red. A. A. Piskoppel', V. R. Rokitjanskij, L. P. Shhedrovickij. Moskva : Shk. kul't. politiki, 1997. 656 s.

11. Shhedrovickij G. P. Orgupravlencheskoe myshlenie. Ideologija, metodologija, tehnologija (kurs lekcij) = Organizational management thinking. Ideology, methodology, technology (lecture course). 4-e izd. Moskva : Izd-vo Studii Artemija Lebedeva, 2015. 464 s.

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

13. Anderson C. S. The Search for School Climate: A Review of the Research. Review of Educational Research, 1982. № 52 (3). P. 368-420.

14. Gilemkhanova E. N Sociocultural Risks of the Educational Environment as a Basis for the Classification of Schools by Level of Socio-Psychological Safety // Valeeva R. (Ed.) V International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. ARPHA Proceedings, 2019. P. 945-961.

15. Bacchini D., De Angelis Grazia, Dragone Mirella, Esposito Concetta, Affuso Gaetana Individual and Environmental Correlates of Adolescents' Moral Decision-Making in Moral Dilemmas Frontiers in Psychology 12. 2021.

16. Bacchini D., Affuso G., Aquilar S. Multiple Forms and Settings of Exposure to Violence and Values: Unique and Interactive Relationships With Antisocial Behavior in Adolescence. J. Interpers // Violence. 2015. № 30. P. 3065-3088.

17. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design ; Harvard University Press: Cambridge, MA, USA, 1979.

18. Cornell D., Shukla K., Konold T. Peer victimization and authoritative school climate: a multilevel approach. J. Educ. Psychol, 2015. 107:1186.

19. Coyne J. A., Bundgaard J., Prout T. Geographic Variation of Tolerance to Environmental Stress in Drosophila pseudoobscura // The American Naturalist. 1983. V. 122. № 4. P. 474-488.

20. Dilalla L. F., Mullineaux P. Y. The effect of classroom environment on problem behaviors: a twin study. J. Sch. Psychol. 2008. № 46. R. 107-128.

21. Dodge K. A., Pettit G. S. A Biopsychosocial Model of the Development of Chronic Conduct Problems in Adolescence // Dev. Psychol. 2003. № 39. R. 349-371.

22. Dragone M., Esposito C., De Angelis G., Affuso G., Bacchini D. Pathways Linking Exposure to Community Violence, Self-serving Cognitive Distortions and School Bullying Perpetration: A Three-Wave Study // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. № 17 (1). P. 188.

23. Huesmann L. R., Kirwil L. «Why observing violence increases the risk of violent behavior in the observer» // The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression. eds. D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, and I. D. Waldman (Cambridge, UK: Cambridge University Press), 2007. R. 545-570.

24. Insel P. M., Moos R. H. Psychological environments: Expanding the scope of human ecology // American Psychologist. 1974. № 29 (3). P. 179-188.

25. Joseph N., Sinha U., D'Souza M. Assessment of determinants of behavioral problems among primary school children in Mangalore city of South India // Curr. Psychol. 2021.

Статья поступила в редакцию 20.07.2022; одобрена после рецензирования 29.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 20.07.2022; approved after reviewing 29.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА (КУЛЬТУРОЛОГИЯ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 008.009
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-193-200
EDN: SYYJAP

Метаморфозы европейской культурно-эстетической традиции (Новое время)

Владимир Николаевич Липский
Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии ФГБОУ ВО «Академия Государственной противопожарной службы МЧС России». 129366, г. Москва, ул. Бориса Галушкина, д. 4
vlazamos@mail.ru, https://orcid.org/0000-002-1483-0705

Аннотация. Высказанная впервые Гегелем идея о конце искусства с разной степенью периодичности всплывает в эстетических, искусствоведческих и культурологических исследованиях. Начиная с Гегеля, усмотревшего в стадиальном развитии искусства разрыв формы и содержания (исключая классическое), вопрос о «завершении» искусства возникал с XIX по XXI в., однако интерпретации этой проблемы были различными. Но «если звезды зажигают — значит это кому-нибудь нужно?» Другими словами, раз проблема «смерти» искусства, возникнув в определенное время, продолжает оставаться актуальной на протяжении веков, значит определенные внешние факторы детерминируют изменения внутри самого искусства.

В статье высказывается предположение, что причина не затихающих споров по этому поводу — мутация традиций, свойственных европейской культуре и искусству. Автор хорошо осознает, что искусство меняется, но при этом очевидно, что «распалась связь времен». Используя гегелевскую методологию, а также понимание развития искусства В. Соловьевым, автор показывает, что развитие в искусстве возможно при условии реализации в нем идеала «всечеловечности». В качестве эмпирического материала для иллюстрации данного подхода используется французская литература, показывающая, как формирование буржуазных отношений вызвало к жизни героев Стендаля, Бальзака, «прочертивших» вектор от порядочности к бесчестию. Художники чутко уловили новые обстоятельства, запечатлели разложение тех классических ценностей, которыми прежде дорожила просвещенная Европа.

Для теоретического осмысления проблемы, связанной с восприятием европейских ценностей и смыслов, используется ее понимание ранними и поздними славянофилами. Существенное место в уяснении подхода, связанного с европейскими традициями в культуре и искусстве, в статье отводится пониманию этой проблемы Ф. Достоевским. Взгляды писателя по этому вопросу в течение жизни претерпели значительную эволюцию — от преклонения перед европейскими ценностями до глубокого в них разочарования.

Ключевые слова: искусство; стадии; содержание и форма; славянофилы; всечеловечество; идеалы; ценности; классика; деградация

Для цитирования: Липский В. Н. Метаморфозы европейской культурно-эстетической традиции (Новое время) // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 193-200. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-193-200. https://elibrary.ru/syyjap

© Липский В. Н., 2022

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY)

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Metamorphoses of the european cultural and aesthetic tradition (Modern Times)

Vladimir N. Lipsky
Doctor of philosophical sciences, professor, head of the department of philosophy, Academy of the state fire service of the Ministry of emergencies of Russia. 129366, Moscow, Boris Galushkin st., 4
vlazamos@mail.ru, https://orcid.org/0000-002-1483-0705

Abstract. The idea about the end of art, expressed for the first time by Hegel, occurs at the different levels of frequency in aesthetic, art and cultural studies. Beginning with Hegel, who saw in the stadial development of art a gap in form and content (excluding classical ones), the question of the «completion» of art arose from the 19th to the 21st centuries, but interpretations of this problem were different. But «if stars are lit, does anyone need it?» In other words, since the problem of the «death» of art, having arisen at a certain time, continues to remain relevant for centuries then certain external factors (values, ideals) determine changes within the art itself. The article suggests that the reason for the ongoing debates on this issue is a mutation of traditions characteristic of European culture and art. The author is well aware that art is changing, but it is obvious that 'the connection of times has broken down'. Using the Hegel methodology, as well as an understanding of the development of art by V. Soloviev, the article shows that development in art is possible subject to implementation in it the ideal of «all-human». As an empirical material to illustrate this approach, the material of French literature is used, it is shown how the formation of bourgeois relations brought to life the heroes of Stendhal, Balzac, who «drew» the vector from decency to dishonor with the images of their heroes.Artists sensitively fixed new circumstances, captured the decomposition of those classical values that enlightened Europe had previously treasured. For theoretical comprehension of the problem associated with the perception of European values and meanings, its understanding by early and late Slavophiles is used. An essential place in clarifying the approach associated with European traditions in culture and art in the article is given to F. Dostoevsky's understanding of the problem. The writer's views on this issue have undergone a significant evolution during his lifetime from admiration for them to deep disappointment.

Keywords: art; stages; content and form; Slavophiles; humanity; ideals; values; classics; degradation

For citation: Lipsky V. N. Metamorphoses of the european cultural and aesthetic tradition (Modern Times). *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 193-200. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-193-200. https://elibrary.ru/syyjap

Введение

В фундаментальном труде по эстетике Гегель предложил стадиальную дифференциацию развития искусства, в соответствии с которой на символической стадии идея не находится в гармонии с формой ее выражения (искусства Древнего Востока). Согласно классической теории идея и форма находятся в полном соответствии друг с другом (искусство греческой классики), а в романтической — духовное содержание доминирует по отношению к форме (европейское искусство, начиная со Средних веков). Эти стадии Гегель рассматривает в единстве с принципом взаимосвязи исторического и логического, а идеалом в развитии искусства считает классическую стадию, представленную искусством Древней Греции, так как на этой стадии идея и ее внешнее выражение (форма) достигают совершенства. При этом Гегель полагал, что время, в которое он жил, «по своему общему состоянию неблагоприятно для искусства… художник не просто заражен громко звучащим вокруг него голосом рефлексии, общей привычкой рассудочно (выделено нами. — В. Л.) судить об искусстве, побуждающей его вносить больше мыслей в свои работы, но вся духовная культура носит такой характер…» [Гегель, 1968, с. 17]. Обратим внимание, что Гегель пишет о «рассудочности» не только искусства, но и всей культуры в целом.

Использовались методы исторический и логический, аксиологический, чувственного и рационального познания, диалектический и ряд других.

Результаты исследования

Социальные детерминанты периода жизни Гегеля, превалирование в бытии процессов рациональности и конъюктурной ориентированности в условиях, при которых понятие (содержание)

«подминает» под себя форму и «то классическое искусство, которое было знакомо Гегелю, сейчас действительно принадлежит истории искусств, нежели является идеалом для творчества современных художников» [Татаренко, 2017, с. 267]. В связи с античным миропониманием содержания и формы целесообразно обратить внимание на то, что, например, уже Аристотель, рассуждая о содержании и форме, мыслил диалектически. Так, размышляя в «Метафизике» о материи (содержании) и форме, он пишет о том, что один и тот же предмет чувственного мира может рассматриваться и как материя и как форма: «Под материей же я разумею, например, медь; под формой — очертание — образ; под тем, что состоит из обоих — изваяние как целое» [Аристотель, 1976, с. 189]. Анализируя далее эти категории, Аристотель отмечает, что медь — материя по отношению к шару, но по отношению к составляющим ее элементам медь сама выступает как форма. Классическая стадия искусства тем и отличается, что содержание и форма в нем несут однопорядковую смысловую нагрузку. Содержание раскрывается через конкретную форму: «…почему вот этот материал есть дом? Потому что в нем налицо то, что есть суть бытия дома. И по той же причине человек есть вот то или это тело, имеющее вот это. Так что ищут причину для материи, а она есть форма, в силу которой материя есть нечто определенное» [Аристотель, 1976, с. 221]. Взаимопереходность и самодостаточность каждой части характерны для классической стадии, в отличие от других стадий становления и развития искусства. Поэтому идеал искусства (да и всей духовной культуры), по Гегелю, ушел безвозвратно, так как всеобщая доминантность рассудочного «неблагоприятна для искусства».

В такой ситуации художественное познание уступает место формам научного познания и набирают обороты тенденции кризиса традиционных ценностей и форм искусства. «Можно, правда, питать надежду, что искусство и дальше будет расти и совершенствоваться, но его форма перестала быть потребностью духа» [Гегель, 1968, с. 111]. А в соответствии с принципом взаимосвязи материи (содержания) и формы разрушается и вся конструкция, на которой выстроено здание искусства. Со временем классическая форма в искусстве трансформируется и предметность «снимается», но не в диалектическом смысле, а по существу того, что теперь уже содержательность «перестала быть потребностью духа». В этом плане «завершения» искусства не происходит (в данном случае отсылаем читателя к дискуссии о «конце» искусства у Н. Гегеля, также эта проблема была предметом рассмотрения западных авторов: Т. Адорно, американского философа Артуро Данто и др.), но и развитием это, даже с большой натяжкой, назвать нельзя. Возможно, это одна из интерпретаций романтической стадии, хотя едва ли даже Гегель мог предвидеть превращения, случившиеся с искусством в XX в. Таким образом, можем констатировать отмеченное Гегелем нисхождение (своеобразное изъятие) идеалов классического искусства в последующие периоды социальной истории. Для немецкого философа этот идеал и сформированная в соответствии с ним система ценностей остались в прошлом.

Еще один методологический посыл, отсылающий нас к тому, что в идеалах и ценностях европейской историко-культурной традиции выражены скорее тенденции ретроспективного ценностного нисхождения, чем перспективного развития, мы встречаем в работе В. Соловьева «Оправдание добра».

Формулируя свою глобальную концепцию «всеединства», Соловьев показывает, что вершины национального культурно-исторического развития у каждой нации были связаны с тем периодом, когда нации «осуществляли в себе идеал всечеловечества».

Невиданный подъем в период итальянского Возрождения связан, во-первых, с возвратом к идеалам и ценностям древнегреческой культуры; во-вторых, с тем, что на протяжении нескольких веков итальянская культура «преобладает во всей Европе» как раз потому, что «осуществляла в себе идеал всечеловечества». На примере итальянской культуры В. Соловьев демонстрирует, что все европейские народы (испанцы, немцы, англичане и др.) переживали культурный подъем, когда, как и итальянская «народность, оказывались на деле лишь особою формой всемирного содержания, живущего в нем, наполняющегося им и воплощающего его не для себя только, а для всех» [Соловьев, 1990, с. 194].

Следом за Гегелем В. Соловьев утверждает, что культурное развитие в национальной культуре возможно лишь при условии воплощения в ней общечеловеческих (классических) ценностей, а мерилом значимости национальной культуры является осуществление в ней «идеала всечеловечества». Из этого следует, что европейская культура могла выполнять лидирующие роли в

Европе в определенные периоды своего развития, то есть тогда, когда выражала ценности «всечеловечества» или эти ценности могли быть воплощены в конкретной национальной культуре, но тогда уже речь можно вести именно об этой конкретной культуре. Возникает закономерный вопрос о том, были ли эти ценности и смыслы адекватно отражены во всей европейской культуре впоследствии после периода высокой классики? Утвердительный ответ на этот вопрос будет означать, что теоретические концепции немецкого и русского философов в данном случае носят умозрительный характер.

Если принять во внимание традиционную точку зрения о том, что эпоха классического искусства в Европе завершается эпохой Возрождения с ее реверсией к ценностям свободы, демократии, любви и в целом человеческим радостям бытия, то вторую половину XVII в. и весь XVIII в. хронологически принято считать уже периодом Нового времени. В социальном смысле это время формирования буржуазных общественно-экономических отношений. Античность и Возрождение знаменовали собой в эстетическом смысле (да и в целом в духовном, по утверждению Гегеля) доминирование идеалов гармонии и красоты; следующий же виток культурно-эстетического развития характеризуется тенденцией к переходу от идеалов красоты и гармонии, свойственных классике, к новым философским идеям, знаменующим собою торжество разума, просвещения, порою иронии и сатиры (Мольер, Вольтер) над формирующимися нравами. Вместе с тем европейское Просвещение было еще не настолько резким переходом от классики, чтобы окончательно презреть ее идеалы. В культуре и искусстве этого периода еще осталось место романтическим чувствам («Паломничество Чайльд-Гарольда») и сентиментальным переживаниям («Страдание юного Вертера»), а по существу, через все творчество последнего представителя «венской классической школы» Л. Бетховена проходит тема духовных поисков личности. Не случайно Н. А. Хренов назвал Бетховена «гением переходной эпохи» [Хренов, 2020].

Можно сказать, что эпоха Просвещения стала переходной в европейской культуре от эпохи взлета человеческого духа, свойственного грандиозной классике времен античности и Возрождения, к эпохе в социальном смысле преимущественно прагматичной и рациональной, что неизбежно проявилось в европейской культуре и искусстве. С формированием капиталистических отношений из европейского искусства в целом «выветриваются» герои — носители высоких нравственных идеалов и бескорыстных чувств, и на сцене появляются новые, до этого крайне редко встречавшиеся герои — расчетливые, с корыстными интересами.

На смену психологическим рефлексиям и сентиментально-романтическим метаниям героев Байрона, Гете, Бетховена приходят герои Ф. Стендаля, О. Бальзака, У. Теккерея, отразившие появление власти денег и корысти. Вместе с тем герой Ф. Стендаля Ж. Сорель из романа «Красное и черное» — это еще не бальзаковский Растиньяк, писатель не лишает его привлекательности, более того, Ж. Сорель в значительной мере вызывает сочувствие читателя. Он талантлив от природы, готовит себя к карьере священнослужителя, стремится к интеллектуальному и духовному росту и способен на искренние чувства. Однако, сталкиваясь с миром буржуазных ценностей, герой Стендаля быстро убеждается: чтобы достичь жизненного благополучия и сделать карьеру, ему, сыну плотника, нужно мимикрировать, лгать и двурушничать, заниматься интригами и сплетничать. К Жюльену приходит осознание того, что «всяк сам за себя в этой пустыне эгоизма, именуемой жизнью» [Стендаль, 1959, с. 412]. Он пытается приспособиться к жестокому миру, эволюционирует под влиянием обстоятельств, однако несовместимость со временем приводит его к трагическому финалу — герой Стендаля не находит себе места в лицемерном мире и совершает преступление, за что его приговаривают к смертной казни.

В отличие от героя Стендаля Ж. Сореля, не сумевшего приспособиться к миру лицемерия и бессердечности, бальзаковский герой из романов «Человеческой комедии», пройдя ступени нравственной деградации, превращается в циничного и расчетливого богача. Бальзаку образом Растиньяка удалось от романа («Отец Горио») к роману («Утраченные иллюзии», «Блеск и нищета куртизанок» и др.) «прочертить вектор» человеческой трансформации от порядочности к бесчестию. Художник запечатлел не просто картину разложения буржуазного общества, обожествившего «золотого тельца», но и блестяще показал разложение тех классических ценностей, которыми прежде так кичилась Европа. Недаром К. Маркс в свое время отметил, что произведения Бальзака раскрыли миру больше политических и социальных истин, чем все профессиональные

политики, экономисты, публицисты вместе взятые.

В российском бытии на протяжении достаточно длительного периода (со времен Петра I) утверждалась традиция «придыхательного» отношения к Европе. При этом отношение к отечественным нравам и культуре на фоне европейских зачастую носило иронично-сатирический характер. В художественном плане это ярко запечатлено в русской классике. Достаточно вспомнить, к примеру, пьесу Д. И. Фонвизина «Недоросль». Прожив некоторое время во Франции, Д. Фонвизин по возвращении на родину столкнулся с резким контрастом французского и российского бытия, что и побудило драматурга к написанию комедии, в которой он сатирически высмеял консерватизм и низкий уровень культуры мелкопоместного дворянства. Если в комедии Д. Фонвизина сатирически высмеиваются преимущественно примитивные нравы мелкопоместных дворян, то комедия А. С. Грибоедова — сатира на высшую московскую аристократию первой четверти XIX в., в которой подвергаются справедливому осмеянию не только крепостнические нравы, но и идеалы знатных особ. Главный герой комедии А. Грибоедова Александр Чацкий — максималист, пространствовавший по миру, — открыто вступает в конфликт с пережитками высшего московского общества. Еще отчетливее европейские ценности выражены в пушкинском Онегине, которому дали воспитание иностранные гувернеры — мадамы и monsieur: он знал французский, был хорошо образован, одевался как «лондонский дэнди». Словом, в сознании образованных людей России конца XVIII — первой четверти XIX в. Европа была своеобразной «землей обетованной» и примером для подражания.

Подобострастие образованной части русских ко всему иностранному, по мысли А. С. Хомякова, сложилось под влиянием реформ Петра I и в результате некритичного отношения к восприятию западных ценностей определенными кругами российского общества: «Уже одной страсти ко всему иноземному, уже одного ревностного желания уподобиться во всем нашим иностранным образцам было достаточно, чтобы оторвать нас от своих коренных источников» [Хомяков, 2011, с. 563]. Необходимо отметить, что в отечественных исследованиях, посвященных славянофилам, существуют две противоположные точки зрения на взаимоотношения России с Европой, представленные ранними и поздними славянофилами.

При этом отношение ранних славянофилов (в лице А. С. Хомякова) и поздних славянофилов (В. И. Ламанский) в корне различно. Нужно отметить, что ранних и поздних славянофилов объединяло, во-первых, неприятие западного католичества [Балиев, 2020, с. 55-58]. Во-вторых, методологической основой для тех и других была «критика западной цивилизации… но если для ранних славянофилов, прежде всего А. С. Хомякова, развитие русской самобытности ни в коем случае не означало полного разрыва с традицией Запада, а наоборот, предполагало достижение единства Востока и Запада, то для поздних славянофилов… идея единства России, Европы и всего человечества оказалась невозможной» [Фатеев, 2009, с. 23]. Причем, как отмечает В. А. Фатеев, поздние «славянофилы выступили против Запада не из-за незнания… европейской жизни… напротив, именно глубокое проникновение в суть западной цивилизации привело их к разочарованию в Западе и отрицанию его духовных оснований» [Фатеев, 2009, с. 23].

Однако ближе к средине XIX в. в среду европейски ориентированных русских стало проникать осознание деградации ценностей «страны святых чудес» (так когда-то отозвался о Западной Европе один из идеологов славянофилов А. С. Хомяков). Это, очевидно, было связано с крушением идеалов двух французских революций, с тем, что революция стала «пожирать своих детей» (Дантон) и рядом других обстоятельств. Вместе с тем в русском образованном обществе некоторое время еще по инерции продолжали чтить европейские ценности, полагая их примером для подражания, хотя и рефлексия в этом вопросе имела место [Сараева, 2018, с. 265-273].

Осмысление и переосмысление отношения к европейским идеалам хорошо видно на примере жизни и творчества одного из самых русских писателей — Ф. М. Достоевского, воспитанного, по его собственным словам, на идеалах и ценностях европейской культуры. Вспоминая свои самые ранние детские ощущения в «Зимних заметках о летних впечатлениях», Достоевский пишет о своих грезах о Европе: «За границей я не был ни разу; рвался я туда чуть не с самого моего первого детства, еще тогда, когда в долгие зимние вечера, за неумением грамоте, слушал, разиня рот и замирая от восторга и ужаса, как родители читали на сон грядущий романы Радклиф, от которых

я потом бредил во сне и лихорадке» [Достоевский, 1989, с. 388].

Представления о европейской культуре у Ф. Достоевского были достаточно глубоко укоренены и во многом сформированы, в первую очередь, европейской литературой и изобразительным искусством, а поэтому спустя четверть века после детских грез о Европе, уже пройдя каторгу и ссылку, Ф. Достоевский в письме Я. П. Полонскому снова признается в своей любви к европейской культуре и искусству : «Сколько раз мечтал я, с самого детства, побывать в Италии… разные Альфонсы, Катарины и Лючии въелись в мою голову, а дон Педрами и доньями Кларами еще и до сих пор брежу. Потом пришел Шекспир — Верона, Ромео и Джульетта — черт знает какое было обаяние. В Италию, в Италию!» [Достоевский, 1996, с. 211].

Пройдет около двадцати лет после письма Я. Полонскому, и отношение Ф. Достоевского к Европе и ее идеалам изменится. В «Дневнике писателя» за 1876 г. он называет европейцев «хитрыми людьми», а Россию «честным человеком», пишет о том, что «Россию Европа чрезвычайно нагло эксплуатировала» [Достоевский, 1994, с. 283], отмечая соблюдение Россией международных договоренностей и постоянное стремление правительственных кругов Европы эти договоренности нарушать. Тенденция к мировоззренческому изменению в отношении европейских ценностей была связана с осознанием писателем глубокого духовного различия между образом жизни, верой, менталитетом русского человека, склонного к «всемирной отзывчивости» и утверждавшимися в европейском бытии тенденциями буржуазно-капиталистического устройства, противостоящими представлениям о таком устройстве у Достоевского-мыслителя. Уже незадолго до смерти, выступая на заседании «Общества любителей российской словесности», в знаменитой речи о Пушкине Достоевский вспомнит о пушкинском герое Алеко и обратит внимание на его индивидуализм, заимствованный у европейского сознания нигилизм и стремление приспособить мир «под себя», противопоставляя свое «я» табору [Достоевский, 1958, с. 420-441].

Справедливости ради следует признать, что отношение к Европе и ее ценностям у Достоевского не было лишено антиномичности. Поэтому, очевидно, испытывая ностальгию по временам ушедшей молодости, Достоевский и отзывался о Европе неоднозначно, но вместе с тем он, как и Гегель, понимает, что золотое время европейской культуры миновало: «Я хочу в Европу съездить, Алеша, — обращается к брату Иван Карамазов, — отсюда и поеду; и ведь я знаю, что поеду лишь на кладбище, но на самое, на самое дорогое кладбище, вот что! Дорогие там лежат покойники… я знаю заранее, паду на землю и буду целовать камни и плакать над ними, убежденный всем сердцем моим, что все это давно уже кладбище и никак не более» [Достоевский, 1958, с. 636]. И хотя известно, что миропониманию Достоевского сродни Алеша Карамазов, а не Иван, но тем не менее, позднее, в той же речи о Пушкине, Достоевский уже от своего лица говорит о Европе с теплотой.

В приведенной выше цитате из «Братьев Карамазовых» художник называет европейские идеалы, явившиеся миру в искусстве и других сферах духовной жизни, «подвигом, который заслуживает преклонения», но вместе с тем Достоевский с сожалением пишет, что «эти идеалы уже в прошлом, что в современной ему Европе нет места мятежности и отчаянным поискам истины» [Липский, 2015, с. 331].

Заключение

Таким образом, отталкиваясь от использованной в статье методологии Гегеля и Соловьева, мы подошли к выводу о том, что утверждение о достижениях европейской культуры и искусства скорее следует относить к прошлому времени, а не полагать, что эти достижения носят перманентный характер. Кроме того, не стоит утверждать, что русские культура и искусство развивались автономно от европейских традиций. Скорее именно влияние европейской классики в ее самых высоких проявлениях оказало благотворное влияние на русскую культуру и искусство. Вместе с тем на определенном этапе их пути начинают расходиться, хотя заимствования (порой и некритичные) еще некоторое время продолжают сохраняться. Определенный консерватизм русской жизни, православная вера, понимание жизненных целей, коллективные формы хозяйствования, менталитет и ряд других факторов выполняют роль своеобразной охранной грамоты для нашей культуры и искусства. Обусловленность практичными целями и интересами европейского бытия, его зашоренность на получении дивидендов привели к формированию в этом бытии адекватно устойчивой прагматичной линии в культуре и искусстве, что оказало в це-

лом влияние на деградацию европейского культурного процесса.

Примерно со средины XIX в. в европейской культуре и искусстве стали проявляться тенденции цивилизационного развития, которые существенно поспособствовали смене вектора европейской культуры. Отчетливая дифференциация в культуре и искусстве на элитарную и массовую развернула внутри культуры и искусства центробежные процессы, следствием которых стала дальнейшая деградация европейской культуры и искусства [Грушевская, 2020, с. 154-16]. Впоследствии экономическая доминанта европейской жизни способствовала «перетеканию» элитарной и массовой культуры друг в друга, дабы удержать «лодку на плаву». В этой ситуации искусство и культура уже были озабочены не европейскими идеалами и ценностями (в их классическом понимании), а вынуждены были вести борьбу за выживание, поэтому их дальнейшие трансформации в этом направлении неизбежны. Торможению этих процессов могут способствовать изменения или модернизация западноевропейской экономической модели, предпосылками которой могут стать последние политические и экономические изменения, происходящие в мире.

Библиографический список

1. Аристотель. Собрание сочинений : в 4-х т. Москва : Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.

2. Аристотель. Собрание сочинений : в 4-х. Москва : Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.

3. Балиев И. В. Место религии в философии славянофилов XIX века // Тенденции в развитии науки и образования. 2020. № 62-11. С. 55-58.

4. Гегель Г. В. Ф. Эстетика. Собрание сочинений : в 4-х т. Москва : Искусство, 1968. Т. 1. 311 с.

5. Гегель Г. В. Ф. Эстетика : в 4-х т. Москва : Искусство, 1968. Т. 1. 311 с.

6. Грушевская Е. Г. Вляние массовой культуры на элитарную (на примере итальянского футуристического театра) // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 154-161.

7. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений : в 15-ти т. Ленинград : Наука (Ленинградское отделение), 1989. Т. 4. 784 с.

8. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений : в 10-ти т. Москва : Гослитиздат, 1958а. Т. 9. 636 с.

9. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений: в 10-ти т: Москва : Гослитиздат, 1958б. Т. 10. 624 с.

10. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений: в 15-ти т. Санкт-Петербург : Наука (Ленинградское отделение), 1996. Т. 15. 864 с.

11. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений: в 15-ти т. Санкт-Петербург : Наука (Ленинградское отделение), 1994. Т. 13. 544 с.

12. Куприянов В. А. Россия и Европа в раннем и позднем славянофильстве (А. С. Хомяков и В. И. Ламанский) // Соловьевские исследования. 2018. № 2 (58). С. 21-33.

13. Липский В. Н. Антиномии национального бытия и духа в творчестве Ф. Достоевского // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 241-245.

14. Сараева Е. Л. Н. М. Карамзин о сохранении национальной идентичности русского народа и условиях дихотомии Россия-Запад // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 3. С. 265-273.

15. Славянофильство: pro et contra. Творчество и деятельность славянофилов в оценке современников. Антология. 2-е изд. / сост., вступит. статья В. А. Фатеева // В спорах о самобытном пути России. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского у-та, 2009. 1056 с.

16. Соловьев В. Сочинения : в 2-т. Москва : Мысль. Т. 1. 1990. 678 с.

17. Стендаль Ф. Собрание сочинений : в 15-ти т. Москва : Правда, 1959. Т. 1. 638 с.

18. Татаренко Н. А. «Конец» искусства в гегелевской философии: толкование и смысл // Философская антропология. 2020. Т. 3. № 2. С. 265-282.

19. Хомяков А. С. Аристотель и всемирная выставка // Всемирная задача России. Москва : Институт русской цивилизации, 2011. 677 с.

20. Хренов Н. А. Бетховен как художник переходной эпохи: от искусствоведческой к культурологической постановке вопроса // Вестник русской христианской гуманитарной академии. 2020. Том 21. № 4-2. С. 293-309.

