



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 — № 6 (129)

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. — № 6 (129). — 251 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2022-6-129. — EDN ONVWYJ.
2022, № 6 (129). 500 экз.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

М. В. Груздев, доктор педагогических наук, доцент, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (главный редактор); **М. В. Новиков**, доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора, ответственный редактор); **Л. В. Байбородова**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Т. С. Злотникова**, доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **В. А. Мазилев**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Ч. Абрамсон**, профессор Университета Стиллвотера, Оклахома, США; **О. Н. Астафьева**, доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданское 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. Золотарев**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»; **Е. И. Казакова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета; **В. К. Кантор**, доктор философских наук, профессор, заведующий Международной лабораторией исследований русско-европейского интеллектуального диалога Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; **А. В. Карпов**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова; **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь; **И. В. Кондаков**, доктор философских наук, профессор кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Научного совета «История мировой культуры»; **А. Ло**, доктор исторических наук, профессор Института истории и культуры Центрально-Китайского педагогического университета, г. Ухань, КНР; **Х. Люк**, доктор психологических наук, профессор Университета Хагена, директор Института психологии Курта Левина, Германия; **С. Г. Макеева**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **С. А. Никольский**, доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора философии культуры Института философии РАН; **А. Б. Пермиловская**, доктор культурологии, главный научный сотрудник Федерального исследовательского центра комплексного изучения Арктики им. академика Н. П. Лаверова РАН, г. Архангельск; **Ю. П. Поваренков**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **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, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; **В. Т. Юнглод**, 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=authors_format

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

© Авторы статей, 2022

FOUNDING PARTIES:

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

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : a scientific journal. Yaroslavl : RIO YSPU, 2022. — № 6 (129). — 251 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2022-6-129. — EDN ONVWYJ.

2022, № 6 (129), 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 RANEPА; **V. V. Afanasiev**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the geometry and algebra department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. N. Belkina**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the preschool pedagogics and psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **T. I. Erokhina**, doctor of culturology, professor, vice rector of Yaroslavl state theatrical institute; **L. A. Zaks**, doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; **A. V. Zolotareva**, Doctor of Education, Professor, FSBEI HE «Sochi State University»; **E. I. Kazakova**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the continuous philological education and educational management department of Saint-Petersburg state university; **V. K. Kantor**, doctor of philosophical sciences, professor, head of the international laboratory for researches of the russian-european intellectual dialogue of Higher school of economics, Moscow; **K. V. Karpinsky**, doctor of psychology, professor, head of the Department of experimental and applied PSYCHOLOGY, Yanka Kupala State university of Grodno, Grodno, Belarus; **A. V. Karpov**, doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the labour psychology and organizational psychology department, dean of the faculty of psychology of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; **I. V. Kondakov**, doctor of philosophical sciences, professor of the history and theory of culture department of Russian state humanitarian university, vice-chairman of the scientific council «History of world culture»; **A. Lo**, doctor of historical sciences, professor of the institute of history and culture of the Central Chinese pedagogical university, Wuhan, China; **Kh. Lyuk**, doctor of psychological sciences, professor of Hagen University, director of the Institute of Kurt Lewin psychology, Germany; **S. G. Makeeva**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and ways of training philological disciplines department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **S. A. Nikolsky**, doctor of philosophical sciences, a leading researcher, head of the sector of culture philosophy of the Institute of philosophy of the Russian academy of sciences; **A. B. Permilovskaya**, doctor of culturology, chief researcher of the federal research center of complex study of the Arctic region named after academician of RAS N. P. Laverov, Arkhangelsk; **Ju. P. Povarionkov**, doctor of psychological sciences, professor of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **M. I. Rozhkov**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honored scientist of the Russian Federation, chief researcher of the All-Russian center for artistic creativity and humanities, Moscow; **A. E. Simanovsky**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the special (correctional) pedagogics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **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 medicine, biology, theory and ways of training biology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **I. Yu. Tar-khanova**, 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, 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=authors_format

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

© Authors of articles, 2022



СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Ясвин В. А., Котов Р. И.* Формирование сетевого экспертного сообщества «Русской школы за рубежом» _____ 8
- Райхельгауз Л. Б.* Постмодернистский взгляд на трансформацию феномена обучения в современных дидактических концептах _____ 17
- Тарханова И. Ю.* Трансформация девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях _____ 25
- Фризен М. А.* Модульный подход к конструированию индивидуальных образовательных маршрутов школьников _____ 36
- Цыганкова А. Н.* Формирование финансово-экономической культуры обучающихся как проблема педагогической теории и практики в советский период _____ 48

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Соловьева А. А.* Спираль фундирования метода корреляционного анализа в обучении математике студентов исторических профилей _____ 56
- Васильева О. В., Зорина Е. С., Мызникова Я. В.* Компетентностно-ориентированные практики в подготовке филологов: опыт СПбГУ _____ 65
- Касаткина Н. Н., Титова Л. А.* Индивидуализация обучения иностранному языку на основе построения языкового профиля обучающегося _____ 76
- Полунина Т. С.* Особенности формирования навыков работы китайских студентов со словарями разных типов при изучении английского языка _____ 83

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Турчин А. С.* Психологические условия трансформации методов обучения в начальный период становления отечественной трудовой школы _____ 90
- Гужва И. В.* Психологические особенности женщин с комплексом материнской неполноценности _____ 97
- Мостиков С. В.* Психологические последствия COVID-19 у мигрантов и коренного населения _____ 107
- Кукоба А. Н., Агафонов Д. С.* Взаимосвязь вербального интеллекта и склонности подростков к алекситимии _____ 113

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

- Митасова Е. В., Некрасова Е. А., Корбут А. В.* Проблематика оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих в деятельности военного психолога _____ 123

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Карнов А. В., Чернов Д. Н.* Структурная организация языковой компетентности _____ 132
- Корнеева Е. Н., Швецова С. В.* Удовлетворенность образованием как психолого-педагогическая проблема _____ 140

<i>Берзин Б. Ю., Мальцев А. В., Шкурин Д. В., Перфильев П. С.</i> Эмоциональная стабильность как фактор успешности профессиональной деятельности учителя _____	149
<i>Солоднева Д. А., Побокин П. А., Карпов А. А.</i> Взаимосвязь социального интеллекта и ценностно-мотивационных ориентаций в юношеском возрасте _____	159

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА (КУЛЬТУРОЛОГИЯ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

<i>Едошина И. А.</i> «Уединенное» Василия Розанова, или Жизнь НЕ как она есть _____	167
<i>Закс Л. А., Стрижкова Н. А.</i> Генезис институтов: проект институционального строительства художников русского авангарда _____	176
<i>Хренов Н. А.</i> От принципа «органопроекции» в исследовании медиа к овнешнению духа в форме виртуальной реальности _____	190

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

<i>Пермиловская А. Б., Васина А. В.</i> Поморское село Варзуга: архитектурные и историко-культурные особенности _____	204
<i>Юрьева Т. В.</i> Культурные смыслы древнерусских традиций в иконостасах Н. И. Исцеленнова _____	213

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

<i>Смирнова А. А., Леонов И. В., Кириллов И. В.</i> Феномен авторской порчи памятников историко-культурного наследия _____	225
<i>Александрова М. В.</i> Советский дискурс в социокультурном пространстве исторического города (на примере г. Ярославля) _____	236
<i>Шаклеева А. И.</i> Юродствование как праформа перформанса _____	244



THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Yasvin V. A., Kotov R. I.</i> Formation of the «Russian school abroad» network expert community _____	9
<i>Raikheigauz L. B.</i> Postmodern view on transformation of the phenomenon of learning in modern didactic concepts _____	17
<i>Tarkhanova I. Yu.</i> Transformation of deviant behavior of minors in modern conditions _____	25
<i>Frizen M. A.</i> Modular approach to designing individual educational routes for school students _____	36
<i>Tsygankova A. N.</i> Formation of students' financial and economic culture as the problem of the pedagogical theory and practice in the soviet era _____	48

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Solovyeva A. A.</i> The spiral of the foundation of the correlation analysis method in teaching mathematics to students of historical profiles _____	57
<i>Vasilieva O. V., Zorina E. S., Myznikova Ya. V.</i> Competently oriented practices in the training of philologists: experience of StPSU _____	66
<i>Kasatkina N. N., Titova L. A.</i> Individual path of teaching a foreign language by developing individual language profile _____	76
<i>Polunina T. S.</i> Features of the formation of chinese undergraduate students' skills to work with dictionaries of different types when learning english _____	83

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

<i>Turchin A. S.</i> Psychological conditions of transformation of teaching methods in the initial period of formation of the national labor school _____	91
<i>Guzhva I. V.</i> Psychological characteristics of women with a maternal inferiority complex _____	97
<i>Mostikov S. V.</i> Psychological consequences of COVID-19 in migrants and native population _____	107
<i>Kukoba A. N., Agafonov D. S.</i> The relationship of verbal intelligence and propensity to alexithymia in adolescents _____	113

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

<i>Mitasova E. V., Nekrasova E. A., Korbut A. V.</i> Problems in optimizing the military personnel's attitude towards money in activity of a military psychologist _____	124
--	-----

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

<i>Karpov A. V., Chernov D. N.</i> Structural organization of language competence _____	133
<i>Korneeva E. N., Shvetsova S. V.</i> Satisfaction with education as a psychological and pedagogical problem _____	140

Berzin B. Yu., Maltsev A. V., Shkurin D. V., Perilyev P. S. Relationship between emotional stability and professional activity of a teacher _____ 150

Solodneva D. A., Pobokin P. A., Karpov A. A. The relationship of social intelligence and value-motivational orientations in adolescence _____ 159

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY)

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Edoshina I. A. «Solitary» by Vasily Rozanov, or Life as it's NOT _____ 167

Zaks L. A., Strizhkova N. A. Genesis of institutions: an institution-building project for russian avant-garde artists _ 177

Khrenov N. A. From the principle of «organ projection» in the research of media to the externation of the spirit in the form of virtual reality _____ 191

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Permilovskaya A. B., Vasina A. V. Pomor village Varzuga: architectural, historical and cultural features _____ 205

Yurieva T. V. Cultural meanings of old russian traditions in the iconostases of N. I. Istselennov _____ 213

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Smirnova A. A., Leonov I. V., Kirillov I. V. The phenomenon of author's spoilage to historical and cultural heritage monuments _____ 225

Aleksandrova M. V. Soviet discourse in the socio-cultural space of a historical city (on the example of the city of Yaroslavl) _____ 236

Shakleeva A. I. Foolishness as an old russian performance _____ 244

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 376.68

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-8-16

EDN: QHMOYU

Витольд Альбертович Ясвин^{1✉}, Роман Игоревич Котов²

¹Доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, заведующий межфакультетской кафедрой образовательных систем и педагогических технологий Одинцовского филиала ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации». 143007, Московская обл., г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д. 3

²Советник ректора ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации». 119454, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 76

¹vitalber@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

²rkotov@inno.mgimo.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7769-988X>

Формирование сетевого экспертного сообщества «Русской школы за рубежом»

Аннотация. Представлены механизмы и этапы организации сетевого экспертного профессионального сообщества русской международной школы за рубежом в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Международное экспертное сообщество формируется для экспертно-консультативного сопровождения управленческой деятельности руководителей русских международных школ.

Используемая в рамках проекта «Приоритет-2030» технология формирования экспертного сообщества «Модель организации консалтинговой деятельности экспертных сообществ в сфере управления развитием образовательных организаций», получившая свидетельство Роспатента, разработана и успешно апробирована на базе федеральной инновационной площадки «Формирование региональных профессиональных экспертных сообществ для гуманитарной экспертизы и педагогического проектирования личностно развивающих социально-образовательных сред».

Алгоритм реализации технологии включает девять шагов-этапов (подготовка экспертов на основе программы дополнительного профессионального образования; формирование кадрового ядра экспертных сообществ в зарубежных странах; организация сетевого координационно-ресурсного центра; формирование единого информационного поля для дистанционного консультирования зарубежных экспертных сообществ; создание международного экспертного совета; организация стажировки руководителей образовательных организаций; аттестация международным экспертным советом кандидатов на звание «Эксперт-консультант русской международной школы»; организация консалтингового сопровождения развития русских международных школ силами подготовленной команды экспертов-консультантов; организация взаимодействия экспертных сообществ отдельных стран и регионов).

Подготовка и создание профессиональных экспертных сообществ на основе современных организационных и консалтинговых технологий рассматривается как основа научно-методического сопровождения управления целенаправленным развитием русской международной школы.

Ключевые слова: русская международная школа; экспертное сообщество; сетевая организация; подготовка экспертов; экспертный совет; дополнительное образование руководителей; стажировка руководителей; координационно-ресурсный центр

Публикация подготовлена в рамках гранта на реализацию МГИМО МИД России программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»

Для цитирования: Ясвин В. А., Котов Р. И. Формирование сетевого экспертного сообщества русской международной школы // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 8-16.

<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-8-16>. <https://elibrary.ru/qhmoxy>

GENERAL PEDAGOGY,
HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Formation of the «Russian school abroad» network expert community

Witold A. Yasvin¹, Roman I. Kotov²

¹Doctor of psychological sciences, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the inter-faculty department of educational systems and pedagogical technologies, Odintsovo branch of FSAEI HE «Moscow state institute of international relations (university) of the Ministry of foreign affairs of the Russian Federation». 143007, Moscow region, Odintsovo, Novo-Sportivnaya st., 3

²Advisor to the Rector of FSAEI HE «Moscow state institute of international relations (university) of the Ministry of foreign affairs of the Russian Federation». 119454, Moscow, Vernadsky avenue, 76

¹vitalber@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

²rkotov@inno.mgimo.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7769-988X>

Abstract. The mechanisms and stages of organizing a network expert professional community of the Russian international school abroad as part of implementing the Priority-2030 strategic academic leadership program are presented. The international expert community is formed for expert advisory support of management activities of heads of Russian international schools.

The technology used within the framework of the Priority-2030 project for forming the expert community «Model of organization of consulting activities of expert communities in the field of development management of educational organizations,» which is certified with Rospatent, was developed and successfully tested on the basis of the federal innovation platform «Formation of regional professional expert communities for humanitarian expertise and pedagogical design of personally developing social and educational environments.»

The technology implementation algorithm includes nine steps (training experts based on the program of additional professional education; formation of the human resources core of expert communities in foreign countries; organization of a network coordination and resource center; formation of a single information field for remote consulting of foreign expert communities; foundation of an international expert council; organization of internships for heads of educational organizations; certification by the international expert council of candidates for the title «Expert Consultant of the Russian International School»; organization of consulting support for the development of Russian international schools by a trained team of expert consultants; organization of expert communities of individual countries and regions to interact).

The preparation and making up of professional expert communities based on modern organizational and consulting technologies is considered as the basis for scientific and methodological support for managing the targeted development of the Russian international school.

Keywords: Russian international school; expert community; network organization; training of experts; expert council; additional education of managers; training of managers; coordination and resource center

The publication was prepared as part of a grant for the implementation of the Priority-2030 strategic academic leadership program by the MGIMO Ministry of Foreign Affairs of Russia

For citation: Yasvin V. A., Kotov R. I. Formation of the «Russian school abroad» network expert community. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 8-16. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-8-16>. <https://elibrary.ru/qhmooy>

Есть несколько способов разбивать сады: лучший из них — поручить это дело садовнику.

Карел Чапек

Организация сети русских международных школ в зарубежных странах осуществляется МГИМО МИД России [Вызовы и перспективы ... , 2021] в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» [О мерах по реализации ... , 2021] в контексте утвержденных Президентом Российской Федерации Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом

[Концепция гуманитарной политики, 2022] и Концепции «Русская школа за рубежом» [Концепция «Русская школа...», 2015], а также основных направлений политики России в области международного культурно-гуманитарного сотрудничества Министерства иностранных дел Российской Федерации [Основные направления политики России ... , 2010].

Одним из важнейших аспектов реализации данного масштабного проекта является формирование международного сетевого экспертного сообщества для оказания экспертно-консультативной поддержки в управленческой

деятельности руководителей соответствующих образовательных организаций [Захарова, 2018; Лобок, 2014].

В рамках федеральной инновационной площадки «Формирование региональных профессиональных экспертных сообществ для гуманитарной экспертизы и педагогического проектирования личностно развивающих социально-образовательных сред» была разработана и успешно апробирована «Модель организации консалтинговой деятельности экспертных сообществ в сфере управления развитием образовательных организаций», получившая свидетельство Роспатента [Ясвин, 2015], которая включает пошаговый алгоритм создания и организации работы экспертного сообщества; структурно-функциональную модель регионального экспертного сообщества; программу стажировки будущих экспертов и квалификационные требования к экспертам-консультантам; содержание экспертной деятельности в системе управления образованием; методические рекомендации по проведению экспертизы в образовательных организациях (цель, функции, предмет, принципы); структуру и содержание консалтинговой деятельности в общеобразовательной организации; параметры мониторинга функционирования и развития экспертных сообществ.

Алгоритм создания и организации работы экспертного сообщества.

1-й шаг. Подготовка экспертов-консультантов на основе 144-часовой программы дополнительного профессионального образования «Экспертно-проектное управление развитием образовательных организаций в условиях реализации приоритетов образовательной политики Российской Федерации» и их последующей стажировки в общеобразовательных организациях, давно и успешно использующих технологии экспертно-проектного управления для своего организационного развития.

2-й шаг. Из лучших выпускников данной программы формируется ядро экспертных сообществ в зарубежных странах.

3-й шаг. Осуществляется организация на межфакультетской кафедре образовательных систем и педагогических технологий МГИМО МИД России международного координационно-ресурсного центра, основные задачи которого заключаются в следующем:

- аккумуляция методического арсенала проведения системных экспертиз в образовательных организациях;

- аккумуляция опыта проведения системных экспертиз в образовательных организациях (публикации, интернет-ресурсы и т. п.);

- совершенствование профессиональных навыков консультантов путем ведения системного мониторинга образовательных организаций, осмысления собственного методического опыта;

- популяризация методологии системной экспертизы общеобразовательных организаций школ в образовательном сообществе, вовлечение новых образовательных организаций в проведение данных экспертиз;

- проведение обучения и стажировок руководителей и педагогов для освоения ими соответствующей идеологии и технологий;

- формирование команд компетентных экспертов для консультационной поддержки и супервизии на начальных стадиях внедрения системы в образовательных организациях;

- консультирование специалистов, проводящих экспертизы в своих образовательных организациях.

4-й шаг. Формирование единого информационного поля для дистанционного консультирования зарубежных экспертных сообществ и образовательных организаций специалистами международного координационно-ресурсного центра.

5-й шаг. Создание международного экспертного совета для стратегического управления развитием региональных экспертных сообществ за рубежом, в который входят наиболее заинтересованные и компетентные специалисты из всех образовательных организаций, участвующих в проекте, а также научные руководители проекта, научные сотрудники и преподаватели образовательных организаций высшего образования, эксперты. На периодических заседаниях совета обсуждаются различные методические вопросы, анализируется опыт управления инновационным развитием конкретных образовательных организаций, проводятся консультации и т. д.