Reference list

1. Aristotel'. Sobranie sochinenij = Collected works : v 4-h t. Moskva : Mysl', 1976. T. 1. 550 s.

2. Aristotel'. Sobranie sochinenij = Collected works: v 4-h. Moskva : Mysl', 1976. T. 1. 550 s.

3. Baliev I. V. Mesto religii v filosofii slavjanofilov XIX veka = The place of religion in the philosophy of Slavophiles in the XIX century // Tendencii v razvitii nauki i obrazovanija. 2020. № 62-11. S. 55-58.

4. Gegel' G. V. F. Jestetika. Sobranie sochinenij = Aesthetics. Collected works : v 4-h t. Moskva : Iskusstvo, 1968. T. 1. 311 s.

5. Gegel' G. V. F. Jestetika = Aesthetics : v 4-h t. Moskva : Iskusstvo, 1968. T. 1. 311 s.

6. Grushevskaja E. G. Vljanie massovoj kul'tury na jelitarnuju (na primere ital'janskogo futuristicheskogo teatra) = The influence of mass culture on the elite (on the example of Italian futuristic theater) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. 2020. № 3. S. 154-161.

7. Dostoevskij F. M. Sobranie sochinenij = Collected works : v 15-ti t. Leningrad : Nauka (Leningradskoe otdelenie), 1989. T. 4. 784 s.

8. Dostoevskij F. M. Sobranie sochinenij = Collected works : v 10-ti t. Moskva : Goslitizdat, 1958a. T. 9. 636 s

9. Dostoevskij F. M. Sobranie sochinenij = Collected works : v 10-ti t: Moskva : Goslitizdat, 1958b. T. 10. 624 s.

10. Dostoevskij F. M. Sobranie sochinenij = Collected works : v 15-ti t. Sankt-Peterburg : Nauka (Leningradskoe otdelenie), 1996. T. 15. 864 s.

11. Dostoevskij F. M. Sobranie sochinenij = Collected works : v 15-ti t. Sankt-Peterburg : Nauka (Leningradskoe otdelenie), 1994. T. 13. 544 s.

12. Kuprijanov V. A. Rossija i Evropa v rannem i pozdnem slavjanofil'stve (A. S. Homjakov i V. I. Lamanskij) = Russia and Europe in early and late Slavophilism (A. S. Khomyakov and V. I. Lamansky) // Colov'evskie issledovanija. 2018. № 2 (58). S. 21-33.

13. Lipskij V. N. Antinomii nacional'nogo bytija i duha v tvorchestve F. Dostoevskogo = Antinomies of national being and spirit in the work of F. Dostoevsky // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. № 3. S. 241-245.

14. Saraeva E. L. N. M. Karamzin o sohranenii nacional'noj identichnosti russkogo naroda i uslovijah dihotomii Rossija-Zapad = Karamzin on the preservation of the national identity of the Russian people and the conditions of Russia-West dichotomy // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2018. № 3. S. 265-273.

15. Slavjanofil'stvo: pro et contra. Tvorchestvo i dejatel'nost' slavjanofilov v ocenke sovremennikov. Antologija = Slavophilia: pro et contra. Creativity and activity of Slavophiles in contemporaries' assessment. Anthology. 2-e izd. / sost., vstupit. stat'ja V. A. Fateeva // V sporah o samobytnom puti Rossii. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo u-ta, 2009. 1056 s.

16. Solov'ev V. Sochinenija = Compositions : v 2-t. Moskva : Mysl'. T. 1. 1990. 678 s.

17. Stendal' F. Sobranie sochinenij = Collected works : v 15-ti t. Moskva : Pravda, 1959. T. 1. 638 s.

18. Tatarenko N. A. «Konec» iskusstva v gegelevskoj filosofii: tolkovanie i smysl = The «end» of art in Hegelian philosophy: interpretation and meaning // Filosofskaja antropologija. 2020. T. 3. № 2. S. 265-282.

19. Homjakov A. S. Aristotel' i vsemirnaja vystavka = Aristotle and the World's Fair // Vsemirnaja zadacha Rossii. Moskva : Institut russkoj civilizacii, 2011. 677 s.

20. Hrenov N. A. Bethoven kak hudozhnik perehodnoj jepohi: ot iskusstvovedcheskoj k kul'turologicheskoj postanovke voprosa = Beethoven as an artist of a transitional era: from art history to culturology aspect of the question // Vestnik russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii. 2020. Tom 21. № 4-2. S. 293-309.

Статья поступила в редакцию 14.07.2022; одобрена после рецензирования 17.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 14.07.2022; approved after reviewing 17.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-201-210
EDN: UOVUOI

Человечество в ситуации очередной в истории медиа «мировой революции»

Николай Андреевич Хренов
Доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНИУ «Государственный институт искусствознания». 125009, г. Москва, Козицкий переулок, д. 5
nihrenov@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6890-7894

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о взаимоотношениях технологии и культуры. В качестве предмета исследования автор рассматривает такой феномен современной культуры, как медиа. При этом первостепенным ракурсом рассмотрения оказывается исторический ракурс. В статье последовательно называются средства медиа, возникшие на технологической основе и успевшие стать в истории культуры заметными явлениями. Акцент ставится на последовательном появлении в истории технологий, становящихся основой возникновения новых форм художественной коммуникации. Каждое из них в момент своего появления обновлялось «мировой революцией», но при этом его исчерпывающего осмысления не было.

Исходная точка истории медиа — появление в XIX в. фотографии. Одним из значимых обсуждаемых аспектов становится преемственность в возникновении и функционировании новых художественных средств медиа. Автор приходит к выводу, что существующей в этой области теории недостает выявления общей логики появления разных средств медиа как ступеней в становлении единого гештальта. Таким гештальтом становится технология, вызванная к жизни тем, что сегодня называется «виртуальной реальностью». Предлагаемый ракурс рассмотрения приводит к переосмыслению научного изучения медиа.

История виртуальной реальности начинается с фотографии. Настоящее виртуальной реальности представлено Интернетом. Но, по всей видимости, история виртуальной реальности названными средствами медиа не исчерпывается. Возможно, человечество находится лишь в начале такой истории. Рассматривая различные средства медиа как фазы в истории виртуальной реальности, автор приходит к выводу, что искусствоведческий подход, определяющий до сих пор видение существующих средств медиа (фотография, кино, телевидение и т. д.), не может быть исчерпывающим. Более того, он часто оказывался барьером для осмысления опыта каждого средства медиа как одного из средств общего гештальта. Открытие нового ракурса осмысления искусств, возникших на основе технологии, требует новой интерпретации и языков этих искусств и их места в истории, понимаемой как история виртуальной реальности. Это место может быть уяснено лишь при условии, что каждое средство медиа является лишь одной из ступеней в истории виртуальной реальности и, соответственно, культуры.

Ключевые слова: культура; технология; медиа; «мировая революция»; виртуальная реальность; фотография; кино; телевидение; Интернет; письменность; книгопечатание; Платон; Хейзинга; Маклюен; Барбье; Хайдеггер; Гутенберг; Сандрар; Манович

Для цитирования: Хренов Н. А. Человечество в ситуации очередной в истории медиа «мировой революции» // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 201-210. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-201-210. https://elibrary.ru/uovuoi

Original article

Humanity in the situation of another «world revolution» in the history of media

Nikolai A. Khrenov
Doctor of philosophical sciences, professor, chief researcher at the State institute of art studies. 125009, Moscow, Kozitsky lane, 5
nihrenov@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6890-7894

Abstract. The article discusses the relationship between technology and culture. The subject of research is considered by the author as media such a phenomenon of modern culture. In this case, the primary view of consideration is the

© Хренов Н. А., 2022

historical view. The article consistently names media tools that appeared on a technological basis and managed to become noticeable phenomena in the history of culture. The emphasis is placed on the consistent emergence in the history of technologies that become the basis for the emergence of new artistic communication forms. Each of them at the time of its appearance was updated by the «world revolution,» but at the same time there was no exhaustive understanding of it.

The starting point of media history is the birth of photography in the XIX century. One of the significant aspects discussed is the continuity in the emergence and functioning of new media fiction. The author comes to the conclusion that the theory existing in this area lacks the identification of the general logic in identifying different media means as steps in the formation of a single gestalt. Such a gestalt becomes a technology caused to life by what is today called «virtual reality». The proposed view of consideration leads to a rethink of the media scientific study

The story of virtual reality begins with photography. Real virtual reality is represented by the Internet. But, apparently, the history of virtual reality by these media means is not limited. Perhaps humanity is only at the beginning of such a story. Considering various media means as phases in the history of virtual reality, the author comes to the conclusion that the art criticism approach that still determines the vision of existing media means (photography, cinema, television, etc.) cannot be sufficient. Moreover, it often turned out to be a barrier to understand the experience of each media medium as one of the means of general gestalt. The discovery of a new perspective on understanding the arts that emerged from technology requires a new interpretation of both the languages of these arts and their place in history, understood as the history of virtual reality. This place can be clarified only if each media means is only one of the steps in the history of virtual reality and, accordingly, culture

Keywords: culture; technology; media; «world revolution»; virtual reality; photography; cinema; television; internet; writing; printing; Plato; Huizinga; McLuhan; Barbier; Heidegger; Gutenberg; Sandrar; Manovich

For citation: Khrenov N. A. Humanity in the situation of another «world revolution» in the history of media. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 201-210. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-201-210. https://elibrary.ru/uovuoi

Введение. Взаимоотношения между культурой и технологией как проблема

Одна из главных тенденций в современной культуре — это выброс фантастических технологий, смысл которых еще не до конца удается осознать, не говоря уже о том, чтобы ими овладеть. Можно лишь констатировать восторженное восприятие технологических чудес. По этому поводу людьми овладевает сплошная эйфория. Уже имеются обнадеживающие попытки овладеть технологиями на художественном уровне. Проблема лишь в том, что обещанное технологией, видимо, еще не стало реальностью. Но даже и то, что уже появилось, поражает своими безграничными возможностями. Но, как говорится, процесс пошел. Однако понятно, что все технологические новшества не должны противоречить ориентациям культуры. Они должны быть для культуры приемлемыми, а не разрушительными.

Но почему вдруг разрушительными, ведь, кажется, нет повода по этому случаю беспокоиться. Но эта опасность возникает в связи с тем, что техника, по крайней мере в форме медиа, не только демонстрирует внешние расширения человека, как это объяснял М. Маклюен, а, все более обособляясь от человека, как и от контроля с его стороны, сама вторгается в биологический организм человека, и не только в тело, но и в мозг, моделируя его сознание. Хотя двойничество этого рода, судя по всему, никогда не достигнет успеха, тем не менее, самостоятельность робота вызывает недоверие к технологиям, возвращая человечество к первичному испугу от плода фантазии М. Шелли, создавшей образ Франкенштейна.

Проблема, конечно, заключается еще и в том, что технология способна не только эмансипироваться от человека, но и противостоять культуре, не успевающей в связи с быстро изменяющимися ритмами современной жизни ассимилировать и подчинить контролю, а потому и обеспечить столь необходимую в ее истории преемственность. Примирить эти разные стихии — культуру и технику — весьма непросто, особенно в ситуации ослабления и надлома самой культуры, что Й. Хейзинга и сделал предметом своего анализа. Когда-то, ставя вопрос о необходимости принять меры, способствующие оздоровлению больной и угасающей культуры, Й. Хейзинга не мог пройти мимо ее отношений с техникой. Можно ли с помощью технологий преодолеть упадок культуры, в котором она в XX в. оказалась, способствовать ее развитию? И, наоборот, способна ли технология наносить культуре вред? К выводам историка культуры следовало бы прислушаться.

Этот вопрос Й. Хейзинга ставил применительно не только к технике, но и к науке, поскольку именно ей технологические новшества обязаны своим появлением. И та, и другая несут

ответственность за негативные последствия для культуры, за появление и углубление дегуманизации, которую в XX в. можно наблюдать. Й. Хейзинга, конечно, не отрицает их благотворного влияния на общественную жизнь, но все же в своей работе констатирует: «Сделавшая столь мощный скачок наука вместе со своей младшей сестрой, технологией, уже с XIX в. претендует на то, чтобы их отождествляли с культурой. Но мы, к сожалению, знаем, что очень высокие формы научного развития могут сочетаться с ужасающим варварством» [Хейзинга, 2010]. В другом месте выдающийся историк культуры прямо говорит о возможности использования техники в разрушительных целях, и разрушительных применительно к культуре. «Техника каждый день производит все новые чудеса, но никто больше не чувствует к ней доверия, потому что она уже показала, что в гораздо большей степени способна разрушить, чем уберечь» [Хейзинга, 2010].

После подобных высказываний авторитетного исследователя культуры мы хотели бы поставить вопрос уже не по поводу технологических новшеств или примеров их художественного освоения (а эти вопросы в наше время постоянно ставятся и обсуждаются), а в плоскости культурологии. Попытаемся технологии соотнести не просто с искусством, а с культурой в целом. Таким мы видим специфическое направление в осмыслении того опыта, который возникнет в индустриальных и постиндустриальных обществах. Но здесь сразу же необходимо ответить на вопрос: в данном случае речь идет о существе самой техники, на которую могут проецироваться негативные стороны жизни, в результате чего она демонизируется, или же о ее использовании человеком? По этому поводу у М. Хайдеггера есть любопытное суждение. Он говорит, что техника опасна не сама по себе. Опасность заключается в том, что человек может оказаться неспособным ею воспользоваться так, чтобы не нанести вред самому себе и другим. Иначе говоря, нас может «пронести» мимо существа техники.

Вот, скажем, всем сегодня известны ламентации по поводу информационной перегрузки, возникающей в результате взрывного роста поступающей по каналам медиа информации. Но несет ли медиа вину за те фрустрации, которые современный человек испытывает? Согласно некоторым исследованиям, это последствия вовсе не медиа, а активизировавшейся в современном обществе конкуренции. К разрушительным последствиям психики приводит не избыток информации, а общественные процессы. «Тот, кто хочет выжить, должен быть конкурентноспособен, а чтобы быть конкурентноспособным, нужно находиться на связи, постоянно получать и обрабатывать огромное, непрерывно растущее количество данных» [Ловинк, 2014]. Следствием этого является постоянное напряжение внимания и сокращение времени для выражения человеческих эмоций. Поэтому выходом из этого состояния часто становятся наркотики.

Конечно, можно было бы напомнить о том, что подобные сомнения, касающиеся того, что вторжение техники в культуру сопровождалось испугом и ее неприятием, имели место и раньше. Например, похожая ситуация сложилась еще в древней Греции, когда греки решили воспользоваться изобретениями финикийцев и ввели письменность. Это ведь тоже технология. Мы уже не помним о сомнениях, высказанных Платоном по поводу алфавита. А потом, когда Маклюен заново высказывал знакомую мысль, некогда высказанную Платоном, на него обрушились с критикой за то, что, вписывая галактику Гутенберга в историю медиа и в историю культуры, он обнаружил в ней не только позитив, но и негатив, что позднее применительно к печатной книге В. Розанов повторит. Так, отвечая на вопрос «Но неужели в книгопечатании нет ничего хорошего?», Маклюен писал: «Тема этой книги — не преимущества и недостатки книгопечатания, а то, что любая сила, если мы не осознаем ее влияния, становится бедствием, особенно если мы сами же ее и создали» [Маклюен, 2003]. Прекрасное предостережение превосходного исследователя, предчувствовавшего процессы культуры, нам, энтузиастам Интернета.

В диалоге Платона «Федр» Сократ сообщает о том, что он слышал, именно слышал, а не прочитал, поскольку чтение в его время было еще редкостью, о «культурном герое» египетского происхождения по имени Тевт, который изобрел письмена. Когда Тевт с присущей ему демократической позицией доказывал царю Тамусу, что нужно научить использовать письменность всех египтян, Тамус спросил, а с какой целью и будет ли это полезно. Что в этих письменах такого, что ими должны пользоваться все? Доказывая их пользу, Тевт говорил, что с помощью письмен люди будут более мудрыми и понятливыми. Но Тамус в рассказе Сократа по поводу памятливости выразил сомнение. Это было даже и не сомнение в полезности письмен, а констатация их вреда. Очень важно вдуматься в смысл аргумен-

тации. Ведь сегодня очевидно, что Интернет как фантастическое средство получения информации развивается параллельно упадку общей грамотности. «В души научившихся им они вселят забывчивость, так как будет лишена упражнения память: припоминать станут извне, доверясь письму, по посторонним знакам, а не изнутри, сами собою. Стало быть, ты нашел средство не для памяти, а для припоминания. Ты даешь ученикам мнимую, а не истинную мудрость. Они у тебя будут многое знать понаслышке, без обучения, и будут казаться много знающими, оставаясь в большинстве невеждами, людьми трудными для общения; они станут мнимомудрыми вместо мудрых» [Платон, 1970].

Но ведь это говорит не столько мифологический Тамус. Это говорит Сократ устами Тамуса, а, как известно, у Платона истиной в конечной инстанции и в оформленном виде владеет именно Сократ. Здесь очень важно констатировать, что этот миф излагает именно Сократ, который, как и Пифагор, принципиально не хотел излагать свое учение с помощью письма. Что имел в виду Сократ, когда говорил о «мнимой мудрости», приобретаемой с помощью письменности, разъясняет цитата из книги Х. Дж. Чейтера «От написанного к напечатанному», повлиявшей в свое время на выводы М. Маклюена. По признанию канадского мыслителя Х. Дж. Чейтеру, он обязан появлением на свет его книг. А Х. Дж. Чейтер говорит об ослаблении памяти под воздействием печатного текста. «Наша память значительно ослаблена воздействием печатного текста. Мы знаем, что нет необходимости “перегружать память” всем тем, что можно найти, просто сняв с полки книгу. Когда же большая часть населения не владеет грамотой, а книги являются раритетом, требуется цепкость памяти, значительно превосходящая память современного европейца. Например, индийские студенты способны выучить наизусть учебник и повторить его на экзамене слово в слово. Устная передача священных текстов служила надежным средством сохранения их неизменными. Говорят, что, если бы все рукописные и отпечатанные экземпляры “Ригведы” были утеряны, текст все авно можно было бы восстановить до буковки. А ведь это — почти “Илиада” и “Одиссея” вместе взятые» [Маклюен, 2003].

Что касается письменности, то процесс ее внедрения в культуру имел продолжение в Средние века на Западе, хотя в это время общество функционировало в аграрных формах, то есть большая часть населения проживала в сельской местности. Это было основой сохранения устной культуры. Что касается письменности, то ее использование в основном ограничивалось монастырями. Но уже в XII и в XIII вв. Запад бурно развивался, о чем свидетельствовал рост городского населения, а следовательно, утверждение городской культуры, в которой возникала колоссальная потребность в знаниях. Автор замечательного исследования о средневековой цивилизации Запада Морис де Вульф не случайно XII в. уже называет весной в ее истории [де Вульф, 2014]. Технологии развиваются, отвечая этой потребности в знаниях. Конечно, многие открытия, сделанные в античности, в Средние века были забыты. Историки доказывают, что некоторые технологии, которые войдут составной частью в технологию печати, были открыты уже в Древнем Риме. «Точно так же известно, что в античности использовали матрицы для отливки печатей, а также чеканов для чеканки, может, и медалей, иногда даже и переплетных досок. Древние также освоили технику литья металла в форму для отливки денег и т. д. Это технологии, казавшиеся утраченными в течение какого-то периода в Средние века, были открыты заново, начиная с XIII века» [Барбье, 2018]. В 1455 г. в Майнце Гутенберг печатает «первую великую европейскую книгу» — Библию. Но его деятельность начинается раньше. Историки датируют ее начало 1449 г. [Барбье, 2018]. Любопытная подробность: если в технологию греческой письменности сделали вклад финикийцы, то в технологию печати — китайцы. Во всяком случае, такая гипотеза существует [Барбье, 2018].

Нам интересно зафиксировать, имела ли место позднее критика нового средства медиа, как это было в случае с Платоном, разглядевшим в письменности уязвимое место. Конечно, отрицать это невозможно. Но в данном случае хочется сослаться прежде всего на тех современных исследователей, которые, имея опыт общения с Интернетом, возвращаются к тому виду коммуникации, что был для Платона идеалом. Так, доказывая, что в процессе коммуникации с помощью электроники наши тела становятся незначимыми, а наш разум расширяется до границ Вселенной, Х. Л. Дрейфус приходит к выводу, что, несмотря на все фантастические преимущества, коммуникация с помощью технологий с присущей ей интерактивностью все равно проигрывает непосредственному человеческому общению с глазу на глаз. Но вот этот признак коммуникации и был

для Платона идеалом. Исследователь напоминает, что «два человека, общавшихся лицом к лицу, зависят от тонкой комбинации движений глаз, поворотов головы, жеста и позы, а потому взаимодействуют намного более разнообразными способами, чем представляют себе большинство создателей роботов» [Дрейфус, 2004]. Это сегодня, в ситуации пандемии, обернувшейся перенасыщением опосредованных технологиями коммуникаций, мы особенно остро ощущаем.

Человечество в ситуации очередной «мировой революции» в истории медиа: почему технологические прорывы своевременно не осознаются?

Когда-то, еще в начале 20-х гг. прошлого века, на полстолетие опережая М. Маклюена, французский поэт, сценарист и кинотеоретик Б. Сандрар предпринимает набросок морфологии культуры, понимаемой как морфология коммуникации, и в эту историю пытается вписать кино. Для Б. Сандрара появление кино — такое же грандиозное завоевание культуры, каким в свое время была письменность. Все основные сдвиги в истории коммуникации Б. Сандрар называл «мировыми революциями». Революциями, конечно же, в истории медиа, хотя слово «медиа» еще не употреблялось. Согласно Б. Сандрару, первая революция произошла в Древней Греции в связи с возникновением письменности, что привело к человеческой творческой активности, ее удвоению и возрастанию. Римляне гравируют свою историю на медных или оловянных табличках. В Александрии появляется библиотека. Таким образом, у Б. Сандрара исходной точкой истории медиа является появление финикийского алфавита в Древней Греции. По некоторым источникам, оно связано с основателем Фив торговцем, магом и волшебником Кадмом. Так считали греки, и об этом можно прочитать у Геродота.

Хотя из других источников известно, что это возникновение письменности в Греции произошло второй раз. Первый связан с так называемым микенским периодом, с микенской цивилизацией, то есть с ранней эпохой в становлении античной культуры, когда письменностью пользовалось лишь окружение царя. Возникновение в микенском мире письма связано с принципом организации дворцовой жизни, с бюрократическим аппаратом, функцией которого были учет и контроль. Эта система основывалась на применении письменного учета и учреждения архивов. Во дворец Кносса письмо доставили писцы с Крита, пожелавшие служить микенской династии. Но письмом пользовались в строго замкнутых группах. Это письмо исчезло вместе с микенской цивилизацией, когда произошло вторжение в Грецию дорийцев. Грекам пришлось вызывать к жизни письменность второй раз. Но это была уже другая письменность, и у нее были другие функции. Давая характеристику микенской цивилизации, Ж.-П. Вернан пишет следующее: «Когда греки к концу IX в. до новой эры вновь откроют ее (письменность. — Н. Х.), переняв на сей раз у финикийцев, это будет не просто письменность другого фонетического типа, а появление радикально иной цивилизации. Она уже не будет составлять особой специальности писцов, но станет элементом общей культуры. Социальное и психологическое значение письменности также изменится, став прямо противоположным: письмо больше не имеет целью учреждать на потребу царю архивы в тайниках дворца; отныне оно приобретает публичный характер и делает объектом всеобщего обсуждения различные аспекты общественной и политической жизни» [Вернан, 1988].

Согласно Б. Сандрару, вторая «мировая революция» произойдет в середине XV в. в связи с появлением печатного станка. Гутенберг изобретает подвижный шрифт, а потом его отливают в металле. Мировot пространство наводненяют печатные книги. Множатся университеты и библиотеки. Наука выходит из стен монастырей. Появляются газеты. Образование демократизируется, и культура утончается. Благодаря печати народы входят в более тесное соприкосновение. Наконец, согласно Б. Сандрару, на рубеже XIX-XX вв. начинается Третья «мировая революция». Человечество движется к новому синтезу человеческого духа, и этому способствует возникновение кино. «Шлюзы нового языка открыты, — пишет Б. Сандрар. — Буквы нового букваря, бесчисленные, толпятся. Все становится возможным. Евангелие Завтрашнего дня, Дух будущих Законов, Научная эпопея, предвосхищающая легенда, Видение четвертого измерения Бытия, все скрещения! Смотрите! Революция» [Сандрар, 1988]. Любопытно, что сказал бы Б. Сандрар о появлении Интернета. Наверняка он провозгласил бы четвертую «мировую революцию», которая тоже не ставит точку в истории технологий. Хотя М. Маклюен очень старался, чтобы доказать, что четвертой революцией в культуре явилось телевидение.

Мы сегодня, спустя столетие, вспоминаем восторженные наброски истории медиа, принадлежащие Б. Сандрару. За это время должна была быть провозглашена и четвертая «мировая революция». Она и появилась, и мы сегодня ее называем цифровой революцией или медиареволюцией. Констатацию этого события как революции мы находим у теоретика медиа (а каждая революция порождает своего теоретика) Л. Мановича. Вот как Л. Манович соотносит новое средство медиа с существующей культурой. Не разделяя мысли о том, что компьютер будет использоваться исключительно для консервации культурного архива, он отмечает: «Скорее, современная медиареволюция — как переключение культурных практик в режим производства, распространения данных и коммуникации за счет компьютеров — фундаментально повлияет на развитие общества. Она перевернет представления о культуре — примерно так же, как изобретение печатного станка в XV в. и фотографии в XIX в. Мы только начинаем фиксировать эффекты распространения компьютеров, но уже понимаем: эта новая революция коренным образом изменит современность и многие, если не все, виды деятельности. Все-таки прежние технические революции были менее фундаментальны и влияли исключительно на особенности культурной коммуникации, обращения конкретных артефактов культуры. Изобретение печатного станка трансформировало нормы распространения медиа, а фотография изменила правила производства статичных изображений. Однако революция компьютерных медиа затрагивает все стадии и этапы производства и дистрибуции культурных объектов, включая покупку, хранение и распространение любых типов артефактов, управление ими, а также всех типов медиа: текстов, статичных и динамичных изображений, звуков, спатиальных конструкций» [Манович, 2018].

Так, мы убеждаемся, что если возникновение кино — это и в самом деле следующая «мировая революция», то эта революция все-таки началась не с появлением кино, а, как уточняет Л. Манович, — с фотографии. Это справедливо. Вот и теоретик медиа В. Эрнст пишет, что эпоха медиа начинается с фотографии, и даже называет дату начала этой эпохи — 1839 г. [Эрнст, 2014]. А вслед за фотографией появляется фонограф как устройство для сохранения сигналов, а затем техническая воспроизводимость движения в форме кинематографа. Этому событию тоже соответствует дата — 1895 г. Кстати, заодно В. Эрнст констатирует, что концептуально смысл открытий в сфере медиа был разъяснен лишь в трудах М. Маклюена. Однако суждение о том, что медиа начинается с фотографии, спорно. А как же быть с письменностью и печатью, которые тот же Маклюен включает в историю медиа. Но у В. Эрнста свои резоны. Для него медиа идентифицируется лишь с появлением технических изобретений. Смысл этих технических изобретений он поясняет так: «Поэтому медиаистория не является историей техники, понятой как аппараты и машины, но является одновременно и археологией графического разума, которая в контексте фотохимических, электромеханических и электронных медиа до сих пор была предметом конструктивного интереса лишь инженеров» [Эрнст, 2014]. Не то чтобы кино не выводили из фотографии (это делалось, и примером тому может служить З. Кракауэр), но фотография как-то всегда оказывалась в стороне, на обочине истории искусства. Замечательный теоретик фотографии А. Руйе справедливо пишет, что фотография была признана полнокровным культурным и художественным явлением совсем недавно, примерно в 1970-е гг. [Руйе, 2014]. Но в настоящее время возникает возможность нового прочтения и фотографии, и следующих за ней других средств медиа как множества фаз в истории становления того, что сегодня называют виртуальной реальностью [Хренов, 2019].

Предложенная Б. Сандраром периодизация возникла под воздействием того восторженного восприятия кино, которое имело место в первые десятилетия прошлого века. Конечно, это не могло не определить экскурсы в историю и поиски аналогичных ситуаций. Так возникает набросок той концепции, которую, спустя десятилетия, создаст М. Маклюен. Но у М. Маклюена она станет следствием очередной «мировой революции». Выражаясь языком Б. Сандрара, она связана с возникновением и распространением телевидения. А что уж говорить о появлении Интернета. Но каждый раз, когда появляется новое средство медиа, возникает необходимость в морфологическом анализе, то есть в нахождении места нового средства в истории медиа. В связи с этим проявляется любопытная закономерность, которую важно зафиксировать и аргументировать. В момент возникновения на ранней стадии каждое новое средство медиа приоткрывает и даже пробует реализовать то, что можно осуществить лишь позднее. Но все же такие попытки

можно фиксировать. Это обстоятельство позволяет понять связь между разными видами медиа как фазами становления виртуальной реальности.

Так, например, возникновение книгопечатания обязывало найти ему место в истории. Такую периодизацию предлагает Ф. Барбье, пытаясь осмыслить природу изобретения Гутенберга и бумажной цивилизации в целом, что упоминают и Б. Сандрар, и Л. Манович. Ф. Барбье не склонен изолировать историю печати как одного из средств медиа от остальных средств. В начале своей книги он даже предупреждает, что его цель — подобрать ключ к пониманию характерной для 2000-х гг. медийной революции. Это любопытный аспект анализа истории медиа. Мы еще помним один из тезисов М. Маклюена по поводу того, что каждое новое средство медиа приводит к трансформации предыдущего средства в художественный феномен. Во-первых, этим суждением Ф. Барбье подчеркивает, что облагодетельствованный многими технологическими новинками человек XXI в. все же оказывается в состоянии неопределенности и неосознаваемости той ситуации, в которой он существует. А потому исторические экскурсы могут ему помочь осмыслить последствия нового антропологического сдвига, связанного с Интернетом.

Иначе говоря, здесь исторический анализ медиа у Ф. Барбье превращается в определяющий. Во-вторых, как Б. Сандрар не мог избежать эмоционального отношения к очередному антропологическому сдвигу, связанному с появлением кино, так и Ф. Барбье не может оценивать сдвиг, связанный с Интернетом, не прибегая к понятию «мировая революция». В-третьих, возникновение книгопечатания Ф. Барбье включает в мировосприятие, которое с легкой руки Ю. Хабермаса сегодня называют модерном. Это, безусловно, важный момент. С этой точки зрения открытие Гутенберга стало следствием возникновения нового мировоззрения. Но к этому его функция не сводится. С другой стороны, оно становится двигателем внедрения нового мировосприятия в сознание людей. В-четвертых, что очень важно, историю книгопечатания Ф. Барбье соотносит с историей возникновения и функционирования в культуре знака, пытаясь дать новому изобретению семиотическое истолкование, что будет актуальным и для интерпретации появляющихся последующих медиа, например, кино, и не только. Мы таким подходом воспользуемся в последующих частях нашей статьи.

Для Ф. Барбье революция, связанная с печатью, — это в то же время и семиологическая революция. Эта идея есть и в суждениях Л. Мановича, упрекающего теоретиков за то, что они избегают анализа семиотических кодов медиа [Манович, 2018]. Но и это еще не все. Наконец, в-пятых, Ф. Барбье, опережая историю, прямо говорит о том, что печатная книга является заметным продвижением в направлении становления виртуализации. Перечисляя позитивные признаки книгопечатания, он, между прочим, пишет следующее: «Наконец, принцип семиологии упрощает не только хранение и обработку информации, но также оказывается особенно благоприятным для развития интеллектуального инструмента, каковым является виртуальность. Этот пункт еще только ждет своего исследователя, тогда как создание «бумажного мира», исходя из которого будут развиваться опыт (включая литературные опыты: роман) и выводы, оказывается одним из ключевых элементов современности» [Барбье, 2018]. В самом деле, Ф. Барбье можно понять: все это такие сдвиги, которые заслуживают того, чтобы их обозначить как сдвиги революционные. Экскурс в историю книгопечатания, сделанный современным исследователем медиа, актуален и объясним. «Если двухтысячные годы, когда телекоммуникация и информация превратились в банальность, — эпоха очередной “медиареволюции” с точки зрения историка, это не первая подобная революция: другие эпохи тоже были отмечены глубокими изменениями в системах социальной коммуникации» [Барбье, 2018].

Включая историю коммуникации в общую историю медиа, Ф. Барбье все же углубляется именно в историю медиа, а в этой истории он, в конечном счете, выделяет два ключевых периода — XV век, когда к производству печатного текста оказалась готова технология, и XIX век, когда развернулась промышленная революция и возникла масса читателей, что сделало неизбежным тиражирование печатных текстов. Здесь сразу же возникает вопрос. Всякая революция, в том числе технологическая, связана с разрывом? Прежде всего, имеется в виду разрыв с традициями. Вот и Л. Манович в истории медиа ставит акцент именно на разрыве. «Каким же образом новые медиа опираются на прежние культурные жанры и языки, планы содержания и выражения, и где, в какой момент между ними происходит разрыв? — ставит он вопрос. — Как они формируют образы реальности, взаимодействуют со

зрителем или “отражают” пространство и время? Как нормы и техники старых медиа (вроде прямоугольной рамки кадра, подвижной точки съемки и монтажа) представлены в новых медиа? Или: если мы займемся археологией отношений компьютеропосредованных техник создания медиа и предшествующих стратегий репрезентации и симуляции, то где обнаружится соответствующий исторический разрыв?» [Манович, 2018].

А можно ли утверждать, что, несмотря на все эти разрывы, все-таки в этой цепи технических открытий существовала и некоторая преемственность? А преемственность, видимо, заключается в том, что во всех упомянутых Б. Сандраром технологических революциях можно проследить единую историю того, что сегодня обозначают как виртуальная реальность. В таком случае неизбежен вопрос: в какой точке постижения этой самой виртуальной реальности мы находимся? Да и вообще: предстает ли эта реальность уже в своих вполне сложившихся формах или мы находимся в самом начале этого процесса? Свершилось ли в истории становления этой реальности уже что-то такое, что позволяет утверждать: в своих развитых и законченных формах эта реальность определилась, и ничего нового в ней уже не может произойти. Утвердительного ответа здесь ожидать не приходится. Становление этой реальности находится в процессе. Возможно, мы стоим на пороге появления новых форм виртуализации. Если таковые последуют, то человечество будет иметь возможность наблюдать появление не только новых форм, но и новых взглядов на то, что нами, кажется, уже открыто и освоено. Иначе говоря, если применительно к виртуальной реальности выражаться языком М. Хайдеггера, мы продолжаем «выводить технику из потаенности в открытость».

Какие же последствия из этого проистекают? В данном случае невозможно игнорировать следующую мысль философа. В связи с идеей выведения техники из потаенности в открытость М. Хайдеггер недвусмысленно формулирует функцию искусства, приобретающую в эпоху технологий все большее значение: «Поскольку существо техники не есть нечто техническое, сущностное, осмысление техники и решающее размежевание с ней должны произойти в области, которая, с одной стороны, родственна существу техники, а с другой — все-таки фундаментально отлична от него. Одной из таких областей является искусство» [Хайдеггер, 1993]. Стоит ли удивляться, что сегодня в сфере искусства деятельность этого рода является особенно интенсивной, о чем свидетельствуют и практический опыт, и множество теоретических работ. Все это и подтверждает вывод философа.

Если иметь в виду не только последовательное появление в истории медиа его новых средств, но и историю их осмысления, осознания их возможностей, их языка, их эстетики, а главное, вклада в культуру, то нельзя не констатировать, что это самое осознание в форме науки всегда запаздывает. Так случилось с фотографией, так в свое время случилось с кино. Но не такая ли сегодня складывается ситуация с компьютерной технологией? Это запаздывание теории, по сравнению с практикой, в связи с третьей «мировой революцией», по Б. Сандрару, а именно с кино, констатирует Л. Манович. «Как бы мне хотелось, — пишет он, — чтобы кто-нибудь в 1895-м, 1897-м или хотя бы в 1903 г. осознал важность появления нового медиума — кино — и смог бы описать его влияние на культуру того времени: посредством общения с первыми зрителями, фиксации нарративных стратегий, практик сценографии, логик выставления ракурса, изучения связи между зарождающимся языком кино и популярными тогда иными формами досуговой культуры. Но, к сожалению, подобных записей не существует. Вместо этого мы имеем дело с газетными заметками, дневниками изобретателей и первых кинематографистов, афишами, а также почти случайно оставленными историческими свидетельствами и артефактами» [Манович, 2018].

Самое интересное заключается в том, что история с запаздыванием осознания культурного и эстетического смысла каждого нового средства медиа повторяется и с цифровым компьютером. «В отличие от начала XX в., когда кинематограф как жанр только зарождался, сегодня мы в состоянии осознать значимость этой революции, — пишет Л. Манович. — Однако я беспокоюсь, что будущим теоретикам и историкам компьютерных медиа придется довольствоваться не более богатым материалом, чем аналоги новостных заметок и афиш, подобные тем, что остались со времени первых фильмов» [Манович, 2018]. В еще большей степени это заключение Л. Мановича приложимо к фотографии. В связи с этим А. Руйе пишет: «Фотография является новым примером исследований, теорий и текстов: признание ее частью культуры состоялось совсем недавно. Поэтому она все еще остается в значительной степени неизученной. Авторы и теоретики часто

игнорируют ее или оставляют в стороне, как правило, недооценивая ее сложность и научный интерес» [Руйе, 2014].

Можно приводить сколь угодно много примеров запаздывания в осмыслении тех технологий, которые уже осваиваются искусством, но существует общая закономерность такого запаздывания, сформулированная М. Хайдеггером. То, что нам открывается лишь в поздние эпохи, а именно с XVII в., когда начинает развиваться машинная техника, в форме идей существовало уже на ранних этапах истории. «Все сущностное, а не только существо современной техники, вообще всего дольше остается потаенным, — пишет М. Хайдеггер. — И все равно по размаху своей власти оно остается тем, что предшествует всему самым ранним. Об этом уже знали греческие мыслители, когда говорили: то, что правит первыми началами вещей, нам, людям, открывается лишь позднее. Изначально раннее показывает себя человеку лишь в последнюю очередь. Поэтому в сфере мысли усилия еще глубже продумать ранние темы мысли — это не вздорное желание обновить прошлое, а трезвая готовность удивляться будущему характеру раннего» [Хайдеггер, 1993]. Последуем этому выводу философа.

Впрочем, на конкретном примере — истории марионетки — мы уже подобный ретроспективный подход к медиа испробовали [Хренов, 2019]. Таким образом, ставя вопрос о том, почему предшествующие средства медиа не могли своевременно быть осознанными, мы отвечаем на него так: потому что вся история медиа предстает открытым процессом и обращает на себя внимание своей направленностью в будущее. Осознание каждого нового средства медиа, как и овладение им, всегда оказывается неполным, поверхностным, поскольку остается неразгаданным то, что это новое средство — лишь одно из звеньев в цепи прорывов к тому, что мы называем сегодня виртуальной реальностью, признаки которой пока еще не все успели обозначиться.

Библиографический список

1. Барбье Ф. Европа Гутенберга. Книга и изобретение западного модерна (XIII-XVI вв.). Москва : Изд-во Института Гайдара, 2018. 496 с.

2. Вернан Ж. П. Происхождение древнегреческой мысли. Москва : Прогресс, 1988. 224 с.

3. Де Вульф М. Средневековая философия и цивилизация. Москва : Центрополиграф, 2014. 253 с.

4. Дрейфус Х. Л. Телеэпистемология: последний рубеж Декарта // Виртуалистика: экзистенциальные и эпистемологические аспекты. Москва : Прогресс-Традиция, 2004. 384 с.

5. Ловинк Г. Психопатология информационной перегрузки // Медиа между магией и технологией. Москва ; Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2014. 330 с.

6. Маклюен М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры. Киев : Ника — Центр Эльга. Издательский дом Дмитрия Бураго, 2003. 431 с.

7. Манович Л. Язык новых медиа. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2018. 400 с.

8. Платон. Собрание сочинений : в 3-х т. Т. 2. Москва : Мысль, 1970. 613 с.

9. Руйе А. Фотография между документом и современным искусством. Санкт-Петербург : Клаудберри, 2014. 712 с.

10. Сандрар Б. Азбука кино // Из истории французской киномысли. Немое кино. 1911-1933 гг. Москва : Искусство, 1988. 318 с.

11. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. Москва : Республика, 1993. 447 с.

12. Хейзинга Й. Тени завтрашнего дня. Человек и культура. Затемненный мир. Эссе. Санкт-Петербург : Издательство Ивана Лимбаха, 2010. 456 с.

13. Хренов Н. Марионетка как феномен культуры: мифологические и антропологические аспекты // Старые и новые медиа: формы, подходы, тенденции XX века. Москва : Издательские решения, 2019. 540 с.

14. Хренов Н. Новая визуальность как проблема культуры. Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2019. 416 с.

15. Эрнст В. Время медиа: понятие, археология, наука // Медия между магией и технологией. Москва ; Екатеринбург, 2014. С. 150.

Reference list

1. Bahtin M. Fransua Rable i narodnaja kul'tura Srednevekov'ja i renessansa = François Rabelais and folk culture of the Middle Ages and Renaissance. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1990. 527 s.

2. Vel'flin G. Renessans i barokko. Issledovanie sushhnosti i stanovlenija iskusstva barokko v Italii = Renaissance and Baroque. Study of the essence and formation of Baroque Art in Italy / per. s nem. E. Lundberga ; red. A. L. Volynskij. Sankt-Peterburg : Grjadushhij den', 1913. T. XII. 164 s.

3. Ivanov D. A. Dvojnaja zhanrovaja perspektiva v tragedii U. Shekspira «Gamlet»: misterial'nye istoki «sceny zagovora» protiv geroja = Double genre perspective in W. Shakespeare's tragedy Hamlet: mystery origins of the «conspiracy scene» against the hero // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 9: Filologija. 2020. № 6. S. 141-151; 2021. № 1. S. 101-112.

4. Ivanov D. A. Zhanr tragedii v tvorchestve Shekspira (k postanovke problemy) = The genre of tragedy in the work of Shakespeare (to the formulation of the problem) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 9: Filologija. 2016. № 5. S. 53-78.

5. Losev A. F. Jestetika Vozrozhdenija = Aesthetics of the Renaissance. Moskva : Mysl', 1978. 623 s.

6. Maksimova O. Ju. Barochnyj priem «rol'-v-roli» v dramaturgii Servantesa kak javlenie metateatral'nosti = Baroque «role-in-role» technique in Cervantes drama as a phenomenon of metatheatrality // Novoe iskusstvoznanie. Istorija, teorija i filosofija iskusstva. 2018. № 1. S. 62-66.

7. Pinskij L. E. Shekspir. Osnovnye nachala dramaturgii = Shakespeare. The main beginnings of drama. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1971. 605 s.

8. Popova O. V. Tragicheskij geroj v karnaval'noj igre. Vagner i Shekspir = Tragic hero in a carnival game. Wagner and Shakespeare // Voprosy literatury. 2017. № 1. S. 262-279.

9. Siljunas V. Ju. Ot man'erizma k barokko: tema sna u Shekspira i Kal'derona = From Mannerism to Baroque: the theme of sleep in Shakespeare and Calderon // Iskusstvoznanie. Zhurnal po istorii i teorii iskusstva. 2013. № 3-4. S. 62-89.

10. Siljunas V. Ju. Stil' zhizni i stili iskusstva (ispanskij teatr man'erizma i barokko) = Lifestyle and art styles (Spanish theater of Mannerism and Baroque) / Rossijskaja akademija nauk ; Gosudarstvennyj institut iskusstvoznanija Ministerstva kul'tury RF. Sankt-Peterburg : Dmitrij Bulanin, 2000. 470 s.

11. Siljunas V. Ju. Teatr zolotogo veka = Golden Age Theatre / Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet ; Gosudarstvennyj institut iskusstvoznanija. Moskva : RGGU, 2012. 298 s.

12. Solodovnik K. B. Haotichnost' mirovosprijatija v barochnom i postmodernistskom iskusstve = The Chaos of Worldview in Baroque and Postmodern Art // Innovacionnye kompetencii i kreativnost' v issledovanii i prepodavanii jazykov i kul'tur : sbornik nauchnyh trudov III Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 20 nojabrja 2010 g. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. / pod redakciej S. N. Kurbakovoj, G. P. Bakuleva. Moskva : RGSU, 2010. S. 109-114.

13. Hajchenko E. G. Velikij teatr mira i ego sozdateli (renessans — man'erizm — barokko) = The Great Theater of the World and its creators (Renaissance — Mannerism — Baroque) // Teatr. Zhivopis'. Kino. Muzyka. 2013. № 2. S. 33-56.

14. Cascardi A. I. Philosophy of culture and theory of the Baroque // Filozofski vestnik. 2001. Vol. 22. № 2. P. 87-110.

15. Gaboric P. Metatheatre and Modernity: Baroque and Neobaroque // Modern Drama. 2013. Issue 4. P. 559-561.

16. Ivanescu R. World in Carnival or Living Life as a Performance. Baroque, Neo-baroque and Alternative Modernity // 2nd International Confeence of Comparative Literature and Cultural Studies on Alternative Modernities in Europe, Transilvania University, Brasov, Romania. June 07-08. 2013. P. 230-234.

Статья поступила в редакцию 18.07.2022; одобрена после рецензирования 24.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 18.07.2022; approved after reviewing 24.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 7.034.7
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-211-218
EDN: UPMMJP

Историко-философский феномен барокко

Полина Борисовна Богданова
Кандидат искусствоведения, доктор культурологии, доцент кафедры театрального искусства «Институт современного искусства». 121309, г. Москва, ул. Новозаводская, д. 27а
polina11@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6405-2374

Аннотация. В статье рассматриваются философия и характеристики драмы барокко в европейском театре. Мотивы барокко — это двойственность мира, подмена масок и имен, потеря человеческой идентичности, релятивизм. Все это раскрывает трагизм художественной эпохи, которая пришла после Возрождения и ознаменовала собой разрушение гармонической природы мира и человека. В барокко мир и человек не равны самим себе. Мир — это иллюзия, сон, что отражено в драме ведущего драматурга этой эпохи Педро Кальдерона «Жизнь есть сон». Мотивы двойников, когда женщина превращается в мужчину, смена имени, костюма — тоже метафора ускользающего мира, который не равен самому себе. Для барокко также характерны эстетика обманов, отсутствие моральных критериев, допущение лжи. Барокко отказывается от гармоничного стиля Возрождения, ему свойственны асимметричность, живописность, игра антиномий, неясность перспективы.

В статье подчеркиваются общие типологические черты у таких авторов, как Тирсо де Молина и Шекспир. В шекспировских комедиях и трагедиях тоже есть мотивы смены имени, пола, ролей, путаница, возникающая в связи с этим. В комедиях — это веселая путаница, которая, как правило, заканчивается благополучно, герои возвращаются к самим себе; в трагедиях подмена имени и сущности оканчивается жертвой, только так устанавливается гармония.

В статье даны особенности структуры и построения барочной драмы, для которой свойственны смещение центра, отсутствие линейности в развитии интриги, субъективизм в отражении реальности, разомкнутость структуры, действие случайностей.

Ключевые слова: релятивизм; трагизм; имя и сущность; случайность; отсутствие центра; интрига; разомкнутость

Для цитирования: Богданова П. Б. Историко-философский феномен барокко // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 211-218. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-211-218. https://elibrary.ru/upmmjp

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

Historical and philosophical phenomenon of Baroque

Polina B. Bogdanova
Candidate of art history, doctor of culturology, associate professor of the department of theater arts of Institute of contemporary art. 121309, Moscow, Novozavodskaya st., 27a
polina11@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6405-2374

Abstract. The article deals with the philosophy and characteristics of Baroque drama in the European theater. Baroque motifs are the duality of the world, the substitution of masks and names, the loss of human identity, relativism. All this reveals the tragedy of this artistic epoch, which came after the Renaissance and reflected the destruction of the

© Богданова П. Б., 2022

harmonious nature of the world and man. In the Baroque, the world and man are not equal to themselves. The world is an illusion, a dream, which is reflected in the drama of the leading playwright of this era, Pedro Calderon, «Life is a dream». The motives of the doppelgangers, when a woman turns into a man, a change of name, costume is also a metaphor for an elusive world that is not equal to itself. The Baroque is also characterized by the aesthetics of deception, the absence of moral criteria, and the assumption of lies. The Baroque renounces the harmonious Renaissance style. The Baroque is characterized by asymmetry, picturesqueness, the play of antinomies, obscurity of perspective.

The article highlights the common typological features of such authors as Tirso de Molina and Shakespeare. In Shakespeare's comedies and tragedies, there are also motives for changing names, gender, roles, and confusion arising in this regard. In comedies, it's a fun mess that, as a rule, ends well, the characters return to themselves. In tragedies, the substitution of name and essence ends in sacrifice, only in this way harmony is established.

The article presents the features of the structure and construction of the Baroque drama, which is characterized by a shift of the center, the lack of linearity in the development of intrigue, subjectivism in the reflection of reality, the openness of the structure, the action of accidents.

Keywords: relativism; tragedy; name and essence; randomness; lack of center; intrigue; openness

For citation: Bogdanova P. B. Historical and philosophical phenomenon of Baroque. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 211-218. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-211-218. https://elibrary.ru/upmmjp

Введение

Исследователи культуры барокко, рассуждая о природе театральности в комедиях Сервантеса, Тирсо де Молины, трагедиях Шекспира, стремились трактовать знаменитую формулу «весь мир — театр» [Солодовник, 2010; Хайченко, 2013]. Эта формула рассматривалась, прежде всего, с игровой стороны; кто-то из исследователей усматривал в ней даже близость к брехтовскому «остранению» [Максимова, 2018]. В. Силюнас исследовал барокко как целостный стиль, начальным этапом проявления которого был маньеризм [Силюнас, 2000], и на материале испанского театра, представившего целый ряд характерных произведений, главным образом в жанре драмы. Немецкий исследователь начала XX в. Г. Вельфлин, выделивший важные черты барокко, высказал емкую и широко принятую впоследствии точку зрения о барокко как разложении Ренессанса [Вельфлин, 1913]. Думается, что сейчас возникает нужда рассмотреть барокко с философской стороны как явление в культуре, объединяющее такие страны, как Испания (Тирсо де Молина) и Англия (Шекспир); рассмотреть культуру барокко как релятивистскую, выдвинувшую принцип относительности явлений в мире, который тратил возрожденческую гармонию и превратился в хаос.

Методология исследования

Барокко возникает, когда, как говорит Гамлет, «распалась дней связующая нить». В XVI в. произошла Реформация, возник протестантизм, который расколол целостное поле христианства. В Испании XVII в. был разрушен режим монархии, страна была раздроблена. В философии была пересмотрена прежняя ясная рациональная аристотелевская модель мироздания. А открытия Галилея и Коперника показали, что человек вовсе не центр творения, как не является центром и сама Земля. То есть слом произошел по всем линиям, не только в художественной сфере.

Наступивший хаос проявил механизм относительности: «Добро есть зло, зло есть добро», как сказано в «Макбете» Шекспира. Человек оказался в ситуации неопределенности. Что есть личность? Почему она раздваивается и теряет собственную идентичность? Все мотивы переодеваний, когда человек меняет личность, из доньи Хуаны превращается в дона Хиля, как в комедии испанского драматурга Тирсо де Молина (1579-1648) «Дон Хиль — зеленые штаны», — это мотивы барокко.

Нет больше картины ясного дня, нет примеров целостной человеческой личности, утверждающей свою естественную природу, равной самой себе, как в Возрождении. В барокко человек не равен себе, у него могут появиться двойники, и тогда трудно будет определить, кто есть кто. Мир тоже не равен себе: понять, что есть реальность, а что обман, ошибка, невозможно. Пьеса П. Кальдерона (1600-1681), ведущего драматурга эпохи барокко называется «Жизнь есть сон», и это очень характерная метафора, определяющая философию барокко. Кальдерон пишет о том, что его герой не понимает, где сон, а где явь, почему он проживает жизнь в темнице, как пленник, а когда попадает во дворец, ему говорят, что прошлое ему только приснилось. Мир — это иллю-

зия, сон, реальность двойственна, она ускользает от человека.

В барокко отражается субъективное видение художника, а не объективная реальность, как в Возрождении. Поэтому видение художника в барокко окрашивается искаженным светом. Меняются пропорции, мир словно сдвинут со своей оси. Блуждают тени и призраки, все двоится, оборачивается чем-то другим. Эта субъективистская тенденция будет продолжаться в художественной культуре Европы, породит сюрреализм, экспрессионизм и прочие подсознательные художественные практики.

Для барокко характерна эстетика двойников, переодеваний. Внешние (пока только внешние, потому что на протяжении нескольких столетий изменение человеческой личности в драме будет происходить уже изнутри этой личности) изменения в облике, костюме — это тоже метафора того, что человек не равен самому себе, он может ввести другого в обман и породить целую цепь обманов как в комедии «Дон Хиль — зеленые штаны». Поэтому мир приобретает эту обманчивую природу, он пугает, настораживает: никогда не знаешь, что скрыто под маской. Маскарад в барокко тоже приобретает барочные черты. Это тоже праздник обманов. В драме испанского драматурга Возрождения Лопе де Веги (1562-1635) «Валенсианская вдова» есть тема маскарада: героиня закрывает лицо, скрывая свой облик и имя, чтобы незнакомый молодой человек, в которого она влюбилась, до поры до времени не узнал, кто она такая. В этом нет раздвоенности, которая свойственная барочному маскараду у Тирсо де Молины, драматурга следующего поколения. Тут маскарад представляет собой метафору обманчивого, пугающего, трагического мира, сущность которого ускользает. Человек в таком мире — существо трагическое, он в нем потерян, он не есть центр мироздания.

Эстетика обманов также характерна для барокко [Вельфлин, 2013]. Барочный мир допускает искажение правды, даже уход от прежних моральных норм. Обман вполне допустим, и человек в ситуации обманов тоже приобретает трагические черты. С другой стороны, он и сам обманывает, нарушает моральные нормы, и барокко этого не осуждает, ибо принцип морали исключен как таковой. Поэтому у Н. Макиавелли (1469-1527) в «Мандрагоре» герой завоевывает героиню, замужнюю женщину, путем целой серии обманов, в которых участвует и представитель церкви, и мать героини, и другие персонажи. Есть ли моральное оправдание его поступку, на подготовку к которому уходит вся пьеса? Тому, что он неправдой добыл себе любовницу? Об оправдании поступка тут нет и речи. Н. Макиавелли и в своей работе «Государь» тоже обходит моральные принципы, утверждая, что для сохранения власти все средства хороши.

Барокко (и вместе с тем маньеризм, в котором уже обозначился переход к барокко [Силюнас, 2000]) искусствоведы описывают как некую избыточность стиля, как преобладание изысков и украшений. Это контрастирует с гармоничным симметричным стилем Возрождения — ясностью мотивов, человеческих желаний, самого человека. В барокко возникает трагический разлад в мироощущении, двойственность в восприятии, ускользающая сущность явлений, потеря человеческой идентичности, трагизм.

В барокко умещается все, что не умещается в стройный гармоничный стиль Возрождения. Изменчивость, иллюзорность неопределенность, игра антиномий, релятивизм, неясность перспективы. Открытая композиция или открытая структура. Там, где нельзя сказать ни да, ни нет, это барокко. Это стихия, неограниченный поток, бесконечность, отсутствие дна и все двоящиеся и двойственные характеристики.

Результаты исследования. Тирсо де Молина

В характерной пьесе Тирсо де Молины «Дон Хиль зеленые штаны» представлена типичная для барокко философия: мир теряет центр и, таким образом, опору. Центров в пьесе становится много, и их число все множится. В таком мире действует принцип случайности, а не закономерности. Какая может быть закономерность, если судьба человека поворачивается в одно мгновение от случайного обстоятельства?

В пьесе «Дон Хиль — зеленые штаны» мы наблюдаем момент нарушения порядка и закона. Героиню, которую зовут Хуана, бросил возлюбленный Дон Мартин, он должен был на ней жениться, но исчез, потому что его отец повелел ему жениться на другой девушке — богатой донье Инес. Стоит отметить, что с самого начала драматург вторгается в интимные подробности героев, в их спальню [Вельфлин, 1913]. Это тоже характерно для барокко, этого не было и не могло быть в Возрождении. Итак, возлюбленный дон Мартин исчез, и Хуана, переодевшись в мужское платье, в зелены штаны и назвав себя доном Хилем, отправилась за ним в Мадрид. Там она познакомилась с новой невестой своего возлюбленного, донной Инес, и та, приняв ее (Дона Хиля)

за своего жениха, влюбилась в нее. Это был первый обман, первая подмена героев, за ним последовала еще целая серия обманов и подмен. В какой-то момент, в результате запутанной и замысловатой интриги, возникла кульминация этой комедии, и на сцене появились четыре дона Хиля. Тут предстает во всей полноте барочная картина мира — со смещенным центром. Возникает ситуация, в которой реальность множится как цветные стеклышки в калейдоскопе, связи в ней оказались запутанны, потому что превращения происходят как будто мгновенно, и, кто есть настоящий Дон Хиль, понять затруднительно.

Однако в жанре комедии правда и ложь вступают в игру, которая рисует картину общей веселой относительности, релятивизма. Игра в возрожденческой комедии Лопе де Веги в «Собаке на сене» — не обман, а упоение чувством любви, своеобразный гимн в честь ее силы и естественности. Сближение и отдаление влюбленных, переходы от признаний к тягостному молчанию только увеличивали силу чувства. Игра же в барочной драме — это всегда относительность, когда невозможно понять, где правда, а где обман. И все же барочная комедия очень ловко удерживает равновесие на этой игре противоположностей, и это еще свидетельствует об отзвуках возрожденческой гармонии. Она не нарушена так глубоко, как это будет, произойдет, скажем, в драме на рубеже XIX и XX вв.

Обозначим особенности барочной комедии:

1. Личность человека в барокко еще обладает той же активностью и инициативой, что и возрожденческая личность. Однако на пути к цели эта личность раздваивается и сталкивается с обилием усложненных обстоятельств.

2. Мотивы переодевания, изменения имени, пола как отражение множественности и запутанности человека и мира, его обманчивости, потери идентичности.

3. Линейная структура возрожденческой драмы в драме барокко разветвляется на множество других линий, которые соприкасаются друг с другом, запутываются, представляя сложную, путаную, хаотичную реальность.

4. Сложная разветвленная интрига свидетельствует о большой запутанности обстоятельств и действий в барочной драме. А в результате большого количества связей и противоречий барочного мира в целом.

5. Конфликты, скрытые и открытые, выражают борьбу за избранника в любовных отношениях. Герои должны применять множество разрешенных и запрещенных средств, чтобы добиться цели.

6. Разрушение центра за счет того, что в действие включаются новые и новые персонажи и обстоятельства, и центр каждый раз смещается.

7. Благополучный финал — это и дань традиции (особенность комедийного жанра), и выражение мироощущения эпохи и автора. Убеждение в конечной благой цели мира еще окончательно не изжито, оно исчезнет позже, к XX столетию.

8. Действие случайностей, а не закономерностей.

9. В основе комедии — нарушенный порядок, нарушенная гармония.

10. Разомкнутая структура барочной драмы определяется смещением центра, множественностью центробежных линий, которые могут охватывать безграничное пространство. Тут царит хаос, а не порядок.

11. Субъективизм. Автор исходит не из стремления отразить объективную реальность, а основывается на метафоре, выражает субъективный взгляд на эту реальность.

12. Иррациональность, мистика. Мир теряет логические связи и становится непредсказуемым. Обретает свойства ночной таинственной реальности, в которой действуют двойники и тени.