6-й шаг. Организация стажировки руководителей образовательных организаций и их заместителей с целью дальнейшей профессионально-общественной аттестации на звание «эксперт-консультант». Стажировка в условиях организации — важный этап подготовки экспертов после завершения ими образовательной программы и защиты выпускной работы. Данная стажировка осуществляется в условиях сетевого проекта, в который входят как общеобразовательные организации (горизонтальная структура сети), так и научно-образовательные, осуществляющие науч-

но-методическое руководство проектом (вертикальная структура сети). Каждый стажер становится практикантом-консультантом одной из общеобразовательных организаций, участвующих в сетевом проекте, под руководством одного из научных руководителей проекта.

На *первом этапе* стажировки в общеобразовательной организации проводится комплексная экспертиза существующего состояния ее организационно-образовательной системы: определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели [Калуве, 1993; Уланов, 1998; Ясвин, 2019]; анализ содержания образовательного плана общеобразовательной организации; психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды общеобразовательной организации на различных уровнях (микросреды, локальная среда) с анализом восприятия школьной среды различными субъектами образовательного процесса (руководители, педагоги, учащиеся и родители); анализ представлений директора и его заместителей о состоянии общеобразовательной организации и т. п.

На *втором этапе* стажировки разрабатывается модель организационно-образовательной системы общеобразовательной организации. Под руководством стажера формируется и работает творческая группа, состоящая из администрации и наиболее компетентных сотрудников общеобразовательной организации. Функции данной творческой группы заключаются в определении новых приоритетов и стратегических ориентиров образовательной деятельности организации; определении направления развития образовательной системы (с учетом философских, педагогических, психологических, дидактических, управленческих и других аспектов); разработке (переосмыслении) Концепции общеобразовательной организации и т. п.

На *третьем этапе* стажер разрабатывает Стратегию развития образовательной системы общеобразовательной организации. Проводится анализ научных концепций, подходов и разработок в соответствующих областях, а также педагогических технологий и отбор из них для дальнейшего тщательного изучения наиболее адекватных целям и условиям образовательной деятельности организации. Определяются этапы реализации Концепции общеобразовательной организации; разрабатывается новый профессиональный функционал сотрудников в соответствии с предполагаемыми организационно-педагогическими изменениями и т. п. Данный

этап завершается проведением стажером рабочего семинара «Модели школьных образовательных систем» для педагогического коллектива.

На *четвертом этапе* стажер разрабатывает программы повышения психолого-педагогической квалификации персонала общеобразовательной организации с целью освоения профессиональных знаний и установок, необходимых для внедрения в практику новых подходов и технологий (создание научно-методической библиотеки, проведение тренингов, семинаров, мастер-классов и т. п.).

На *пятом этапе* стажер руководит разработкой комплекса педагогических проектов сотрудников общеобразовательной организации, обеспечивающих реализацию модели образовательной системы на уровне образовательных микросред. Данный этап завершается фестивалем педагогических проектов.

На *шестом этапе* стажер руководит апробацией разработанных педагогических проектов в условиях общеобразовательной организации, а также осуществляет их коррекцию и консультирует по вопросам внедрения в повседневную практику образовательной деятельности. На данном этапе совершенствуется образовательная система организации как в плане углубления — более тщательной проработки ее отдельных положений, так и в плане расширения — методической интеграции в данную систему ранее недостаточно проработанных аспектов образовательной деятельности. Проводится повторная комплексная экспертиза состояния образовательной системы общеобразовательной организации, на основе которой делаются выводы об эффективности проделанной работы.

На *седьмом этапе* подводятся итоги деятельности стажировки: обобщаются и оформляются полученные результаты, готовятся итоговые публикации, электронные и видеоматериалы и т. п.

Таким образом, стажировка специалистов осуществляется в течение года под руководством научных руководителей проекта и директоров общеобразовательных организаций, имеющих опыт проведения экспертизы и сотрудничающих с опытными консультантами в рамках сетевого проекта.

7-й шаг. Международным экспертным советом периодически проводится аттестация на звание «эксперта-консультанта русской международной школы» выпускников программы дополнительного профессионального образования «Экспертно-проектное управление развитием

образовательных организаций в условиях реализации приоритетов образовательной политики Российской Федерации» и успешно прошедших стажировку.

Можно выделить следующие требования к аттестации экспертов-консультантов.

Формальные требования:

– Кандидат должен иметь базовое высшее образование, предпочтительно в области педагогики, психологии, управления или социологии.

– Иметь опыт работы в общеобразовательной организации (не менее 3-х лет).

– Пройти программу дополнительного профессионального образования в области гуманитарной экспертизы школьного образования.

– Пройти стажировку в сетевом проекте.

– Подготовить экспертное заключение по общеобразовательной организации и программу ее развития, разработанную при его непосредственном участии.

– Предоставить рекомендации от руководителя программы дополнительного профессионального образования, а также руководителей стажировки.

Содержательные требования:

– Умение формулировать социальную миссию школы на основе осмысления сложившихся в ней реалий и представлений руководителей общеобразовательной организации о перспективах ее развития [Дудина, 2014; Маркс, 1995; Моисеев, 2001].

– Владение важнейшими экспертными методиками, такими как методика построения организационно-образовательной модели школы [Калуве, 1993; Уланов, 1998; Ясвин, 2019]; методика построения модели структурной организации школы [Евдокимова, 2001; Конаржевский, 2000]; методика экспертизы школьной среды [Ясвин, 2019].

– Умение статистически обрабатывать эмпирические данные и строить модели основных системных элементов общеобразовательной организации.

– Умение проводить сопоставительный анализ полученных моделей, выявлять рассогласования, определять приоритеты в преодолении данных рассогласований.

– Умение проектировать нововведения в школьную организацию.

– Умение разрабатывать программу развития общеобразовательной организации и руководить творческой группой, осуществляющей данную разработку.

– Умение консультировать руководителей и коллектив по итогам экспертизы.

– Умение проводить мониторинг качества образования в общеобразовательной организации (в гуманитарном измерении) [Братченко, 2003; Майоров, 2005].

– Умение рефлексировать эффективность инноваций на основе мониторинга и осуществлять необходимую коррекцию программы развития общеобразовательной организации.

Личностно-идеологические требования:

– Быть носителем и популяризатором гуманистических ценностей и приоритетов русской международной школы.

– Обладать системным мышлением — иметь «привычку» рассматривать частные проявления, «мелочи» и «детали» как проявления системных процессов, протекающих в школьной организации.

– Обладать экспертным мышлением — рассматривать школьную реальность «отстраненным взглядом», быть «человеком из другого города», оставаясь включенным в школьную жизнь и заинтересованным в успехах и благополучии каждого субъекта образовательного процесса.

– Обладать проектным мышлением — каждую проблему уметь превратить в комплекс организационно-управленческих задач и далее — в пошаговый путь выполнения этих задач.

– Осознавать свою профессиональную миссию — служение интересам развития русской международной школы в гуманитарном плане и, соответственно, отстаивать интересы каждого субъекта образовательного процесса в школе.

Аттестация проводится путем предварительного личного собеседования с кандидатом, рецензирования компетентными членами международного экспертного совета представленных им экспертно-проектных разработок и их публичной защиты. Оценка экспертно-проектных разработок кандидата проводится на основе оценочного листа (Таблица 1).

Таблица 1

Оценочный лист учебного экспертно-проектного заключения

Критерий	Баллы	Оценка
Структурно-содержательное соответствие	До 10	
Краткая справка об особенностях образовательной организации, миссия, экспертное заключение по от-		

<i>Критерий</i>	<i>Баллы</i>	<i>Оценка</i>
дельным системным элементам, общее экспертное заключение, проектные предложения по развитию отдельных системных элементов, проект программы развития образовательной организации, анализ рисков		
Полнота и адекватность использования методического арсенала Методика анализа организационно-образовательной системы, методика анализа образовательной среды, методика анализа социокультурного содержания образования, моделирование организационной структуры, методика анализа организационной культуры, методика анализа отношения к образовательному учреждению, методика анализа взаимной толерантность членов образовательного сообщества	До 10	
Грамотность использования методического арсенала Четкость описания процедуры проведения инструментальной экспертизы, корректность первичного структурирования экспертных данных, корректность проведения статистической обработки данных	До 10	
Построение графических моделей Корректность моделей, полнота графической представленности экспертно-проектных материалов, эстетичность графического представления материалов, забота о пользователях материалов, владение графическими редакторами, креативность в процессе графического моделирования	До 8	
Глубина экспертного анализа полученных результатов Степень подробности описания полученных результатов, понимание практической значимости результатов, объяснение причин сложившейся ситуации, анализ взаимосвязанности различных системных элементов, вариативность реализации, адекватность выводов	До 8	
Соответствие проектных предложений экспертным результатам Опора проектных предложений на экспертные данные, обоснованность проектных предложений	До 6	
Степень проработанности проектных предложений Подробность описания предложений, выделение приоритетов, описание ресурсов, видение рисков, учет возможных барьеров, взаимодополняемость предложений	До 12	
Системность проектных предложений Направленность на реализацию миссии, комплексный характер предложений, учет внешних и внутренних ограничений, взаимосвязанность предложений, опора на всю полноту экспертных данных, учет социально-экономической ситуации и образовательных потребностей в регионе	До 10	
Творческий потенциал проектных предложений Креативность, обоснованный выход за рамки предложенного алгоритма, оригинальность проектных идей	До 8	
Оформление экспертно-проектного заключения Четкость и аккуратность оформления, соблюдение формальных требований, визуальная привлекательность, последовательность изложения материала, забота об удобстве восприятия материала	До 10	
Публичная презентация экспертно-проектного заключения Адекватность и эффективность визуальной презентации, четкость и ясность изложения материала, контакт с аудиторией, эмоциональная яркость, общая эрудиция и профессиональная культура	До 8	
Итоговая оценка	До 100	

Кандидаты, набравшие 70 и более баллов, получают сертификат о присвоении звания «Эксперт русской международной школы». Слушатели, набравшие 90 и более баллов, получают сертификат о присвоении звания «эксперт-консультант русской международной школы».

8-й шаг. Организация консалтингового сопровождения развития русских международных школ силами подготовленной команды экспертов-консультантов.

В процессе консультирования используется технология гуманитарной экспертизы школьной среды, которая включает анализ данных о согласованности между ее образовательной, организационной и социальной подсистемами, а также анализ соответствия каждой из данных подсистем заявленной миссии школы. Выделяются следующие содержательные блоки системной экспертизы школьной организации: анализ пред-

ставлений директора и его заместителей о состоянии школы, а также о ее миссии и перспективах развития; определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели; анализ развивающего потенциала содержания образовательной программы школы; экспертиза образовательной среды школы на различных уровнях (микросреда, локальная среда, взаимоотношения с макросредой) на основе анализа восприятия школьной среды различными субъектами образовательного процесса (руководителями, педагогами, учащимися и родителями); определение характера организационной культуры педагогического коллектива; психологическая диагностика субъективного отношения к школе различных категорий субъектов образовательного процесса; оценка взаимной толерантности субъектов образовательного процесса.

Результатом обработки экспертно-диагностических данных является моделирование основных компонентов школьной среды: организационного — построение модели организационной структуры школы; педагогического — построение моделей школьной среды, образовательного плана и образовательного процесса; социального — построение моделей организационной культуры, взаимной толерантности и отношения к школе всех категорий субъектов образовательного процесса.

9-й шаг. Организация взаимодействия экспертных сообществ отдельных стран и регионов

для организации международного сетевого профессионального экспертного сообщества русской международной школы [Хромых, 2022; Ясвин, 2022]. Осуществление дистанционного консультирования инновационного развития образовательных организаций на основе разработанного программно-диагностического комплекса для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных организаций. Основные этапы организации сетевого экспертного сообщества русской международной школы представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Этапы формирования сетевого экспертного сообщества для ведения мониторинга развития русских международных школ

№	Содержание деятельности	Ожидаемые результаты	Механизмы вовлечения образовательных организаций
1	Организация на базе межфакультетской кафедры образовательных систем и педагогических технологий МГИМО координационно-ресурсного центра мониторинга развития образовательных возможностей в русских международных школах	Соединение профессионального потенциала ведущих специалистов и разработанного научно-методического арсенала в области мониторинга развития образовательных систем с образовательным сообществом русской международной школы	1. Использование организационной структуры и зарубежных ресурсов МИД РФ. 2. Использование ресурсов ведущих российских университетов (МГИМО, РУДН, МГУ, ГИРЯ им. А. С. Пушкина и др. для постдипломного педагогического психолого-педагогического образования зарубежных коллег (в том числе в формате магистратуры). 3. Сотрудничество с профессиональными изданиями и средствами массовой информации.
2	Подготовка и издание электронного учебно-методического комплекса по ведению мониторинга развития образовательных систем	Методическая обеспеченность специалистов для ведения мониторинга развития образовательных систем	4. Привлечение специалистов органов управления образованием, а также лидеров педагогических сообществ (победителей и лауреатов конкурсов профессионального мастерства, наиболее авторитетных директоров школ, научных руководителей образовательных учреждений и т. п.) к участию в программах подготовки экспертов.
3	Реализация программы подготовки экспертов для ведения мониторинга развития образовательных систем в русской международной школе	Наличие в зарубежных странах специалистов, профессионально подготовленных к ведению мониторинга развития образовательных систем	5. Внедрение технологии системного мониторинга развития образовательных учреждений в процедуры оценки качества русских международных школ. 6. Введение в рамках проекта на добровольной основе «Сертификата качества образовательных возможностей русской международной школы», присуждаемого международным экспертным советом учреждениям, получившим высокий рейтинг по результатам мониторинга.
4	Формирование экспертных команд в зарубежных странах под руководством специалистов, прошедших подготовку в области мониторинга развития образовательных систем	Функционирование в зарубежных странах инициативных профессиональных групп как ядер развивающегося международного экспертного сообщества для ведения мониторинга развития образовательных систем	7. Введение номинаций, связанных с уровнем развития образовательных систем, в конкурсы, проводимые под эгидой русской международной школы. 8. Сотрудничество с российскими и зарубежными структурами по экспериментальной и инновационной деятельности в области образования
5	Организация в зарубежных странах координационно-методических центров мониторинга развития образовательных систем на базе успешных русских международных школ	Функционирование международной экспертной сети, организующей мониторинг качества образовательных систем	
6	Внедрение системной экспертизы лично развивающих возможностей образовательных учреждений для построения комплексного рейтинга русских международных школ	Аккумуляция и обобщение опыта ведения экспертными сообществами мониторинга развития образовательных систем в соответствующих методических указаниях и рекомендациях	
7	Организация условий создания единого информационного поля и дистанционного консультирования зарубежных экспертных сообществ специалистами координационно-ресурсного центра	Функционирование международной информационно-консультационной системы, обеспечивающей развитие сетевого экспертного сообщества	

Таким образом, подготовка и создание профессиональных экспертных сообществ на основе современных организационных и консалтинговых технологий представляется одним из ключевых механизмов научно-методического сопровождения управления целенаправленным развитием русской международной школы в соответствии с приоритетами образовательной политики.

Библиографический список

1. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. Санкт-Петербург : С.-Петер. гос. ун-т пед. мастерства, 2003. 55 с.
2. Вызовы и перспективы русских школ за рубежом: экспертно-аналитический доклад / Р. И. Котов, В. А. Ясвин, М. А. Пинская, А. Хромых ; Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. Москва : Наука, 2021. 48 с.
3. Дудина Е. А. Миссия, видение и ценности современной школы // Молодой ученый. 2014. № 29 (78). С. 528-530.
4. Евдокимова М. В. Управление образовательными системами : учеб.-метод. пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. 60 с.
5. Захарова М. Б. Типы и формы сетевого взаимодействия в системе образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 8-13.
6. Калувэ де Л. Развитие школы: модели и изменения / Л. де Калувэ, Э. Маркс, М. Петри ; пер. с англ. ; под ред. А. К. Зайцева. Калуга : Калужский институт социологии, 1993. 239 с.
7. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. 222 с.
8. Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 5 сентября 2022 г. № 611. URL: <http://kremlin.ru/acts/news/69285> (дата обращения: 15.10.2022).
9. Концепция «Русская школа за рубежом». Утверждена Президентом Российской Федерации 4 ноября 2015 г. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-russkaja-shkola-za-rubezhom-utv-prezidentom/> (дата обращения: 15.10.2022).
10. Лобок А. М. Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? // Журнал руководителя управления образованием. 2014. № 7. URL: http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodeystvie_novyy_format_ili_modnoe_naz (дата обращения: 22.03.2022).
11. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Изд. 3-е, испр. и доп. Москва : Интеллект-Центр, 2005. 424 с.
12. Маркс Э. Введение в моделирование школьной организации // Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство / под. ред. П. Карстанье, К. Ушакова. Москва : Сентябрь, 1995. С. 199-224.
13. Моисеев А. М. Качество управления школой: каким оно должно быть / отв. ред. М. А. Ушакова. Москва : Сентябрь, 2001. 159 с.
14. О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Постановление Правительства Российской Федерации от 13 мая 2021 г. № 729. URL: <https://base.garant.ru/400793960/> (дата обращения: 22.03.2022).
15. Основные направления политики России в области международного культурно-гуманитарного сотрудничества Министерства иностранных дел Российской Федерации. Утверждены Президентом Российской Федерации 18 декабря 2010 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130289/ (дата обращения: 22.03.2022).
16. Уланов В. В. Логика организации школы. Москва : Сентябрь, 1998. 127 с.
17. Хромых А. С. Русские школы за рубежом в условиях быстро меняющегося мира: проблемы и перспективы // Социально-политические исследования. 2022. № 3 (16). С. 168-183.
18. Ясвин В. А. Модель организации консалтинговой деятельности экспертных сообществ в сфере управления развитием образовательных организаций / В. А. Ясвин, С. Н. Рыбинская, С. А. Белова. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2015621752. Дата государственной регистрации в Реестре баз данных 09.12.2015.
19. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва : Народное образование, 2019. 448 с.
20. Ясвин В. А. Эколого-космическое образование как философско-педагогическая парадигма русской международной школы // Социально-политические исследования. 2022. № 3 (16). С. 109-121.

Reference list

1. Bratchenko S. L. Vvedenie v gumanitarnuju jekspertizu obrazovaniya = Introduction to the humanitarian expertise of education. Sankt-Peterburg : S.-Peter. gos. un-t ped. masterstva, 2003. 55 s.
2. Vyzovy i perspektivy russkih shkol za rubezhom: jekspertno-analiticheskij doklad = Challenges and prospects of Russian schools abroad: expert and analytical report / R. I. Kotov, V. A. Jasvin, M. A. Pinskaja, A. Hromyh ; Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnyh otnoshenij (universitet) Ministerstva inostrannyh del Rossijskoj Federacii. Moskva : Nauka, 2021. 48 s.
3. Dudina E. A. Missija, videnie i cennosti sovremennoj shkoly = Mission, Vision and Values of Modern School // Molodoj uchenyj. 2014. № 29 (78). S. 528-530.
4. Evdokimova M. V. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami = Educational Systems Management : ucheb.-metod. posobie. Velikij Novgorod : NovGU im. Jaroslava Mudrogo, 2001. 60 s.