Результаты исследования. Шекспир

У Шекспира (и в его трагедиях, и в его комедиях) тоже активно присутствуют барочные мотивы. Сама его ставшая знаменитой формула «весь мир — театр» есть выражение философии барокко. Театр — это не веселое праздничное представление, а игра двойников, переодеваний, с подменой масок и имен. Это мир, который нельзя ухватить в своем существе, потому что он постоянно меняется, прячется и приобретает при каждом превращении новый облик. Где подлинный его облик, сказать невозможно.

В комедиях Шекспира, которые советские исследователи относили к стилю Возрождения за их оптимизм и жизнелюбие, на самом деле отражена трагическая философия, присущая барокко.

В «Двенадцатой ночи» происходит игра с двойниками и переодеваниями. Во время шторма на берег выбросило молодую девушку по имени Виола, которая, оказавшись в неизвестной стране Иллирии, сменила костюм на мужской и взяла имя Себастьян. В Иллирии она оказалась вовлеченной в двойственные ситуации. Например, неприступная красавица Оливия влюбилась в

нее, приняв ее за мужчину, а сама Виола влюбилась в графа Орсино, к которому пошла в услужение в качестве пажа. Граф же добивается любви гордячки Оливии. Легкая и живая путаница и составляет существо этой комедии, которая все же заканчивается благополучно. Все интриги распутываются благодаря тому, что на сцене появляется брат Виолы, Себастьян, которого считали погибшим во время шторма. Оливия обретает в Себастьяне истинного возлюбленного. Граф Орсино получает возможность оценить прелести и красоту Виолы, когда та предстала в своем истинном, «женском», обличье. В общем, персонажи возвратились своему настоящему обличью.

В тексте комедии есть призыв «быть, кто ты есть». То есть пафос «Двенадцатой ночи» заключен в отказе от ложных ролей и масок и возвращении к истинной сущности человека.

Эта же тема — в основе «Сна в летнюю ночь». Тут также все строится на том, что герои, усыпленные магической цветочной росой, принимают за возлюбленных тех, кого после пробуждения видят первыми — пары перепутываются (например, царица Титания влюбляется в актера с головой осла). Мотив игры и театра развивается и в представлении бродячих актеров, которые выступают перед зрителями. Кстати, такой же бродячий театр приглашает во дворец Гамлет, чтобы понять, Клавдий ли убил его отца.

Мотивы подмены, истинных и неистинных имен проявляются в «Ромео и Джульетте» — уже в трагическом варианте. «Что есть Монтекки? Разве так зовут? / Лицо и плечи, ноги, грудь и руки? / Неужто больше нет других имен? / Что значит имя? роза пахнет розой / Хоть розой назови ее, хоть нет», — вот та же игра имени и существа.

Ромео и Джульетта существуют в ситуации вражды двух кланов — Монтекки и Капулетти. Истинная сущность их любви исключает принадлежность к той или иной фамилии. Но вражда кланов становится причиной гибели героев. Кланы заключают между собой мир только у склепа, в котором покоятся мертвые тела их детей. Тут тоже есть призыв не пользоваться ложными именами. К человеку должно вернуться не его названия, а сущность. Необходимо преодолеть трагические социальные игры и роли и установить естественную природную суть. Шекспир подмечает двойственность и неопределенность мира, его «перевернутую» природу, его опасные игры.

Вариацию темы истинного и ложного можно обнаружить и в «Короле Лире». Надевая маску мудрого и всемогущего монарха, Лир делит свои владения между тремя дочерьми, желая получить от них уверения в любви и преданности. Причем верит не той дочери, которая проявляет себя естественно, а лицемерным признаниям старших дочерей. К финалу, сталкиваясь со стихией — бурей, ломающей все на своем пути, разметающейся в пространстве и превращающей человека в слабое существо, не способное ей противостоять, постигает истину: настоящей ценностью обладают только человек сам по себе, даже брошенный на дно, лишенный титулов и привилегий. В этом заключен гуманизм Шекспира. Приняв обман и лицемерие за правду, Лир поплатился и жизнью Корделии, и собственной жизнью.

Позиция истины в этой трагедии (то есть идущая из глубины веков правда, которой только и можно измерять происходящее) — у шута, персонажа народной смеховой культуры. Позиция шута амбивалентна, как амбивалентна и сама народная смеховая культура, согласно замечанию М. Бахтина [Бахтин, 1990]. Поэтому шут — это не просветительский резонер, раскрывающий истину (такой персонаж появится в драме через два столетия), — шут пребывает в остроумной игре отрицания и утверждения, в бесконечном карнавале дурака, который может возвыситься и над королем.

Мир, представленный в комедиях и трагедиях Шекспира, лишен возрожденческой однозначности, изменчив. Он в постоянном колебании между правдой и ложью. В этом мире, как сказано в «Макбете», «зло есть добро, добро есть зло». Это релятивистская философия, которая и составляет основу всех творений Шекспира. То есть он обнаруживает в мире его относительность. И если в комедиях эта относительность носит легкий игровой характер, а утраченная гармония от перемены ролей, масок и обличий к финалу восстанавливается, то в трагедиях относительность показывает глубокий разлад мира — здесь гармония восстанавливается только за счет жертвы: Ромео и Джульетта, Лир и Корделия погибают, истина торжествует лишь после их смерти.

Схожую философию отмечаем в «Гамлете». Прежде чем об этом сказать, надо сделать оговорку. Героя трагедии с XIX в. стали трактовать психологически, искать глубокий подтекст в его речах, обвинять его в бездействии. Нас интересуют исторические структуры, историческая философия. Шекспир, как и все драматурги до него, и драматурги после него, до Ибсена и Чехова, высказывались не в подтексте, а непосредствен-

но в тексте — именно в тексте следует искать и действие. Следуя за текстом, можно обнаружить, что медлительности у Гамлета нет. Он просто не сразу поверил Призраку отца и должен был убедиться, что тот сказал правду. Гамлет сумел это сделать в сцене «Мышеловки», поняв, что отца убил Клавдий. Дальше действие стало стремительно приближаться к развязке.

Закономерна ли гибель Гамлета? На этот вопрос необходимо ответить, чтобы понять структуру трагедии. После случайного убийства Полония, которое совершил Гамлет, а это первое случайное обстоятельство на линии вражды Гамлета и Клавдия, следуют друг за другом случайности: отравленный кубок вместо Гамлета выпивает Гертруда; Гамлет неожиданно ранит Лаэрта отравленной шпагой, чего коварный замысел Лаэрта не предполагал (отравленная шпага предназначалась Гамлету). Эти случайности говорят о том, что в мире, изображенном Шекспиром, нет закономерностей, а господствует случайность, которая делает судьбы героев непредсказуемыми и трагическими. Значит, мир разомкнут, число трагедий в нем не ограничено. В центре остается герой, к которому тянутся все нити интриг и борьбы. Он существует в огромном разомкнутом пространстве, в котором отсутствует закон, есть только произвол случайностей.

Неправомочно придерживаться идеи о том, что Гамлет закономерно погиб в Дании — тюрьме, в некоем тоталитарном мире. Такой взгляд на трагедию Шекспира появился в советском литературоведении [Пинский, 1971] в 1970-е гг.: тогда практически и все спектакли по Шекспиру, и не только по Шекспиру, моделировали ситуацию замкнутого тоталитарного мира, в котором гибель человека закономерна.

Шекспир — автор иной эпохи и иного века. В его барочной философии очень важно понять идею всеобщей относительности — и в людских судьбах, и в истории государств. В ставшей знаменитой сцене с могильщиками эта тема звучит очень явственно. Александр Македонский, знаменитая личность, завоеватель мира, после смерти «путешествует» в кишках червей, совершая печальный круговорот в своей судьбе. Острый ум Йорика, королевского шута, постигает та же участь. Слава относительна, как и все на этом свете!

Шекспир не психологический, а философский автор. В его трагедии «Гамлет» и представлена философия релятивизма, где «да» и «нет» могут легко поменяться местами, где «добро есть зло, а зло есть добро», где «весь мир — театр». Философия релятивизма началась в европейской художественной культуре с эпохи барокко и просуществовала в определенные периоды вплоть до XXI в.

Разомкнутая центрированная структура трагедии отражает тот барочный мир, в котором человек на пути к своей цели, движимый желанием отомстить за убийство отца, гибнет. Множество трупов к финалу трагедии говорит о том, что мир оставлен богом. В этом мире нет закона, он нарушен.

Гибель всех персонажей в финале стала результатом изначального деяния Клавдия, отравившего во сне своего брата — короля. Это убийство и является свидетельством уже нарушенной гармонии в государстве Дании. Гамлет с сарказмом восклицает: «Какое чудо природы человек! / Как благородно рассуждает! С какими безграничными способностями! / <…> Почти равен богу — разумом. Краса вселенной! / Венец всего живущего!». Это своеобразная пародия на ту волевую, активную, многогранную личность, которую открыло Возрождение. Гамлет, конечно, подразумевает Клавдия, это в его сторону направлен сарказм датского принца. Искаженный, античеловечный облик возрожденческой личности, характеризующий, со слов Гамлета, Клавдия, и свидетельствует о том, что в системе изначального порядка государства возникла трещина, «порвалась дней связующая нить».

Клавдий у Шекспира — пример оборотной стороны титанизма, о котором писал А. Ф. Лосев [Лосев, 1978]. Такие титаны с обратным знаком запечатлены в образах Макбета, Ричарда III и др. Макбет тоже нарушает божественный порядок, который изначально всегда имеет в виду Шекспир, на счету Макбета — множество убийств. Он стремится возвыситься над всеми смертными и заявить о своей уникальности, о своем титанизме. Но на его пути встают потусторонние силы в образе трех ведьм, пророчащих ему гибель. Эти ведьмы в трагедии «Макбет», равно как и Призрак в «Гамлете», — посланцы иного мира, которые знают истину. Для Шекспира понятие абсолютной истины существует, но она находится по ту сторону реальности. Барочная трагедия — это еще не та модель полного хаоса и дисгармонии, которая появится уже к XX столетию.

Метафора Кальдерона «жизнь есть сон» — тоже о всеобщей относительности. Невозможно различить, где границы того и другого, как явь оборачивается сном, а сон — явью. Театровед

В. Силюнас отметил тему сна у Шекспира и Кальдерона [Силюнас, 2013]. Но это не просто тема. Она выражает конгломерат смыслов той философии, о которой идет речь в статье.

В «Буре» Шекспира Просперо может совершать чудеса с помощью магических книг, которыми обладает. Поэтому остров превращается в чудесную волшебную сказку, и Просперо может воплотить все свои замыслы и желания, например, бороться со злом. Но в финале он покидает остров и выбрасывает свои книги. Оказавшись в реальности, он, стоя у края сцены, в одиночестве, может просить только о милосердии и снисхождении. Переход от чудесной сказки к реальности — тоже выражение философии барокко, ее обманов и видений, которые сменяются грубой и далеко не волшебной действительностью.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод: культура барокко в Европе (на примере двух драматургов — Тирсо де Молины и Шекспира) представляет собой целостное явление, объединенное кругом общих философских проблем, раскрывающих трагизм человека в хаотической, тратившей прежние ясные очертания действительности, потерю человеком собственной идентичности, подмену лица маской. Все эти мотивы вошли в европейскую культуру в XVII столетии и просуществовали вплоть до XXI в., в постмодернизме, что также подтверждают мнения исследователей [Солодовников, 2010; Gaboric, 2013; Ivanescu, 2013]. Это другая очень интересная тема, связанная с традицией барокко в европейской культуре.

Библиографический список

1. Бахтин М. Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и ренессанса. Москва : Художественная литература, 1990. 527 с.

2. Вельфлин Г. Ренессанс и барокко. Исследование сущности и становления искусства барокко в Италии / пер. с нем. Е. Лундберга ; ред. А. Л. Волынский. Санкт-Петербург : Грядущий день, 1913. Т. XII. 164 с.

3. Иванов Д. А. Двойная жанровая перспектива в трагедии У. Шекспира «Гамлет» : мистериальные истоки «сцены заговора» против героя // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2020. № 6. С. 141-151; 2021. № 1. С. 101-112.

4. Иванов Д. А. Жанр трагедии в творчестве Шекспира (к постановке проблемы) // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2016. № 5. С. 53-78.

5. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. Москва : Мысль, 1978. 623 с.

6. Максимова О. Ю. Барочный прием «роль-в-роли» в драматургии Сервантеса как явление метатеатральности // Новое искусствознание. История, теория и философия искусства. 2018. № 1. С. 62-66.

7. Пинский Л. Е. Шекспир. Основные начала драматургии. Москва : Художественная литература, 1971. 605 с.

8. Попова О. В. Трагический герой в карнавальной игре. Вагнер и Шекспир // Вопросы литературы. 2017. № 1. С. 262-279.

9. Силюнас В. Ю. От маньеризма к барокко: тема сна у Шекспира и Кальдерона // Искусствознание. Журнал по истории и теории искусства. 2013. № 3-4. С. 62-89.

10. Силюнас В. Ю. Стиль жизни и стили искусства (испанский театр маньеризма и барокко) / Российская академия наук ; Государственный институт искусствознания Министерства культуры РФ. Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2000. 470 с.

11. Силюнас В. Ю. Театр золотого века / Российский государственный гуманитарный университет ; Государственный институт искусствознания. Москва : РГГУ, 2012. 298 с.

12. Солодовник К. Б. Хаотичность мировосприятия в барочном и постмодернистском искусстве // Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур : сборник научных трудов III Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Москва, 20 ноября 2010 г. 2-е изд., доп., испр. и перераб. / под редакцией С. Н. Курбаковой, Г. П. Бакулева. Москва : РГСУ, 2010. С. 109-114.

13. Хайченко Е. Г. Великий театр мира и его создатели (ренессанс — маньеризм — барокко) // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2013. № 2. С. 33-56.

14. Cascardi A. I. Philosophy of culture and theory of the Baroque // Filozofski vestnik. 2001. Vol. 22. № 2. P. 87-110.

15. Gaboric P. Metatheatre and Modernity: Baroque and Neobaroque // Modern Drama. 2013. Issue 4. P. 559-561.

16. Ivanescu R. World in Carnival or Living Life as a Performance. Baroque, Neo-baroque and Alternative Modernity // 2nd International Confeence of Comparative Literature and Cultural Studies on Alternative Modernities in Europe, Transilvania University, Brasov, Romania. June 07-08. 2013. P. 230-234.

Reference list

1. Bahtin M. Fransua Rable i narodnaja kul'tura Srednevekov'ja i renessansa = François Rabelais and folk culture of the Middle Ages and Renaissance. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1990. 527 s.

2. Vel'flin G. Renessans i barokko. Issledovanie sushhnosti i stanovlenija iskusstva barokko v Italii = Renaissance and Baroque. Study of the essence and formation of Baroque Art in Italy / per. s nem. E. Lundberga ; red. A. L. Volynskij. Sankt-Peterburg : Grjadushhij den', 1913. T. XII. 164 s.

3. Ivanov D. A. Dvojnaja zhanrovaja perspektiva v tragedii U. Shekspira «Gamlet»: misterial'nye istoki

«sceny zagovora» protiv geroja = Double genre perspective in W. Shakespeare's tragedy Hamlet: mystery origins of the «conspiracy scene» against the hero // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 9: Filologija. 2020. № 6. S. 141-151; 2021. № 1. S. 101-112.

4. Ivanov D. A. Zhanr tragedii v tvorchestve Shekspira (k postanovke problemy) = The genre of tragedy in the work of Shakespeare (to the formulation of the problem) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 9: Filologija. 2016. № 5. S. 53-78.

5. Losev A. F. Jestetika Vozrozhdenija = Aesthetics of the Renaissance. Moskva : Mysl', 1978. 623 s.

6. Maksimova O. Ju. Barochnyj priem «rol'-v-roli» v dramaturgii Servantesa kak javlenie metateatral'nosti = Baroque «role-in-role» technique in Cervantes drama as a phenomenon of metatheatrality // Novoe iskusstvoznanie. Istorija, teorija i filosofija iskusstva. 2018. № 1. S. 62-66.

7. Pinskij L. E. Shekspir. Osnovnye nachala dramaturgii = Shakespeare. The main beginnings of drama. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1971. 605 s.

8. Popova O. V. Tragicheskij geroj v karnaval'noj igre. Vagner i Shekspir = Tragic hero in a carnival game. Wagner and Shakespeare // Voprosy literatury. 2017. № 1. S. 262-279.

9. Siljunas V. Ju. Ot man'erizma k barokko: tema sna u Shekspira i Kal'derona = From Mannerism to Baroque: the theme of sleep in Shakespeare and Calderon // Iskusstvoznanie. Zhurnal po istorii i teorii iskusstva. 2013. № 3-4. S. 62-89.

10. Siljunas V. Ju. Stil' zhizni i stili iskusstva (ispanskij teatr man'erizma i barokko) = Lifestyle and art styles (Spanish theater of Mannerism and Baroque) / Rossijskaja akademija nauk ; Gosudarstvennyj institut iskusstvoznanija Ministerstva kul'tury RF. Sankt-Peterburg : Dmitrij Bulanin, 2000. 470 s.

11. Siljunas V. Ju. Teatr zolotogo veka = Golden Age Theatre / Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet ; Gosudarstvennyj institut iskusstvoznanija. Moskva : RGGU, 2012. 298 s.

12. Solodovnik K. B. Haotichnost' mirovosprijatija v barochnom i postmodernistskom iskusstve = The Chaos of Worldview in Baroque and Postmodern Art // Innovacionnye kompetencii i kreativnost' v issledovanii i prepodavanii jazykov i kul'tur : sbornik nauchnyh trudov III Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 20 nojabrja 2010 g. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. / pod redakciej S. N. Kurbakovoj, G. P. Bakuleva. Moskva : RGSU, 2010. S. 109-114.

13. Hajchenko E. G. Velikij teatr mira i ego sozdateli (renessans — man'erizm — barokko) = The Great Theater of the World and its creators (Renaissance — Mannerism — Baroque) // Teatr. Zhivopis'. Kino. Muzyka. 2013. № 2. S. 33-56.

14. Cascardi A. I. Philosophy of culture and theory of the Baroque // Filozofski vestnik. 2001. Vol. 22. № 2. P. 87-110.

15. Gaboric P. Metatheatre and Modernity: Baroque and Neobaroque // Modern Drama. 2013. Issue 4. P. 559-561.

16. Ivanescu R. World in Carnival or Living Life as a Performance. Baroque, Neo-baroque and Alternative Modernity // 2nd International Confeence of Comparative Literature and Cultural Studies on Alternative Modernities in Europe, Transilvania University, Brasov, Romania. June 07-08. 2013. P. 230-234.

Статья поступила в редакцию 20.07.2022; одобрена после рецензирования 30.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 20.07.2022; approved after reviewing 30.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 008.930.327/94(4)
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-219-226
EDN: VLVETZ

Культура и культурный эссенциализм в контексте международного регулирования, 1920-1930 гг.

Ходнев Александр Сергеевич
Доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой всеобщей истории ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
khodnev@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9877-8862

Аннотация. В статье анализируется проблема международного регулирования культуры и культурного сотрудничества в контексте культурного эссенциализма. Познание сущности культурных явлений и их влияния на различные аспекты человеческой деятельности — важная часть теории международных отношений. В статье также исследуется феномен «культурного интернационализма», который содействует международному сотрудничеству посредством культурной деятельности за пределами национальных границ. Особенно актуальными эти проблемы стали после создания сто лет назад Лиги Наций. В 1922 г. в Лиге был образован Международный комитет интеллектуального сотрудничества, а в Париже появился Институт интеллектуального сотрудничества, финансируемый правительством Франции. Обе организации сформировали в сентябре 1931 г. орган Лиги под названием «Организация интеллектуального сотрудничества».

Международное культурное и интеллектуальное сотрудничество должно было поддерживать версальский мировой порядок, который исключил бы повторение разрушительного мирового военного конфликта. Оценивая достижения Лиги, нельзя не заметить, что успехи первой международной организации в социальной и гуманитарной областях, в том числе в зарождении международного регулирования культуры, явно превосходят все результаты Лиги Наций в области политики. Несмотря на то, что международное регулирование в области культурного сотрудничества начиналось со скромных проектов, Лига обрастала различными организациями поддержки в странах и создавала вокруг себя новое пространство международной коммуникации. Это были межправительственные и неправительственные организации. Наибольшую известность приобрели комитеты, ассоциации и общества поддержки Лиги Наций. В качестве нескольких примеров международного сотрудничества в 1920-1930-х гг. рассмотрена деятельность Ассоциации Лиги Наций в Северной Америке. Одним из парадоксов интеллектуального и культурного регулирования стала история участия Италии в этом процессе. Итальянский режим диктатора Б. Муссолини пытался преследовать свои националистические и агрессивные интересы, продвигая международные институты под зонтиком Лиги.

Ключевые слова: культура; культурный эссенциализм; Лига Наций; международное регулирование; интеллектуальное сотрудничество

Для цитирования: Ходнев А. С. Культура и культурный эссенциализм в контексте международного регулирования, 1920-1930 гг. // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 219-226. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-219-226. https://elibrary.ru/vlvetz

Original article

Culture and cultural essentialism in the context of international regulation, 1920-1930

Aleksandr S. Khodnev
Doctor of historical sciences, professor, head of the department of general history, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
khodnev@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9877-8862

Abstract. The article analyzes the problem of international regulation of culture and cultural cooperation in the context of cultural essentialism. Knowledge of the essence of cultural phenomena and their influence on various aspects

© Ходнев А. С., 2022

of human activity is an important part of the theory of international relations. The article also explores the phenomenon of «cultural internationalism», which promotes international cooperation through cultural activities beyond national borders. These problems became especially urgent after the creation of the League of Nations a hundred years ago. In 1922, the International Committee for Intellectual Cooperation was formed in the League, and the Institute for Intellectual Cooperation, funded by the French government, appeared in Paris. Both organizations formed in September 1931 an organ of the League called the Organization for Intellectual Cooperation. International cultural and intellectual cooperation was supposed to support the Versailles world order, which would exclude the repetition of a destructive world military conflict. Assessing the achievements of the League, it is not impossible to notice that the successes of the first international organization in the social and humanitarian field, including in the emergence of international regulation of culture, clearly surpass in their results and consequences everything that the League of Nations did in the field of politics. Even though international regulation in the field of cultural cooperation began with modest projects, the League acquired various support organizations in countries and created a new space for international communication around itself. These were intergovernmental and non-governmental organizations. The most famous were the committees, associations and support societies of the League of Nations. As a few examples of international cooperation in the 1920-1930s, the activities of the League of Nations Association in North America are considered. One of the paradoxes of intellectual and cultural regulation has been the history of Italy's involvement in this process. The Italian regime of dictator B. Mussolini tried to pursue its nationalistic and aggressive interests by promoting international institutions under the umbrella of the League of Nations.

Keywords: culture; cultural essentialism; League of Nations; international regulation; intellectual cooperation

For citation: Khodnev A. S. Culture and cultural essentialism in the context of international regulation, 1920-1930. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 219-226. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-219-226. https://elibrary.ru/vlvetz

Введение: культура и культурный эссенциализм

В философии при помощи термина «эссенциализм» обозначают познание неизменных сущностей, лежащих в основе наблюдаемых явлений. Понятие «культурный эссенциализм», применяемое в описании культуры/культур, К. Поппер ввел для обозначения устойчивых универсалий (универсальных объектов), в отличие от единичных объектов, имеющих много случайных черт [Поппер, 2002, с. 37]. Однако в такой жесткой трактовке метод не в полной мере подходит для описания культуры, поскольку исследователь сущности культурных явлений не может обойти вниманием случайные и самоценные явления. Для культуролога и историка культуры представляется важным как сущностный неизменный смысл явления, так и то, как ведет себя та или иная культура во временном континууме. Следовательно, важно видеть изменчивость, подвижность характеристик культурных событий и явлений. При этом необходимо обращать внимание на сущностные характеристики случайного и изменчивого, «капризность» культуры и включать их в категорию эссенциализма. Иными словами, «культурный эссенциализм» — это познание сущности культурных явлений и их влияния в истории на различные аспекты и тренды человеческой деятельности.

В связи с этим воздействие культуры на международные отношения давно привлекало внимание исследователей. С. Хантингтон заметил: «Исследуя особенности модернизации, политической демократизации, военной стратегии, поведения этнических групп, а также конфигурацию международных альянсов и конфликтов, специалисты стали все более активно обращаться к культурным факторам» [Культура имеет значение, 2002, с. 10]. Однако в этом подходе важно обратить внимание и на противоположный процесс — международное регулирование культуры и культурного сотрудничества.

Международное управление: главные акторы

Основная гипотеза состоит в том, что в международном сотрудничестве действующие акторы (actors) в мировых делах могут рассматриваться и как державы/страны, и как культуры. Следовательно, международные отношения — это межгосударственные (между странами) и межкультурные отношения. Государство определяет свою внешнюю стратегию, возможность использования армии, включая готовность применять силу, и строит политическую систему, которая принимает и навязывает решения обществу. Государство также является культурой в том смысле, что ее границы определяются не только географически, но и через осознание общей традиции, общности религиозных, художественных и литературных корней, и посредством неформальных механизмов, таких как обычаи, образ жизни и множество символов, которые придают определенные значения и «выковывают» общую

культурную идентичность. Американский историк Акиро Ирие обосновывал, что изучение международных отношений должно включать в себя три категории исследований: взаимодействие на уровне стран, культурный обмен между народами и взаимоотношения и связи между этими двумя вышеназванными кластерами отношений [Iriye, 1981, с. VII].

Профессор Чикагского университета Дженифер Митцен показала, что что термин «глобальное управление»/«международное регулирование» появился в начале 1990-х гг., и это было связано с существенно расширившимися практиками в международных отношениях, по существу, новыми явлениями в мировой политике, которые, казалось, отличались от традиционных форм международного сотрудничества. В своем исследовании она опирается на ключевую формулировку политолога Джеймса Розенау: глобальное управление — это «порядок плюс преднамеренность» [Mitzen, 2013, с. 2]. Специалисты в области теории международных отношений Дж. Кеохэйн и Дж. Най предложили такое определение термина: «Под управлением мы подразумеваем процессы и институты, как формальные, так и неформальные, которые направляют и ограничивают коллективную деятельность группы» [Governance, 2000, с. 12]. При этом следует разделять понятия «международное правительство» и «международное управление». Правительство — это властный институт, который действует авторитетно и добивается выполнения формальных обязательств. Управление не обязательно должно осуществляться исключительно правительствами или международными организациями, которым они делегируют полномочия. Транснациональные компании, ассоциации фирм и неправительственные организации (НПО) могут участвовать в международном управлении, часто в сотрудничестве с государственными органами.

Лига Наций и международное управление

Об устойчивом мировом порядке политические элиты и народы разных стран мечтали давно. Эта проблема становилась особенно актуальной после разрушительных войн. В конце Первой мировой войны заговорили и о таком мировом порядке, который исключил бы повторение разрушительного мирового военного конфликта. И с этой целью была создана первая универсальная международная организация — Лига Наций (ЛН). Устав ЛН включили в качестве главной составной части во все мирные договоры стран Антанты и союзников с Германией, Австрией, Венгрией, Болгарией. ЛН рассматривали как гарантию нового мирового порядка.

Однако ЛН не справилась с ролью главного страховщика от войны. В 1930-х ЛН не смогла остановить агрессоров и защитить принцип коллективной безопасности и уважения суверенитета стран-членов ЛН. На Дальнем Востоке Япония развязала в 1931 г. войну против Китая, с 1933 г. в центре Европы Германия начинает агрессивные военные действия против соседних стран. 1 сентября 1939 г. началась Вторая мировая война, и эти события подтвердили полную беспомощность и провал ЛН в политической области.

Тем не менее ЛН накопила большой опыт международного сотрудничества в других областях. Прежде всего, создан ряд новаций в международном гуманитарном и культурном сотрудничестве. И деятельность этих институтов в рамках ЛН была не только связана с новыми возможностями трансграничного сотрудничества, но, на наш взгляд, подпадает под понятие международного регулирования/международного управления.

Оценивая историю ЛН, нельзя не заметить достижения первой международной организации в социальной и гуманитарной областях, которые явно превосходят по своим результатам и последствиям все, что сделала ЛН в области политики. Лига впервые обратила внимание на вопросы, которые относились к повседневной жизни людей. Условия работы, стандарты в области медицины и образования, обмен информацией между музеями, трансграничные контакты деятелей науки и культуры, проблемы совершенствования преподавания гуманитарных предметов — эти и другие вопросы находились в центре внимания органов международной организации. Не случайно все учреждения, имевшие своей целью развитие международного сотрудничества в культурной, гуманитарной и социальной областях, пережили свою родоначальницу — ЛН — и вошли в состав ООН после Второй мировой войны. Это было начало нового тренда международного регулирования, основанного на трансграничных культурных связях, а именно на движениях искусства, музыки, литературы и идей по всему миру. А. Ирие назвал этот феномен «культурным интернационализмом», который «содействует международному сотрудничеству посредством культурной деятельности за пределами национальных границ» [Iriye, 1997, с. 3]. Ирие

определяет культуру вслед за М. Хоганом как «смысловые структуры, включая память, идеологию, эмоции, образ жизни, научные и художественные произведения и другие символы» [Iriye, 1997, с. 3].

Итак, Лига Наций проявила себя как универсальная международная организация не только потому, что в ее деятельности участвовало большинство стран глобального мира 1920-1930-х гг., но потому, что в ЛН поднимались самые разные проблемы интернационального сотрудничества.

Международный комитет интеллектуального сотрудничества

Для улучшения сотрудничества между народами в ЛН в январе 1922 г. был создан особый механизм: Международный комитет интеллектуального сотрудничества (МКИС). В комитет подбирали членов, «назначаемых в индивидуальном качестве», как правило, ученых, писателей, специалистов в области образования. Цель создания МКИС была определена следующим образом: «Содействие сотрудничеству между странами во всех областях интеллектуальной деятельности с целью укрепления духа международного взаимопонимания как средства сохранения мира» [LN Document. C. 99. M. 99. 1945. V., с. 70].