5. Zaharova M. B. Tipy i formy setevogo vzaimodejstviya v sisteme obrazovaniya = Types and forms of networking in the education system // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018. № 3. S. 8-13.
6. Kaluvje de L. Razvitie shkoly: modeli i izmeneniya = School Development: Models and Changes / L. de Kaluvje, Je. Marks, M. Petri; per. s angl.; pod red. A. K. Zajceva. Kaluga : Kaluzhskij institut sociologii, 1993. 239 s.
7. Konarzhevskij Ju. A. Menedzhment i vnutrishkol'noe upravlenie = Management and In-School Management. Moskva : Centr «Pedagogicheskij poisk», 2000. 222 s.
8. Konceptsiya gumanitarnoj politiki Rossijskoj Federacii za rubezhom. Utverzhdena Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 5 sentjabrja 2022 g. № 611 = Concept of the humanitarian policy of the Russian Federation abroad. Approved by Decree of the President of the Russian Federation dated September 5, 2022 № 611. URL: <http://kremlin.ru/acts/news/69285> (data obrashhenija: 15.10.2022).
9. Konceptsiya «Russkaja shkola za rubezhom». Utverzhdena Prezidentom Rossijskoj Federacii 4 nojabrja 2015 g. = Concept «Russian School Abroad». Approved by the President of the Russian Federation on November 4, 2015. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-russkaja-shkola-za-rubezhom-utv-prezidentom/> (data obrashhenija: 15.10.2022).
10. Lobok A. M. Setevoe vzaimodejstvie: novyj format ili modnoe nazvanie? = Networking: New format or fashion name? // *Zhurnal rukovoditelja upravleniya obrazovaniem*. 2014. № 7. URL: http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodejstvie_novyy_format_ili_modnoe_naz (data obrashhenija: 22.03.2022).
11. Majorov A. N. Monitoring v obrazovanii = Monitoring in education. Izd. 3-e, ispr. i dop. Moskva : Intel'ekt-Centr, 2005. 424 s.
12. Marks Je. Vvedenie v modelirovanie shkol'noj organizacii = Introduction to School Organization Modeling // *Upravlenie v obrazovanii: problemy i podhody. Prakticheskoe rukovodstvo* / pod. red. P. Karstan'e, K. Ushakova. Moskva : Sentjabr', 1995. S. 199-224.
13. Moiseev A. M. Kachestvo upravleniya shkol'noj kakim ono dolzhno byt' = Quality of school management: what it should be / otv. red. M. A. Ushakova. Moskva : Sentjabr', 2001. 159 s.
14. O merah po realizacii programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva «Prioritet-2030». Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 13 maja 2021 g. № 729 = On measures to implement the Priority-2030 strategic academic leadership program. Decree of the Government of the Russian Federation of May 13, 2021. № 729. URL: <https://base.garant.ru/400793960/> (data obrashhenija: 22.03.2022).
15. Osnovnye napravlenija politiki Rossii v oblasti mezhdunarodnogo kul'turno-gumanitarnogo sotrudnichestva Ministerstva inostrannyh del Rossijskoj Federacii. Utverzhdeny Prezidentom Rossijskoj Federacii 18 dekabrja 2010 g. = The main directions of Russia's policy in the field of international cultural and humanitarian cooperation of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. Approved by the President of the Russian Federation on December 18, 2010. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130289/ (data obrashhenija: 22.03.2022).
16. Ulanov V. V. Logika organizacii shkoly = School organization logic. Moskva : Sentjabr', 1998. 127 s.
17. Hromyh A. S. Russkie shkoly za rubezhom v uslovijah bystro menjajushhegosja mira: problemy i perspektivy = Russian schools abroad in a rapidly changing world: challenges and prospects // *Social'no-politicheskie issledovanija*. 2022. № 3 (16). S. 168-183.
18. Jasvin V. A. Model' organizacii konsaltingovoj dejatel'nosti jekspertnyh soobshhestv v sfere upravleniya razvitiem obrazovatel'nyh organizacij = Model of organization of consulting activities of expert communities in the field of educational organization development management / V. A. Jasvin, S. N. Rybinskaja, S. A. Belova. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii bazy dannyh № 2015621752. Data gosudarstvennoj registracii v Reestre baz dannyh 09.12.2015.
19. Jasvin V. A. Shkol'naja sreda kak predmet izmenenija: jekspertiza, proektirovanie, upravlenie = School environment as a subject of measurement: expertise, design, management. Moskva : Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 s.
20. Jasvin V. A. Jekologo-kosmicheskoe obrazovanie kak filosofsko-pedagogicheskaja paradigma russkoj mezhdunarodnoj shkoly = Ecological and space education as a philosophical and pedagogical paradigm of the Russian international school // *Social'no-politicheskie issledovanija*. 2022. № 3 (16). S. 109-121.

Статья поступила в редакцию 09.09.2022; одобрена после рецензирования 20.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 09.09.2022; approved after reviewing 20.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-17-24
EDN: QHVMGD

Постмодернистский взгляд на трансформацию феномена обучения в современных дидактических концептах

Леонид Борисович Райхельгауз

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры дифференциальных уравнений в частных производных и теории вероятностей ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». 394018, г. Воронеж, Университетская пл., д. 1

jikol_85@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9797-794X>

Аннотация. Актуальность темы статьи связана с дефицитом эффективно работающих на современном этапе инструментов классической дидактики. Традиционные, теоретически обоснованные, технологически многократно апробированные методы все чаще дают сбой в решении насущных проблем организации процесса обучения: когнитивных изменений современного обучающегося, поколенческих противоречий в этике и нормативистике учебного взаимодействия, снижении роли учителя как посредника между ребенком и миром информации, конкуренции школы с открытыми образовательными платформами и интернет-ресурсами, влияния интернет-коммуникации на социализацию личности, процессы воспитания и обучения школьников. Целью исследования, результаты которого представлены в данной статье, является сопоставление идей об организации и содержании обучения, сформулированных в дидактических теориях и концепциях различных лет.

Анализируются ключевые различия дидактических конструктов, созданных в эпоху классической, неклассической и постнеклассической рациональности. На основе анализа философии постмодерна характеризуются основные тенденции модернизации и реновации дидактического знания, констатируется преобладание прикладных исследований в области дидактики без должного их осмысления на теоретическом и методологическом уровне. Обоснована необходимость накопления новых дидактических решений в образовательной практике, их обобщения и дидактического анализа. В результате исследования обоснована необходимость накопления новых дидактических решений в образовательной практике, их обобщения и дидактического анализа с позиций проектов постмодернистского мышления, применения доказательного подхода к признанию эффективности новых подходов к обучению. Научная новизна исследования заключается в том, что с позиций постмодернистского дискурса обоснованы положения позитивной педагогики, предложена новая дидактическая трактовка понятия «академическая резильентность». Обосновывается необходимость переориентации задач обучения в цифровую эпоху с запоминания и воспроизведения на осмысление и ценностное принятие образовательного результата. Делается вывод о повышении роли субъекта в определении всех компонентов современного процесса обучения: целенаправленности, целостности процесса обучения, диалогичности, обратной связи, личностного смысла. Статья может быть интересна исследователям проблем современного образования, методологам и организаторам современных образовательных практик.

Ключевые слова: методология педагогики; дидактика; постмодерн; позитивная педагогика; обучение; академическая резильентность; диалог культур

Для цитирования: Райхельгауз Л. Б. Постмодернистский взгляд на трансформацию феномена обучения в современных дидактических концептах // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 17-24. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-17-24>. <https://elibrary.ru/qhvmgd>

Original article

Postmodern view on transformation of the phenomenon of learning in modern didactic concepts

Leonid B. Raikhelgauz

Candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of partial differential equations and probability theory, FSBEI HE «Voronezh state university». 394018, Voronezh, Universitetskaya square, 1
jikol_85@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9797-794X>

© Райхельгауз Л. Б., 2022

Abstract. The relevance of the topic of the article is associated with a shortage of classical didactics tools effectively working at the current stage. Traditional, theoretically based, technologically repeatedly proven methods fail to solve the urgent problems in organizing the learning process: cognitive changes in the modern student, generational contradictions in the ethics and normative ethics of educational interaction, reducing the role of the teacher as an intermediary between the child and the world of information, school competition with open educational platforms and Internet resources, the impact of Internet communication on the socialization of the individual, the processes of upbringing and teaching schoolchildren. The purpose of the study, the results of which are presented in this article, is to compare ideas about the organization and content of training formulated in didactic theories and concepts of various years.

The key differences of didactic constructs made in the era of classical, non-classical and post-classical rationality are analyzed. Based on the analysis of postmodern philosophy, the main trends in the modernization and renovation of didactic knowledge are characterized, the predominance of applied research in the field of didactic science is stated without proper comprehension at the theoretical and methodological level. The need to accumulate new didactic decisions in educational practice, their generalization and didactic analysis is justified. As a result of the study, the need to accumulate new didactic solutions in educational practice, their generalization and didactic analysis from the standpoint of postmodern thinking projects, the use of an evidence-based approach to recognize the effectiveness of new approaches to learning is justified.

The scientific novelty of the study is that from the standpoint of postmodern discourse, the provisions of positive pedagogy are justified, a new didactic interpretation of the concept of «academic resiliency» is proposed. The need to reorient the tasks of learning in the digital era from remembering and reproducing to understanding and value acceptance of the educational result is justified. It is concluded that the role of the subject in determining all components of the modern learning process is increased: purposefulness, integrity of the learning process, dialogue, feedback, personal meaning. The article may be of interest to researchers of the problems of modern education, methodologies and organizers of modern educational practices.

Keywords: methodology of pedagogy; didactics; postmodern; positive pedagogy; training; academic resiliency; dialogue of cultures

For citation: Raikheigauz L. B. Postmodern view on transformation of the phenomenon of learning in modern didactic concepts. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 17-24. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-17-24>. <https://elibrary.ru/qhvmgd>

Введение

Процесс обучения является одной из центральных тем педагогических исследований на протяжении всего периода существования наук об образовании. Не случайно началом научной педагогики называют «Великую дидактику» Я. А. Коменского, ключевой инновацией которой стала именно систематизация процесса обучения: определение в соответствии с пансофической концепцией цели, задач, содержания, методов и форм обучения. И сегодня дидактика как теория обучения строит свой научный каркас на вековых традициях и фундаментальных научных теориях прошлого.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что дидактика является относительно самостоятельной областью педагогики и имеет фундаментальное значение для развития наук об образовании в целом. Вместе с тем XXI век породил множество сомнений в применимости традиционных дидактических теорий для осуществления обучения в современных условиях повсеместной цифровизации жизни и образования. Все чаще не только педагоги-практики, но и методологи образования говорят об ограниченности применения традиционных дидактических под-

ходов к обучению человека цифровой эпохи. И речь идет не столько о повсеместном переводе процесса обучения на цифровые платформы, сколько о существенных изменениях самого обучающегося. А. А. Ахаян называет главным цивилизационным изменением, революционным для дидактической триады «ученик — учитель — содержание образования», появление феномена «сетевой личности» — «человека, находящегося в новых пространственно-временных координатах, поменявшего отношение к скорости удовлетворения гносеологической (познавательной) и коммуникативной потребностей [Ахаян, 2017].

В такой ситуации подход к обучению, основанный на передаче знаний, оказывается бессмысленным. Все большее значение приобретают теории деконструкции и реконструкции технологий обучения [Soare, 2018]. Постмодернистский подход к образованию отвержен децентрации и подрыву основных представлений об истине, единстве, знаниях и власти педагога [Krasny, 2021]. Согласимся с А. Г. Бермусом, полагавшим, что «в классическую эпоху наибольшей ценностью обладают научные и философские знания (дающие возможность познать реальность), в модерне — инженерно-технические

знания (дающие возможность преобразовать реальность), в постмодерне — знание о знании (производство смыслов)» [Бермус, 2015, с. 4]. Многочисленное педагогическое сообщество ждет от науки новых решений: «обучение должно помогать человеку жить в современном мире, отвечать на его угрозы, соответствовать перспективам, развить его способности и задатки и научить делать правильный выбор из ряда имеющихся возможностей» [Иванова, 2015, с. 7]. Это нацеливает ученых искать пути модернизации дидактических теорий, соответствующие вызовам современности.

Методология

В основе нашего исследования лежит сопоставительный анализ классических и современных дидактических идей, проведенный в контексте соотношения их содержания с типом научной рациональности, характерной для эпохи зарождения и существования теорий обучения.

Дидактика как наука зародилась и получила практическое применение в русле концепции классической рациональности и была нацелена на построение универсальной теории обучения, базирующейся на едином понимании всем педагогическим сообществом процесса обучения. Именно в рамках классической дидактики в отечественной науке XX в. были разработаны дидактические основы процесса обучения (И. Я. Лернер); культурологическая теория содержания образования (И. Я. Лернер, В. В. Краевский); теоретические основы оптимизации процесса обучения (Ю. К. Бабанский); идеи и технология проблемного обучения (М. И. Махмутов); технология формирования научных понятий в учебном процессе (Н. Ф. Талызина); инструментальная дидактика (С. Г. Шаповаленко); инвариантно-деятельностная концепция содержания образования (В. С. Леднев); технологический подход к обучению (В. П. Беспалько). Данные концепции и сегодня составляют теоретический базис дидактики, определяя сущность процесса обучения, но характеризуются рядом ограничений, связанных с тем, что они были созданы для другого типа цивилизационного уклада, основанного на передаче и воспроизводстве знания.

С признанием утопичности поиска «правильного» подхода к организации обучения появляются дидактические концепции, основанные на идеях неклассической рациональности. Отход дидактики от классического объективизма позволил исследователям сосредоточить внимание на

роли и месте познающего субъекта в процессе обучения. Признание влияния ученика на ход, содержание и результаты процесса обучения возвращает дидактические концепции от нацеленности на познание реальности к целям ее преобразования.

Так, в рамках неклассической рациональности в отечественной дидактике развивается идея сочетания и даже интеграции нескольких дидактических подходов к организации процесса обучения. Появляются новые, альтернативные знаниевому, подходы к процессу обучения: контекстный (А. А. Вербицкий), личностно-ориентированный (И. С. Якиманская), компетентностный (И. А. Зимняя), психодидактический (А. А. Плигин) и др. При этом вновь возникающие подходы не конкурируют между собой, а дополняют друг друга, все чаще в диссертациях по педагогике их указывают в качестве методологической основы исследования через запятую. Именно в эту эпоху дидактика приобретает статус «онтологической картины» образовательных практик, связывающей представления о происхождении и статусе методологии, ее роли и значении в отношении реальных процессов, образов «необходимого» и «возможного» [Бермус, 2017, с. 30].

Современная дидактика развивается в русле постнеклассической рациональности, для которой «характерен отказ от монологизма, признание множества подходов и принципиальной фальсифицируемости теорий» [Maughofer, 2021]. В условиях экспоненциального роста знаний дидактика уже не претендует на поиск универсального способа передачи опыта от поколения к поколению, а ищет способы формирования у обучающегося способов конструирования смыслов познавательной деятельности и развития «знания о познании», позволяющего каждому построить собственную стратегию достижения осознанного образовательного результата. Постмодерн уходит от системности с ее иерархией, процесс обучения опосредуется каждый раз личным выбором субъекта. В постнеклассической рациональности обучение рассматривается как процесс интертекстуальный и основанный на диалоге и взаимодействии ученика и учителя с содержанием образования.

Одной из дидактических новаций постмодерна становится понимание процесса обучения «как производства смыслов» [Бермус, 2013, с. 30]. Постмодерн уходит от системности с ее иерархией, учебная деятельность опосредуется каждый раз неповторимым выбором субъекта

[Селиверстова, 2021]. В постмодернизме вопрос ставится не о способах формирования субъекта, а о возможности экзистенциального выбора, совершаемого обучающимся в ходе постоянно и перманентно существующего диалога культур [Mychko, 2020]. Появляется принципиально новая задача обучения — формирование метакогнитивных стратегий личности [Карпов, 2018].

Результаты исследования

Содержательно идеи постмодерна, на наш взгляд, отражаются в зарождающемся сегодня концепте «позитивной педагогики».

Идеи позитивной педагогики имеют аналоги во многих педагогических концепциях: концепции позитивного образования М. Селигмана [Seligman, 2018], концепции феликсологического воспитания Е. П. Павловой и Н. Е. Щурковой, сущность которой заключается в воспитании у человека способности быть счастливым в этой жизни на этой земле [Павлова, 2002], «дидактике оптимизма» Ю. В. Андреевой [Андреева, 2020].

Для нас суть позитивной педагогики раскрывается в этимологии ее названия — «positum» (с латинского — ‘данный, фактический, существующий’). В нашем понимании, это, прежде всего, учет фактического академического опыта ученика. И в этом смысле весьма продуктивным представляется применение положений метакогнитивистики: ученик как познающий субъект обладает индивидуальными способностями и подходящим именно ему арсеналом средств решения учебных задач. При этом данные способности и интересы являются основой совладания с возникающими трудностями, что позволяет рассматривать их как ресурсы преодоления учебной неуспешности. Главным средством педагогического воздействия в позитивной парадигме становится иллюстрация успехов и достижений ученика через его личные усилия и ресурсы, на основе которых он сможет в дальнейшем выстраивать свою академическую успешность. При этом позитивный подход к обучению — это не «восторг по поводу малейшего достижения ребенка», а фиксация у обучающихся позитивных эмоций от результатов преодоления затруднений, научение их хорошему самочувствию в роли обучающегося и эффективному учебному функционированию. Таким образом, позитивная педагогика полностью созвучна идеям метамодерна. Согласимся с С. В. Колесовой, что «позитивная педагогика — яркий пример интегративного направления в развитии педагогической науки» [Колесова, 2013].

В своих исследованиях мы интегрируем положения позитивной педагогики и метакогнитивистики: ученик есть познающая система, обладающая определенным набором индивидуальных средств, увеличивающих и развивающих его когнитивные возможности, вовлекающаяся в активный процесс познания в случае обеспечения содержательной стороны образования и внутренней активности учащихся с помощью стимуляции их собственных когнитивных структур, обработки и преобразования поступающей учебной информации. В обучении следует учитывать существующие способности и трудности как этапы самосовершенствования и саморазвития, когда любые нарушения и проблемы в обучении рассматриваются в качестве индивидуальных способов реагирования. На наш взгляд, ключевое отличие современного учебного процесса заключается в кардинально ином отношении к ошибкам: в позитивной педагогике учебные ошибки маркируются значением «здесь вы можете улучшить свои способности», а успехи и достижения показывают ученику развитые у него ресурсы, на основе которых он сможет в дальнейшем выстраивать устойчивый образовательный результат.

Для развития идей позитивной педагогики в парадигме постмодерна мы вводим в современную дидактику понятие «академическая резильентность» как отражение новой социальной ситуации, в которой протекает процесс обучения. Академическая резильентность, в нашем понимании, — это «способность обучающихся успешно справляться с учебными задачами, несмотря на неудачи и проблемы, типичные для обычного хода учебной деятельности (сжатые сроки, личностные особенности преподавателя, экзаменационное давление, трудные задания)» [Райхельгауз, 2020, с. 37].

При этом, учитывая множественность значений употребления данного понятия, мы выделяем ключевые отличия его дидактической трактовки от более широко распространенных психологической и социально-педагогической.

В психологии резильентность понимается как «врожденное динамическое свойство личности, выражающееся в способности индивида преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства, восстанавливаться и развиваться с использованием внутренних и внешних ресурсов» [Исучение феномена... , 2020, с. 67]. В такой трактовке резильентность рассматривается не как результат совершения однократного усилия, а

как долговременная стратегия жизнестойкости. Это вполне применимо и к процессу обучения, но тогда он рассматривается как постоянное преодоление обучающимся возникающих на пути достижения им образовательного результата трудностей, а не в соответствии с близким нам методологически пониманием учебной деятельности как агрегатора эмоций любопытства, радости от познания нового, переживания успеха от приложения усилий.

В рамках социально-педагогического подхода резильентность рассматривается как «индивидуальная способность конкретного обучающегося из неблагополучной семьи достигать высоких образовательных результатов» [Agasisti, 2018, с. 11]. В исследованиях PISA резильентность поднимается с индивидуального уровня на системный, характеризующий данное качество по отношению не к конкретному обучающемуся, а к образовательной среде [Ye, 2021].

Использование понятия резильентности с позиций дидактики постмодерна позволяет распространить его еще дальше — на уровень управления образовательным результатом. Академическая резильентность в дидактике — это новый тип личностного образовательного результата, ключевой для реализации стратегий образования в течение всей жизни.

Дидактический подход к пониманию резильентности позволяет применять данное понятие к наиболее массовой части учеников, не имеющих выдающихся академических достижений и острых хронических неудач, однако ежедневно вынужденных преодолевать трудности, возникающие в учебном процессе. Академическая резильентность (в отличие от классического дидактического принципа понятия прочности знания), тесно связана с сознательным отношением к познанию: запоминать ученик должен не просто бездумно «вызубренное», а сознательно усвоенное, хорошо осмысленное, лично принятое. Наш многолетний опыт работы со школьниками показывает, что указание учителя заучить, запомнить все подряд не просто «не работает», но часто наносит непоправимый вред учебной мотивации. Ученик цифровой эпохи уверен, и не безосновательно, что любую информацию может найти в интернете, когда ему это понадобится, а поэтому воспринимает заучивание как бесполезную рутинную работу, не имеющую жизненно значимого результата. В процессе формирования академической резильентности мы переориентируем задачи обучения с запоминания и воспроизведе-

ния на осмысление и ценностное принятие образовательного результата. При этом личностный смысл образовательного результата заключается в самом усилии по его достижению и получении эмоционального и экзистенциального удовлетворения от исхода этого усилия.

Дидактический подход к рассмотрению и конструированию академической резильентности опирается на концепцию образования в течение всей жизни (life long learning), которая обогащает его идеями прогностики и рискологии [Gruzdev, 2018]. Так, наши исследования показывают, что потенциальным барьером к постоянному повышению образовательного ценза, самообразованию и саморазвитию является переживание тревоги по отношению к ситуации обучения. В качестве примера рассмотрим феномен «математической тревожности».

Проведенный нами анализ академической успеваемости по математическим дисциплинам студентов гуманитарных направлений подготовки первых курсов Воронежского государственного университета (2020-2021 гг.) показал, что большинство обучающихся испытывают затруднения при выполнении математических действиях, входящих в программы основного общего образования. У студентов зачастую отмечается стремление к избеганию математических действий, желание быстрее завершить решение задачи независимо от правильности полученного результата. При этом в ходе структурированного интервью респонденты рассказывали о негативном опыте, полученном в школе, чаще всего (56 % опрошенных) заявляя о преобладании негативной обратной связи от учителя («ты неспособен, математика это не твое, без репетитора тебе не сдать экзамен» и т. п.). Боязнь быть негативно оцененным, сомнение в своих способностях приводит к избеганию дальнейшего столкновения с психотравмирующей ситуацией, в нашем случае — ситуацией решения математических задач.

Диагностика студентов-первокурсников (n = 128) с применением опросника «Математическая тревожность» (Anxiety rating Scale (SMARS) [Anis, 2016] подтверждает наличие страха перед математическим содержанием. Опросник включает в себя 25 вопросов о ситуациях, связанных с математикой, по отношению к каждой из которых испытуемый должен оценить степень своей тревоги по пятибалльной шкале (от «совсем нет» до «очень сильно»). В ходе исследования были констатированы высокие средние баллы по шка-

ле тестовой математической тревожности, свидетельствующие о наличии у большинства испытуемых страха перед тестами, контрольными работами и экзаменами. Также выявлена повышенная тревожность относительно необходимости посещать математические курсы, особенно характерная для студентов гуманитарных направлений подготовки. Наблюдение данных проявлений позволяет предположить, что на устойчивость результатов математического образования влияет такой фактор, как сформировавшаяся во время школьного обучения математическая тревожность. Таким образом, перед современной педагогической практикой стоит задача поиска подходов преподавания математики, предупреждающих развитие тревожности. Очевидно, что прямой перенос психотерапевтических методов в образовательный контекст невозможен, однако столь же очевидна и необходимость создания интегрированных психолого-педагогических методов, позволяющих участникам образования осмысливать и преодолевать травмы, нанесенные образовательным опытом. Ответом на данный вызов может стать применение идей позитивной педагогики.

Заключение

В заключение отметим, что проекты постмодернистского мышления нацелены на модернизацию дидактических концептов в направлении повышения роли субъекта в определении всех компонентов обучения: целенаправленности (лично значимые цели обучения дают большую вовлеченность ученика в образовательный процесс, чем заданные из вне); целостности процесса обучения (обучение — внутренне единый процесс, направленный на достижение успеха не только в учебной деятельности, но и в решении жизненных задач); диалогичность (как минимум диалог учителя и ученика, а с приходом цифровых средств — еще и диалог ученика с содержанием образования, опосредованный интерактивной образовательной средой); обратная связь (позитивная обратная связь активизирует ресурсы и стимулирует усилия ученика); личностный смысл (учить тому, что востребовано, что будет использовано).

Постмодернизм задает новые векторы для исследований в области дидактики: исследования оптимального функционирования личности в процессе обучения; поиск дидактических решений, позволяющих активизировать обучающихся на пути поиска смыслов — глубокого проживания учебных действий; интеграции полученных в

ходе обучения результатов в образ себя и мира; поиск критериев оптимальности учебной задачи (соотношение сложности и доступности для интеграции задач развития и переживания успеха); нахождение способов субъективизации процесса обучения в условиях массовых образовательных практик и др.

Современную дидактику сложно представить полностью построенной на методологии постмодерна — это приведет к отрыву от реальности, регламентированной социальным заказом и образовательными стандартами. В то же время и полностью игнорировать постмодернистские проекты не получится — отрицать нелинейность процесса обучения в XXI в. уже невозможно в силу ее очевидности.

Библиографический список

1. Андреева Ю. В. Основы позитивной педагогики и дидактика оптимизма как авторское научное направление в педагогике: обоснование новой научной школы // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 48-51.
2. Ахьян А. А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2017. № 8 URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm> (дата обращения: 07.09.2022).
3. Бермус А. Г. Онтологический поворот в науках об образовании // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2. С. 2-20.
4. Бермус А. Г. Трансформация поля методологии в сфере наук об образовании // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 21-32.
5. Бермус А. Г. Гуманитарные смыслы образования: из XX — в XXI век : монография / Министерство образования и науки Российской Федерации ; ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет». Ростов-на-Дону : Изд-во Южного федерального ун-та, 2015. 316 с.
6. Иванова С. В. Дидактический концепт в эпоху постмодерна // Ценности и смыслы. 2015. № 3 (37). С. 6-13.
7. Карпов А. А. Метапознание в обучении: новые взгляды и перспективы исследований // Образование в современном мире : сборник научных статей / под редакцией профессора Ю. Г. Голуба. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2018. С. 256-261.
8. Колесова С. В. Позитивная педагогика: постановка проблемы // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). С. 233-237.
9. Павлова Е. П. Как воспитать счастливого: феликсология воспитания / Е. П. Павлова, Н. Е. Щуркова. Москва : Изд-во Педагогического общества России, 2002. 80 с.

10. Райхельгауз Л. Б. Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность» // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3(114). С. 32-40.
11. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы / О. А. Селиванова и др. // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (дата обращения: 07.09.2022).
12. Селиверстова Е. Н. Понятийная система отечественной дидактики в фокусе субъектной ориентации современного обучения // Педагогика и просвещение. 2021. № 4. URL: https://nbpublish.com/Hbrary_read_article.php?id=37079 (дата обращения: 07.09.2022).
13. Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F., & Longobardi S. Academic resilience (№ 167). OECD Education Working Papers. 40 p. 2018.
14. Anis Y., Krause J. A., & Blum E. N. The Relations Among Mathematics Anxiety, Gender, and Standardized Test Performance. *Research in the Schools*, 2016, 23(2). Pp. 71-85.
15. Gruzdev M. V., Kuznetsova I. V., Tarkhanova I. Y., & Kazakova E. I. University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion. *European journal of contemporary education*, 2018, 7(4), pp. 690-698.
16. Krasny K. A., & Slattery P. Postmodern curriculum. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2021, pp. 112-122.
17. Mayrhofer R., Kuhbandner C., & Lindner C. The practice of experimental psychology: An inevitably postmodern endeavor. *Frontiers in Psychology*, 2021, 11, 612805.
18. Mychko E. I. et al. (2020) Through the Dialogue of Cultures to the Development of Socio-Cultural Competences of the University Teachers. 6th Annual International Conference on Social Science and Contemporary Humanity Development (SSCHD 2020). Atlantis Press, 2021. pp. 1016-1021.
19. Seligman M. E. P., & Adler A. Positive education. *Global happiness policy report*, 2018, 52-73.
20. Soare E., Petruța G. P. Postmodern perspectives on curricular methodologies. In: *Lucrări Științifice, anul XLX*, 2018, T. 1. Vol. 52. pp. 209-214.
21. Ye W., Strietholt R., & Blömeke S. Academic resilience: Underlying norms and validity of definitions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2021, 33(1), 169-202.
- work personality as a pedagogical concept: an invitation to reflection // *Pis'ma v Jemissija. Oflajn*. 2017. № 8. URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm> (data obrashhenija: 07.09.2022).
3. Bermus A. G. Ontologicheskij povорот v naukah ob obrazovanii = Ontological turn in the education sciences // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013. № 2. S. 2-20.
4. Bermus A. G. Transformacija polja metodologii v sfere nauk ob obrazovanii = Transformation of the methodology field in the field of education sciences // *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2017. № 2. S. 21-32.
5. Bermus A. G. Gumanitarnye smysly obrazovanija: iz XX — v XXI vek : monografija = Humanitarian meanings of education: from the XX to the XXI century: monograph / Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ; FGBOU VO «Juzhnyj federal'nyj universitet». Rostov-na-Donu : Izd-vo Juzhnogo federal'nogo un-ta, 2015. 316 s
6. Ivanova S. V. Didakticheskij koncept v jepohu postmoderna = Didactic concept in the postmodern era // *Cennosti i smysly*. 2015. № 3 (37). S. 6-13.
7. Karpov A. A. Metapoznanie v obuchenii: novye vzglyady i perspektivy issledovanij = Metacognition in Learning: New Perspectives and Research Perspectives // *Obrazovanie v sovremennom mire : sbornik nauchnyh statej / pod redakciej professora Ju. G. Goluba*. Saratov : Izd-vo Saratovskogo universiteta, 2018. S. 256-261.
8. Kolesova S. V. Pozitivnaja pedagogika: postanovka problemy = Positive pedagogy: problem setting // *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija*. 2013. № 6 (43). S. 233-237.
9. Pavlova E. P. Kak vospitat' schastlivogo: feliksologija vospitanija = How to raise the happy one: felixology of upbringing / E. P. Pavlova, N. E. Shhurkova. Moskva : Izd-vo Pedagogicheskogo obshhestva Rossii, 2002. 80 s.
10. Rajhel'gauz L. B. Definitivnyj analiz ponjatija «akademicheskaja rezil'entnost'» Definition analysis of the «academic resiliency «concept// *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020. № 3(114). S. 32-40.
11. Izuchenie fenomena rezil'entnosti: problemy i perspektivy = Exploring the Phenomenon of Resiliency: challenges and perspectives / O. A. Selivanova i dr. // *Mir nauki. Pedagogika i psihologija*. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (data obrashhenija: 07.09.2022).
12. Seliverstova E. N. Ponjatijnaja sistema otechestvennoj didaktiki v fokuse sub#ektnoj orientacii sovremennogo obuchenija = The conceptual system of domestic didactics in the focus of the subject orientation of modern learning // *Pedagogika i prosveshhenie*. 2021. № 4. URL: https://nbpublish.com/Hbrary_read_article.php?id=37079 (data obrashhenija: 07.09.2022).
13. Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F., & Longobardi S. Academic resilience (№ 167). OECD Education Working Papers. 40 p. 2018.

Reference list

1. Andreeva Ju. V. Osnovy pozitivnoj pedagogiki i didaktika optimizma kak avtorskoje nauchnoje napravlenie v pedagogike: obosnovanie novej nauchnoj shkoly = Basics of positive pedagogy and didactic optimism as an author's scientific direction in pedagogy: justification of a new scientific school // *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. 2020. № 6. S. 48-51.
2. Ahajan A. A. Setevaja lichnost' kak pedagogicheskoe ponjatie: priglasenie k razmyshleniju = Net-

14. Anis Y., Krause J. A., Blum E. N. The Relations Among Mathematics Anxiety, Gender, and Standardized Test Performance. *Research in the Schools*, 2016, 23(2). Rr. 71-85.
15. Gruzdev M. V., Kuznetsova I. V., Tarkhanova I. Y., & Kazakova E. I. University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion. *European journal of contemporary education*, 2018, 7(4), rr. 690-698.
16. Krasny K. A., & Slattery P. Postmodern curriculum. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2021, rr. 112-122.
17. Mayrhofer R., Kuhbandner C., & Lindner C. The practice of experimental psychology: An inevitably postmodern endeavor. *Frontiers in Psychology*, 2021, 11, 612805.
18. Mychko E. I. et al. (2020) Through the Dialogue of Cultures to the Development of Socio-Cultural Competences of the University Teachers. 6th Annual International Conference on Social Science and Contemporary Humanity Development (SSCHD 2020). Atlantis Press, 2021. rr. 1016-1021.
19. Seligman M. E. P., & Adler A. Positive education. *Global happiness policy report*, 2018, 52-73.
20. Soare E., Petruța G. P. Postmodern perspectives on curricular methodologies. In: *Lucrări Științifice, anul XLX*, 2018, T. 1. Vol. 52. pp. 209-214.
21. Ye W., Strietholt R., & Blömeke S. Academic resilience: Underlying norms and validity of definitions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2021, 33(1), 169-202.

Статья поступила в редакцию 27.09.2022; одобрена после рецензирования 26.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 27.09.2022; approved after reviewing 26.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 37
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-25-35
EDN: NOIAXR

Трансформация девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях

Ирина Юрьевна Тарханова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, директор института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
tarhanova3000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

Аннотация. Статья посвящена проблеме изменения форм и видов девиантного (отклоняющегося) поведения подростков и несовершеннолетней молодежи в эпоху цифрового общества. Исследование построено на основе методологии поколенческого анализа и представляет собой обзор отечественных и зарубежных публикаций по проблемам социализации и десоциализации личности в современных условиях. Анализ публикаций по проблемам отклоняющегося поведения подростков за последние пять лет показал, что цивилизационная динамика повлияла как на причинность отклоняющегося поведения несовершеннолетних, так и на состав девиаций, преобладающих в подростковой среде. Так, если в публикациях начала века преобладающей причиной возникновения подростковых девиаций является семейное неблагополучие, то в современных публикациях этот фактор далеко не первый из обсуждаемых.

В статье рассматриваются причины и предпосылки девиантного поведения представителей цифрового поколения, специфика формирования референтных групп, типичные эмоциональные переживания и психологические трудности взросления человека в двух мирах — реальном и виртуальном. Приводятся описание и краткая характеристика наиболее распространенных среди сегодняшних подростков и юношей видов отклоняющегося поведения. Статья может быть интересна как ученым-девиантологам, так и практикам, организующим профилактическую работу в молодежной среде. Полученные теоретические результаты и сделанные на их основе выводы могут быть положены в основу исследований идентифицированных подростками состояний, мыслей, чувств, жизненных переживаний, в ответ на которые педагогическая наука может предложить релевантные профилактические продукты и корректирующие коммуникации. Основывая превентивные меры на понимании поколенческой специфики социализации, возможно выстраивать эффективные стратегии преодоления проблемного поведения несовершеннолетних, обеспечивая чувство безопасности и взаимной ответственности субъектов социальных отношений.

Ключевые слова: социализация; социальная педагогика; девиантное поведение; профилактика; поколенческий анализ; цифровизация

Для цитирования: Тарханова И. Ю. Трансформация девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 25-35.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-25-35>. <https://elibrary.ru/noiaxr>

Original article

Transformation of deviant behavior of minors in modern conditions

Irina Yu. Tarkhanova

Doctor of pedagogical sciences, professor of department of social pedagogy and organization of work with youth, director of the institute of pedagogy and psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
tarhanova3000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

Abstract. The article is devoted to the problem of changing the forms and types of deviant behavior of adolescents and minor youth in the era of digital society. The study is based on the methodology of the generational analysis and is an overview of national and foreign publications on the problems of socialization and desocialization of personality in modern conditions. The analysis of publications on the problems of adolescents' deviating behavior ' over the past five years has shown that civilizational dynamics influenced both the causality of deviating behavior of minors and the composition of deviations prevailing in the adolescent environment. So, if in publications of the beginning of the

century the predominant cause of teenage deviations is family disadvantage, then in modern publications this factor is far from the first to be discussed.

The article discusses the reasons and prerequisites for the deviant behavior of representatives of the digital generation, the specifics of the formation of reference groups, typical emotional experiences and psychological difficulties of growing up in two worlds — real and virtual. A description and brief description of the most common types of deviant behavior among today's adolescents and young men are given. The article may be of interest to both devianthology scholars and practitioners organizing preventive work in youth environment.

The obtained theoretical results and the conclusions based on them can be the basis for research on the conditions, thoughts, feelings, life experiences identified by adolescents, in response to which pedagogical science can offer relevant preventive products and corrective communications. By basing preventive measures on understanding the generational specifics of socialization, it is possible to make up effective strategies for overcoming the problematic behavior of minors, ensuring a sense of security and mutual responsibility of subjects of social relations.