Заместитель генерального секретаря ЛН Ф. Уолтерс свидетельствует, что МКИС был призван решить три основные задачи. Первая заключалась в улучшении материального положения интеллигенции, которое сильно ухудшилось, особенно в Европе, вследствие войны. Вторая цель — налаживание международных контактов между учителями, художниками, учеными, писателями и представителями других интеллектуальных профессий. Еще до Первой мировой войны существовало немало международных обществ, призванных удовлетворить эту потребность. Третьей целью было усиление влияния ЛН в целях укрепления мира. Комитет должен был поощрить ученых, профессоров и учителей школ использовать свое влияние для поддержки международного сотрудничества [Walters, 1967, 190-191]. Отметим, что эти задачи нельзя считать грандиозными и претендующими на всеобъемлющее наднациональное глобальное управление. Они выглядели достаточно скромно.

В 1923 г. в ЛН поступило предложение от правительства Франции о том, чтобы основать в Париже Международный институт интеллектуального сотрудничества (МИИС), организованный по образцу, предложенному МКИС. Все расходы МИИС покрывались за счет французского правительства. Правительство Франции выразило желание, чтобы МКИС максимально тесно был связан с организацией нового института [LN Document. A. 64. 1924. XII., с. 1550].

МКИС вместе с дочерними организациями, включая Международный институт интеллектуального сотрудничества (МИИС), который стал исполнительным органом комиссии в Париже, сформировали так называемую «техническую организацию» ЛН в этой области. Официально эта функция была присвоена всем новым учреждениям в сентябре 1931 г. под названием «Организация интеллектуального сотрудничества» (ОИС) [Pemberton, 2012, P. 34-35]. ОИС успешно продолжала функционировать до официального закрытия ЛН в апреле 1946 г., после чего ее наследие было передано ЮНЕСКО, и последняя быстро затмила свою предшественницу.

ОИС была одним из краеугольных камней всей концепции Лиги Наций. Ж. Монне, которого называют «отцом Европы», активно сотрудничавший с ЛН в начале ее строительства, подчеркивал: «Власть, которой обладала Лига Наций, мыслилась, в духе времени, как власть разума, основанная на общем согласии. Она, как тогда думали, будет действовать исключительно как моральная сила, опираясь на общественное мнение и обычаи, признанные большинством» [Монне, 2000, с. 89]. «Власть разума» и «общественное мнение» должны были опираться на мнение интеллектуалов, главных мыслителей своего времени, которых объединяла ОИС.

Несмотря на то, что международное регулирование в области культурного сотрудничества начиналось со скромных проектов, ЛН обрастала различными организациями поддержки в странах и создавала вокруг себя новое пространство международной коммуникации. Это были межправительственные и неправительственные организации. Самыми известными стали комитеты, ассоциации и общества поддержки Лиги Наций. В США с января 1923 г. активно работала Ассоциация Лиги Наций (АЛН), быстро превратившаяся в важный форум обсуждения актуальных международных проблем, а также предоставлявшая организационное сопровождение образовательным программам. Исследователь Р. Акчинелли высоко оценил как лоббистский потенциал АЛН в Вашингтоне, так и ее широкое влияние на население, и назвал эту организацию «Ассоциацией, формирующей общественное мнение» [Accinelli, 1980, 19-20]. Отметим, что в

эти годы США проводили политику изоляционизма и не вступили в ЛН.

Американская АЛН в партнерстве с преподавателями университетов спонсировала проведение моделей Лиги во многих кампусах университетов по всей стране, включая Эмори в Атланте, Амхерстский колледж, где участвовали представители двадцати школ Новой Англии и Чикагского университета. В 1929 г. АЛН обратилась к школьникам с призывом участвовать в первом национальном конкурсном экзамене о деятельности Лиги Наций. Победительницей стала Эдит Гаррисон из Трентона, штат Нью-Джерси. Она получила приз — поездку в Женеву в штаб-квартиру ЛН. Вернувшись в США, Гаррисон повествовала о «радужной картине обсуждений на Ассамблее ЛН» и заявила, что «испытывала угрызения совести из-за того, что среди всех этих уважаемых делегатов не было ни одного, кто представлял бы США» [Gorman, 2012, с. 192].

1920-е гг. стали свидетелями рождения не только Лиги Наций, но и, как напоминает нам А. Ирие, множества других международных организаций — от Третьего Интернационала (Коминтерн) до первых неправительственных организаций (НПО). Простые граждане тоже все чаще находили общие цели, дела и интересы со сверстниками за пределами своих границ, будь то политика или религия, культура или спорт. Организации «культурного интернационализма» росли в 1920-х как грибы после дождя [Iriye, 1997, с. 51].

Британский профессор А. Циммерн, будучи заместителем директора МИИС, основал в 1924 г. Женевскую школу международных исследований. Школа привлекала многих студентов со всего мира, особенно в летние месяцы [Gorman, 2012, с. 193]. Циммерн рассматривал Женевскую школу как средство обучения мировой политике без национальных или расовых предрассудков. Помимо поддержки деятельности ЛН, это был образец сплочения международного сообщества, показывающий пример взаимосвязанности международной политики с новой культурой международных отношений.

Парадоксы международного регулирования в области культуры

Одним из парадоксов интеллектуального и культурного регулирования в ЛН стала история участия Италии в этом процессе. Удивительно, что итальянский режим диктатора Б. Муссолини пытался преследовать свои националистические интересы, продвигая международные институты под зонтиком Лиги. Лига Наций была создана, как сказано выше, для обеспечения гарантий сохранения мира. Если принять во внимание агрессивную риторику и действия Муссолини, становится понятной несовместимость между целями Италии во внешней политике и целями ЛН. В 1920-х Италия взяла на себя обязательство основать Международный образовательный кинематографический институт (МОКИ), ставший вспомогательным органом ЛН [Tollardo, 2016, 28]. Предложение о создании МОКИ было внесено итальянской делегацией на Ассамблее ЛН в сентябре 1927 г. Совет ЛН утвердил устав МОКИ в августе 1928 г. Целью института было «поощрение производства, распространения и обмена между различными странами образовательными фильмами» [Tollardo, 2016, 28]. МОКИ финансировался итальянским правительством. Однако за время своего существования институт получал дополнительные средства от правительств, близких к фашистскому режиму, напппример Румынии и Венгрии, а также от правительств демократической ориентации — Швейцарии и Франции. Руководящий орган МОКИ, назначенный Советом ЛН, включал трех членов Международного комитета интеллектуального сотрудничества (МКИС) под председательством представителя Италии. Первым президентом МОКИ стал министр юстиции Италии Альфредо Рокко — один из главных идеологов итальянского фашизма. Среди первых членов руководящего органа института были изобретатель кинематографа Луи Люмьер, а также Карл Э. Милликен, секретарь Американской ассоциации кинопродюсеров. США, хотя и не были членом ЛН, но активно сотрудничали с МОКИ.

Торжественное открытие МОКИ состоялось 5 ноября 1928 г. в присутствии Б. Муссолини и короля Италии Виктора Иммануила III [Tollardo, 2016, с. 31]. Присутствие глав фашистского государства должно было подчеркнуть большую заинтересованность Италии в международном сотрудничестве и развитии кинематографа. Несмотря на показную международную респектабельность МОКИ и связь с ЛН, многие наблюдатели обращали внимание на то, что Институт стал основным средством фашистской пропаганды благодаря производству художественных фильмов и кинохроники. А ссылка на «образование» в названии МОКИ подчеркивала важность кино как пропагандистско-образовательного инструмента для фашистского режима.

Создание МОКИ было для режима в Италии средством установления ее превосходства в области кинематографии, которая в то время интересовала многие страны, особенно США, Францию, Швейцарию и Германию. Идея международного сотрудничества в этой области не была новой, и в этих странах уже действовали организации, занимавшиеся подобными проектами. Создание МОКИ было враждебно встречено многими институтами в Швейцария и Франции. И они также претендовали на международное руководство в этой области. Таким образом, решение итальянского правительства предложить Лиге создать МОКИ и финансировать его принесло не только моральную пользу и якобы продемонстрировало приверженность страны международному сотрудничеству, но и практическую пользу: за Италией закрепилась роль авангарда зарождающейся образовательной кинематографии.

Как показали дальнейшие события, МОКИ работал на укрепление международного признания политики итальянского фашизма. Этому также способствовало учреждение Международного кинофестиваля в Венеции в 1932 г. МОКИ сыграл ключевую роль в качестве создателя и организатора этого считающегося старейшим кинофестиваля в мире и отвечал за техническое управление, а его успех в кинематографе привлек многих важных продюсеров, что гарантировало фестивалю международную перспективу [Tollardo, 2016, 32]. Фестиваль в Венеции проводился ежегодно с 1935 по 1939 г. и поднимал престиж фашистского режима, насыщая пропаганду новыми образами «величия» Италии. Однако МОКИ не удалось закрепиться в качестве главного распорядителя фестиваля, поскольку он был частью институтов ЛН. В 1935 г. Италия развязала против Эфиопии агрессию, которую осудили члены Лиги Наций. Это привело к напряжению отношений между Италией и ЛН. 11 декабря 1937 г. Италия совсем ушла из ЛН. 31 декабря 1937 г. МОКИ был распущен [Tollardo, 2016, с. 33].

После закрытия МОКИ главным центром международного сотрудничества в области культуры стал МИИС в Париже. Это вызвало дополнительную конкуренцию и создало определенные трудности технического характера между МИИС и Секретариатом ЛН [Ranshofen-Wertheimer, 1945, с. 133].

Заключение

Таким образом, не все было просто с началом международного регулирования в области культуры. В 1930-х наступили нелегкие времена для международного обмена в области культуры и интеллектуальной жизни. Ф. Уолтерс подчеркивал, что МКИС был создан последним из постоянных организаций Лиги и окружен изрядной долей скептицизма: «он так и не смог оказать больше, чем малую толику тех обширных услуг, которые он мог бы оказать миру при лучшем состоянии и лучшем управлении» [Walters, 1967, с. 190].

Среди причин, препятствовавших международному интеллектуальному сотрудничеству, на конференции национальных комитетов в Париже в 1937 г. были названы ограничения на профессии, связанные с культурой, для иностранцев во многих странах; высокие таможенные налоги на распространение книг; ограничения и квоты на распространение фильмов; запреты на ввоз книг и газет через границы; наказание читателей за чтение запрещенных изданий; радиопропаганда, направленная против стран; наказание за прослушивание иностранного радио; ограничения в преподавании некоторых иностранных языков, недостаточное финансирование и др. [LN Document. C. 530. M. 369. 1937. XII, с. 91].

В дополнение к этому списку установленный в Италии фашистский режим, считающийся менее тоталитарным, чем немецкий нацизм, оказывал сильное давление на интеллектуальную и культурную жизнь. Миллионы людей, особенно среди образованного среднего класса, были погружены на целое поколение в мир, где активно действовали фашистские партийные организации, и через школы, газеты, радио, кино и массовые митинги проводилась бесконечная пропаганда, которая «делала почти невозможным избежать воздействия мощного эмоционального коктейля, составлявшего фашистскую “веру”», благодаря которой режим смог проникнуть в личную сферу убеждений и чувств, «в сокровенные тайники разума» [Duggan, 2013, с. 210-211].

Эту реальность пропаганды и длительный характер ее последствий дополняет ситуация со школьными учебниками по истории в Италии. Отметим, что ЛН предложила международный проект составления стандартов в области образования для поддержания международного мира и уважения всех стран-членов Лиги. Однако эти проекты носили рекомендательный характер. В Италии учебники содержат противоречивые мо-

менты. Например, Альфонсо Манарези начал создавать школьные учебники по истории в конце 1920-х гг., и его книги все еще публиковались в 1963 г. Луиджи Каджани исследовал его тексты и пришел к заключению, что Манарези в учебниках 1920-х оправдывал колониальную агрессию Италии в Эфиопии (суверенного члена ЛН) демографическими проблемами, а Эфиопию описывал как страну, «не способную стать цивилизованной из-за некомпетентных лидеров» [Cajani, 2013, с. 74]. В тексте для школьников, опубликованном после падения фашизма (1949 г.), он по-прежнему использовал «демографический аргумент» как основную причину колониальной агрессии, но от прежнего обвинения Эфиопии в «нецивилизованности» отказался, хотя остались упреки в адрес эфиопского правительства [Cajani, 2013, с. 76].

Серьезные препятствия на пути международного регулирования культурного сотрудничества создают впечатление о полном неуспехе этой миссии в 1930-х гг. Например, историк ЛН С. Педерсен заключила: «Попытки интеллектуального сотрудничества, в которых участвовали Анри Бергсон, Альберт Эйнштейн и Мария Кюри, были скорее символически значимыми, чем эффективными» [Pedersen, 2007, с. 1109].

Однако это утверждение не отражает реальной картины международного сотрудничества в этой области. ЛН не могла быть абсолютно нейтральной международной организацией, существовавшей изолированно от остального мира. Она жила в контексте эпохи, в которой сохранялись серьезные противоречия между странами, идеологиями и культурами. История двух межвоенных десятилетий показала, что культурный эссенциализм может действовать как в положительном, так и в отрицательном направлении. Тем не менее ЛН удалось заложить основы международного регулирования в области культуры, несмотря на нередко непримиримые разногласия внутри организации и между странами, на недостаточное финансирование и поддержку со стороны правительств.

Главный вклад двадцатого века в развитие мира заключается в демонстрации того, что национальные и международные культурные связи развивались в симбиотических отношениях друг с другом, и в этом процессе укреплялись транснациональные связи. Культурный эссенциализм и культура доказали, что в глобальном и транснациональном развитии доминирование политического уступает место пониманию, что повседневные потребности человека, повседневная и высокая культура влияют на политику гораздо больше, чем считалось ранее.

Библиографический список

1. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона. Москва : Московская школа политических исследований, 2002. 320 с.

2. Монне Ж. Реальность и политика. Мемуары. Москва : Московская школа политических исследований, 2000. 663 с.

3. Accinelli R. D. Militant Internationalists: The League of Nations Association. The Peace Movement, and U. S. Foreign Policy, 1934-38 // Diplomatic History. 1980. Vol. 4. № 1. P. 19-38.

4. Cajani L. The Image of Italian Colonialism in Italian History Textbooks for Secondary Schools // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2013. Vol. 5. Issue 1. P. 72-89.

5. Duggan C. Fascist Voices: An Intimate History of Mussolini's Italy. New York : University of Oxford Press, 2013. 528 p.

6. From the League of Nations to UNESCO // Australian Journal of Politics and History. 2012. Vol. 58. № 1. P. 34-50.

7. Gorman D. The Emergence of International Society in the 1920s. New York : Cambridge University Press, 2012. 377 p.

8. Governance in a Globalizing World. Ed. by J. S. Nye, Jr and J. Donahue. Washington : Brookings Institution Press, 2000. 386 p.

9. Internationalisms: A Twentieth-Century History / Edited by Glenda Sluga and Patricia Clavin. New York : Cambridge University Press, 2017. 372 p.

10. Iriye A. Cultural Internationalism and World Order. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press, 1997. 212 p.

11. Iriye A. Power and Culture: The Japanese-American War, 1941-1945. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1981. 304 p.

12. LN Document. A. 64. 1924. XII. [C. 447 (1). 1924. XII] Foundation of an International Institute of Intellectual Co-operation. Offer by the French Government // League of Nations Official Journal. October 1924. P. 1549-1550.

13. LN Document. C. 530. M. 369. 1937. XII. Proceedings of the Second General Conference of National Committees on Intellectual Co-operation. Paris. July 5th-9th, 1937. 100 p.

14. LN Document. C. 99. M. 99. 1945. V. The Committees of the League of Nations. Classified List and Essential Facts. Geneva: League of Nations Publication Department, 1945. 76 p.

15. Mitzen J. Power in Concert: The Nineteenth Century Origins of Global Governance. Chicago : The University of Chicago Press, 2013. 280 p.

16. Osborne K. Creating the «International Mind»: The League of Nations Attempts to Reform History Teaching. 1920-1939 // History of Education Quarterly. 2016. Vol. 56. № 2. P. 213-240.

17. Pedersen S. Back to the League of Nations // American Historical Review, 2007. Vol. 112. Issue 4. p. 1091-1117.

18. Pemberton J. O. The Changing Shape of Intellectual Cooperation: Ranshofen-Wertheimer E. The International Secretariat: A Great Experiment in International Administration. Washington: Carnegie Endowment for the International Peace, 1945. 505 p.

19. Tollardo E. Fascist Italy and the League of Nations, 1922-1935. London: The Palgrave Macmillan, 2016. 319 p.

20. Walters F. A History of the League of Nations. London : Oxford University Press, 1967. 833 p.

Reference list

1. Kul'tura imeet znachenie. Kakim obrazom cennosti sposobstvujut obshhestvennomu progressu = Culture matters. In what way values contribute to social progress / pod red. L. Harrisona i S. Hantingtona. Moskva : Moskovskaja shkola politicheskih issledovanij, 2002. 320 s.

2. Monne Zh. Real'nost' i politika. Memuary = Reality and politics. Memoirs. Moskva : Moskovskaja shkola politicheskih issledovanij, 2000. 663 s.

3. Accinelli R. D. Militant Internationalists: The League of Nations Association. The Peace Movement, and U. S. Foreign Policy, 1934-38 // Diplomatic History. 1980. Vol. 4. № 1. P. 19-38.

4. Cajani L. The Image of Italian Colonialism in Italian History Textbooks for Secondary Schools // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2013. Vol. 5. Issue 1. P. 72-89.

5. Duggan C. Fascist Voices: An Intimate History of Mussolini's Italy. New York : University of Oxford Press, 2013. 528 p.

6. From the League of Nations to UNESCO // Australian Journal of Politics and History. 2012. Vol. 58. № 1. P. 34-50.

7. Gorman D. The Emergence of International Society in the 1920s. New York : Cambridge University Press, 2012. 377 p.

8. Governance in a Globalizing World. Ed. by J. S. Nye, Jr and J. Donahue. Washington : Brookings Institution Press, 2000. 386 p.

9. Internationalisms: A Twentieth-Century History / Edited by Glenda Sluga and Patricia Clavin. New York : Cambridge University Press, 2017. 372 p.

10. Iriye A. Cultural Internationalism and World Order. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press, 1997. 212 p.

11. Iriye A. Power and Culture: The Japanese-American War, 1941-1945. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1981. 304 p.

12. LN Document. A. 64. 1924. XII. [C. 447 (1). 1924. XII] Foundation of an International Institute of Intellectual Co-operation. Offer by the French Government // League of Nations Official Journal. October 1924. P. 1549-1550.

13. LN Document. C. 530. M. 369. 1937. XII. Proceedings of the Second General Conference of National Committees on Intellectual Co-operation. Paris. July 5th-9th, 1937. 100 p.

14. LN Document. C. 99. M. 99. 1945. V. The Committees of the League of Nations. Classified List and Essential Facts. Geneva: League of Nations Publication Department, 1945. 76 p.

15. Mitzen J. Power in Concert: The Nineteenth Century Origins of Global Governance. Chicago : The University of Chicago Press, 2013. 280 p.

16. Osborne K. Creating the «International Mind»: The League of Nations Attempts to Reform History Teaching. 1920-1939 // History of Education Quarterly. 2016. Vol. 56. № 2. P. 213-240.

17. Pedersen S. Back to the League of Nations // American Historical Review, 2007. Vol. 112. Issue 4. p. 1091-1117.

18. Pemberton J. O. The Changing Shape of Intellectual Cooperation: Ranshofen-Wertheimer E. The International Secretariat: A Great Experiment in International Administration. Washington: Carnegie Endowment for the International Peace, 1945. 505 p.

19. Tollardo E. Fascist Italy and the League of Nations, 1922-1935. London: The Palgrave Macmillan, 2016. 319 p.

20. Walters F. A History of the League of Nations. London : Oxford University Press, 1967. 833 p.

Статья поступила в редакцию 21.07.2022; одобрена после рецензирования 29.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 21.07.2022; approved after reviewing 29.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 37.012
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-227-234
EDN: VNMZTL

Проблематика художественного синтеза в русской и советской культуре (восточные мотивы в балете)

Татьяна Семеновна Злотникова[1]✉, Вирджиния Анатольевна Свистунова[2]
[1]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
[2]Магистрант кафедры культурологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
[1]cij_yar@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3481-0127
[2]virdzhiniyap@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0145-7411

Аннотация. В статье раскрываются особенности восточной тематики в русских балетах с точки зрения взаимосвязи и взаимопроникновения художественного, музыкального и танцевального видов искусства. Выявляются и обосновываются смысл и значение синтеза искусств в отечественных балетах первой половины XX в. Обозначается история возникновения восточных мотивов в русской балетной музыке в контексте процесса становления и оформления балетного театра в России. Анализируется как классическая музыкальная, в том числе балетная, традиция (П. И. Чайковский, Н. А. Римский-Корсаков), так и балет композитора, искусство которого относится к новому времени, — Б. В. Асафьева. Особенное внимание уделяется взаимосвязи музыкально-выразительных средств, используемых композиторами, и цветовой палитры, избираемой художниками по костюмам, в частности Н. Рерихом и Л. Бакстом.

Подчеркнуто, что русская и советская культура, в частности искусство русского балета, справедливо завоевало известность во всем мире. Причина этого видится не только в высоком техническом мастерстве русских танцовщиков начала XX в. и более поздних периодов, но, прежде всего, в одухотворенности образов, в смыслоообразующем синтезе пластических (танцевальных и живописных) и музыкальных форм, что определяет актуальность данного исследования.

Генезис синтеза искусств в отечественной культуре связывается не только с эстетическими, но и с национально-этническими особенностями художественных образов. Поскольку становление и оформление балетного театра в России началось в эпоху романтизма, основой сюжетов и, соответственно, балетных либретто выступали как авторские произведения писателей-романтиков (французских, немецких, итальянских), так и фольклорные произведения — сказки, легенды. В силу романтической традиции, согласно которой действие часто переносилось в далекие, экзотические страны, в балетных произведениях нередко присутствовали конкретные или вымышленные регионы и жизненные реалии Востока. Особенности воплощения восточных мотивов в творчестве русских музыкантов и художников — отдельная обширная тема, заслуживающая специального осмысления.

Ключевые слова: русская культура; советская культура; синтез искусств; балет; восточные мотивы; костюм; пластика

Работа выполнена одним из авторов, Т. С. Злотниковой, по гранту РНФ 20-68-46013

Для цитирования: Злотникова Т. С., Свистунова В. А. Проблематика художественного синтеза в русской и советской культуре (восточные мотивы в балете)// Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 227-234. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-227-234. https://elibrary.ru/vnmztl

© Злотникова Т. С., Свистунова В. А., 2022

Original article

Problematics of artistic synthesis in russian and soviet culture (oriental motifs in ballet)

Tatiyana S. Zlotnikova[1]✉, Virginiya A. Svistunova[2]
[1]Doctor of art criticism, Honored scientist of the Russian Federation, professor of the department of culturology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[2]Master's degree student in culturology department, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]cij_yar@mail.ru✉, https://orcid.org/0000-0003-3481-0127
[2]virdzhiniyap@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0145-7411

Abstract. The article reveals the features of oriental themes in Russian ballets in terms of the interconnection and interpenetration of artistic, musical and dance forms of art. The meaning and significance of the synthesis of arts in Russian ballets of the first half of the XX century are revealed and substantiated. The history, how oriental motifs in Russian ballet music in the context of the process of formation and design of a ballet theater appeared in Russia, is indicated. It analyzes both the classical musical, including ballet, tradition (P. I. Tchaikovsky, N. A. Rimsky-Korsakov), and the ballet of the composer, whose art dates back to the new time, B. V. Asafiev. Particular attention is paid to the relationship between the musical expressive means used by composers and the color palette chosen by costume designers, in particular N. Roerich and L. Bakst.

It is emphasized that Russian and Soviet culture, in particular the art of Russian ballet, rightly gained fame all over the world. The reason for this is seen not only in the high technical skills of Russian dancers of the early twentieth century and later periods, but, above all, in the spiritualization of images, in the semantic synthesis of plastic (dance and painting) and musical forms, that determines the relevance of this study

The genesis of the synthesis of arts in Russian culture is associated not only with aesthetic, but also with the national-ethnic features of artistic images. Since the formation and design of the ballet theater in Russia began in the era of romanticism, the basis of the plots and, accordingly, ballet libretto were both the author's works of romantic writers (French, German, Italian) and folklore works — fairy tales, legends. Due to the romantic tradition, according to which the action was often transferred to distant, exotic countries, specific or fictional regions and life realities of the East were often present in ballet works. The peculiarities of the embodiment of oriental motifs in the work of Russian musicians and artists are a special and extensive topic that is worth of special understanding.

Keywords: Russian and Soviet culture synthesis of arts; ballet; oriental motifs; suit; plasticity

For citation: Zlotnikova T. S., Svistunova V. A. Problematics of artistic synthesis in russian and soviet culture (oriental motifs in ballet). *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 227-234. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-227-234. https://elibrary.ru/vnmztl

Введение

Восточные мотивы в русских балетах начала XX в. имеют особое значение и представляют особенный интерес для исследования благодаря удивительному синтезу музыки (богатство выразительных средств оркестра), танцевальному рисунку и в целом пластики — мягкой, изысканной, прихотливой, отличной от европейской, а также особой визуальной составляющей — декорациям и костюмам, выполненным признанными мастерами живописи. Синтетическое по своей природе искусство балета двух минувших столетий дает уникальную возможность проследить особенности проявлений восточной темы в сохранившихся эскизах костюмов, фотографиях, видеозаписях. И, разумеется, в музыкальных образах с их нежным, экзотическим мелодическим рисунком. Таким образом, наша статья опирается на единство двух художественных явлений: синтез искусств и восточные мотивы в искусстве. Отсюда статья строится на понимании того, что проблема синтеза искусств может быть углубленно представлена и изучена на материале балета с его музыкальными и визуальными особенностями, базирующимися на звуковых и визуальных традициях восточной культуры.

Методология

Изучение восточных мотивов как проявления синтеза искусств в русском балете обозначило необходимость использования нескольких методологических позиций. Прежде всего, значима методология эстетического изучения отдельных элементов художественного творчества (что применено к деятельности композиторов и художников). Особое внимание уделяется историко-биографическому методу (изучение отдельных нюансов творчества и биографий музыкантов, художников по костюмам и декорациям).

Результаты исследования 1. Историко-культурный контекст зарождения восточной тематики в русском балете

Внимание, проявленное в балетном искусстве к восточным мотивам, образным решениям, приемам создания представлений о человеке или природе, давало авторам возможность представить непривычные европейскому зрителю экзотические картины природы, нравов, культурных традиций [Боголюбова, 2014]. Не акцентируя, но и не отрицая привлекательности экзотичности, следует отметить, что восточные темы в русском балете в большинстве своем проявляются в постановках европейских балетмейстеров, музыкальный же материал может иметь различную национальную принадлежность, в том числе в немалой степени русскую. Напомним: одним из первых обратившихся к восточным темам балетмейстеров на русской сцене стал Ш. Дидло в балете «Руслан и Людмила, или Низвержение Черномора, злого волшебника», поставленном хореографом А. П. Глушковским на музыку композитора Ф. Е. Шольца по поэме А. С. Пушкина «Руслан и Людмила». Премьера состоялась в Москве, в театре Пашкова, 16 декабря 1821 г Интерес к экзотическим темам прослеживается в работах балетмейстера М. Петипа: «Баядерка» на музыку Л. Минкуса, «Дочь фараона» на музыку Ц. Пуни, «Корсар» на музыку А. Адана, Л. Делиба, Р. Дриго и Ц. Пуни.

Мы обращаем внимание на то, что в творчестве русских композиторов как XIX, когда балетная музыка развивалась активно, так и XX в. сугубо восточных произведений практически нет, тем не менее отдельные фрагменты интерпретированной в танце музыки из оперных и симфонических произведений представляют собой выдающиеся явления в плане музыкального воплощения восточной темы.

Парадоксально: в «Русских сезонах» — театральной антрепризе С. П. Дягилева (гастрольные выступления артистов Императорских театров С.-Петербурга и Москвы с 1909 по 1912 г.) — на европейской сцене было показано шесть балетов восточной тематики (целиком построены на ней или имеют в своем составе отдельные фрагменты): «Половецкие пляски» А. П. Бородина, «Клеопатра» (композиторы А. С. Аренский, А. К. Глазунов, М. И. Глинка, М. П. Мусоргский, Н. А. Римский-Корсаков, С. И. Танеев, Н. Н. Черепнин), «Шехеразада» Н. А. Римского-Корсакова, «Ориенталии» (композиторы А. С. Аренский, А. П. Бородин, А. К. Глазунов, Э. Григ), «Голубой бог» Р. Ана и «Тамара» М. Балакирева. Все они отличались эффектным музыкальным и визуальным, прихотливым звуковым решением, требующим использования разных музыкальных инструментов, изяществом, чувственностью, страстностью, выразительностью парного и сольного танца, яркими сценическими костюмами. Тема востока проходит в созданных немного позднее балетах «Красный мак» Р. Глиэра, «Египетские ночи» А. С. Аренского, «Раймонда» А. Глазунова, «Жар-птица», «Петрушка», И. Стравинского, «Каменный цветок» С. Прокофьева. Тем не менее в художественной практике почти не было балетов, полностью основанных на восточных сюжетах и имевших восточную мелодику и гармонические решения, но вкрапления восточных тем, звучаний, фрагментов были заметны и вносили эстетическое разнообразие в музыкальную и изобразительную образную систему.

Результаты исследования 2. Художественно-образное воплощение восточной темы в отдельных видах отечественного искусства

Прежде всего, необходимо отметить особенную, отличную от европейской, художественную природу музыкальных произведений и фрагментов, основанных в России на восточной тематике. Стилизованный в музыке Восток гармонично выражается в движении — от неторопливой, томной грации, в которой присутствуют «текущие», замысловатые линии (преимущественно в женских танцах), до порывистости, с характерными акцентами, крупными «мазками», предполагающими активные и широкие перемещения по сцене.