Keywords: socialization; social pedagogy; deviant behavior; prevention; generational analysis; digitalization

For citation: Tarkhanova I. Yu. Transformation of deviant behavior of minors in modern conditions. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 25-35. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-25-35>. <https://elibrary.ru/noiaxr>

Введение

Человеческая цивилизация в своем развитии проходила несколько последовательных этапов, существенно отличающихся друг от друга не только типом производственных отношений, но и социальным становлением человека: выделяются аграрная, индустриальная, информационная эпохи. В аграрном обществе молодое поколение социализировалось «стоя на плечах взрослых», то есть четко следуя наработанным веками традициям, обычаям, обрядам, строя свой жизненный путь с опорой на мнение более опытных членов общества, что фактически нивелировало поколенческий конфликт. Индустриализация привела к росту вариативности социального становления, принесла за новыми возможностями и новые риски; научный и технический прогресс поспрал незыблемость традиций и задал молодежи новый вектор социализации: «мы пойдем другим путем». Информационная эпоха, в которую «кто владеет информацией, тот владеет миром», еще больше расширила варианты взросления и достижения социального успеха, открытость информационного мира дала взрослому человеку ощущение множества возможностей, но и еще больше расширила пространство нормативности.

Методология исследования

Современному цивилизационному этапу дается множество названий: постинформационная эпоха, VANI-мир, общество 5.0. Обладая рядом различий, все эти концепции объединены констатацией нового пространства социализации личности — цифрового. Цифровизация сегодня уверенно вошла во все сферы жизни человечества, существенно изменив концепцию мироощущения наших современников. Виртуальность все

чаще становится для человека более привлекательной, чем реальность: повседневный мир гораздо менее динамичен и привычен — увлекательно погрузиться в то, что слышится или видится на расстоянии, ведь оно дает возможность рассеяться и «отвлечься», чтобы на время облегчить себе существование в режиме повседневности. Тем самым деформируется связь с реальным окружением, которое переживается как источник тяготы и скуки.

Мы живем в цифровом мире, потребляем цифровые технологии, размышляем о цифровой трансформации экономики и образования, но структурированный взгляд на отклоняющееся поведение цифрового поколения в настоящее время фактически отсутствует. Данное исследование проведено на основе методологии поколенческого анализа [Mannheim, 1970; Mead, 2004; Kalanova, 2016; Радаев, 2018]. В качестве исходной методологической установки взята позиция А. В. Мудрика: «...в русле социальной педагогики необходимо рассматривать поколенческие проблемы с разными целевыми установками, как минимум, с познавательными, понимающими, объяснительными» [Мудрик, 2016, с. 76].

В современном обществе появляются и новые цивилизационные вызовы: хрупкость, беспокойство, нелинейность, непостижимость, — характеризующие текущий пандемийный и постпандемийный мир [Cascio, 2021]. При этом большинство институционализированных и нормативизированных векторов социализации подрастающего поколения продолжают отвечать на запросы индустриальной эпохи: накопление знаний как образовательный результат, дисциплинарный подход, подготовка к поступлению в учреждение профессионального образования и

последующей профессиональной деятельности. Это не может не порождать протест молодежи, частью которого является и девиантное поведение, отклоняющееся от норм, заданных старшим поколением.

Результаты исследования

Сегодня, с быстрым развитием коммуникационных технологий, интернет становится мощным конкурентом семейного воспитания и новым носителем культурной коммуникации. Нельзя отрицать, что открытое информационное пространство не только обеспечивает духовную поддержку и ценностную ориентацию подростков, но и выполняет функции психологического удовлетворения, корректировки поведения и даже эмоционального выражения и снятия стресса.

Влияние массмедиа на девиации несовершеннолетних становится все более прямым и глубоким, А. В. Морозов констатирует «рост числа сайтов с информацией о суицидах и способах покончить с жизнью; форумов потенциальных самоубийц; появление экстремистских и террористических сайтов, разжигающих национализм, фашизм, шовинизм и национальную рознь и неприязнь; развитие сайтов порнографической направленности и др.» [Морозов, 2021, с. 148]. Поскольку преступный мотив несовершеннолетнего часто относительно прост, его цель является единственной и произвольной. Отклоняющееся поведение подростков становится все более спонтанным, без устойчивого девиантного мотива и планирования. Девиантные поступки все чаще мотивируются эмоциональным побуждением. Например, ребенок видит в роликах в TikTok сцены насилия и кровь и после просмотра начинает подражать их «героям».

Согласимся с О. Е. Коханой, что само по себе сообщение в СМИ не может привести к антиобщественному поведению подростка — решающим фактором девиантного поведения по-прежнему являются моральные ценности и установки несовершеннолетнего [Коханая, 2022]. В. С. Басюк в качестве одной из доминант делинквентности называет аморализм: «Девиантные подростки отличаются высокой сензитивностью к социальным условиям в целом, но игнорируют ценности послушания, запретов и долженствования и отдают предпочтение ценностям аморализма и противоправного поведения, их прельщают архетипы преступников, их поведение и «подвиг» [Басюк, 2021]. Такое искажение мировосприятия выражается в устойчивых поведенческих моделях, в образе мышления и ценност-

ных ориентациях, не совпадающих с нормативными социальными установками и порицаемых общественным мнением.

Поколенческой особенностью «цифровой молодежи» является снижение критичности мышления [Гугнина, 2022]. Несовершеннолетние в подавляющем большинстве не в полной мере могут распознавать манипулятивные техники при подаче информации, не анализируют достоверность информации, не умеют критически подойти к предлагаемой информационной продукции, не знают даже части опасностей, которые их подстерегают в медиапространстве, что в конечном итоге может привести к «распространению преступлений, совершаемых в отношении несовершеннолетних, или распространению преступлений, совершаемых самими несовершеннолетними, в интернет-пространстве» [Никитская, 2021, с. 331].

Отклоняющееся поведение подростков в разные эпохи было положительно связано с девиантными нормами референтной группы, склонностью подростков соответствовать поведению друзей, которые в этом случае играют ключевую роль в инициации и развитии нарушения общепринятых норм. Разумеется, подростки различаются своей восприимчивостью к влиянию друзей и склонностью выбирать девиантное сверстническое окружение [Müller, 2016]. И. В. Фатеев отмечает, что девиантные группы — это мощный катализатор индивидуального поведения его членов. В зависимости от господствующих в группе норм усиливаются социально полезные или социально опасные ориентации и формы деятельности. Направленность групповой активности во многом зависит и от личных качеств неформального лидера, который имеет более твердый характер, сильную волю, богатый опыт, но чаще всего не обладает достаточно высокими нравственными и иными положительными качествами. Таким образом, свойственные отдельным личностям отрицательные черты уродливо трансформируются в психологию группы. Все, что принято в группе, восприниматься как норма, не подвергающаяся сомнению [Фатеев, 2010]. Е. В. Киселева утверждает что более восприимчивы к поведению в группе подростки с несформированной идентичностью, поскольку друзья также имеют решающее значение для формирования идентичности подростков [Киселева, 2016].

Сегодня понятие «друг» становится все более размытым в сознании молодежи, многочислен-

ные «друзья» в социальных сетях фактически нивелировали такие ценности дружбы, как ответственность, нравственная обусловленность отношений, взаимовыручка. Сегодня межличностные контакты, называемые Е. В. Якимовой «цифровой дружбой» и «сетевой близостью», складываются и приумножаются путем специальных программных ходов и алгоритмов [Якимова, 2021]. Вследствие этого референтность группы сверстников у современных подростков определяется не на основе обращения к сердцу или к разуму (общности чувств, переживаний, общие взгляды на жизнь), а при помощи рефлекторного воздействия (получение эмоционального или физического удовольствия). К эмоциональным удовольствиям, получаемым в рамках референтной группы девиантной направленности, можно отнести ощущение уверенности в себе, в своих силах; любопытство, вызываемое яркостью и необычностью новых форматов поведения; преодоление страха, переход от сильного эмоционального напряжения к расслаблению. К сожалению, перед лицом современной молодежи уже не осталось былых кумиров ни в спорте, ни в искусстве, ни в музыке, как отмечает А. В. Вайсбург. Интернет кишит хайповым мусором, за который очень многие цепляются как за образ социального успеха [Вайсбург, 2022].

Исследование группы ученых из Вятского государственного университета и Кировского государственного медицинского университета показало, что стресс-факторы современных подростков чаще всего связаны с ближайшим окружением (конфликты с родителями, братьями и сестрами и др. родственниками) и основным видом деятельности (проблемы в учебе и взаимоотношениях с учителями). Для борьбы с данными факторами подростки чаще всего используют неадаптивные поведенческие копинг-стратегии (отказ от преодоления трудностей, возложение вины на других, отсушение, активное избегание) [Анализ копинг-стратегий... , 2020]. О. Давлат фиксирует, что различные эмоциональные проблемы, такие как неуверенность, неполноценность, ревность, пренебрежение и депрессия, очень распространены среди несовершеннолетних, совершающих правонарушения [Davlat, 2022]. Согласно Е. S. Scott, делинквентное расстройство — это избегание эмоциональной ситуации, происхождение которой остается почти постоянным во времени для человека с различными состояниями [Scott, 2008]. Проведенные нами структурированные интервью 67

подростков 14-16 лет, состоящих на различных видах учета, показало, что наиболее стрессогенными факторами для них являются ощущение на эмоциональном и психологическом уровне хрупкости, непредсказуемости окружающего мира; смешение виртуальных и реальных триггеров поведенческих и эмоциональных реакций; невозможность преодолевать трудности без привлечения внешних ресурсов; боязнь близких отношений (дружеских, любовных) из-за риска отвержения и неприятия. Все это становится причинами негативных эмоциональных переживаний, от которых подростки пытаются избавиться с помощью новых, захватывающих эмоциональных переживаний, черпаемых в нарушении норм «взрослого общества». А субъективные ощущения свободы и вседозволенности цифровой среды порождают феномен «новой делинквентности» — форматов отклоняющегося поведения, присущих цифровой эпохе.

Так, тотальная цифровизация породила, наряду с позитивными тенденциями, и целый ряд новых видов преступлений: киберпреступность в интернет-банкинге (кражи денежных средств с банковских счетов с использованием программных средств — эксплойтов); киберсквоттинг (захват доменных имен, то есть регистрация доменного имени, частично схожего с уже зарегистрированным или тождественного по написанию с иным средством индивидуализации); брэндсквоттинг (регистрация на определенной территории товарного знака, ранее не зарегистрированного, с целью продажи его заинтересованным лицам).

В пандемийный и пост-пандемийный период наблюдался стремительный рост компьютерной преступности. По оценкам аналитиков Group-IB, в первую очередь, выросло число финансовых мошенничеств с использованием методов социальной инженерии: рост киберпреступности составил 91,7 %; развиваются дистанционные способы совершения преступлений, при которых отсутствует физический контакт между злоумышленниками и их жертвами (например, если до 2014 г. сбыт наркотиков происходил «из рук в руки», то с развитием цифровых технологий наркоторговцы стали использовать исключительно электронные торговые площадки в даркнете, принимающие оплату в криптовалюте); практически 70 % зарегистрированных преступлений, связанных с незаконным оборотом оружия, в 2020 г. совершалось с использованием интернета [Черноусов, 2020].

Несмотря на явно криминальный характер такого рода действий, в сознании молодежи существует некоторый романтический ареол вокруг них — хакерство в молодежной среде не имеет социально негативной оценки, скорее наоборот, несет коннотацию успешности и «борьбы со злом». К причинам привлекательности хакерства для молодежи можно отнести институализацию и ведение целенаправленной пропагандистской деятельности; заинтересованность государственных и криминальных структур в сотрудничестве с хакерами, что способствует резкому повышению их самооценки; привлечение известных хакеров на престижные должности в ведущие фирмы; романтизацию образа хакера средствами массовой информации. При этом в молодежной среде фактически нет понимания того, что из-за децентрализованности и отсутствия единой идеологии отдельные группы движения «хакеров» всегда будут являться частью терроризма, криминального мира, радикальных обществ и деструктивных культов. Такое поведение, как и вообще молодежный вандализм, может быть вызвано депривацией (неудовлетворением) важных потребностей некоторой части молодежи и ее неспособностью к самореализации.

Новое развитие в связи с тотальной доступностью интернета получили и преступления экстремистской направленности. Т. А. Аристархова одним из основных признаков современного экстремизма называет «использование в преступной деятельности информационно-коммуникационных технологий для организации своих действий и распространения экстремистской идеологии» [Аристархова, 2014, с. 34]. А. С. Бутенко называет особенности экстремизма в интернете, связанные с устройством и техническими возможностями информационно-коммуникативной сети: информация, содержащая сведения экстремистского характера, создается с помощью компьютерной техники в интернете и имеет виртуальный характер; экстремистская информация, размещенная в интернете, доступна широкому кругу лиц; свободный доступ к сети позволяет экстремистам размещать материалы и оставаться анонимными; использование мультимедийных средств, через которые экстремисты осуществляют пропаганду своей деятельности и воздействуют на массовую аудиторию с помощью профессионально подготовленных текстов, графических изображений, аудио- и видеозаписей; виртуальный характер экстремистских преступных действий [Бутенко, 2019].

В эру цифровизации пропаганда становится самым главным оружием экстремистов. Современная молодежь формирует свои установки и ценности посредством общения и получения информации в социальных сетях. Понимая это, идеологи экстремистских движений и групп активно воздействуют на сознание молодых граждан, используя социальные сети и возможности информационной коммуникации в мессенджерах, что подтверждается статистическими данными и анализом материалов средств массовой информации. В исследовании, проведенном В. О. Майоровым в 2016 г. в Ярославской области, 90 % респондентов заявили, что сталкивались с экстремистскими призывами в интернете, в качестве источника чаще всего указывалась социальная сеть «ВКонтакте» (85 %). Среди материалов экстремистской направленности, с которыми сталкивались респонденты, преобладали изображения с призывами (65 %), видеоролики (20 %), персональные информационные послания (15 %) [Майоров, 2016]. Исследования, проведенные А. Нейда и А. Метелевым, показывают, что к обстоятельствам наибольшего риска быть вовлеченными в экстремистскую деятельность можно отнести молодых людей с интернет-зависимым поведением, при этом основными технологиями влияния на молодых людей с интернет-зависимым либо деструктивным поведением являются трансгенные культуры и субкультуры, компьютерные игры, смарт-технологии пересоциализации поведения (флешмоб, криминальный-карнавал, мирный бунт) [Нейда, 2022].

Под влиянием социальных, экономических и иных трудностей взросления легче формируются радикальные взгляды и убеждения. Наиболее опасным, с точки зрения вхождения в поле экстремистской активности является возраст от 14 до 25 лет. На это время приходится наложение двух важнейших психологических и социальных факторов: развитие самосознания, обострение чувства справедливости, поиск смысла и жизни и отсутствие четких моральных убеждений и ценностей, делающее молодых людей подверженными внушению и манипулированию. В силу своего возраста они характеризуются такими психологическими особенностями, как максимализм и нигилизм, радикализм и нетерпимость, реакции группирования, мировоззренческая неустойчивость, которые при определенных жизненных условиях и наличии значимых стимулов могут выступать пусковым механизмом их анти-социальной активности. В социальном плане

большинство молодых людей оказываются в позиции маргиналов, когда их поведение не определено практически никакими социально-экономическими факторами (наличие собственности, перспективная постоянная работа, материальная ответственность за семью и др.). Молодые люди, продолжая образование, уезжают в другой город или регион, оказываясь в ситуации и свободы, и социальной незащищенности. В итоге молодой человек мобилен, готов к экспериментам, в том числе финансируемым, что может рассматриваться как допустимая возможность дополнительного заработка.

Еще одной негативной стороной использования интернета молодыми людьми является то, что они могут подвергаться издевательствам в киберпространстве или, наоборот, преследовать кого-либо. Такое поведение названо кибербуллингом (травля с использованием цифровых технологий) [Baldry, 2015]. В частности, кибербуллинг среди детей и подростков определяется как преднамеренный и повторный вред, причиняемый одним или несколькими сверстниками с использованием компьютеров, смартфонов и других устройств [Thomas, 2015]. В последние годы появились новые формы кибербуллинга, такие как киберпреследование и злоупотребление онлайн-знакомствами.

Необходимость разграничить эти новые формы виктимизации и другие формы агрессии, которые проявляются в интернете, в значительной степени определяет актуализацию критериев интенциональности, повторения и дисбаланса сил [Smith, 2008]. Проблема сверстнических издевательства и других агрессивных форм установления иерархии в подростковой среде не является новой, однако присущие цифровому миру особенности затрудняют согласование традиционных критериев выявления буллинга с критериями киберзапугивания. В настоящее время ряд авторов трактуют кибербуллинг как подтип буллинга [Olweus, 2013].

К кибербуллингу иногда относят и хейтинг (от англ. hate — ‘ненависть’) — немотивированно злобные, оскорбительные и агрессивные комментарии, посты и сообщения в социальных сетях. В отечественных исследованиях доминирует трактовка хейтинга как вида агрессии в киберкоммуникации в сообщениях или комментариях, выражающих ненависть не только к собеседникам, но и к обсуждаемым явлениям. При этом триггеры не ограничены расовой, гендерной и т. д. принадлежностью объектов хейтинга, триггером

хейтинга может послужить что угодно. А. А. Арцер и Е. Н. Маковецкая в своей работе выделяют характерные черты хейтинга: 1) объект киберагрессии — только знаменитые и популярные личности; 2) какая бы то ни было объективная оценка в высказываниях хейтеров отсутствует; 3) невозможно организовать конструктивную беседу; 4) randomness триггеров. Хейтеры стремятся унижить жертву, внушить страх и стыд, неуверенность в себе, разрушить реальные и виртуальные социальные отношения жертвы [Арцер, 2020].

Также проявлениями кибербуллинга считаются троллинг (стиль общения в интернет-пространстве, направленный на издевательство и провокационные высказывания, цель которых — повысить публичность и уровень эпатажа некоторых пользователей), флейминг (бесцельная дискуссия в чате, личной переписке или комментариях, сопровождающаяся негативными эмоциями), киберсталкинг (использование интернета для преследования или домогательств человека или группы людей), харассмент (любые высказывания, чаще всего сексуального характера, которые ставят человека в неловкое положение, унижают его достоинство и систематически нарушают личные границы), имперсонация (имитация или театральное копирование какой-либо личности, с выдачей себя за другого человека), хеппислепинг (видеоролики с записями реальных сцен насилия) и т. д.

Дефиниционные и концептуальные противоречия еще более осложняются широкими средствами и способами взаимодействия с цифровыми технологиями, коммуникацией и социализацией, которые характеризуют современное подростничество.

Хотя кибербуллинг по-прежнему является относительно новой областью исследований, распространение этого явления среди подростков считается серьезной социальной проблемой, которая тесно связана с поведением, психическим здоровьем и развитием взрослеющей личности. Повсеместное распространение интернета и популярность социальных сетей среди молодежи ухудшили эту ситуацию: все больше детей и подростков сталкиваются с киберзапугиванием или онлайн-виктимизацией. Виртуальная среда способствует росту травли в связи с тем, что агрессор может сохранять анонимность, а также действовать удаленно, вне зависимости от географических границ.

Большая социальная опасность кибербуллинга, по сравнению с традиционными формами буллинга, заключается в его большей публичности — почти все исследователи, работающие с данной проблемой, отмечают, что травля в интернете отличается наличием многочисленных свидетелей, что делает данное явление фактором десоциализации не только агрессоров и жертв, но и наблюдателей.

В исследовании, проведенном Е. В. Бочкаревой и Д. А. Стрениным, 80,8 % от общего числа опрошенных заявили, что являлись свидетелями кибербуллинга. При этом принимали участие в кибербуллинге (помогали агрессору) 3,7 % респондентов (из числа тех, кто был свидетелем кибербуллинга), 27,5 % респондентов только наблюдали за происходящим, 22,8 % ничего не делали, но хотели помочь жертве, 46,0 % респондентов помогли или пытались помочь жертве. Авторы предлагают подразделять свидетелей кибербуллинга условно на следующие группы: подстрекатели (наблюдают агрессию, одобряют и подстрекают агрессора); аутсайдеры (нейтральны и не хотят вмешиваться, но молча наблюдают); защитники (поддерживают жертву атаки или помогают ей) [Бочкарева, 2021]. По мнению зарубежных исследователей, у свидетелей кибербуллинга выделяют следующие мотивы невмешательства и вмешательства в ситуацию кибербуллинга: страх стать мишенью для хулиганов или испытать чувство собственной беспомощности в данной ситуации; хотят помочь жертве, так как считают, что издевательства неприемлемы; не определившись с тем, как им следует поступить: не знают всей ситуации, из-за которой происходит конфликт, — выбирают стратегию поведения в зависимости от отношений с жертвой и хулиганами [Schultze-Krumbholz, 2016].

Киберзапугивание оказывает негативное воздействие на многие аспекты жизни молодых людей — в любом случае это вторжение в частную жизнь, которое может вызвать даже психологические расстройства. Влияние киберзапугивания может быть более неблагоприятным, чем традиционное издевательства, поскольку преступники могут действовать анонимно и легко общаться с детьми и подростками в любое время. По сравнению с традиционными жертвами, те, над кем издеваются в интернете, демонстрируют более высокий уровень депрессии, тревоги и одиночества [Larranaga, 2016].

Еще одной чертой, присущей виртуальной социализации, становится трансформация моло-

дежной субкультуры. Если ранее «неформалы» были на виду — их отличали особенности внешнего вида, поведения, фиксированные места «тусовки» и т. д., то сегодня большинство молодежных субкультур переключилось в интернет. Неотъемлемой частью образа жизни субкультур стало появление в соответствующем виде в среде обычных граждан, граждан, граждан. Появление представителей субкультур стало способом найти единомышленников и создать особую среду. Теперь это гораздо чаще делается в интернете. Общение тоже происходит в сети куда чаще, чем в местах тусовок. Современный молодой человек может быть участником или приверженцем не одного, а сразу нескольких субкультурных интернет-сообществ, при этом никак не отличаться от сверстников в реальности, что существенно снижает возможности социального контроля за девиантными и делинквентными субкультурами.

Феноменом цифрового общества стали субкультурные молодежные группы, в реальности которых мало кто сомневается, но которых не видели ни внешние наблюдатели, ни сами участники. Это так называемые «фантомные группы», действительно существующие только в массовом воображении, естественно, представленном в интернете, — в причудливо переплетенных образах, способах их репрезентации и актах массовой коммуникации. Новые гопники, яппи, ванильки и пр. — это социальные иллюзии, уверенность в существовании которых возникает и укрепляется при помощи массового сетевого общения и средств массовой информации. П. В. Разин и В. П. Коломиец специфическими признаками фантомных субкультурных групп называют отсутствие идентификации индивида с группой — операция оценки и маркировки принадлежности совершается другими индивидами; любой по желанию может соответствовать (осознанно или нет) образу этой группы в массовом сознании; какое-либо взаимодействие внутри группы отсутствует. По мнению авторов, в фантомной группе сильно ослаблены или отсутствуют групповые идентичности: образ жизни, вкусы, стереотипы, поведение, информационные и медийные предпочтения, основные элементы сознания — все очень похоже; социальное пространство пластично и гомогенно. В такой среде массмедиа, не встречая серьезных барьеров, могут формировать любые образы в массовом сознании, в том числе, заниматься конструированием разнообразных социальных групп [Разин, 2020].

Завершая обзор, затронем ряд проявлений делинквентного поведения, не имеющих прямого отношения к цифровой среде, но ставших ее порождением. В основе этих форм отклоняющегося поведения лежит феномен «новой публичности»: если раньше человек мог показывать свою статусность только в родном дворе или городе, то теперь это можно делать на весь мир. К традиционной потребности человека получать похвалу (поглаживание), невербальное одобрение/осуждение или даже ненависть (так называемый «вампиризм») добавился лайк как один из способов продвижения контента. Публичность «лайка» приводит к тому, что количество позитивных откликов на фотографию, видео или пост и идентичность тех, кто их поставил, становятся дополнительным элементом информации, а также индикатором существующих социальных связей. По сути, лайки, эмодзи, стикеры, гифки составляют новый репертуар средств коммуникации, и стимулируют пользователей к все более вычурным формам самопрезентации, способным набрать большее количество данных форм обратной связи, в жесткой конкуренции за внимание аудитории побеждает вызывающий контент.

Следствием «погони за лайками» стали такие противоправные увлечения молодежи как: ружфинг (лазание по крышам домов и другим высотным сооружениям), зацепинг (способ передвижения на поезде, при котором человек цепляется к вагонам снаружи за различные поручни, лестницы, подножки и другие элементы), шоплифтинг (магазинные кражи, зачастую с последующим выкладыванием «результата» в социальных сетях) и др.

Заключение

Таким образом, молодежная протестность и желание выделиться в наши дни принимают иные формы, и эти формы гораздо больше связаны с интернет-средой, чем со способами одеваться или любимыми музыкальными жанрами. Подводя итог данной статье отметим, что в результате смещения аксиологических сдвигов в цифровом обществе происходит перенос классификации ценностей в настоящую реальность: смерть не воспринимается как нечто конечное, а летальный исход в результате деструктивного поведения не является чем-то завершенным: по мнению молодого «цифрового человека» есть функция перезагрузки и выход на новый уровень. Демонстрация насилия и жестокости приносит популярность в сети, деструктивный имидж является

привлекательным, преступление, совершенное с помощью компьютерной программы, вызывает восторг, а не отторжение. В связи с этим проблема презентации и интерпретации новых форматов девиантного поведения несовершеннолетних, связанных с цифровой социализацией, остается актуальной и не решенной и представляется перспективной для дальнейших научных дискуссий.

Библиографический список

1. Анализ копинг-стратегий подростков делинквентного поведения как условие оптимизации психолого-педагогического сопровождения учащихся / Е. В. Волченкова, Е. В. Кузнецова, Ю. П. Санникова и др. // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10. № 5. С. 84-103.
2. Аристархова Т. А. Основные черты и особенности молодежного экстремизма // *Известия Тульского государственного университета*. 2014. № 1-2. С. 32-37.
3. Арцер А. А. Кибербуллинг и хейтерство как новые типы агрессии в медийном пространстве / А. А. Арцер, Е. Н. Маковецкая // *Потенциал российской экономики и инновационные пути его реализации: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов (21 апреля 2020 г. Омск)*. Омск : Омский филиал Финансового университета, 2020. С. 122-124.
4. Басюк В. С. Аморализм как доминанта развития внутренней позиции делинквентного подростка // *Развитие личности*. 2021. № 3-4. С. 22-33.
5. Бочкарева Е. В. Теоретико-правовые аспекты кибербуллинга / Е. В. Бочкарева, Д. А. Стренин // *Всероссийский криминологический журнал*. 2021. № 1. С. 91-97.
6. Бутенко А. С. Экстремизм в сети Интернет: понятие и сущность // *Юрист — Правовед*. 2019. № 2 (89). С. 57-61.
7. Вайсбург А. В. Феномен Ольги Бузовой — случайность или закономерность среди кумиров современной российской молодежи? // *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология*. 2022. Т. 8. № 2 (74). С. 3-9.
8. Гугнина Е. Т. Критичность мышления в эпоху фейковой субкультуры / Е. Т. Гугнина, Е. Н. Стриканова, В. Е. Цурашенко // *Развитие современного образования: актуальные вопросы теории и практики : сборник статей IV Международной научно-практической конференции*. Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2022. 128 с.
9. Киселева Е. В. Формирование социальной идентичности у современных подростков // *Молодой ученый*. 2016. № 10 (114). С. 1376-1378. URL: <https://moluch.ru/archive/114/30161/> (дата обращения: 16.07.2022).
10. Коханая О. Е. Цифровые медиа как фактор, провоцирующий девиантное поведение несовершеннолетних // *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2022. № 1. С. 30-38.

11. Майоров В. О. Интернет как фактор развития экстремизма в молодежной среде // Инновационный потенциал молодежи: глобализация, политика, интеграция : сборник статей участников Междунар. молодежн. науч.-исслед. конф. (Екатеринбург, 25-26 октября 2016 года). Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. С. 303-306.
12. Морозов А. В. Интернет-грамотность и интернет-безопасность // Лучшая исследовательская статья 2021 : сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 01 ноября 2021 года. Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2021. С. 148-155.
13. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации : монография. Москва : МПГУ, 2016. 256 с.
14. Нейда А. Современные психотехнологии вовлечения молодежи с интернет-зависимым поведением в экстремистскую деятельность / А. Нейда, А. Метелев // Пресс-центр адвокатского бюро «Казанов и партнеры». URL: <https://abkazakov.ru/publications/sovremennye-psihotehnologii-vovlecheniya-molodezhi-s-intnrnet-zavisimym-povedeniem-v-ekstremistskuyu-deyatelnost> (дата обращения 19.08.2022).
15. Никитская Е. А. Обеспечение информационной безопасности несовершеннолетних и профилактика делинквентного поведения как необходимая компетенция специалистов социальной сферы // Вестник экономической безопасности. 2021. № 1. С. 330-333.
16. Радаев В. В. Прощай, советский простой человек! // Общественные науки и современность. 2018. № 3. С. 51-65.
17. Разин П. В. Сетевые и фантомные социальные формы: реальность и фантазия / П. В. Разин, В. П. Коломиец // Медиаскоп. 2020. № 4. URL: <http://www.mediascope.ru/2676> (дата обращения: 12.08.2022)/
18. Фатеев И. В. Групповая делинквентность как источник социальных рисков в современной России // Теория и практика общественного развития. 2010. № 1. С. 134-137.
19. Черноусов И. Эксперты назвали тенденции киберпреступлений в период пандемии // Российская газета. 23.10.2020
20. Якимова Е. В. Сетевая близость и цифровая дружба: специфика и трансформация межличностной коммуникации в эпоху позднего модерна // Социальные и гуманитарные науки. Серия 11. Социология. 2021. № 4. С. 15-30.
21. Baldry A. C., Farrington D. P., Sorrentino A. "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: the risk and needs assessment approach. *Aggress Violent Behav.* 2015. № 23. Pp. 36-51.
22. Cascio J. A educação em um mundo cada vez mais caótico // *Boletim Técnico Do Senac.* 2021. T. 47. № 1. С. 101-105.
23. Davlato'g'li Q. D. et al. Theoretical and methodological analysis of the causes of juvenile delinquency // *Emergent: Journal of Educational Discoveries and Lifelong Learning (EJEDL).* 2022. Vol. 3. № 07. Pp. 46-48.
24. Kalanova S. M. Generational analysis: theoretical and methodological components // *Грані.* 2016. № 139. С. 65-74.
25. Larranaga E., Yubero S., Ovejero A., Navarro. R. Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Comp Hum Behav.* 2016. № 65. Pp. 1-8.
26. Mannheim K. The problem of generations // *Psychoanalytic review.* 1970. T. 57. № 3. С. 378-404.
27. Mead M. J. et al. Electromagnetic pulse generation within a petawatt laser target chamber // *Review of scientific instruments.* 2004. T. 75. № 10. С. 4225-4227
28. Müller C. M., Hofmann V., Arm S. Susceptibility to classmates' influence on delinquency during early adolescence // *The Journal of Early Adolescence.* 2016. Vol. 37. Pp. 1221-1253.
29. Olweus, D. Cyberbullying: An overrated phenomenon? *Eur. J. Dev. Psychol.* 2012. № 9. Pp. 520-538.
30. Schultze-Krumbholz A., Schultze M., Zagorscak P., Wolfer R., Scheithauer H. Feeling cybervictims' pain — the effect of empathy training on cyberbullying // *Aggressive Behavior.* 2016. Vol. 42. Pp. 147-156.
31. Scott E. S., Steinberg L. Adolescent development and the regulation of youth crime // *The Future of Children,* 2008. Pp. 15-33.
32. Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho C., Fisher S., Russell S., Tippett N. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *J. Child. Psychol. Psychiatry.* 2008. № 49. pp. 376-385.
33. Thomas H. J., Connor J. P., Scott J. G. Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents — a review. *EducPsychol Rev.* 2015. 27:135-52.
34. Thomas H. J., Connor J. P., Scott J. G. Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents — a review. *Educ. Psychol. Rev.* (2015) 27:135-52.

Reference list

1. Analiz koping-strategij podrostrkov delinkventnogo povedenija kak uslovie optimizacii psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija uchaschihsja = Analysis of the copying strategies of adolescents with delinquent behavior as a condition for optimizing psychological and pedagogical support for students / E. V. Volchenkova, E. V. Kuznecova, Ju. P. Sannikova i dr. // *Science for Education Today.* 2020. T. 10. № 5. S. 84-103.
2. Aristarhova T. A. Osnovnye cherty i osobennosti molodezhnogo jekstremizma = The main features and features of youth extremism // *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014. № 1-2. S. 32-37.

3. Arcer A. A. Kiberbulling i hejterstvo kak novye tipy agressii v medijnom prostranstve = Cyberbullying and hating as new types of aggression in the media space / A. A. Arcer, E. N. Makoveckaja // Potencial rossijskoj jekonomiki i innovacionnye puti ego realizacii : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. studentov i aspirantov (21 aprlja 2020 g. Omsk). Omsk : Omskij filial Finansovogo universiteta, 2020. S. 122-124.
4. Basjuk V. S. Amoralizm kak dominantna razvitija vnutrennej pozicii delinkventnogo podrostopka = Amoralism as a dominant of the development of the inner position of a delinquent teenager // Razvitie lichnosti. 2021. № 3-4. S. 22-33.
5. Bochkareva E. V. Teoretiko-pravovye aspekty kiberbullinga = Legal and theoretical aspects of cyberbullying / E. V. Bochkareva, D. A. Strenin // Vserossijskij kriminologicheskij zhurnal. 2021. № 1. S. 91-97.
6. Butenko A. S. Jekstremizm v seti Internet: ponjatie i sushhnost' = Extremism on the Internet: concept and essence // Jurist# — Pravoved#. 2019. № 2 (89). S. 57-61.
7. Vajsburg A. V. Fenomen Ol'gi Buzovoj — sluchajnost' ili zakonomernost' sredi kumirov sovremennoj rossijskoj molodezhi? = Olga Buzova's phenomenon is an accident or a pattern among the idols of modern Russian youth? // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologija. Pedagogika. Psihologija. 2022. T. 8. № 2 (74). S. 3-9.
8. Gugnina E. T. Kritichnost' myshlenija v jepohu fejkovoj subkul'tury = Critical thinking in the age of fake subculture / E. T. Gugnina, E. N. Strikanova, V. E. Curchashenko // Razvitie sovremenno obrazovanija: aktual'nye voprosy teorii i praktiki : sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza : MCNS «Nauka i Prosveshhenie», 2022. 128 s.
9. Kiseleva E. V. Formirovanie social'noj identichnosti u sovremennyh podrostopkov = The formation of social identity in modern adolescents // Molodoj uchenyj. 2016. № 10 (114). S. 1376-1378. URL: <https://moluch.ru/archive/114/30161/> (data obrashhenija: 16.07.2022).
10. Kohanaja O. E. Cifrovye media kak faktor, provocirujushhij deviantnoe povedenie nesovershennoletnih = Digital media as a factor that provokes deviant behavior of minors // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2022. № 1. S. 30-38.
11. Majorov V. O. Internet kak faktor razvitija jekstremizma v molodezhnoj srede = The Internet as a factor in the development of extremism in the youth environment // Innovacionnyj potencial molodezhi: globalizacija, politika, integracija : sbornik statej uchastnikov Mezhdunar. molodezhn. nauch.-issled. konf. (Ekaterinburg, 25-26 oktjabrja 2016 goda). Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2016. S. 303-306.
12. Morozov A. V. Internet-gramotnost' i internet-bezopasnost' = Internet literacy and Internet security // Luchshaja issledovatel'skaja stat'ja 2021 : sbornik statej II Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa, Petrozavodsk, 01 nojabrja 2021 goda. Petrozavodsk : Mezhdunarodnyj centr nauchnogo partnerstva «Novaja Nauka» (IP Ivanovskaja I. I.), 2021. S. 148-155.
13. Mudrik A. V. Social'no-pedagogicheskie problemy socializacii = Social and pedagogical problems of socialization : monografija. Moskva : MPGU, 2016. 256 s.
14. Nejda A. Sovremennye psihotehnologii vovlechenija molodezhi s internet-zavisimym povedeniem v jekstremistskuyu dejatel'nost' = Modern psychotechnologies of involving young people with Internet-dependent behavior in extremist activities / A. Nejda, A. Metelev // Press-centr advokatskogo bjuro «Kazakov i partnery». URL: <https://abkazakov.ru/publications/sovremennye-psihotehnologii-vovlecheniya-molodezhi-s-internet-zavisimym-povedeniem-v-ekstremistskuyu-deyatelnost> (data obrashhenija 19.08.2022).
15. Nikitskaja E. A. Obespechenie informacionnoj bezopasnosti nesovershennoletnih i profilaktika delinkventnogo povedenija kak neobhodimaja kompetencija specialistov social'noj sfery = Ensuring information security of minors and prevention of delinquent behavior as a necessary competence of social specialists // Vestnik jekonomicheskoy bezopasnosti. 2021. № 1. S. 330-333.
16. Radaev V. V. Proshhaj, sovetskij prostoj che-lovek! = Goodbye, Soviet ordinary man! // Obshhestvennye nauki i sovremennost'. 2018. № 3. S. 51-65.
17. Razin P. V. Setevye i fantomnye social'nye formy: real'nost' i fantazija = Network and phantom social forms: reality and fantasy / P. V. Razin, V. P. Kolomic // Mediaskop. 2020. № 4. URL: <http://www.mediascope.ru/2676> (data obrashhenija: 12.08.2022).
18. Fateev I. V. Gruppovaja delinkventnost' kak istochnik social'nyh riskov v sovremennoj Rossii = Group delinquency as a source of social risks in modern Russia // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. 2010. № 1. S. 134-137.
19. Chernousov I. Jeksperty nazvali tendencii kiberprestuplenij v period pandemii = Experts called cybercrime trends during a pandemic // Rossijskaja gazeta. 23.10.2020
20. Jakimova E. V. Setevaja blizost' i cifrovaja družba: specifika i transformacija mezhlchnostnoj kommunikacii v jepohu pozdnego moderna = Network intimacy and digital friendship: the specificity and transformation of interpersonal communication in the late modern era // Social'nye i gumanitarnye nauki. Serija 11. Sociologija. 2021. № 4. S. 15-30.
21. Baldry A. C., Farrington D. P., Sorrentino A. «Am I at risk of cyberbullying»? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: the risk and needs assessment approach. Aggress Violent Behav. 2015. № 23. Rr. 36-51.
22. Cascio J. A educação em um mundo cada vez mais caótico // Boletim Técnico Do Senac. 2021. T. 47. № 1. S. 101-105.
23. Davlato'g'li Q. D. et al. Theoretical and methodological analysis of the causes of juvenile delinquency //

Emergent: Journal of Educational Discoveries and Lifelong Learning (EJEDL). 2022. Vol. 3. № 07. Rr. 46-48.