Напомним, что восточные мотивы, значимые для русского искусства, формируя романтическую парадигму, звучат и в поэтическом творчестве, которое интегрировано в европейскую традицию [Каганович, 2011]: мы имеем в виду цикл «Персидские мотивы» С. А. Есенина, «Южные поэмы», «Руслан и Людмила», «Песнь о вещем Олеге» и другие произведения А. С. Пушкина, «Восточный» поэтический цикл М. Ю. Лермонтова, ряд стихов Н. С. Гумилева, среди которых «Подражанье персидскому», «Орел Синдбада» и др.

С точки зрения присутствия в балетах синтеза искусств важно отметить, что так называемые восточные костюмы в балетах (мы пока не дифференцируем связь визуального решения конкретно с разными регионами — с арабским Востоком, Индией или Китаем) отличает активная,

яркая цветовая гамма. В зависимости от образа персонажа, принадлежащего к определенной национальной культуре или гендерной группе, это могут быть как эффектные, глубокие цвета — красный, бордо, золотой, охра, так и нежные, прозрачные оттенки голубого, розового, лилового. Кроме цветовых решений, отметим и пластику линий: в восточных эпизодах русских балетов ярко проявляется эстетика экзотических стран (танцовщики принимают вычурные позы, достигая сходства с приятными глазу предметами — вазами, цветами и др.).

Среди наиболее известных произведений, где присутствуют восточные мотивы, необходимо выделить «Половецкие пляски» А. П. Бородина — хореографический фрагмент 2-го действия оперы «Князь Игорь». В плане национальной традиции эта хореографическая картина может быть отнесена к тюркской традиции (кочевое население степей на юге от Днепра и Дуная). Музыка «Половецких плясок» убедительно воплощает стихийность и красочность восточных образов в сочетании с пластичностью и грациозностью движений [Зорина, 1987]. Это четыре разнохарактерные сцены в непрерывном действии, выстроенные по принципу контрастности. Условно понимаемую восточную тематику композитор представил своеобразием ритмов, смены мелодических решений и тембров оркестровых красок.

В гармонических построениях использованы «квинты Бородина», подчеркивающие общий рисунок, звучащие резко и даже пугающе, создающие экзотическое звучание, непривычное европейскому (русскому) уху. Композитор использует разнообразную динамику и нюансировку, мелодическая линия «Пляски половецких девушек» завораживает томной негой и таинственностью.

Результаты исследования 3. Воплощение восточных мотивов в изобразительном искусстве (творчество Н. Рериха)

Акцентируя проблематику синтеза искусств (в данном случае мы говорим о взаимодействии музыки и живописи), обратим внимание на конгениальность творцов, композитора (Бородина) и художника, о котором скажем далее. Визуальным оформлением «Половецких плясок» (первый опыт — 1909 г.) занимался в разные годы XX в. великий русский художник Н. К. Рерих, который присутствовал на репетициях, плотно работал с режиссером А. А. Саниным и хореографом М. М. Фокиным, с артистами. Тема Востока всегда была близка Н. К. Рериху, а музыка Бородина дала широкое поле для творческого выражения. Оформление «Князя Игоря» возвело Н. К. Рериха в ранг выдающихся театральных живописцев, его эскизы демонстрировались на выставках. В оформлении балета художник использует прихотливость линий, демонстрирует стремление к орнаментальному оформлению обыденных предметов, отдает предпочтение желто-коричневой цветовой гамме, вызывающей ассоциации с опаленными солнцем землями.

Одной из наиболее значимых театральных работ Н. Рериха стал балет И. Стравинского «Весна священная», где в условной, не привязанной к конкретному региону форме присутствовали восточные мотивы. Н. К. Рерих в работе над постановкой выступал не только как художник, но и как соавтор либретто. В «Весне священной» провозглашается тема славянского язычества — на первый план выходят стихийность и величие древних обрядов. В костюмах и декорациях «Весны священной» Рерих использует яркие краски — красный, охру, которые будто растворяются «в новаторской музыке Стравинского с ее необычными для тех лет немелодичными темами, подчеркнутыми “варварскими” ритмами и в антиклассической хореографии, выражавшей пластику языческого мира, жесткого, вольного, неистового» [Сыркина, 1987]. Между тем костюмы, которые мы видим на некоторых эскизах художника, невозможно в полной мере отнести к древнеславянским. Это, скорее, собирательный мультикультурный образ, вобравший в себя восточные, азиатские и отчасти индейские черты. Истоки введения Рерихом восточной тематики в, казалось бы, далекий от восточной тематики и стилистики балет И. Стравинского обнаруживает в своем исследовании Н. А. Строгович, обосновывая такой подход художника тем, что «он разделял идею сохранения различных культур и культурных традиционных ценностей» [Строгович, 1921].

Интерпретация Н. К. Рерихом образного содержания «Весны священной», нашедшая свое выражение в визуальном оформлении балета, вышла за границы своего времени и сегодня кажется особенно актуальной. В 2013 г. столетие со дня премьеры балета было отмечено многочисленными постановками произведения И. Стравинского в России и за рубежом. Анализируя современные версии балета, исследователи отмечают общий вектор трансформации, опреде-

ленный, как мы могли заметить, еще Рерихом. Н. Ю. Чумина справедливо отмечает смещение эстетического решения в сторону от традиционного и конкретного национально детерминированного визуального образа к условности и обобщенности: «Современные авторы отходят от прямого следования форме ритуала Древней Руси. Версии почти полностью лишены каких-либо русских мотивов. Текст танца становится объемным, мультикультурным, полифоничным» [Чумина, 2014].

Результаты исследования 4. Синтез искусств в воплощении восточных мотивов («Шехерезада» Н. А. Римского-Корсакова в контексте художественного творчества Л. С. Бакста)

Отдельного внимания, с нашей точки зрения, заслуживает «Шехеразада» Н. А. Римского-Корсакова — симфоническая сюита, написанная композитором под впечатлением от арабских сказок «Тысяча и одна ночь». Полагаем, что это произведение в полной мере реализовало принцип синтеза искусств: в музыке Римского-Корсакова присутствуют эстетические влияния и конкретные мотивы восточной культуры, при этом воплощение в столь же полной мере соответствует принципам сформировавшегося к концу XIX в. европейского симфонизма. Естественно предположить, что произведение входит в рамки и традиции воплощения восточной темы в русской музыке, идущие, в частности, от «Руслана и Людмилы» М. Глинки (напомним, что в обращении Людмилы к Ратмиру «Под роскошным небом юга» звучат восточные интонации: хроматизмы, гармонический мажор, в восточных сценах композитор использует подлинные народные мелодии, бытующие в разных регионах Ближнего Востока и Кавказа, — арабские, персидские, грузинские). В «Шехерезаде» восточный колорит создан с помощью цитирования элементов восточных мелодий и тем, написанных в восточном духе, имитации звучания восточных инструментов в оркестре. Декорации и костюмы созданы русским художником, мастером станковой живописи и театральной графики Л. С. Бакстом (сошлемся на рассмотрение их особенностей в исследовании И. Н. Пружан [Пружан, 1975]). В аспекте изучения синтеза искусства важно учесть: хотя изначально музыка не предназначалась для сценической интерпретации, имеется опыт балетного воплощения изысканных и прихотливых ее эпизодов, что придает особенно важное значение этому произведению как воплощению синтеза искусств — музыкального, театрального, живописного и литературного.

Костюм Шахерезады, созданный Бакстом, явственно перекликается с другими работами этого художника в восточной тематике: костюмом Клеопатры, выполненным Л. С. Бакстом для одноименного балета М. М. Фокина в 1909 г.; облачением Юдифи, созданным для парижской премьеры в 1909 г. (из оперы А. Н. Серова «Юдифь», 1865 г.), и костюмом Саломеи, придуманным Бакстом специально для танца Иды Рубинштейн (постановка не состоялась).

Интересно, что восточные костюмы, созданные Бакстом, вовсе не конкретны в плане отражения определенной национальной традиции и не «историчны». Н. А. Лапик справедливо отмечает: «Юдифь изображена Бакстом не в традиционном для иудейки костюме, она в полупрозрачных красных шароварах и желтом шарфе. Это скорее стилизованный костюм, выражающий общее представление художника о женском восточном костюме, который мы привыкли считать традиционным» [Лапик, 2014]. Свою Юдифь Бакст облекает то в полупрозрачные, то в яркие шаровары, открытый корсет и своеобразный головной убор (турецкий женский платок или феску), дополняя наряд длинным воздушным шарфом. Несомненно, выбор художником цветовой палитры обусловлен не столько непосредственно восточной тематикой «Шахерезады», сколько образом героини, воплощенным композитором в многообразии эмоциональных составляющих. В интервью «Нью-Йорк Таймс Трибьюн» от 5 сентября 1915 г. Л. Бакст признается: «Я часто замечал, что в каждом цвете существуют оттенки, которые передают искренность и скромность, а временами чувственность и почти животные качества, порою гордость и временами отчаяние. Все это можно почувствовать и передать зрителю посредством эффектов, которые производят различные формы. Именно так я поступил в “Шехерезаде”. На меланхоличный зеленый я наложил темно-синий, наполненный отчаянием» [Лапик, 2014].

В другом «восточном» балете — одноактной хореографической драме «Клеопатра» (постановка М. М. Фокина, переработанная из «Египетских ночей» для первого балетного Русского сезона Дягилева, 1909 г.) Л. Бакст также использовал все богатство цветовой палитры, добиваясь в сочетании цветов полного образного слияния с музыкальным текстом. Художник использует теплые и холодные, яркие и приглушенные, про-

зрачные и насыщенные оттенки, как и в «Шехерезаде», создавая многопластовые цветовые композиции. Интересно, что здесь Л. Бакст, как мы можем предположить, вдохновлялся не столько драматическим содержанием роли Клеопатры, сколько эстетикой восточной пластики. Т. В. Портнова отмечает: «В образе костюма И. Рубинштейн — Клеопатры все внимание заострено на пластическом рисунке позы, близкой к египетской стилизованной живописи, словно вобравшей в себя тему роковой красоты, свойственной для балета. Пластическая характеристика отличается здесь тонким проникновением в образную суть танцевальной роли» [Портнова, 2015].

Настоящим шедевром работы с восточной традицией стали отдельные номера из балета П. И. Чайковского «Щелкунчик». Во вторую часть «Щелкунчика» композитор вводит два восточных танца. «Кофе» — арабский танец, в котором основополагающим стал восточный колорит как таковой, при этом цитируется мелодия грузинской песни «Спи, фиалка». Музыку характеризует нежный характер, плавная, орнаментально-витиеватая мелодия, квинты в аккомпанементе, дробь малого барабана, печальный, *заунывный*, как говорили в старину, мотив рефрена. Введен и второй «восточный» номер: «Чай» (китайский танец) выстраивается на прихотливых контрастах отрывистых звуков фаготов в низком регистре и легких пассажей флейт, чередующихся с пиццикато струнных.

Эскизы костюмов к первой постановке «Щелкунчика» были сделаны И. Всеволожским. Художник тщательно проработал все детали — от тканей до фурнитуры. Костюмы для «Чая» и «Кофе» выдержаны в характерных для восточной традиции оттенках коричневой гаммы.

Результаты исследования 5. Синтез искусств на основе воплощения восточных мотивов (художественной практика советского периода)

В числе выдающихся балетов советского времени невозможно не отметить «Бахчисарайский фонтан» (1934) Б. В. Асафьева — хореографическую поэму в четырех действиях с прологом и эпилогом по мотивам одноименной поэмы А. С. Пушкина. Восточная тематика произведения проявляется уже на уровне первоисточника. «Бахчисарайский фонтан» — одна из южных поэм А. С. Пушкина, написанная им под впечатлением от посещения Бахчисарайского дворца крымских ханов. В основе сюжета история трагической любви. Наложница Зарема страдает оттого, что хан Гирей покидает ее ради дочери шляхтича, Марии, которая, в свою очередь, предпочла бы смерть участи наложницы. В ходе действия Мария погибает, и, по велению хана, в ее честь воздвигается «фонтан слез». Романтической «моде» на ориентализм соответствуют экзотический колорит поэмы, описания восточной природы, слог автора. Композитор нашел точное и оригинальное музыкальное соответствие литературному материалу.

На музыкальное воплощение восточной тематики в произведении существенное влияние оказала традиция, к которой примыкал композитор Б. В. Асафьев: в 1904-1910 гг. он учился в Санкт-Петербургской консерватории по классу композиции у Н. А. Римского-Корсакова и А. К. Лядова. В его творчестве присутствуют стилистические особенности создания восточной атмосферы русскими композиторами. Например, в сцене Марии и Заремы (контрастное сопоставление двух разнохарактерных образов — эфемерного, изысканного Запада и «плотного», страстного Востока) тема проходит у солирующей скрипки на фоне приглушенного звучания альтов, дополненная грустным тембром кларнета, флажолетами арфы и тихим гулом литавр.

Лирическая поэма была существенно переработана авторами балета, который стал едва ли не единственным, по крайней мере, собственно «восточным» балетом, добавились новые сцены (например, казнь Заремы) и персонажи (жених Марии Вацлав, военачальник Нурали), некоторые были изменены (отец Марии стал князем Адамом).

В хореографии балета классический танец, символизирующий польскую сторону, противопоставлен колоритным стилизациям восточных танцев. Все персонажи балета вовлечены в действие, каждый наделен ярким образом. Танцевальные движения становятся носителями индивидуальной мысли и чувства, активно используются элементы пантомимы. Романс А. Гурилева «Фонтану Бахчисарайского дворца» обрамляет спектакль. Интересно, что восточная тематика прослеживается с первых звуков оркестра. Как отмечает американский исследователь Кэтрин Карр Кэшинон, «он открывается сценой, в которой показан мраморный фонтан в золотой нише с неподвижной фигурой в золотых мантии и остроконечном шлеме на коленях перед ним» [Cashin, 2005].

В первом танце Заремы образ восточной красавицы создается музыкальными средствами: ходы на увеличенную секунду в мелодии и остинатный ритм с участием ударных инструментов в аккомпанементе. Мелодия неторопliва, имеет свободное ритмическое строение, ее отличает богатство гармонических красок и тональных сопоставлений. Образ Заремы раскрывается постепенно, проходя путь от смутной тревоги до полного отчаяния. Костюм Заремы дополняет ее образ: в различных постановках он выполнен поразному, но, как правило, это всегда струящиеся полупрозрачные ткани нежных и неконкретных оттенков (сероватого, розоватого), сверкающие головные уборы, многочисленные замысловатые украшения.

Не менее сложна хореографическая и — шире — визуальная характеристика Гирея, представленного в качестве варвара, властелина и воина. Его образ раскрывается не только в темпераментных сольных эпизодах, но и в сцене «Нашествие татар», и в «Марше Гирея». Это эпизоды с ярким восточным колоритом, особенно выразительные «восточные» страницы музыки балета. Каждый фрагмент сцены «Нашествия» отмечен длительным повторением лаконичных мотивов, основанных на хроматическом движении, тритонах, уменьшенном септаккорде. Мелодия отличается резкостью звука. Костюм гармонично завершает образ Гирея: выдержанный в темных и золотых тонах, стилизованный под восточную военную форму, он дополнен эффектным головным убором. Однако образ Гирея неоднозначен: его лирическая сторона пронизана благородством, подчеркнутым глубоким звучанием валторны, английского рожка, фаготов, малого барабана и бубна.

Резюме

Проведенный нами анализ показывает, что обращение к своеобразным в национально-культурном отношении и в художественно-эстетическом отношении явлениям культуры (в частности, к традициям восточной культуры, как арабской, так и татаро-монгольской, а также к условным элементам так называемого «восточного колорита») — важный культурный опыт, расширивший творческий потенциал русской культуры. Именно это «расширение» способствовало, в свою очередь, активизации развития тенденций синтеза искусств, вызывая к жизни новые музыкальные, живописные, сценические решения.

Библиографический список

1. Бахрушин Ю. А. История русского балета. Москва : Сов. Россия, 1965. 249 с.

2. Боголюбова Н. М. Диалог культур: тема Востока в русском балете эпохи Романтизма / Н. М. Боголюбова, Ю. В. Николаева // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 1 (18). С. 120-124.

3. Видение танца: Сергей Дягилев и Русские балетные сезоны / под ред. Джона Э. Боулта, З. Трегуловой, Н. Р. Джордано. Москва : Фонд культуры «Екатерина», 2009. 319 с.

4. Власова Р. И. Русское театрально-декорационное искусство начала XX века: из наследия петербургских мастеров. Ленинград : Художник РСФСР, 1984. 196 с.

5. Волков Н. Д. «Пушкинский балет» // «Бахчисарайский фонтан». Ленинград : Ленинградский ордена Ленина Государственный академический театр Оперы и Балета им. Кирова, 1934. 96 с.

6. Войтова И. Пачка и шаровары. О некоторых аспектах взаимовлияния персидской моды и русского балетного костюма // Искусствознание. 2018. № 1. С. 260-285.

7. Давыдова М. В. Очерки истории русского театрально-декорационного искусства XVIII — начала XX в. Москва : Наука, 1974. 186 с.

8. Зорина А. П. Александр Порфирьевич Бородин. Москва : Музыка, 1987. 285 с.

9. Каганович С. Л. Роль переводов восточных поэм Дж. Байрона и Т. Мура в формировании русского романтического стиля // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. С. 205-208.

10. Лапик Н. А. Проблема интерпретации темы востока в эскизах театрального костюма и модной иллюстрации начала XX века // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 3 (2) 22. С. 102-105.

11. Мислер Н. Зов востока: Бакст и Сиам. Москва : ABCDisagn, 2016. С. 301-306.

12. Нестьев И. В. Дягилев и музыкальный театр XX века. Москва : Музыка, 1994. 224 с.

13. Портнова Т. В. Восточные мотивы в балетных костюмах Льва Бакста // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 7. С. 149-151.

14. Пружан И. Н. Лев Самойлович Бакст. Ленинград : Искусство. Ленинградское отделение, 1975. 232 с.

15. Пуаре П. Одевая эпоху. Москва : Этерна, 2011. 409 с.

16. Строгович Н. А. Исследование театрально-декорационного искусства в творчестве Николая Рериха // StudNet. Т. 4. № 5. 2021. С. 34-41.

17. Сыркина Ф. И. Рерих и театр // Н. К. Рерих. Жизнь и творчество : сборник статей. Москва : Изобразительное искусство, 1978. 472 с.

18. Фокин М. М. Против течения / ред. Г. Н. Добровольская ; составление

Ю. В. Слонимского, Г. Н. Добровольской. 2-е изд., доп. и испр. Ленинград : Искусство, 1981. 510 с.

19. Художники русского театра, 1880-1930: собрание Никиты и Нины Лобановых-Ростовских : каталог-резоне / текст Джона Боулта. Москва : Искусство, 1990-1994. Т. 1. 1990. 112 с.

20. Чумина Н. Ю. Интерпретации балета «Весна священная» в искусстве XXI в. // Вестник СПбГУКИ. 2014. № 4 (21). С. 105-110.

21. Kathryn Karrh Cashin. Alexander Pushkin's Influence on the Development of Russian Balle. Florida State University Libraries. 2005. P. 209.

Reference list

1. Bahrushin Ju. A. Istorija russkogo baleta = History of Russian ballet. Moskva : Sov. Rossija, 1965. 249 s.

2. Bogoljubova N. M. Dialog kul'tur: tema Vostoka v russkom balete jepohi Romantizma = Dialogue of cultures: the theme of the East in the Russian ballet of the era of Romanticism / N. M. Bogoljubova, Ju. V. Nikolaeva // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2014. № 1 (18). S. 120-124.

3. Videnie tanca: Sergej Djagilev i Russkie baletnye sezony = Dance Vision: Sergey Diaghilev and Russian Ballet Seasons / pod red. Dzhona Je. Boulta, Z. Tregulovoj, N. R. Dzhordano. Moskva : Fond kul'tury «Ekaterina», 2009. 319 s.

4. Vlasova R. I. Russkoe teatral'no-dekoracionnoe iskusstvo nachala XX veka: iz nasledija peterburgskih masterov = Russian theatrical and decorative art of the beginning of the XX century: from the heritage of St. Petersburg masters. Leningrad : Hudozhnik RSFSR, 1984. 196 s.

5. Volkov N. D. «Pushkinskij balet» = «Pushkin Ballet» // «Bahchisarajskij fontan». Leningrad : Leningradskij ordena Lenina Gosudarstvennyj akademicheskij teatr Opery i Baleta im. Kirova, 1934. 96 s.

6. Vojtova I. Pachka i sharovary. O nekotoryh aspektah vzaimovlijanija persidskoj mody i russkogo baletnogo kostjuma = Pack and bloomers. About some aspects of the mutual influence of Persian fashion and Russian ballet costume // Iskusstvoznanie. 2018. № 1. S. 260-285.

7. Davydova M. V. Ocherki istorii russkogo teatral'no-dekoracionnogo iskusstva XVIII — nachala XX = Essays on the history of Russian theatrical and decorative art of the XVIII — early XX v. Moskva : Nauka, 1974. 186 s.

8. Zorina A. P. Aleksandr Porfir'evich Borodin = Alexander Porfirievich Borodin. Moskva : Muzyka, 1987. 285 s.

9. Kaganovich S. L. Rol' perevodov vostochnyh pojem Dzh. Bajrona i T. Mura v formirovanii russkogo romanticheskogo stilja = The role of translations of oriental poems by J. Byron and T. Moore in the Russian romantic style formation // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2011. № 1. S. 205-208.

10. Lapik N. A. Problema interpretacii temy vostoka v jeskizah teatral'nogo kostjuma i modnoj illjustracii nachala XX veka = The problem of interpreting the theme of the east in sketches of theatrical costume and fashion illustration in the beginning of the XX century // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2014. № 3 (2) 22. S. 102-105.

11. Misler N. Zov vostoka: Bakst i Siam = Call of the east: Bakst and Siam. Moskva : ABCDisagn, 2016. S. 301-306.

12. Nest'ev I. V. Djagilev i muzykal'nyj teatr XX veka = Diaghilev and musical theater of the XX century. Moskva : Muzyka, 1994. 224 s.

13. Portnova T. V. Vostochnye motivy v baletnyh kostjumah L'va Baksta = Oriental motifs in ballet costumes by Lev Bakst // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. 2015. № 7. S. 149-151.

14. Pruzhan I. N. Lev Samojlovich Bakst = Lev Samoilovich Bakst. Leningrad : Iskusstvo. Leningradskoe otdelenie, 1975. 232 s.

15. Puare P. Odevaja jepohu = Dressing up the Age. Moskva : Jeterna, 2011. 409 s.

16. Strogovich N. A. Issledovanie teatral'no-dekoracionnogo iskusstva v tvorchestve Nikolaja Reriha = A study of theatrical and decorative art in the work of Nicholas Roerich // StudNet. T. 4. № 5. 2021. S. 34-41.

17. Syrkina F. I. Rerih i teatr = Roerich and Theatre // N. K. Rerih. Zhizn' i tvorchestvo : sbornik statej. Moskva : Izobrazitel'noe iskusstvo, 1978. 472 s.

18. Fokin M. M. Protiv techenija = Against the stream / red. G. N. Dobrovol'skaja ; sostavlenie Ju. V. Slonimskogo, G. N. Dobrovol'skoj. 2-e izd., dop. i ispr. Leningrad : Iskusstvo, 1981. 510 s.

19. Hudozhniki russkogo teatra, 1880-1930: sobranie Nikity i Niny Lobanovyh-Rostovskih = Artists of the Russian Theater, 1880-1930: a collection of Nikita and Nina Lobanov-Rostovsky : katalog-rezone / tekst Dzhona Boulta. Moskva : Iskusstvo, 1990-1994. T. 1. 1990. 112 s.

20. Chumina N. Ju. Interpretacii baleta «Vesna svjashhennaja» v iskusstve HHI v. = Interpretations of the «Sacred Spring» ballet in art of the XXI century // Vestnik SPbGUKI. 2014. № 4 (21). S. 105-110.

21. Kathryn Karrh Cashin. Alexander Pushkin's Influence on the Development of Russian Balle. Florida State University Libraries. 2005. R. 209.

Статья поступила в редакцию 22.07.2022; одобрена после рецензирования 19.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 22.07.2022; approved after reviewing 19.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья
УДК 008:316.33/.35
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-235-243
EDN: WIVOLU

Музеефикация советского периода в культурном пространстве провинциальных музеев

Светлана Александровна Добрецова
Кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
svetik-dobrecova@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0003-0387-3192

Аннотация. Осмысление периода советской эпохи в контексте общей историко-культурной картины российской действительности, тяготеющее к объективности, является важнейшей задачей, которая может быть решена музеями. Особо значим этот вопрос в провинции по причине небольшого масштаба событий (политических, социальных и культурных), которые в ней происходили. В статье рассматриваются особенности музеефикации советской культурной эпохи в музейных пространствах провинции на примере Костромы и Вологды. Данные музеи выбраны в качестве материала исследования как наиболее репрезентативные и замыкающие галерею рассмотренных ранее провинциальных музеев Центральной части России — Ярославля, Иваново, Рыбинска. Проведенное исследование базируется на социокультурном подходе, в рамках которого востребованы методы сравнения, обобщения, анализа, историко-культурный и герменевтический.

В результате исследования сделаны выводы об особенностях костромского и вологодского вариантов музеефикации советской эпохи. В культурной памяти обоих городов места советской эпохе почти не отводится: советская культура демонстрируется кратко, практически цитатно, не уделяется внимания деталям и подробностям. Это может быть связано с тем, что и тот и другой регионы пережили период своего расцвета в досоветское время, когда входили в число самых богатых регионов страны.

Отмечено также, что костромской вариант музеефикации тяготеет к ностальгическому, поскольку акцент сделан на бытовые вещи, затрагивающие личный модус советской культурной эпохи. Вологодский вариант музеефикации тяготеет скорее к объективному восприятию советского прошлого как части истории региона без ярко выраженного чувства ностальгии, поскольку содержит исключительно документальные свидетельства, принадлежащие советской культуре. Высказано предположение о том, что выявленные особенности музеефикации советской культуры связаны с самой спецификой музеев: в первом случае отмечается более традиционный офлайн-формат, во втором — более интерактивный онлайн-формат.

Ключевые слова: культурная память; музеефикация; советская культура; провинциальный музей; ностальгия; культурный код; Музей истории Костромского края; Вологодский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник

Выполнено по гранту Российского научного фонда № 20-68-46013 «Философско-антропологический анализ советского бытия. Предпосылки, динамика, влияние на современность»

Для цитирования: Добрецова С. А. Музеефикация советского периода в культурном пространстве провинциальных музеев // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 235-243. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-235-243. https://elibrary.ru/wivolu

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

Museumification of the soviet period in the cultural space of provincial museums

Svetlana Aleksandrovna Dobretsova
Candidate of culturology, associate professor of the department of culturology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

© Добрецова С. А., 2022

svetik-dobrecova@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0003-0387-3192

Abstract. Understanding the period of the Soviet epoch in the context of the general historical and cultural picture of Russian reality, tending towards objectivity, is the most important task that can be solved by museums. This issue is significant in the province, because of a small scale of the events (political, social and cultural) that took place there. The article discusses the features of museumification of the Soviet cultural era in museum spaces of the province on the example of Kostroma and Vologda. These museums were chosen as the research material as the most representative and closing the gallery of previously considered provincial museums in the central part of Russia — Yaroslavl, Ivanovo, Rybinsk. The research is based on the socio-cultural approach, within the framework of which methods of comparison, generalization, analysis, historical-cultural and hermeneutic methods are in demand.

As a result of the research, conclusions were drawn about the features of the Kostroma and Vologda version of the museumification of the Soviet epoch. In the cultural memory of both cities, there is almost no place for the Soviet epoch: the Soviet culture is shown briefly, almost in quotation; attention is not paid to details. This may be because both regions experienced their heyday in the pre-Soviet period, being one of the richest and most prosperous regions of the country.

It is also noted that the Kostroma version of museumification tends to be more nostalgic, since the emphasis is on everyday things that affect the personal mode of the Soviet cultural era. The Vologda version of museumification gravitates towards an objective perception of the Soviet past as part of the region's history without a pronounced sense of nostalgia, because it contains only documentary evidence belonging to the Soviet culture. It is suggested that the identified features of the museumification of Soviet culture are related to the very specifics of museums: in the first case, a more traditional offline format, in the second case, a more interactive online one.

Keywords: cultural memory; museumification; Soviet culture; provincial museum; nostalgia; cultural code; Museum of the History of the Kostroma Region; Vologda State Historical; Architectural and Art Museum-Reserve

It Is performed under the grant of the Russian Scientific Foundation № 20-68-46013 «Philosophical and Anthropological Analysis of Soviet Life. Background, dynamics, impact on modernity»

For citation: Dobretsova S. A. Museumification of the soviet period in the cultural space of provincial museums. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 235-243. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-235-243. https://elibrary.ru/wivolu

Введение

Культурная память представляет собой духовный каркас общества, поэтому изучение истории культуры своей страны становится в современном контексте не просто обязательным, но необходимым условием для формирования личности с чувством гражданской ответственности. Однако весьма противоречиво, на наш взгляд, формирование культурной памяти о событиях, которые до сих пор по-разному оцениваются не только профессиональными историками и культурологами, но и очевидцами.

В связи с этим музеи как институты, формирующие культурную память [Малинова, 2016], являются наиболее объективными фиксаторами происходящих событий. В контексте проводимого исследования по гранту РНФ [Добрецова, 2021] нами уже были рассмотрены музейные экспозиции городов Ярославля (музей «Музыка и время»), Иванова (Музей первого совета), Казани (Музей социалистического быта) и Рыбинска (музей «Советская эпоха. Рыбинск ГЭС»).