24. Kalanova S. M. Generational analysis: theoretical and methodological components // Grani. 2016. № 139. S. 65-74.

25. Larranaga E., Yubero S., Ovejero A., Navarro. R. Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Comp Hum Behav.* 2016. № 65. Rr. 1-8.

26. Mannheim K. The problem of generations // *Psychoanalytic review.* 1970. T. 57. № 3. S. 378-404.

27. Mead M. J. et al. Electromagnetic pulse generation within a petawatt laser target chamber // *Review of scientific instruments.* 2004. T. 75. № 10. S. 4225-4227

28. Müller C. M., Hofmann V., Arm S. Susceptibility to classmates' influence on delinquency during early adolescence // *The Journal of Early Adolscence.* 2016. Vol. 37. Pp. 1221-1253.

29. Olweus, D. Cyberbullying: An overrated phenomenon? *Eur. J. Dev. Psychol.* 2012. № 9. Rr. 520-538.

30. Schultze-Krumbholz A., Schultze M., Zagorscak P., Wolfer R., Scheithauer H. Feeling cybervictims' pain — the effect of empathy training on cyberbullying // *Aggressive Behavior.* 2016. Vol. 42. Pp. 147-156.

31. Scott E. S., Steinberg L. Adolescent development and the regulation of youth crime // *The Future of Children,* 2008. Rr. 15-33.

32. Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho C., Fisher S., Russell S., Tippett N. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *J. Child. Psychol. Psychiatry.* 2008. № 49. rr. 376-385.

33. Thomas H. J., Connor J. P., Scott J. G. Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents — a review. *EducPsychol Rev.* 2015. 27:135-52.

34. Thomas H. J., Connor J. P., Scott J. G. Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents — a review. *EducPsychol Rev.* (2015) 27:135-52.

Статья поступила в редакцию 22.09.2022; одобрена после рецензирования 18.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 22.09.2022; approved after reviewing 18.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 37.013.32; 13.00.01
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-36-47
EDN: NRSXNT

Модульный подход к конструированию индивидуальных образовательных маршрутов школьников

Марина Александровна Фризен

Кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга». 683032, г. Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, д. 4

frizenm@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7706-6812>

Аннотация. В статье раскрываются ключевые проблемы в области системы образования, а также вызовы общества, предъявляющего особые требования к ее функционированию. Обращается внимание на необходимость индивидуально-дифференцированного подхода, построения индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося, чтобы обеспечить всем детям равные условия в получении современного и качественного образования, в подготовке к самостоятельной и продуктивной жизни. В качестве эффективной технологии для этого предлагается реализация модульного подхода, применяемого не в классической форме (распространен в практике высшего профессионального образования, направлен на сферу предметного обучения), а в инновационной (охватывает целостный образовательный процесс школы, то есть и обучение и воспитание, создание условий для продуктивной социализации обучающихся). В статье выполнен анализ развития модульного подхода в образовательной практике вузов и школ, анализируются позитивные моменты его реализации, дается сопоставление реализации модульного подхода в вузе и в школе по ряду аспектов.

В рамках инновационного опыта общеобразовательной школы — реализации регионального инновационного проекта «Школа равных возможностей» — педагогическим коллективом предложено два глобальных модуля («Обучение» и «Социализация, социальная активность»), их возможное наполнение (деятельностные контексты реализации образовательных потребностей и возможностей каждого обучающегося, культивирования у них субъектности, личностной ответственности за ход и результаты образовательного процесса). Как один из контекстов реализации модульного подхода описывается общешкольный проект, позволяющий решать разнообразные образовательные задачи в продуктивном сотрудничестве участников образовательных отношений в контексте модулей обучения и социализации.

Ключевые слова: педагогические инновации; модульный подход; обучение; социализация; социальная активность; субъектность; индивидуальный образовательный маршрут; общешкольный проект

Для цитирования: Фризен М. А. Модульный подход к конструированию индивидуальных образовательных маршрутов школьников // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 36-47.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-36-47>. <https://elibrary.ru/nrsxnt>

Original article

Modular approach to designing individual educational routes for school students

Marina A. Frizen

Candidate of psychological sciences, associate professor, department of theoretical and practical psychology, FSBEI HE «Vitus Bering Kamchatka state university». 683032, Petropavlovsk-Kamchatsky, Pogranichnaya st., 4
frizenm@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7706-6812>

Abstract. The article reveals the key problems in the field of the education system, as well as the challenges of society that place special demands on its functioning, draws attention to the need for an individual-differentiated approach, planning an individual educational route for each student in order to provide each child with equal conditions in obtaining modern and high-quality education, in preparation for independent and productive life. As an effective technology for this, it is proposed to implement a modular approach used not in classical form (common in the practice of higher professional education, aimed at the field of content learning), but in innovative (covers the integral educational process of the school, that is, training and education, creating conditions for productive socialization of students). The article analyzes the development of a modular approach in the educational practice of universities and schools, analyzes the positive aspects of the implementation of this approach, compares the implementation of a

modular approach at the university and at school in a number of aspects. Within the framework of the innovative experience of a comprehensive school — the implementation of the regional innovation project «School of Equal Opportunities» — the teaching staff proposed two global modules — («Training» and «Socialization, Social Activity») and their possible content: activity contexts for the implementation of educational needs and opportunities of each student, cultivating subjectivity in them, personal responsibility for the course and results of the educational process. As one of the contexts for implementing the modular approach, a school-wide project is described that allows solving various educational problems in the productive cooperation of participants in educational relations in the context of training and socialization modules.

Keywords: pedagogical innovations; modular approach; training; socialization; social activity; subjectivity; individual educational route; general school project

For citation: Frizen M. A. Modular approach to designing individual educational routes for school students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 36-47. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-36-47>. <https://elibrary.ru/nrsxnt>

Постановка проблемы

Современное общество характеризуется высоким темпом изменений: в жизнь каждого человека ежедневно входят новые технологии, при этом ценности, которые складывались столетиями, смещаются, трансформируются потребности и смыслы человечества, их межпоколенный разрыв становится все более очевидным. В результате личность современного ребенка формируется в ситуации ценностно-смысловой неопределенности [Матяш, 2017; Фризен, 2020]. Миссия современной школы — создать условия для того, чтобы личность каждого школьника могла сформироваться максимально продуктивно, чтобы наши выпускники были готовы к жизни в меняющемся мире [Байбородова, 2020а; Байбородова, 2020б; Матяш, 2017; Minihan, 2012]. Школа обязана, согласно законодательству Российской Федерации, предоставить равные условия в получении качественного образования каждому обучающемуся в соответствии с его образовательными потребностями и возможностями.

Президент Российской Федерации В. В. Путин сформулировал базовый принцип системы российского образования: «Справедливость, то есть доступность качественного образования для каждого ребенка в соответствии с его интересами и способностями. Причем независимо от того, где он живет — в городе или деревне, в Москве или любом другом регионе страны, независимо от того, где учится — в государственной школе или частной, и, конечно, независимо от социального статуса и доходов родителей» (заседание президиума Государственного Совета по вопросу о задачах субъектов Российской Федерации в сфере общего образования 25 августа 2021 г.). Механизмом реализации данного принципа призван стать Проект «Школа Минпросвещения России», который направлен на реализацию Указа Президента Российской

Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», на достижение целей, целевых показателей и результатов национального проекта «Образование».

Проект, по мысли его разработчиков, предполагает формирование единого образовательного пространства, обеспечивающего качественное доступное общее образование во всех регионах страны для каждого ребенка в соответствии с его потребностями и интересами независимо от социальных и экономических факторов; укрепление единой воспитывающей среды, ориентированной на формирование патриотизма, российской гражданской идентичности, духовно-нравственной культуры на основе российских традиционных духовных и культурных ценностей. Его целью является системное описание ключевых характеристик и параметров эталонной модели школы, обеспечивающих оптимальные (необходимые и достаточные) качественные условия обучения и воспитания каждого школьника в современных социально-экономических и геополитических реалиях для формирования и воплощения идеологии «единого образовательного пространства». Концептуальная идея такого пространства воплотится в каждой школе самобытным образом, механизмы, пути и способы достижения обозначенных целей у каждой школы могут быть собственные, уникальные и неповторимые.

Инновационная деятельность, реализующаяся в МАОУ «СШ № 42» Петропавловск-Камчатского городского округа (далее — ПКГО), направлена на выработку таких механизмов с учетом специфики возможностей школы, работающей в отдаленном регионе с особыми климатогеографическими, социально-экономическими и культурно-историческими условиями [Kulik, 2020].

На данном этапе педагогический коллектив школы готовится к учету требований обновленных федеральных образовательных стандартов. Обновленные ФГОС, реализующиеся с 01 сентября 2022 г., существенно конкретизируют требования к образовательному процессу, организованному в общеобразовательной школе, предполагают вариативность: школам дана возможность разрабатывать и реализовать индивидуальные учебные планы и программы, предусматривающие углубленное изучение отдельных учебных предметов. Следовательно, образовательная организация получает возможность более качественно, органично учитывать в воспитательно-образовательном процессе региональную специфику и индивидуально-возрастные особенности обучающихся. Каждого из них в соответствии с его способностями и возможностями школа должна подготовить к самостоятельной жизни, для этого должны быть созданы условия для формирования у школьников функциональной грамотности как способности решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности. Функциональная грамотность в потенциале формируется средствами каждого изучаемого предмета. Чтобы этот потенциал изучаемой дисциплины раскрыть, педагогу необходимо приложить максимальные усилия для методически грамотной организации процесса обучения и воспитания [Машарова, 2015]. Общие ориентиры на совокупность операций с информацией, которые должны формироваться у обучающихся средствами разных предметов, можно найти в документе «Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» [Методология и критерии, 2022].

Новые ФГОС делают акцент на тесном взаимодействии и единстве учебной и воспитательной деятельности в русле достижения личностных результатов освоения программы, уточнены направления воспитания, при этом в реальной образовательной практике чаще всего обучающиеся вовлечены в какое-то узкое направление деятельности — оно определяется либо интересами школьника, либо его возможностями, либо выбором самого педагога, таким образом, возможности развития личности нередко усекаются до одного-двух направлений. В задачи школы входит предоставление обучающимся макси-

мально возможного разнообразия деятельностных контекстов, совершение деятельностных проб, в связи с этим необходима технология, которая позволит предоставить каждому школьнику возможность включаться в разные активности — и не на уровне разового участия, а в системе.

Важным моментом является и то, что формирующаяся личность не должна быть пассивным объектом педагогического воздействия — для успешной жизни в современном мире важно культивировать субъектность школьника и начинать делать это максимально рано. Безусловно, идея субъектности школьника, его активности и ответственности за ход и результаты образовательного процесса не нова для образовательной практики, но, на наш взгляд, часто она лишь провозглашается, но не реализуется или воплощается только точечно, в связи с этим необходимы технологии, которые позволили бы работать в данном направлении эффективно и системно.

Обратимся к ценностным ориентирам образования, которые четко прописаны на уровне нормативно-правового обеспечения, однако на данном этапе еще требуют существенных ресурсов для внедрения в реальный образовательный процесс.

Т. Бут, М. Эйнскоу [Бут, 2017] указывают на следующие значимые аспекты:

- признание равной ценности всех учащихся;
- избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех участников, а не только для имеющих инвалидность или особые образовательные потребности;
- понимание различий между учениками как ресурсов, способствующих педагогическому процессу, а не препятствий, которые необходимо преодолевать;
- признание роли школы не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей местных сообществ;
- признание того, что инклюзия в образовании — это один из аспектов инклюзии в обществе.

Статья 43 Конституции РФ гарантирует каждому гражданину право на образование, общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Возможность получения образования всеми

детьми, независимо от ограничений, связанных с состоянием их здоровья, законодательно закреплена в Федеральном Законе «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Федеральный закон, 2019].

Указанные ориентиры заложены в основу инновационной деятельности нашей образовательной организации. Одной из проблем современной образовательной практики является то, что новые идеи нередко реализуют педагоги с большим опытом профессиональной деятельности, менталитет которых не в полной мере соответствует современным реалиям жизни. На уровне знания они соглашаются с необходимостью учитывать в образовательном процессе индивидуальные возможности и образовательные потребности обучающихся, однако не делают это внутренним ориентиром своей профессиональной деятельности, в то время как необходимость грамотной и последовательной дифференциации образования выступает важной задачей педагогического сообщества.

Для реализации любой инновации требуется осознанность и ответственность всех участников образовательных отношений, их мотивированность на сотрудничество, в связи с этим очень важна работа с родительской общественностью.

Еще один актуальный аспект: новые технологии должны не перегрузить школьника, а помочь ему. А. В. Усова отмечает: «В связи с неизбежным ростом объема информации, подлежащего усвоению в годы школьного обучения, и в целях экономии времени, необходимого для восприятия, переработки и усвоения этой информации, — очень важно усиление внимания к проблеме формирования у детей рациональных приемов учебно-познавательной деятельности. Вот почему необходимо повысить ответственность всех учителей за выработку у своих учеников обобщенных учебно-познавательных умений и, прежде всего, умения работать с книгой, умения наблюдать, самостоятельно ставить опыты, умения кратко, логично, грамотно выразить свои мысли в устной и письменной речи» [Усова, 2011, с. 10]. А. В. Усова говорила это еще до появления понятия «функциональная грамотность», которое столь актуально сегодня. При этом мы наблюдаем скорее снижение и читательской активности, и функциональной грамотности школьников, ухудшается и их способность запоминать, они не мотивированы к тому, чтобы выучить материал, поскольку на помощь в любой момент приходит интернет, в котором быстро

можно найти любую формулу, правило, готовые ответы в рамках школьных заданий.

Не менее остро стоит и вопрос духовно-нравственной составляющей формирования личности школьника. В условиях современного общества необходима принципиально новая парадигма воспитательной работы — этикой нужно не просто знакомить, необходимо формировать ценностные основы морального сознания, а также предоставлять обучающимся возможность приобретения опыта социально значимого поведения, реализации ответственности. Для этого необходимо конструировать целостное образовательное пространство, способное дать знания, социализировать, предоставить возможности для творческой самореализации, получения опыта продуктивного построения коммуникации со сверстниками, со взрослыми, с самим собой [Фризен, 2020].

Нехватка квалифицированных педагогов, а также сложности и опасности, связанные с цифровизацией образовательной среды, — главные проблемы современной системы образования, по мнению экспертов, опрошенных РИА Новости накануне заседания президиума Госсовета и Совета при президенте по науке и образованию. «Есть проблема значительной дифференциации условий образования, и вследствие этого — образовательных результатов. Это начиная от второй-третьей смены (в школах), заканчивая скоростью интернета, квалификацией педагогических кадров», — рассказал директор Центра анализа образовательных данных ФИРО РАНХиГС Евгений Малеванов.

Также среди текущих проблем он отметил отсутствие равновесия между вариативностью, гибкостью образовательных программ и едиными подходами, требованиями и условиями образования. Таким образом, актуальной задачей является поиск подхода, который позволит создать продуктивные условия для построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

М. А. Холодная [Холодная, 2011] в своих работах по проблеме способностей и одаренности озвучивает важную мысль о том, что нельзя создавать отдельные условия для одаренных и обычных детей, важно проектировать образовательную среду таким образом, как будто все дети являются одаренными, тогда мы создадим максимум возможностей для раскрытия потенциала каждого ребенка. Дифференциация обучения продуктивна только в том случае, если главной

задачей учителя станет создание оптимальных условий для реализации образовательных потребностей каждого обучающегося — то есть достижение индивидуализации обучения.

Обзор литературы

Обратимся к анализу возможностей модульного подхода для решения образовательных задач.

Модульный подход к организации образовательного процесса разрабатывался в 70-е гг. XX в. такими учеными, как Дж. Рассел, М. Гольдшмид, Г. Оуенс, И. А. Зимняя, М. Н. Катханов, В. В. Карпов, П. А. Юцявичене и др. Изначально данный подход активно развивался применительно к вузовскому обучению и охватывал аспекты профессионального образования [Юцявичене, 1988], затем стал переноситься и на общеобразовательные учреждения.

Модуль рассматривался как пакет учебного материала, замкнутый обучающий комплекс, блок информации, сопровождаемый методическим руководством для его освоения обучающимся [Кубрушко, 2001].

В. В. Карпов и М. Н. Катханов указывают, что модуль — это организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая выделение семантических понятий в соответствии со структурой научного знания, структурирование информации с позиции логики познавательной деятельности будущего инженера. При междисциплинарном подходе учебные дисциплины и даже отдельные разделы и темы в них рассматриваются как части определенных ступеней иерархии профессиональной подготовки. Каждая ступень иерархии может содержать ряд междисциплинарных модулей, которые носят индивидуальный характер с точки зрения учебно-научного знания по специальности и объединены единым требованием к уровню сформированного результата подготовки [Карпов, 1992, с. 70].

Н. В. Борисова [Борисова, 1999] указывает, что учебный модуль — это автономная организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели; логически завершенную единицу учебного материала, составленную с учетом внутриспредметных и междисциплинарных связей, методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля.

Таким образом, мы видим, что понятие модуля исследователи связывают с аспектом знаний,

которые транслируются в ходе обучения (в основном имеется в виду профессиональное обучение).

Исследователи Н. В. Борисова, В. М. Вазина, К. Я. Гареев, Е. М. Дурко, В. В. Карпов, М. Н. Катханов, С. И. Куликов, П. А. Юцявичене и др. связывают понятие «модуль» со следующими концептами:

- цель;
- интеграция различных видов и форм обучения;
- методическое руководство;
- саморазвитие;
- самостоятельность обучающихся;
- умение работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала;
- контроль и самоконтроль знаний;
- собственная траектория учения и др.

Мы видим, что модульное обучение связывается с обучением по индивидуализированной программе, с опорой на субъектность обучающегося, следовательно, модульная технология обеспечивает индивидуализацию обучения: по содержанию обучения, по темпу усвоения, по уровню самостоятельности, по методам и способам учения, по способам контроля и самоконтроля, а цель модульного обучения заключается в содействии развитию самостоятельности учащихся, их умения работать с учетом индивидуальных способов освоения учебного материала. Модульный подход в данном случае сосредотачивается на процессе обучения, в то же время очень важно распространить его на целостный образовательный процесс, то есть охватить также и блок воспитания, социализации. Проблема расширения идеи модульного подхода и включения в зону внимания также процесса воспитания была поставлена И. А. Зимней.