Целью данного исследования является рассмотрение особенностей музеефикации советского периода в музейном пространстве Костромы и Вологды. Отметим также, что в костромском музее нами будет рассмотрена офлайн-выставка, реальная экспозиция, посвященная советской культуре; в вологодском варианте будет проанализирована онлайн-выставка, также посвященная советской культуре. В связи с этим, учитывая объем и формат представленной в Вологде выставки, мы не считаем нужным анализировать отдельные части экспозиции, поскольку они как таковые отсутствуют. Данные музеи выбраны в качестве наиболее репрезентативных и замыкающих галерею рассмотренных ранее провинциальных музеев центральной части России — Ярославля, Иванова, Рыбинска.

Методы исследования

Исследование базируется на социокультурном подходе, в рамках которого мы будем рассматривать процесс музеефикации советского периода как части исторического прошлого в культурном пространстве провинциальных музеев. В статье востребованы методы сравнения, обобщения и анализа, позволяющие рассмотреть советскую культурную эпоху как часть истории культуры региона в целом. Обосновано также использова-

ние историко-культурного метода, необходимого для вписывания в общий историко-культурный контекст памяти о советской культуре, и герменевтического метода, используемого в целях интерпретации музейных артефактов.

Результаты исследования

В современной гуманитарной науке все большую значимость обретают попытки объективно рассмотреть особенности культуры советской эпохи, культурная память которой находится на стадии формирования и влияет на конструирование картины мира в современности [Каткова, 2015]. Самой доступной и всеобъемлющей для человека является сфера массовой культуры, которая экстраполирует культурные коды советской эпохи на уровне кинематографа, быта, музыкальной культуры [Ерохина, 2017].

Частью массовой культуры является и сфера быстрого питания, которая предлагает свои варианты обращения к советской культуре [Александрова, 2018]. Так, например, в Пятигорске нами было обнаружено кафе быстрого питания «Чебуречная СССР», где концепт советской культуры выдерживается исключительно на визуальном уровне — фотокадры из советского кино «Бриллиантовая рука», «Иван Васильевич меняет профессию» и т. д., предметы быта (граненные стаканы, музыкальные пластинки, лыжи и т. д.) — и весьма хаотично. Отмеченные детали подтверждают выдвинутое нами ранее предположение [Добрецова, 2021] о том, что в частных заведениях, обращающихся к советским культурным кодам, комплексная концепция отсутствует, а залы представляют собой старый шкаф или гараж, куда свозится и складывается все ненужное, относящееся к советской культуре.

Отметим, что обращение к советским культурным кодам в массовой культуре зачастую клишированное и стереотипное. Объективное осмысление периода советской эпохи в контексте общей историко-культурной картины российской действительности является важнейшей задачей, которая может быть решена музеями [Груссман, 2007]. Принципиальным этот вопрос является в провинции ввиду небольшого масштаба тех событий (политических, социальных и культурных), которые в ней происходили.

На основании проведенных нами ранее исследований [Добрецова, 2021] мы можем отметить, что, с одной стороны, частная жизнь человека советской эпохи рассматривалась как часть идеологии и относительно нивелировалась [Лебина, 2015]. С другой — существует определенный культурный код частной жизни советского человека, декодирование которого в музейных коллекциях демонстрирует ностальгические настроения [Злотникова, 2021].

Грядущий юбилей образования Советского Союза (30 декабря 2022 г.) уже нашел свое отражение в музейных собраниях, выставках и экспозициях разного уровня. Так, например, даже в небольших филиалах провинциального костромского музея (Нерехта, Шарья) в 2022 г. открылись сразу несколько выставок, посвященных советской истории и культуре: «История пионерской организации длиною в век», «По колее ушедших времен», «Символы и атрибуты Советской эпохи», «Люди Страны Советов. Жизнь без войны», «Ленинград. Торжество духа». Рассмотрим, насколько эти выставки однотипны или имеют свою специфику в контексте конкретного региона.

Обратимся к костромской и вологодской версиям музеефекации советской культуры не только как самостоятельного процесса, происходящего в музейной сфере, но и, что представляет особенный интерес, в контексте истории культуры Костромского и Вологодского регионов. Важным аспектом является то, что рассмотрены будут государственные музеи названных регионов: Музей истории Костромского края (часть Костромского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника) и Вологодский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник, где представлнена официальная версия отношения государственного музея соответствующего региона к советскому прошлому, которым можно гордиться или которого можно стыдиться. Мы уже говорили о частном варианте отношения к советской культуре, связанном с деятельностью Музея социалистического быта в Казани [Добрецова, 2021], который представляется более свободным, личным и субъективным. Обращаясь в данном исследовании к государственным музеям, мы сможем сформировать более полноценную картину советского образа жизни, присутствующую как в музеях с государственными фондами, так и в музеях с частными фондами [Воробьева, 2021].

Прежде всего, необходимо отметить, что в музее истории Костромского края на постоянной основе экспозиция, посвященная советскому быту, не реализуется. Она представляет собой небольшую временную выставку, посвященную противоречивому и дискуссионному периоду советской культуры — перестройке. Отражается выявленная нами противоречивость уже в названии выставки «Перестройка: pro&contra». С одной стороны, это название подчеркивает дискуссионность рассматриваемого периода советской культуры, а с другой — наличие «pro» в названии выставки говорит о положительной оценке кураторами музейного пространства этой эпохи.

Музей истории Костромского края включает в себя несколько экспозиций, начиная от первобытности и заканчивая дореволюционным временем. В экспозиции активно используются интерактивные методы работы с посетителями [Сапанжа, 2009], созданные посредством современных цифровых технологий: при входе в первый зал музейной экспозиции в зеркале появляется последний дореволюционный губернатор Костромы в полный рост, при входе в зал с первобытными артефактами туристов встречает виртуальная девушка перед шлагбаумом, имитируя встречу гостей города в музее, в зале, посвященном купеческой истории Костромы; с помощью экранов телевизоров разыгрывается разговор между работодателем-владельцем фабрики и рабочим, желающим устроиться на работу. Активное использование интерактивных приемов в представленной экспозиции свидетельствует, что культурная память Костромы весьма точно, бережно и уважительно фиксирует периоды досоветской истории города, когда он был губернским и очень зажиточным.

Помимо вышеперечисленных интерактивных приемов работы с посетителями, особое внимание в музейном пространстве уделяется позиционированию Костромы как одного из городов Золотого кольца России. Мы можем отметить своего рода парадоксальность, связанную с этим наименованием: первоначально понятие «золотое кольцо» было придумано и разработано именно в советское время для презентации модного и легкодоступного маршрута городов, близких к Москве, которые жители столицы могли объехать самостоятельно на автомобиле за выходные дни [Бычков, 1967]. Однако в экспозиции музея внимание этой детали не уделяется.

Как уже было заявлено выше, советской культуре в ее перестроечном варианте в музее посвящена только одна небольшая выставка. Ранее в своих исследованиях [Добрецова, 2021] мы уже отмечали, что большинство музеев, так или иначе посвященных советской культуре, содержат идентичные музейные артефакты, их экспозиционная новизна определяется прежде всего возможностью выигрышной презентации имеющихся артефактов [Белоусова, 2017]. Поэтому, на наш взгляд, задачей кураторов является грамотная организация музейного пространства, его зонирование, размещение артефактов репрезентативно и оригинально.

При анализе выставки мы рассмотрим следующие ее характеристики: композицию и зонирование, состав коллекции, интерактивные методы работы с посетителями.

Композиция выставки в некоторой степени прямолинейна, разворачивается хронологически и начинается документом, который представляет собой историческую справку о периоде перестройки. Четкого тематического разделения и зонирования экспозиция не имеет, располагая артефакты достаточно хаотично и нерепрезентативно: под стеклом могут располагаться как газеты перестроечного времени, так и продовольственные товары, рядом — джинсы-варенки и жестяной таз с щеткой для их стирки. Мы можем предположить, что качество представленных музейных артефактов, их ценность, эстетическая, научная, художественная, гедонистическая, невысока, в связи с этим сгруппировать их тематически или хронологически и представить в репрезентативном виде — достаточно сложная задача для музейщиков [Мастеница, 2015]. Однако некоторые музеи советской повседневности весьма удачно решают эту задачу, группируя музейные артефакты хронологически (в соответствии с периодом советской культуры, когда использовался тот или иной предмет) или тематически (подразделяя артефакты на гостиную, спальню, кухню, прихожую) [Тимофеев, 2014]. Подобный способ экспонирования выглядит незамысловато на фоне концептуальных музейных решений, демонстрирующих культуру дореволюционной Костромы.

Если рассмотренный нами ранее музей г. Иванова предлагает эволюцию быта от досоветского к интерьерам 70-х гг., то костромскую выставку мы условно можем разделить по функциональной принадлежности артефактов. Прежде всего, это пресса времен перестройки: журналы «Бурда», «Вязание», «Мода», «Наука и жизнь», «Уют»; газеты «Народная воля», «Северная правда», «Комсомольская правда», «Костромской край» [Козлова, 2005]. Газеты располагаются таким образом, чтобы посетитель смог увидеть самые громкие заголовки: «Быль и небыль Чернобыля», «Сильнее атома», «Тебе, Чернобыль», «Строители — чернобыльцам». Помимо газет, существенное место в коллекции занимают подлинные фотографии, на которых изображены люди с политическими плакатами и лозунгами «Горбачев, наведи порядок!». В экспозиции присутствуют настоящие документы эпохи перестройки — талоны на сахар, водку, хлеб, денежные знаки, характеристики-рекомендации, членские билеты, вымпелы, медали, письма, анкеты, заявления, марки, содержащие лозунги «Договор о ликвидации советских и американских ракет средней и меньшей дальности — первый шаг на пути к безъядерному миру СССР и США, декабрь 1987».

Мы можем отметить, что и экспонируемые газеты, и фотографии, и реальные документы отражают наиболее стереотипные представления посетителей музея о времени перестройки, как бы подтверждая клише массового сознания о культуре этой эпохи. Миф не развенчивается и не рационализируется, а подтверждается [Ермолин, 1996]. Однако это утверждение справедливо только для тех посетителей музея, которые обладают знаниями о советской культуре; молодое поколение, не владеющее сведениями о советском историко-культурном прошлом, воспринимает музейные артефакты как более разнообразные и информативные. В связи с этим возникает вопрос, связанный с целевой аудиторией костромской выставки: или это люди, которые знают что-то об истории Советского Союза и освежают в памяти те или иные факты, или это люди, которые не знают ничего, и в этом случае для них возникает эффект новизны.

Помимо перечисленного документального содержания экспозиции, отметим непосредственно предметы быта, которые можно классифицировать следующим образом: предметы роскоши (бутылка спирта, рижский темный бальзам, бутылка водки «Столичная», упаковки сигарет — «Monte Carlo», «Magna», «Peter Johnson»), косметика (крем «Облепиха», дезодорант, компактная пудра), одежда (джинсы с эффектом неравномерной окраски (варенки), шапка с надписью «Перестройка СССР» на русском и английском), технические средства (принтер, матричный приемник трехпрограмный с таймером «Электроника-205»), сувениры (осколок баллистической ракеты средней дальности) [Утехин, 2004].

Отдельного внимания заслуживает презентация противозачаточных средств перестроечного времени (контрацептивы, таблетки), создающая определенный иронический модус выставки. С одной стороны, советское отношение к интимной близости демонстрирует размещенный в этой части выставки плакат «Случайная связь промелькнет как зарница, а после, быть может, болезнь и больница». С другой стороны, впервые в музейном пространстве, посвященном советской эпохе, внимание действительно уделяется этой части жизни советского человека.

Весьма существенной особенностью анализируемой выставки становится наличие определенной идеологической модальности [Почепцов, 1994] (упомянутые нами выше фото с лозунгами о Горбачеве, газеты, талоны, иллюстрирующие социальную политику в эпоху перестройки).

Мы подчеркиваем, что костромской музей весьма продвинут в интерактивных средствах представления своих коллекций [Философия музея, 2014]: и говорящая девушка на входе, и облик губернатора в зеркале, и выстроенный на экранах диалог между работником и хозяином фабрики. В центре выставочного зала также присутствует большой телевизионный экран, где транслируется подлинная запись празднования юбилея Октябрьской революции на красной площади в 1987 г. Причем запустить экран с записью и остановить его может любой желающий, лишь коснувшись его пальцем. Отметим, что это своего рода драматургия выставки, ее дискуссионность, которая проявляется в том, что после осмотра выставки вы можете как бы запустить эпоху заново, нажав на экран.

Можно отметить, что представленная выставка отличается неоднозначностью, прежде всего, заявленной в названии pro&contra. Поскольку в музейном зале сочетаются предметы, с одной стороны, представленные традиционным спосо-

бом презентации музейных артефактов, с другой — некоторые артефакты представлены таким образом, что граница между ними и посетителем практически отсутствует и коммуникация осуществляется напрямую. Противоречивость также подчеркивается наличием как абсолютно бытовых предметов, так и наполненных идеологическим содержанием.

В противоположность костромскому музею в вологодском музее нами не было обнаружено постоянных музейных экспозиций, внимание которых было бы сконцентрировано на советской культуре. Структура Вологодского музея предлагает посетителям в основном музеефикацию досоветской истории Вологды: Кремль, Музей кружева, Дом-музей Петра I, Дом-музей А. Ф. Можайского и т. д.

Акцент на советскую историю Вологды сделан в виртуальных выставках, размещенных на сайте музея [Виртуальные экскурсии и выставки, 2022]: «Космонавты на земле Вологодской», «Награды комсомола», «Нет в России семьи такой, где б не памятен был свой герой…», «Сторона медали. 1945-2020. Великая Отечественная война в современном медальерном искусстве», «Хроника событий Великой Отечественной войны в плакатах «Окна ТАСС».

Выставка «Космонавты на земле Вологодской» посвящена, как заявлено в проспекте, 60-летию пилотируемой космонавтики, величайшему достижению советской технической культуры. Фактически виртуальная выставка представляет собой хронологию посещения Вологодской земли космонавтами Героями Советского союза П. И. Беляевым и А. А. Леоновым. Проект содержит непосредственно оцифрованные фотографии из музейного альбома, запечатлевшие моменты посещения космонавтами Вологодской области, и интерактивную карту маршрута космонавтов в рамках визита. Представленная выставка является непосредственной экстраполяцией масштабных событий, связанных с покорением космоса и статусом космической державы, который характерен для Советского союза, на провинциальную культуру. В культурной памяти города фиксируется связь между великими космонавтами, имена которых знала вся страна, и их происхождением, связанным с Вологдой. Мы отметим эту выставку как тяготеющую к документальному, объективному отражению исторических событий советского периода как части историко-культурного прошлого города Вологды.

Выставка «Награды комсомола» — тематическая, посвященная 100-летию ВЛКСМ, — представляет собой визуальный ряд в красно-белых оттенках, иллюстрирующий шесть государственных наград, полученных комсомолом СССР [Лукаш, 2007]. Каждая из перечисленных наград — орден Красного знамени, орден Трудового Красного знамени, орден Ленина, орден Октябрьской революции — сопровождается иллюстрацией ордена и краткой исторической справкой о событии. Помимо перечисленных деталей, выставка содержит документальные артефакты — фотографии комсомольцев периода Гражданской войны, трудовых подвигов (лесозаготовки, субботники), военного времени. Отметим также и художественные произведения разных видов искусства (изобразительное искусство, скульптура, плакатное искусство), которые иллюстрируют перечисленные комсомольские подвиги: Г. П. Контарев, Т. П. Контарева — скульптура «Боевая юность», плакат «Ленин о строительстве»; В. В. Тимофеев — «Бумажная фабрика. Сокол»; Ю. К. Романов — «Цех вагоноремонтного завода» и т. д. Все представленные и художественные и документальные артефакты имеют региональный модус — запечатлены именно вологодские комсомольцы. Представленное на выставке подробное, щепетильное воспроизведение наград комсомола также претендует на объективизацию и представляет собой осмысление событий советской истории как части исторического прошлого, как периода в истории Вологодской области.

Ограничимся рассмотрением данных выставок в виду того, что остальные носят исключительно военный акцент на герое, награде или отражении событий Отечественной войны 1941-1945 гг.

Заключение

Таким образом, в ходе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Изученные нами ранее музеи представляют собой разные площадки по уровню презентации советского прошлого (государственные коллекции, частные музеи) — с разной патетикой по отношению к советской культуре. Где-то эти прошлым гордятся, например, в Иваново: как след-

ствие, музейная презентация тщательно подготовлена и выглядит эффектно, вызывая ностальгические переживания. Где-то, как в Ярославле, о нем говорят вкратце и вскользь, обращаясь лишь к некоторым советским художникам.

Костромской и вологодский варианты культурной памяти о советском прошлом [Злотникова, 2020, с. 205] весьма схожи ввиду того, что говорится об этом прошлом кратко, практически цитатно, без деталей и подробностей. Связано это может быть с тем, что и тот и другой регионы пережили период своего расцвета в досоветское время, входя в число самых богатых и зажиточных регионов страны.

Именно поэтому в костромском музее выставка, посвященная советской перестройке, единственная, и она не является частью постоянно действующей экспозиции. Демонстрируются скорее отрицательные, менее выигрышные стороны советского быта и культуры. Мы можем отметить, что в культурной памяти города места советской эпохе почти не отводится. Хотя чувство ностальгии является ключевым, поскольку акцент сделан на вещи бытовые, затрагивающие личный модус советской культурной эпохи.

Вологодские варианты выставок тяготеют скорее к объективному восприятию советского прошлого как исторического события — без ярко-выраженного чувства ностальгии и грусти, потому что содержат исключительно документальные свидетельства, принадлежащие советской культуре. Мы можем предположить, что выявленные особенности выставок связаны с самой спецификой музеев: в первом случае отмечаем более традиционный офлайн-формат, в другом — более интерактивный онлайн.

Библиографический список

1. Александрова М. В. Стилистика советского плаката современной массовой культуре / М. В. Александрова, Н. М. Багновская // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 367-372.

2. Белоусова О. Ф. Формы презентации советского быта в музеях Кемеровской области // Культура в евразийском пространстве: традиции и новации. 2017. № 3 (13). С. 242-244.

3. Бычков Ю. А. Золотое кольцо. По старым русским городам // Советская культура. 1967. 21 ноября. С. 5-8.

4. Виртуальные экскурсии и выставки. Вологодский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник. URL: https://www.vologdamuseum.ru/content?id=340 (дата обращения: 25.08.2022).

5. Воробьева О. Ю. Актуализация культурной памяти в деятельности провинциального музея // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 195-201.

6. Грусман В. М. Реализация культурно-исторической направленности деятельности музеев в обществе XXI века // Этносоциум и межнациональная культура. 2007. № 6. URL: http://etnosocium.ru/grusman-v-m-realizatsiya-kulturno-istoricheskoi-napravlennosti-deyatelnosti-muzeev (дата обращения: 25.08.2022).

7. Добрецова С. А. Актуализация культурного наследия советской эпохи в музеях Казани и Рыбинска // Культурная жизнь Юга России. 2021. № 4 (83). С. 105-114.

8. Добрецова С. А. Частная жизнь советского человека в музейных экспозициях города Иванова // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 194-203.

9. Ермолин Е. А. Материализация призрака. Тоталитарный театр советских массовых акций 1920-1930 гг. Ярославль : Изд-во Ярославского пед. ун-та, 1996. 141 с.

10. Ерохина Т. И. Феномен памяти в массовой культуре: контрпамять и постпамять в отечественном кинематографе // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 269-274.

11. Злотникова Т. С. Ностальгия по советскому в современном медиапространстве / Т. С. Злотникова, В. М. Куимова // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 2 (119). С. 133-143.

12. Злотникова Т. С. Человек, война, культурная память (к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне) // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 200-208.

13. Злотникова Т. С. Человек. Хронотоп. Культура: Введение в культурологию : учебное пособие. 3-е издание, дополненное и переработанное. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. 332 с.

14. Каткова К. Ф. Музей в преодолении кризиса идентичности современного российского общества // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2015. № 1 (22) март. С. 34-38.

15. Козлова Н. Н. Советские люди. Сцены из истории. Москва : Европа, 2005. 544 с.

16. Лебина, Н. Б. Советская повседневность: нормы и аномалии. От военного коммунизма к большому стилю. Москва : Новое литературное обозрение, 2015. 488 с.

17. Лукаш Н. П. Повседневная культура советских шестидесятых // Известия Уральского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. 2007. № 48. Вып. 2. С. 120-126.

18. Малинова О. Ю. Актуальность прошлого: история, память и политика идентичности // Дискурсология: методология, теория, практика. 2016. Т. 1. № 10 (10). С. 156-166.

19. Мастеница Е. Н. Социальные функции музея в глобальном мире // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2015. Т. 210. С. 229-236.

20. Почепцов Г. Тоталитарный человек : очерки тоталитарного символизма и мифологии / ред. И. В. Вишниченко. Киев : Глобус, 1994. 151 с.

21. Сапанжа О. С. Развитие представлений о музейной коммуникации // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 103. С. 245-252.

22. Тимофеев М. Ю. Музеефикация СССР // Лабиринт. 2014. № 1. С. 25-33.

23. Утехин И. В. Очерки коммунального быта. 2-е изд., доп. Москва : ОГИ, 2004. 277 с.

24. Философия музея : учебное пособие / М. Б. Пиотровский, О. В. Беззубова, А. С. Дриккер ; под ред. М. Б. Пиотровский. Москва : НИЦ ИНФРА-М (Russian Federation), 2014. 192 с.

Reference list

1. Aleksandrova M. V. Stilistika sovetskogo plakata sovremennoj massovoj kul'ture = The style of the Soviet poster in modern popular culture / M. V. Aleksandrova, N. M. Bagnovskaja // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 367-372.

2. Belousova O. F. Formy prezentacii sovetskogo byta v muzejah Kemerovskoj oblasti = Forms of presentation of Soviet life in museums of the Kemerovo region // Kul'tura v evrazijskom prostranstve: tradicii i novacii. 2017. № 3 (13). S. 242-244.

3. Bychkov Ju. A. Zolotoe kol'co. Po starym russkim gorodam = The Golden Ring. Through Old Russian Cities // Sovetskaja kul'tura. 1967. 21 nojabrja. C. 5-8.

4. Virtual'nye jekskursii i vystavki. Vologodskij gosudarstvennyj istoriko-arhitekturnyj i hudozhestvennyj muzej-zapovednik = Virtual tours and exhibitions. Vologda State Historical, Architectural and Art Museum-Reserve. URL: https://www.vologdamuseum.ru/content?id=340 (data obrashhenija: 25.08.2022).

5. Vorob'eva O. Ju. Aktualizacija kul'turnoj pamjati v dejatel'nosti provincial'nogo muzeja = Actualization of cultural memory in the provincial museum activity // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 1 (118). S. 195-201.

6. Grusman V. M. Realizacija kul'turno-istoricheskoj napravlennosti dejatel'nosti muzeev v obshhestve XXI veka = Implementation of cultural and historical orientation of museums in the society of the XXI century // Jetnosocium i mezhnacional'naja kul'tura. 2007. № 6. URL: http://etnosocium.ru/grusman-v-m-realizatsiya-kulturno-istoricheskoi-napravlennosti-deyatelnosti-muzeev (data obrashhenija: 25.08.2022).

7. Dobrecova S. A. Aktualizacija kul'turnogo nasledija sovetskoj jepohi v muzejah Kazani i Rybinska = Updating the cultural heritage of the Soviet era in museums in Kazan and Rybinsk // Kul'turnaja zhizn' Juga Rossii. 2021. № 4 (83). S. 105-114.

8. Dobrecova S. A. Chastnaja zhizn' sovetskogo cheloveka v muzejnyh jekspozicijah goroda Ivanova = Private life of the Soviet man in museum expositions of the city of Ivanov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 4 (121). S. 194-203.

9. Ermolin E. A. Materializacija prizraka. Totalitarnyj teatr sovetskih massovyh akcij 1920-1930 gg. = Materialization of the ghost. Totalitarian theater of Soviet mass actions 1920-1930. Jaroslavl' : Izd-vo Jaroslavskogo ped. un-ta, 1996. 141 s.

10. Erohina T. I. Fenomen pamjati v massovoj kul'ture: kontrpamjat' i postpamjat' v otechestvennom kinematografe = The phenomenon of memory in mass culture: counter-memory and post-memory in national cinema // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 5. S. 269-274.

11. Zlotnikova T. S. Nostal'gija po sovetskomu v sovremennom mediaprostranstve = Nostalgia for Soviet in modern media space / T. S. Zlotnikova, V. M. Kuimova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 2 (119). S. 133-143.

12. Zlotnikova T. S. Chelovek, vojna, kul'turnaja pamjat' (k 75-letiju Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne) = Man, war, cultural memory (to the 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War) // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 3 (114). S. 200-208.

13. Zlotnikova T. S. Chelovek. Hronotop. Kul'tura: Vvedenie v kul'turologiju = Man. Chronotope. Culture: Introduction to Culturology : uchebnoe posobie. 3-e izdanie, dopolnennoe i pererabotannoe. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2011. 332 s.

14. Katkova K. F. Muzej v preodolenii krizisa identichnosti sovremennogo rossijskogo obshhestva = Museum in overcoming the identity crisis in modern Russian society // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. 2015. № 1 (22) mart. S. 34-38.

15. Kozlova N. N. Sovetskie ljudi. Sceny iz istorii = Soviet people. Scenes from history. Moskva : Evropa, 2005. 544 c.

16. Lebina, N. B. Sovetskaja povsednevnost': normy i anomalii. Ot voennogo kommunizma k bol'shomu stilju = Soviet everyday life: norms and anomalies. From war communism to big style. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2015. 488 s.

17. Lukash N. P. Povsednevnaja kul'tura sovetskih shestidesjatyh = Everyday culture of the Soviet sixties // Izvestija Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Obshhestvennye nauki. 2007. № 48. Vyp. 2. S. 120-126.

18. Malinova O. Ju. Aktual'nost' proshlogo: istorija, pamjat' i politika identichnosti = Relevance of the past:

history, memory and identity politics // Diskursologija: metodologija, teorija, praktika. 2016. T. 1. № 10 (10). S. 156-166.

19. Mastenica E. N. Social'nye funkcii muzeja v global'nom mire = Social functions of the museum in the global world // Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. 2015. T. 210. S. 229-236.

20. Pochepcov G. Totalitarnyj chelovek : ocherki totalitarnogo simvolizma i mifologii = Totalitarian man: essays on totalitarian symbolism and mythology / red. I. V. Vishnichenko. Kiev : Globus, 1994. 151 s.

21. Sapanzha O. S. Razvitie predstavlenij o muzejnoj kommunikacii = Development of ideas about museum communication // Izvestija Rossijskogo Gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2009. № 103. S. 245-252.

22. Timofeev M. Ju. Muzeefikacija SSSR Museification of the USSR // Labirint. 2014. № 1. S. 25-33.

23. Utehin I. V. Ocherki kommunal'nogo byta = Essays on communal life. 2-e izd., dop. Moskva : OGI, 2004. 277 s.

24. Filosofija muzeja = Philosophy of the museum : uchebnoe posobie / M. B. Piotrovskij, O. V. Bezzubova, A. S. Drikker ; pod red. M. B. Piotrovskij. Moskva : NIC INFRA-M (Russian Federation), 2014. 192 s.

Статья поступила в редакцию 29.07.2022; одобрена после рецензирования 22.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 29.07.2022; approved after reviewing 22.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научная статья
УДК 7.01
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-244-251
EDN: WJBTLW

Эффекты полиэкрана в сценографии Й. Свободы и экспозиции выставки Б. Виолы

Виолетта Дмитриевна Эвалльё
Кандидат культурологии, старший научный сотрудник сектора художественных проблем массмедиа ФГБНИУ «Государственный институт искусствознания». 125009, г. Москва, Козицкий переулок, д. 5
amaris_evally@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-4531-4922

Аннотация. В статье анализируются сценографические эксперименты Йозефа Свободы и экспозиционное пространство выставки «Билл Виола. Путешествие души» (ГМИИ им. А. С. Пушкина), эстетика которых характеризуется работой с полиэкраном и его эффектами. Полиэкран подразумевает деление композиции полотна репрезентации (и пространства) на потенциально независимые локусы, однако отчуждение какого-либо фрагмента ведет к разрушению структуры художественного произведения и утрате заложенной в нем концепции. Эффект полиэкрана возникает, когда фактического деления на сегменты нет, но структура композиции создает иллюзию его деления на части. Ключевая особенность полиэкрана — возможность репрезентации бесчисленного количества образов и смыслов. В театральном искусстве и ярких кураторских находках данный визуальный прием способен воздействовать на расширение витального потенциала зрелища.

В настоящем исследовании фокус внимания направлен на философско-эстетическую интерпретацию исследуемого феномена. К методологическому аппарату автор приобщает герменевтический метод, позволяющий включить потребность в реализации полиэкранных композиций в искусстве как способе выражения экзистенциальных и онтологических переживаний. Привлечение диалектического метода способствует интерпретации феномена полиэкрана и его эффектов с точки зрения замкнутой эстетической системы. Манипулируя экранными поверхностями, Й. Свобода расширял границы художественной реальности спектаклей, подчеркивал контрасты и создавал полифонические образы характеров и пространств, раскрывающие духовную сущность бытия. Многослойная художественная среда выставки Билл Виолы характеризуется возникающим эффектом полиэкрана, который актуализирует иммерсивный потенциал и оказывает непосредственное воздействие на восприятие работ художника и экспозиционной среды.

Ключевые слова: полиэкран; эффект полиэкрана; Йозеф Свобода; Билл Виола; кинофикация; сценография; выставочная среда; иммерсивность

Для цитирования: Эвалльё В. Д. Эффекты полиэкрана в сценографии Й. Свободы и экспозиции выставки Б. Виолы // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 244-251. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-244-251. https://elibrary.ru/wjbtlw

Original article

Split-screen and its effects in Josef Svoboda’s scenography and Bill Viola’s exhibition

Violetta D. Evallyo
Candidate of culturology, senior researcher of the art problems sector of mass media, State institute of art studies.
125009, Moscow, Kozitsky lane, 5
amaris_evally@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-4531-4922

Abstract. This article analyzes the scenography experiments of Josef Svoboda and the exhibition space of «Bill Viola. Journey of the soul» (The Pushkin State Museum of Fine Arts), the aesthetics of which are characterized by manipulating with a split-screen and its effects. The split-screen imply the division in the composition of the canvas of representation (and space) into potentially independent loci, however, the removing of any fragment leads to the destruction of the structure and the loss of the concept embedded in it. The split-screen effect occurs when there is no actual division into pieces, but the structure of the composition creates the illusion of segmentation into parts. The split-screen main characteristic is potential for representing a lot of images and meanings. In theatrical art and original curatorial findings, this visual tool can influence the expansion of the vital potential of the spectacle.

© Эвалльё В. Д., 2022

In this study, the focus is directed to the philosophical, and aesthetic interpretation of the split-screen phenomenon. The author introduces the hermeneutic method to the methodological, which allows including the need for implementing split-screen compositions in art as a way of expressing existential and ontological experiences. The use of the dialectical method contributes to the interpretation of the split-screen phenomenon and its effects from the point of view of a closed aesthetic system. Masterfully manipulating with screen surfaces, J. Svoboda expanded the boundaries of the artistic reality, emphasized contrasts and created polyphonic images of characters and spaces, revealing the spiritual essence of being. The multi-layered art environment of the Bill Viola exhibition is characterized by the emerging split-screen effect, which actualizes the immersive potential and has a direct impact on the perception of artist's works and the exhibition environment.

Keywords: split-screen; split-screen effect; Joseph Svoboda; Bill Viola; cinemafication; scenography; exhibition environment; immersiveness

For citation: Evallyo V. D. Split-screen and its effects in Josef Svoboda's scenography and Bill Viola's exhibition. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2022;(5):* 244-251. (In Russ http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-244-251. https://elibrary.ru/wjbtlw

Введение

История возникновения и существования полиэкранных композиций в визуальной культуре насчитывает не одно столетие. В доэкранные эпохи подобные сегментированные композиции, как правило, аккумулировали в себе картину мира того или иного исторического периода, транслировали сакральные переживания и философские концепции человека, будь то египетские или китайские рельефы гробниц, иконопись… Постепенно внедряясь в сферу социального, полиэкранные композиции и их эффекты начали характеризоваться утилитарностью и наглядностью. В экранных искусствах прием полиэкрана использовался режиссерами уже в самых ранних кинематографических экспериментах, однако мифологическая и сакрально-религиозная целостность из него фактически исчезла. Поначалу эстетика полиэкрана балансировала на стыке аттракциона и авторского художественного высказывания, все больше трансформируясь в формальный прием (не считая уникальных режиссерских подходов к его использованию Дж. Мельеса, А. Ганса, Д. Вертова, П. Гринуэя и др.). Закономерно, что с интенсивным развитием экранных технологий в XX в. полиэкран стал эволюционировать от утилитарного инструмента по расширению информационного и визуального потенциала зрелищ до приращения и углубления эстетических переживаний и формирования художественной целостности, что особенно характерно для театральных экспериментов Йозефа Свободы и выставки «Билл Виола. Путешествие души», прошедшей в ГМИИ им. А. С. Пушкина (2 марта — 30 мая 2021 г.).

Не только экранные технологии, внедряемые повсеместно в социокультурной среде, характеризуют актуальность исследований этой темы, но и необходимость фиксации эволюции эстетики полиэкрана как способа репрезентации той или иной картины мира отдельно взятого автора. В отличие от сакральных истоков приема в предшествующие эпохи, сегодня он и его эффекты не носят универсального характера, но отражают суть поэтики художников, которые обращаются к нему в своем творчестве. Обращение к материальной (экранной) и эстетической среде постановок Йозефа Свободы и экспозиции «Билл Виола. Путешествие души» как объекту, и полиэкрану и эффектам полиэкрана как предмету исследования позволит выявить сущность трансформации «новой визуальности».

Методология

В статье фокус внимания направлен на философско-эстетическую интерпретацию исследуемого феномена. К методологическому аппарату автор приобщает герменевтический метод, позволяющий включить потребность в реализации полиэкранных композиций в искусстве как способе выражения экзистенциальных и онтологических переживаний. Привлечение диалектического метода способствует интерпретации феномена полиэкрана и его эффектов с точки зрения замкнутой эстетической системы.

Результаты исследования 1. Полиэкран и эффекты полиэкрана

Полиэкранная композиция формируется посредством различных технических ухищрений (от технологий трансляций до непосредственной работы с множественной композицией, инструментами наложения при монтаже и др.) и создает сегментированное изображение (с обозначенными или подразумеваемыми границами). Части полиэкранной структуры потенциально отчуждаемы, а привлечение подобных визуальных «аттракционов» напрямую зависит от волеизъявления автора. Эффект полиэкрана возникает, когда

композиция произведения искусства и/или поэтическая реальность очевидно сегментированы, но изъятие какого-либо фрагмента приведет к разрушению целостности художественной среды и утрате заложенной в них концепции.

В экранных искусствах полиэкран и его безграничный функциональный и эстетический потенциал закономерно позволил ему приобрести широкую сферу применения, будь то реклама, телевизионные передачи, ролики, выступления. Некоторые исследователи заметили возможности психологического воздействия на зрителя, манипуляции его вниманием и сознанием. Так, анализируя сущностные различия моноэкранного и полиэкранного формата политических дебатов, Дж. Сейтер, Дж. А. Абрахам, Б. Т. Накагама подчеркивают возможность демонстрации невербальных реакций оппонентов, что может в итоге привести к высокому уровню доверия у аудитории [Seiter, 1998, p. 497]. В выставочном и экспозиционном пространстве полиэкран и его эффекты начинают активно использоваться уже в 1960-е гг. (например, в экспериментах Й. Свободы и К. Домбровского). М. Ф. Казючиц отмечает востребованность полиэкрана в те годы и подчеркивает, что этот «эстетический опыт, формируемый у зрителя/потребителя, позволял эффективно решать информационно-коммуникативную и развлекательную задачи» [Казючиц, 2016, с. 64].

Способность полиэкранных композиций к наглядному противопоставлению, сопоставлению смыслов открыла перед ним и двери в сферу обыденного. Так, даже в 1982 г. исследователи функциональных преимуществ разделенного изображения фиксировали его наглядность и удобство с точки зрения диагностики отслеживания состояния здоровья пациентов: «Двойные изображения быстро показывают, как ориентация любого конкретного сектора соотносится со всеми остальными в последовательности сканирования, упрощая сравнение разделов в любом конкретном сканировании или между разными сканами» [Bolser, 1982, p. 366]. К слову, в киноискусстве полиэкран чаще всего используется именно для сравнения, сопоставления различных временны́х, пространственных локусов, психоэмоциональных состояний героев. Анализируя полиэкранность в контексте визуального языка телевизионного сериала «Фарго» (*Fargo*, 2014-…), Р. Туми делает вывод, что «эстетика заснеженных лесов часто сочетается со сценами, пропитанными эмоциональным смятением. В такие моменты полиэкран действует как визуальный язык, выражающий реакцию персонажей как на повествовательные события, так и на топографию, в которой они обитают» [Twomey, 2019, p. 78].

В то время как в кино- и телеискусстве полиэкран потенциально отчуждаем, в театральном искусстве экранные среды чаще неотделимы от зрелища и плотно интегрированы в драматургию действа. К. Бейлин, используя концепцию Карен Гринберга «синдром полиэкрана», обозначает его в пьесах Абу-Грейба как «раскол между гонителями и жертвами, <…> разрыв между видением и знанием» [Beilin, 2012, p. 428]. Конечно, по большому счету, мы сталкиваемся с широко используемой функцией противопоставления (в случае этого спектакля сопоставляются психоэмоциональные состояния героев), однако именно использование полиэкрана и его эффектов — один из ключевых аспектов художественной ауры зрелища.

О. А. Кривцун констатирует, что «начиная с эпохи Возрождения сосуществовали две магистральные линии: с одной стороны, искусство ценно своим жизнеподобием, с другой — умением умело организовать живописную жизнь внутри себя самого» [Krivtsun, 2019, p. 586]. Использование полиэкрана в поэтической структуре произведения искусства может как преодолевать обыденную систему, так и формировать ее подобие, в то время как эффект полиэкрана в самой выставочной среде приводит к расширению микрокосма музейного пространства и включению отдельно расположенных произведений искусства в замкнутую эстетическую структуру экспозиции.

В современной социокультурной среде функциональные возможности полиэкрана и его эффектов используются и для расширения «географии» того или иного события, например, как мы отмечали в своей предыдущей работе, «экраны в пространстве цирка позволяют сместить центр зрелища с арены, расширить его до фактических материальных границ полусферы, вмещающей в себя и сцену, и зрительный зал, и проходы. Так образуются вертикальные и горизонтальные элементы каркаса пространства зрелища, надстраивая над художественной реальностью спектакля еще и пространственный аттракцион» [Дуков, 2021, с. 405-406]. Сегодня мы видим нарастание экранных поверхностей в социокультурной среде, в том числе и их внедрение в экспозиционные пространства. Однако они все меньше играют

функциональную роль уточнения, дополнения, расширения, интерактивной коммуникации, все менее отчуждаемы, но плотно интегрированы, врастают в «тело» музейной среды, не столько аккумулируя и формируя новые акценты, сколько становясь неотъемлемой частью архитектоники художественного пространства. Тем самым эффект полиэкрана подразумевает потенциальную отчуждаемость экранных поверхностей, возможную иную структуру выставки, однако те или иные трансформации повлекут за собой утрату целостности художественной ауры и необходимость ее выстраивания в иных конфигурациях материальных объектов.

Результаты исследования 2. Театральные эксперименты Йозефа Свободы

В XX в. на авансцену поиска нового слова в искусстве сценографии и кинофикации театра выходит Йозеф Свобода, опирающийся на разработки предшественников. Одним из первых экспериментов в этом направлении стал спектакль *«Одиннадцатая заповедь»* (реж. А. Радок, Театр государственного фильма, Прага, 1950). Задник сценической площадки являл собой состоящую из эластичных нитей плоскость для проекций. Удаляясь вглубь сцены, актеры исчезали за нитями, однако их движения продолжались на экране. Для спектакля *«Их день»* (реж. О. Крейчей, Национальный театр, Прага, 1959) Йозеф Свобода использовал принцип полиэкрана: девять экранов разной формы располагались на разной глубине и разных уровнях задника. Эти экраны находились в постоянном движении (раскрывались и закрывались, поворачивались к зрителю и отворачивались). Десятый экран скользил вдоль рампы и создавал иллюзию движения камеры в кинематографе, а «узнаваемые характерные детали архитектуры и быта городской улицы, их связь, их движение помогали создавать синтетический образ улицы, кафе, квартиры, зримо воспроизводили полифонию городской жизни» [Выставка … , 1960, с. 11]. Все экранные изображения находились в непрерывном движении, их взаимодействия с актерами лишь казались случайными, но решали сложную проблему интеграции разрозненных пространственных локусов в драматургическую канву действа.

В спектакле по роману Д. Гринана *«После свадьбы»* (реж. М. Махачек, Национальный театр, Прага, 1960) кинопроекции на широкий экран-задник обозначали место действия пьесы, создавали поэтическую метафору внутреннего мира героев. В. И. Березкин делает вывод, что «с помощью кино театр получает возможность предложить зрителю изображение того, что видят в данное мгновение герои спектакля. И главное, как они видят и как все это влияет на их душевное состояние» [Березкин, 1973, с. 161].

Тема нетерпимости стала ключевой в спектакле по пьесе М. Горького «Последние» (реж. А. Радок, Театр им. Тыла, Прага, 1966). Заднюю поверхность сценической коробки заменяли полотна мятой бумаги, на которые проецировался предварительно снятый фильм. Так, при прямом направлении проекции героиня выглядела молодой, а при смещении ракурса складки на бумаге создавали иллюзию покрытого морщинами лица. Экран позволил Йозефу Свободе остранить конфликты и характеры, выступая неотъемлемой частью сценического пространства: для дома Коломийцева — это окно во внешний мир, а для зрителей — проводник в социальный контекст пьесы. Проекции усиливали контрасты между ложью и правдой, счастьем Софьи и Ивана, запечатленным на фотографиях, и их ненавистью друг к другу, между надеждами и их крахом.

Йозеф Свобода не только внедрял экраны в драматические постановки, но и трансформировал сцены опер и музыкальных спектаклей, создавая уникальные сценические пространства. Например, сложная и многоуровневая реальность сна Михаила в опере *«Джульетта»* (Национальный театр, Прага, 1963 г.) конструировалась посредством трех вертикальных рам. Верхняя служила плоскостью для проекции изображений, две другие являли собой фрагменты сценического пространства (парк, часть лестницы и т. д.).

Интересен и спектакль *«Ночная репетиция»* (реж. Э. Шорм, 1981 г.), успех которого был бы невозможен в случае традиционной постановки. «Не будучи удовлетворенным работой над постановкой “Отелло” Шекспира после генеральной репетиции, режиссер вызывает артистов на ночную репетицию. Итак, начинается репетиция “Отелло”, во время которой режиссер показывает актерам, что они играли плохо, демонстрируя им видеозапись, сделанную во время генеральной репетиции. Идея заключалась в том, чтобы этот спектакль, каждое сопоставление которого было единственным и неповторимым, имел как бы два уровня: первый — сама постановка “Отелло” Шекспира, а второй — исследование частной жизни актеров и актрис», — вспоминал Йозеф Свобода [Свобода, 2005, с. 87-88]. Примечательно, что отголоски этого сценического приема бу-

дут звучать в работах французского режиссера и драматурга Арианы Мнушкиной.

На основе рассмотренных работ Йозефа Свободы можно выделить несколько доминант, привносимых экранами в архитектонику сценического пространства, характеризующегося возникающим эффектом полиэкрана. Это расширение границ художественной реальности спектакля посредством внедрения элементов обыденности; сопряжение контрастных эстетических топосов; создание полифонических образов, раскрывающих духовную сущность бытия.

Результаты исследования 3. Билл Виола: Путешествие души

Видеоарт и его жизнь в музейной среде отличается от бытования мультимедийных и дополненных экранными поверхностями выставок. Сущностно способы экспонирования цифрового искусства соотносятся с традиционной репрезентацией классического искусства и частично — с эстетикой иммерсивных спектаклей. На наш взгляд, экспозиционная среда видеоарта имеет и имманентные черты драматургии сценографии театральных постановок, в которых присутствуют полиэкран или его эффекты.

Видеоарт преодолевает статичность изобразительной и художественной структуры изображения, находится в постоянной динамике: интенсивной или еле уловимой. Важно, что движение происходит именно в границах «картинной рамы», в каком-то смысле упрощая восприятие замысла художника для неподготовленного зрителя, а для более тонкого чувствования и проникновения в смыслы раскрывается различными пластами реальности, в том числе с возникновением эффекта полиэкрана в самой музейной среде и возможностью иммерсивного погружения без отрыва от объектов экспонирования.

Архитектоника выставки «Билл Виола. Путешествие души» имеет трехчастную структуру с точки зрения пространственного расположения работ художника, сгруппированных между собой в шесть серий. Каждая зона, в свою очередь, имеет внутреннее драматургическое деление на потенциально самодостаточные серии. Зал 19 вмещает в себя территориально разграниченные серии «Страсти» и «Мученики», включающие в себя по 4 «главы», одна из которых — «Комната Катерины» (2001. Цветной видеополиптих. 38×246×5,7; 18 мин. 39 сек. Исполнитель: Уиба Гарретсон) состоит из пяти экранов, что позволяет анализировать ее в контексте эстетики полиэкрана. На правой и левой сторонах Колоннады, выделенной нами в качестве второй зоны, расположены три серии, две из которых подразумевают двухчастную композицию. Третье, кульминационное, пространство — Белый зал, вместивший в себя проект «Тристан». Характер самой выставки и кураторской работы подразумевают путешествие по драматургическим точкам экспозиции, что позволяет и ее в целом рассматривать как произведение искусства, целостное, ценное и открытое интерпретациям.

Эстетически многослойная художественная среда выставки характеризуется возникающим эффектом полиэкрана. На формирование целостного пространства работают и логика расположения экранов-проекций, и архитектурная среда. В данном случае можно говорить и о витальности микрокосма выставки. А. В. Карпов пишет, что «витальность позволяет говорить об историчности социального бытия искусства, например, о преодолении художественным произведением временных границ своей эпохи, о несовпадении актуального и вневременного звучания художественного произведения» [Карпов, 2021, с. 126]. На выставке Билла Виолы витальность аккумулируется в геометрической прогрессии. Художественная аура формируется и витальностью видеоарта, и архитектурой Пушкинского музея, и кураторской работой. Е. Ю. Андреева, обнаруживая параллели в искусстве Андрея Тарковского и Билл Виолы, отмечает, что «витальность искусства напрямую связана с его способностью создавать символические образы жизни. Кинематограф Тарковского и видеоарт Виолы показывают нам всю сложность проблематики символизации в современной культуре. Они, можно сказать, ввергают зрителя в сам момент материализации символа. Обратившись к экранному искусству, к той форме жизни, которая становится структурообразующей, и Виола, и Тарковский стремятся воссоздать в ней возможность откровения, присутствие сверхматериального образа, открывающего спасительный жизненный путь» [Андреева, 2021, с. 108]. Драматургия экспозиции предлагает зрителю выбрать свой путь дешифровки символической структуры творчества художника, а внешняя форма (эффект полиэкрана) составляет каркас целостного «организма» поэтической системы авторского высказывания.

Пространство Колоннады включает в себя три серии работ Билла Виолы: «Трансфигурации», «Мираж», «Водные портреты». Освещение этой зоны вполне соотносится с традиционным экс-

понированием произведений искусства, что позволяет расценивать пространство как мост между «Страстями» и «Мучениками» (19 Зал) и проектом «Тристан» (Белый зал). Колоннада становится не только точкой схождения эстетических и философских мировоззрений и мироощущений Билла Виолы, но и своего рода транзитной зоной между состояниями возвышенного мира и отдельной души. Витальность выставки складывается во многом и благодаря возникающему эффекту полиэкрана. Работая над серией «Мираж», Билл Виола писал о способах вхождения в него: «он скрывался в урезании огромных объемов видимого, в низведении грандиозного опыта до небольшого, крохотного портала. Как только ты отсекаешь чувственное, появляются миражи: ты оказываешься в их мире» [Беседа … , 2021, с. 23]. Равноценно это замечание и по отношению к микрокосму выставки: речь идет о динамике сужения фокуса внимания, постоянном движении от большего объекта и его метафорической природы к углублению символической сущности.

В Белом зале ГМИИ им. А. С. Пушкина экспонируется проект «Тристан» (2005). Трехнефная структура помещения позволила собрать своего рода триптих, внутреннюю композицию отдельных «створок» которого можно интерпретировать в соответствии с логикой полиэкрана.

«Омовение» (2005. Цветной видеодиптих на двух плоских панельных экранах. 102×122×10,8 см; 7 мин. 1 сек. Исполнители: Джефф Миллс, Лиза Роден) — установленные практически встык два экрана формируют целостную двухчастную «полиэкранную» композицию с четко очерченными границами между сегментами. «Чаша слез» (2005. Цветной видеодиптих на двух плоских панельных экранах. 102×122×9 см, 6 мин. 1 сек. Исполнители: Джефф Миллс, Лиза Роден), как и видеодиптих «Омовение», имеет полиэкранную структуру, но расположен в левом нефе. Важной деталью представляется внутренний эффект полиэкрана, возникающий при кратковременном отражении в воде лиц. По мере погружения в процесс трансформации вместе с исчезновением отражений, сходит на нет и эффект полиэкрана, концентрируется целостность композиции видеодиптиха. О. А. Кривцун замечает важность и плодотворность ситуации, «если в художественном произведении происходит игра между внешним и внутренним, между предметом и его волнующей, необъяснимой атмосферой, которая может быть долго переживаема, но не имеет ясного рационального замысла» [Krivtsun, 2021, p. 6]. Видеодиптих полифоничен, в нем происходит непрерывный диалог между художественной реальностью внутри сегмента с отражением в воде, с тонкими вибрациями воздушной среды; словно шепотом обмениваются мерцанием и светом мужчина и женщина, будто бы замкнутые в границах экранных плоскостей. Движения людей созвучны, неуловимо синхронны, что делает невозможным ни отчуждение их друг от друга, ни разнесение на большее расстояние — они словно сообщающиеся сосуды в хрупкой гармоничной структуре художественного бытия, что требует от зрителя бережного и трепетного созерцания. Р. Арья отмечает, что «в своем искусстве Виола держит перед зрителем зеркало и показывает всю силу возвышенного» [Arya]. В «Чаше слез» происходит диалог между поэтическим и подобием обыденного, которое преодолевает возможные заурядные коннотации ритмом, звуком, аурой, включаясь в замкнутую эстетическую систему, способную к диалогу с соседствующими структурами и экспозиционной средой.

Эффект полиэкрана возникает, потому что все помещение Белого зала, помимо частных фокусных объектов, подчинено трехчастной структуре экспонируемой серии. Центральное место пространственного «триптиха» занимает большое экранное полотно, расположенное на некотором расстоянии от пола, словно парящее в пространстве. Эта центральная часть — видеозвуковая инсталляция «Огненная женщина» (2005. Цветная HD-проекция; 4-канальный звук с сабвуфером (4.1) border-right. Исполнитель: Робин Бонаккорси). При фронтальном расположении перед экранной поверхностью в силу отсутствия иных источников света периферическое зрение так или иначе считывает световые пучки боковых «створок» серии «Тристан», расположенных по периметру зала за рядом колонн. Важно, что возникающий эффект полиэкрана актуализирует эффект присутствия *внутри* замкнутой экспозиционной среды, то есть реализует иммерсивный потенциал выставки.

Резюме

Сущностно экспозиция выставки «Билл Виола. Путешествие души» подразумевает возможность погружения в художественную среду из любой точки. Поднявшись по лестнице, можно сразу пройти в Белый зал и углубиться в окутанные полумраком концепт любви и преодоления ограниченности материального бытия. Или через

метафизические трансформации и круг жизни на Колоннаде пройти к «Страстям», к созерцанию преодоления телесных и душевных терзаний. Гибридизация традиционных методов экспонирования с современными инструментами и акцентами породила эффект полиэкрана, который стал камертоном к звучанию микрокосма выставки. Работы художника, архитектурная среда гармонично слились в единую эстетическую систему, обладающую витальностью и иммерсивным потенциалом. Если эффекты полиэкрана в пространстве выставки характеризуют и подчеркивают ее замкнутость, то сценические эксперименты с экранными поверхностями в творчестве Йозефа Свободы были во многом ориентированы на создание жизнеподобного эстетического универсума с потенциально разомкнутыми границами сценической коробки.

В контексте данного исследования вывод о воздействии полиэкрана на восприятие пространства художественного текста особенно важен, поскольку именно экранные технологии и возникающие (или намеренно конструируемые) эффекты полиэкрана не только оказывают непосредственное воздействие на восприятие сценического и экспозиционного пространства, но и определяют художественную ауру зрелища.

Библиографический список

1. Андреева Е. Ю. Экранируя откровение: Билл Виола — Андрей Тарковский // Художественная культура. 2021. № 3. С. 96-111.

2. Беседа с Биллом Виолой / Джон Дж. Ханхард // Билл Виола. Путешествие души. Каталог выставки. Москва : ООО «Велкам принт», 2021. С. 20-46.

3. Березкин В. И. Театр Йозефа Свободы. Москва : Изобразительное искусство, 1973. 198 с.

4. Выставка театральных работ Йозефа Свободы. Каталог. Москва, 1960. 34 с.

5. Дуков Е. В. Образы машин и техники. Авторские интерпретации / Е. В. Дуков и др. // Художественная культура. 2021. № 4. С. 396-437.

6. Казючиц М. Ф. Полиэкран и процессы трансформации экранной культуры 1950-1960-х годов // Наука телевидения. 2016. Вып. 12.2. С. 59-72.

7. Карпов А. В. Эстетическая высота произведения искусства и рынок: о художественном качестве подлинном и мнимом // Художественная культура. 2021. № 4. С. 94-131.

8. Свобода Й. Тайна театрального пространства. Лекции по сценографии / пер. с итал. А. Часовниковой. 2-е изд. Москва : ГИТИС, 2005. 144 с.

9. Arya R. Bill Viola and the Sublime // The Art of the Sublime / N. Llewellyn, Chr. Riding (eds.). Tate Research Publication, 2013. URL: https://www.tate.org.uk/art/research-publications/the-sublime/rina-arya-bill-viola-and-the-sublime-r1141441 (дата обращения: 10.02.2022).

10. Beilin K. «The Split-Screen Syndrome»: Structuring (Non)Seeing in Two Plays on Abu Ghraib // Comparative Drama. 2012. Vol. 46. № 4. Pp. 427-450.

11. Bolser G. M., Rubin J. M., Aisen A. M. Position referencing of real-time sonographic sector scans using split-screen video // American Journal of Roentgenology. 1982. Vol. 138. Pp. 366-368.

12. Krivtsun O. A. Man in Art: Various Implementations in History // Proceedings of the 3rd International Conference on Art Studies: Science, Experience, Education (ICASSEE 2019). 2019. Vol. 368. Pp. 584-587.

13. Krivtsun O. A. The Texture of Space and Its Aura // Social Sciences and Humanities Proceedings, The 5th International Conference on Art Studies: Research, Experience, Education (ICASSEE 2021). 2021. Vol. 1. Pp. 1-6.

14. Seiter J. S., Abraham J. A., Nakagama B. T. Split-screen versus single-screen formats in televised debates: does access to an opponent's nonverbal behaviors affect viewers' perceptions of a speaker's credibility? // Perceptual and Motor Skills. 1998. Vol. 86. Pp. 491-497.

15. Twomey R. Visual Language and Evoking Emotion in the Midwest: The Employment of the Split-Screen in Season Two of Fargo // Middle West Review. 2019. Vol. 5. № 2. Pp. 71-79.

Reference list

1. Andreeva E. Ju. Jekraniruja otkrovenie: Bill Viola — Andrej Tarkovskij = Screening the revelation: Bill Viola — Andrey Tarkovsky // Hudozhestvennaja kul'tura. 2021. № 3. S. 96-111.

2. Beseda s Billom Violoj = Talking to Bill Viola / Dzhon Dzh. Hanhard // Bill Viola. Puteshestvie dushi. Katalog vystavki. Moskva : OOO «Velkam print», 2021. S. 20-46.

3. Berezkin V. I. Teatr Jozefa Svobody = Joseph Liberty Theatre. Moskva : Izobrazitel'noe iskusstvo, 1973. 198 s.

4. Vystavka teatral'nyh rabot Jozefa Svobody. Katalog = Exhibition of theatrical works by Joseph Svoboda. Catalogue. Moskva, 1960. 34 s.

5. Dukov E. V. Obrazy mashin i tehniki. Avtorskie interpretacii = Images of machines and equipment. Author's interpretations / E. V. Dukov i dr. // Hudozhestvennaja kul'tura. 2021. № 4. S. 396-437.

6. Kazjuchic M. F. Polijekran i processy transformacii jekrannoj kul'tury 1950-1960-h godov = Polyscreen and screen culture transformation processes of the 1950-1960s // Nauka televidenija. 2016. Vyp. 12.2. S. 59-72.

7. Karpov A. V. Jesteticheskaja vysota proizvedenija iskusstva i rynok: o hudozhestvennom kachestve podlinnom i mnimom = The aesthetic height of the artwork and the market: about artistic authentic and imaginary quality // Hudozhestvennaja kul'tura. 2021. № 4. S. 94-131.

8. Svoboda J. Tajna teatral'nogo prostranstva. Lekcii po scenografii = Mystery of the theatre space. Lectures on scenography / per. s ital. A. Chasovnikovoj. 2-e izd. Moskva : GITIS, 2005. 144 s.

9. Arya R. Bill Viola and the Sublime // The Art of the Sublime / N. Llewellyn, Chr. Riding (eds.). Tate Research Publication, 2013. URL: https://www.tate.org.uk/art/research-publications/the-sublime/rina-arya-bill-viola-and-the-sublime-r1141441 (data obrashhenija: 10.02.2022).

10. Beilin K. «The Split-Screen Syndrome»: Structuring (Non)Seeing in Two Plays on Abu Ghraib // Comparative Drama. 2012. Vol. 46. № 4. Pp. 427-450.

11. Bolser G. M., Rubin J. M., Aisen A. M. Position referencing of real-time sonographic sector scans using split-screen video // American Journal of Roentgenology. 1982. Vol. 138. Pp. 366-368.

12. Krivtsun O. A. Man in Art: Various Implementations in History // Proceedings of the 3rd International Conference on Art Studies: Science, Experience, Education (ICASSEE 2019). 2019. Vol. 368. Pp. 584-587.

13. Krivtsun O. A. The Texture of Space and Its Aura // Social Sciences and Humanities Proceedings, The 5th International Conference on Art Studies: Research, Experience, Education (ICASSEE 2021). 2021. Vol. 1. Pp. 1-6.

14. Seiter J. S., Abraham J. A., Nakagama B. T. Split-screen versus single-screen formats in televised debates: does access to an opponent's nonverbal behaviors affect viewers' perceptions of a speaker's credibility? // Perceptual and Motor Skills. 1998. Vol. 86. Pp. 491-497.

15. Twomey R. Visual Language and Evoking Emotion in the Midwest: The Employment of the Split-Screen in Season Two of Fargo // Middle West Review. 2019. Vol. 5. № 2. Pp. 71-79.

Статья поступила в редакцию 25.07.2022; одобрена после рецензирования 23.08.2022; принята к публикации 22.09.2022.
The article was submitted on 25.07.2022; approved after reviewing 23.08.2022; accepted for publication on 22.09.2022.

Научный журнал

2022 — № 5 (128)

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 31,5 п. л., 25,5 уч.-изд. л. Подписано в печать: 29.12.2022. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 271. Тираж 500 экз.
Дата выхода в свет: 16.02.2023

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, Которосльная наб., 44