По мере развития модульного подхода он был перенесен в сферу общеобразовательных школ, причем анализ данного вопроса показал следующее. Модуль чаще всего рассматривается как часть образовательной программы, включающей несколько предметов и курсов. Это может быть часть программы курса по конкретной дисциплине или комплекс предметов. Спецификой модульной формы обучения является организация самостоятельной работы школьника, которую педагог координирует и направляет. Информация дается в виде блоков, для обучающегося выстраивается индивидуальная траектория обучения. При всех позитивных моментах мы приходим к заключению о том, что в данном случае речь идет

только о содержании образования. Безусловно, активно развиваются компетенции обучающихся в рамках самообучения, совершенствуются и формы работы (проектная деятельность, работа с кейсами и др.). Однако сосредоточенность только на процессе обучения делает усилия педагогов усеченными.

Преимущества модульной формы обучения школьников, по мнению Ю. В. Головановой [Голованова, 2013], — это неоспоримая эффективность, индивидуализация обучения, формирование хода обучения с учетом личных потребностей ученика, адаптация учебного материала согласно индивидуальным возможностям и педагогическим целям, равномерное распределение учебной нагрузки, оценка знаний по итогам проделанной работы (конкретное количество баллов, которое исключает субъективное отношение преподавателя), сокращенные сроки обучения, возможность обучаться удаленно. Отрицательные стороны модульного обучения исследователь видит в следующем: высокий уровень самоорганизации и индивидуальной работы; возможны случаи неудачного подбора материала в рамках одного блока/модулей; временное ограничение для выполнения заданий; временные затраты на подготовку модульных программ и материалов; адаптация к новой форме обучения; отличное от традиционных школ расписание каникул (что не всегда удобно для родителей, в то время как сотрудничество с ними — обязательное условие успешного образовательного процесса [Zamir, 2022]).

В. В. Королева [Королева, 2015] в качестве достоинств применения модульного подхода в школе отмечает гибкость, проявление творчества, логическую законченность, компактность, взаимозаменяемость. Модульный подход, с позиции автора, может применяться на каждой стадии учебного процесса и использоваться и как основной метод обучения, и в сочетании с традиционными методами обучения. Также в модульном обучении более развита структурированность процесса: выделены цели и задачи, направленность блока-модуля от минимального (небольшой отдельной темы) до максимального (макромодуля, блока дисциплины), необходимость иметь в наличии план освоения выбранного материала (для обучения, саморазвития), итоговый контроль за качеством освоения материала. Отдельным и наиболее важным в применении данной методики является освоение модуля «воспитание» через развитие соответствующих

компетенций путем постепенного формирования соответствующих навыков и принципов на всех стадиях обучения и развития личности в целом.

Анализ кандидатских и докторских диссертаций по педагогике за последние 25 лет (найденно более 3 тысяч работ в рассматриваемом нами проблемном поле) показывает, что интерес к проблеме модульного подхода был выражен в конце 90-х гг. XX в. и в первое десятилетие текущего века. Существенная часть этих исследований посвящена профессиональному обучению в колледжах и вузах; работы, подготовленные на базе общеобразовательных школ, сводят модульный подход исключительно к процессу предметного обучения. Присутствуют современные работы (2021 г.), при этом концептуальных изменений в применении модульной технологии не прослеживается. В то же время модульный подход в рамках целостного образовательного процесса позволяет сконструировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся.

Инновационный опыт

Руководствуясь необходимостью создавать оптимальные условия для развития и учения каждого ребенка в соответствии с его образовательными возможностями и потребностями, педагогический коллектив МАОУ «СШ № 42» ПКГО в 2020 г. приступил к реализации регионального инновационного проекта «**Школа равных возможностей**».

Цель проекта — обеспечить равные возможности в получении качественного образования обучающимися с различными образовательными потребностями посредством модульного подхода к формированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

В ходе реализации проекта должны быть достигнуты следующие результаты:

- Создана теоретическая, нормативная, методическая база повышения качества образования посредством модульного подхода к формированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в соответствии с их образовательными потребностями и возможностями.

- Внедрена обновленная система профессионального роста педагогов как основы эффективного внедрения модульного подхода к формированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

- Усовершенствована система социального партнерства в целях реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

– Внедрена усовершенствованная система работы с родителями (законными представителями).

– Созданы условия повышения качества образования посредством реализации модульного подхода к конструированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в соответствии с их образовательными потребностями и возможностями.

Принципиальное отличие в применении модульного подхода в рамках инновационной деятельности МАОУ «СШ № 42» ПКГО заключается в том, что он направлен на целостный образовательный процесс, то есть не только на обучение, но и на воспитание и социализацию обучающихся. Основная идея реализации модульного подхода в нашей образовательной организации состоит в том, что мы создаем условия для включения каждого обучающегося в максимально возможное количество деятельностей, которые необходимы для его развития. Его образовательный маршрут создается как конструктор из необходимых составляющих — эти составляющие, например, исследовательская деятельность, творческая деятельность, активное и осознанное учение и др., встраиваются в его индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с интересами, способностями и возможностями обучающегося.

В рамках планирования и внедрения модульного подхода в образовательный процесс нашей школы рабочая группа выделила два глобальных модуля и определила их наполнение следующим образом:

Модуль «Обучение», направления:

- профильное обучение;
- олимпиадное движение, работа с одаренными и заинтересованными детьми;
- внеурочная деятельность предметной направленности;
- ресурсный класс (функционирует для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ОВЗ и неуспевающих школьников).

Модуль «Социализация, социальная активность», направления:

- дополнительное образование, внеурочная деятельность творческого, спортивного, технического характера;

– развитие экологического направления в начальной школе;

– волонтерская деятельность (социальное, библиотечное, здоровьесберегающее волонтерство, волонтерский центр «Призвание»);

– школьное самоуправление;

– Юнармия;

– медиативное направление (служба школьной медиации «Мир в твоих руках»);

– издательский центр.

Для каждого из направлений работы внутри модуля разработано соответствующее положение (размещены на сайте школы <https://school42pkgo.ru/Меню/> Сведения об образовательном учреждении// Документы// Положение), ежегодно составляется план работы таким образом, чтобы каждый обучающийся смог включиться в работу направления в соответствии с его образовательными потребностями и возможностями.

Суть реализации модульного подхода к конструированию индивидуальных образовательных маршрутов заключается в том, что школьник, его законные представители решают, как встроить каждый из указанных выше компонентов в образовательную траекторию ученика: как он прикоснется к миру профессий, к углубленным знаниям, как включится в олимпиадное движение (либо не будет принимать участия в олимпиадах, но включится в игры и конкурсы по учебным предметам, как правило, в рамках предметных недель), как он реализуется во внеурочной деятельности, в волонтерстве, в творческой деятельности (будь это конкурс газет, слоганов или опубликование собственных текстов на базе школьного издательского центра).

Для понимания того, как внедрять модульный подход к конструированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в общеобразовательной школе, в том числе не «отсекая» воспитание и социализацию обучающихся, мы провели сравнительный анализ его внедрения в вузе и в школе. В Таблице 1 отражено классическое применение модульного подхода в условиях вуза и раскрыта инновационность его применения в общеобразовательной школе.

Таблица 1

Применение модульного подхода в условиях вуза и в условиях школы.

Критерий сравнения	Вуз	Школа
Содержание понятия «модуль»	Модуль — это законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, обладающая возможностью контроля знаний и умений обучающихся на выходе. Модульная образовательная программа — это совокупность и последовательность модулей, овладение ею дает возможность присвоить профессиональную квалификацию выпускнику	Модуль — значимая часть образовательного процесса; каждому обучающемуся в соответствии с его образовательными возможностями и потребностями предоставляется возможность включиться во все направления деятельности, входящие в каждый модуль
Сущность модуля	Модуль = УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ (только обучение)	Модуль = ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ (обучение + воспитание и социализация)
Субъекты выбора модуля	Самостоятельный выбор студента	Проектирование в рамках сотрудничества всех участников образовательных отношений
Оценивание эффективности образовательного процесса	Эффективность оценивается в рамках аттестации (проверка знаний)	Изучение включенности обучающихся в разнообразную деятельность, динамики развития, удовлетворенности образовательным процессом участников образовательных отношений

В Таблице 2 предложено сравнение в общем виде двух образовательных парадигм — традиционной (субъект-объектной) и инновационной (субъект-субъектной) по В. Я. Ляудис [Ляудис,

2008], которое дополнено нами анализом возможностей модульного подхода для оптимизации образовательного процесса школы.

Таблица 2

Возможности модульного подхода в рамках инновационной организации образовательного процесса школы

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение	Инновационное обучение	Возможности модульного подхода
Единица управления	Ученики выступают как объекты управления, как исполнители планов педагога	Ученики выступают как субъекты учения, общения, организации, сотрудничающие с учителем	Системное объединение возможностей разных модулей как деятельностных контекстов
Цели	Усвоение предметно-дисциплинарных знаний	Развитие личности и многообразных форм мышления	Гармоничное развитие и социализация за счет баланса содержания разных модулей
Рольевые позиции преподавателя и стиль руководства	Предметно-ориентированная позиция педагога. Стиль авторитарно-директивный	Личностно-ориентированная позиция педагога. Стиль демократический	Возможность учитывать индивидуальные возможности и потребности обучающихся в ходе конструирования их индивидуальных образовательных маршрутов
Мотивационно-смысловые установки преподавателя	Анонимность, закрытость личности, непререкаемость требований, игнорирование личного опыта обучаемых	Открытость личности педагога, установка на сотрудничество, участие каждого школьника в проектировании взаимодействия	Совместное проектирование модулей, их наполнения, маршрутов их освоения
Характер организации учебно-познавательной деятельности	Преобладают репродуктивные задания, действия по образцу, тренировка	Преобладают творческие и продуктивные задания, определяющие смыслы и мотивы выбора обучаемым тех или иных репродуктивных задач. Задания расширяют зону перспективного развития для всех обучаемых	Внутри модулей выбираются активности, соответствующие ценностям и смыслам обучающихся, а также потребностям их развития

<i>Параметры обучающей системы</i>	<i>Традиционное обучение</i>	<i>Инновационное обучение</i>	<i>Возможности модульного подхода</i>
Формы взаимодействий	Ведомость школьника, напряженность, отчужденность отношений	Сотрудничество, многообразие взаимодействий, помогающих актуализировать личностный опыт каждого участника	Совместное проектирование модулей, их наполнения, маршрутов их освоения
Формы отношений	Соперничество преобладает над сотрудничеством	Сотрудничество вытесняет соперничество, антагонизм изживается солидарностью	Сотрудничество участников образовательных отношений в разнообразных форматах
Контроль и оценка	Преобладает внешний по-операционный контроль в рамках жестко заданных правил; мотивация оценки, страх оценки знаний	Преобладает взаимо- и самоконтроль в рамках общих, разделяемых группой ценностей и смыслов	Сотрудничество сопровождается взаимной ответственностью и взаимным контролем
Мотивационно-смысловые позиции обучаемых	Отчуждение от учебных ценностей и задач, отвращение к учению, сужение спектра познавательных мотивов	Обогащение мотивов учения, познания, появление мотивов творческой деятельности, интеллектуально-го сотрудничества и др.	Учение и развитие приобретают значимость для школьников, поскольку отвечают их возможностям и потребностям, ценностям и смыслам

Из таблицы видно, что модульный подход в условиях общеобразовательной школы полностью соответствует логике современной образовательной парадигмы.

Для организации работы педагогами-инноваторами создана и ежегодно обновляется Карта возможностей школы, чтобы все участники образовательных отношений могли знать, какие существуют возможности для реализации потенциалов ученика в обоих глобальных модулях.

На данный момент технология апробирована на параллелях пятых и sixth классов, то есть индивидуальные образовательные маршруты созданы для более двухсот обучающихся. С родителями проводились тематические родительские собрания, информация размещена на официальном сайте школы. Для педагогов проведено два тематических педагогических совета, а также дважды состоялись Педагогические чтения по вопросам внедрения модульного подхода к созданию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Одной из возможностей погружения обучающихся в разнообразную деятельность, создания условий для развития их субъектности и развертывания их потенциалов является реализация общешкольного проекта.

Общешкольный проект объединяет общей логикой (концепцией) частные проекты, творческие дела, мероприятия, в его реализацию включены все обучающиеся школы с максимально возмож-

ным привлечением школьников с особыми возможностями здоровья, а также задействованием родительской общественности и партнеров по сотрудничеству. Такой проект предполагает максимальный охват всех участников образовательных отношений в рамках одной актуальной темы. Тема, цель и задачи общешкольного проекта формулируются с учетом проблемного анализа работы образовательного учреждения и вызовов общества, связанных с обеспечением современного качества образования.

В целом общешкольный проект обеспечивает следующее:

- вовлеченность максимального числа участников образовательных отношений, объединение усилий, совместное социальное проектирование;
- предоставление каждому возможности принимать участие в совместной деятельности в интересной и значимой для него форме;
- интеграция разнообразных форм деятельности (урочной и внеурочной, проектной, творческой и др.), разных предметных областей;
- обращение к ключевым темам на разных параллелях, в разных творческих группах и укрупнение контекстов обсуждения, восхождение от частных вопросов к наиболее значимым.

Участие в общешкольном проекте позволяет обучающимся приобрести опыт сотрудничества и взаимной ответственности, включиться в совместное социальное проектирование, основанное на гармонизации своих смыслов, ценностей и целей с таковыми у других людей. В результате

функционирует целостная образовательная среда, способная обеспечить полноценное развитие и социализацию обучающихся, удовлетворение их образовательных потребностей и одновременно продуктивное взаимодействие.

На данный момент нами реализовано несколько общешкольных проектов. Первым опытом стал проект на тему «**Образованный человек: прошлое, настоящее, будущее**». Его концептуальной идеей было то, что современное качество образования соотносится с понятием образованности, мы исследовали ее смысл в современном мире. В рамках реализации общешкольного проекта «**Экология природы — экология языка — экология души**» каждому школьнику была предоставлена возможность осмыслить идею экологичности (природы, отношений, внутреннего мира) в наиболее интересной и значимой для него форме. Нами также был реализован общешкольный проект «**Читающая школа**»: вопросы «что читать?», «как читать?» и «необходимо ли чтение вообще в современном мире?» мы считаем принципиальными в рамках образовательной деятельности.

В 2022 г. коллективом школы была подана заявка на грант Президентского Фонда культурных инициатив по теме «Интерактивная Камчатка». Основной идеей проекта является создание сайта «Интерактивная Камчатка» и его наполнение материалами по истории, культуре Камчатского края участниками образовательного процесса в тесном сотрудничестве с организациями и учреждениями-социальными партнерами. Наполнение сайта будет формироваться в ходе проектной, творческой, исследовательской деятельности, по результатам конкурсов, посвященных тематике проекта. Проект будет реализован вне зависимости от того, получит ли школа грант, поскольку идея актуальна, своевременна, обладает существенным образовательным потенциалом и вызвала большую заинтересованность у участников образовательных отношений нашей школы.

Выводы

Реалии современного мира предъявляют особые требования к личности, и задача формирования у растущей личности основ успешной, осмысленной и ответственной жизни возложена на школу. Существенным потенциалом ее решения выступает создание и реализация индивидуальных образовательных маршрутов школьни-

ков — МАОУ «СШ № 42» на данном этапе функционирования реализует в этом направлении модульный подход, который применяется нами не в классическом, а в инновационном ключе, с учетом специфики общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Субъектно-ориентированные педагогические технологии // Дополнительное образование — эффективная система развития способностей детей и воспитания социально ответственной личности : сборник научных статей Международной научно-практической конференции, 06-07 февраля 2020 г. Курск : Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2020а. С. 20-24.
2. Байбородова Л. В. Педагогические технологии для современного поколения школьников / Л. В. Байбородова, Н. В. Тамарская // Ярославский педагогический вестник. 2020б. № 3 (114). С. 8-16.
3. Борисова Н. В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. Москва : Домоделово: ВИПК МВД России, 1999. 174 с.
4. Бут Т. Показатели инклюзии : практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Вогана. Москва : РООИ Перспектива. URL: www.perspektiva-inva.ru (дата обращения 10.01.2017).
5. Голованова Ю. В. Модульность в образовании: методика, сущность, технологии // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). С. 437-442.
6. Карпов В. В. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе / В. В. Карпов, М. Н. Катханов. Москва ; Санкт-Петербург : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. 141 с.
7. Королева В. В. Модульное обучение как один из способов повышения качества подготовки специалиста // Молодой ученый. 2015. № 3 (83). С. 787-790.
8. Кубрушко П. Ф. Технология модульного обучения : учебно-практическое пособие / П. Ф. Кубрушко, Д. Е. Назаров. Москва : МГАУ им. В. П. Горячкина, 2001. 60 с.
9. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. Москва, 2008. 128 с.
10. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение : учебное пособие. Москва : Academia, 2017. 422 с.
11. Машарова Т. В. Современный урок в условиях федерального государственного образовательного стандарта : учебно-методическое пособие / Т. В. Машарова, А. А. Пивоваров ; авт. и научн. ред. Т. В. Машарова. Киров : Старая Вятка, 2015. 108 с.
12. Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследова-

ний качества подготовки обучающихся (с изменениями на 24 декабря 2019 года). URL: <https://docs.cntd.ru/document/554691568#6560IO> (дата обращения: 05.07.2022).

13. Усова А. В. Проблемы современной системы школьного образования // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4 (29). С. 9-11.

14. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 08.08.2019).

15. Фризен М. А. Формирующаяся личность в условиях изменяющейся социальной ситуации развития // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности : сборник научных статей / под. ред. Р. В. Кадырова. Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2020. С. 155-164.

16. Юцявичене П. А. Методы модульного обучения : учеб. пособие. Вильнюс : М-во нар. образования ЛитССР, 1988. 55 с.

17. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 5. С. 69-78.

18. Kulik A. A., Neyaskina J. Y., Naumova V. A., Frizen M. A., Shiryayeva O. S. Psychological conditions for improving the subjective quality of life in an extreme region // **Propositos y Representaciones**. 2020. Т. 8, № 2.

19. Minihan M. Transmedia Storytelling for the Digital Generation: A Guide for Self-Publication with the Adobe® Digital Publishing Suite. Johnson City, TN: East Tennessee State University, 2012.

20. Zamir S. Parents' Perceptions of Their Children's Vocational Tracking // *Pedagogika / Pedagogy* 2022, т. 145, Nr. 1, p. 135-150 / Vol. 145, № 1 pp. 135-150, 2022.

Reference list

1. Bajborodova L. V. Sub#ektno-orientirovannye pedagogicheskie tehnologii = Subject-oriented pedagogical technologies // *Dopolnitel'noe obrazovanie — jeffektivnaja sistema razvitija sposobnostej detej i vospitanija social'no otvetstvennoj lichnosti : sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 06-07 fevralja 2020 g. Kursk : Zakrytoe akcionernoe obshhestvo «Universitetskaja kniga», 2020a. S. 20-24.*

2. Bajborodova L. V. Pedagogicheskie tehnologii dlja sovremenogo pokolenija shkol'nikov = Pedagogical technologies for the modern generation of schoolchildren / L. V. Bajborodova, N. V. Tamarskaja // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020b. № 3 (114). S. 8-16.

3. Borisova N. V. Ot tradicionnogo cherez modul'noe k distancionnomu obrazovaniju = From traditional through modular to distance education. Moskva : Domodovo: VIPK MVD Rossii, 1999. 174 s.

4. But T. Pokazateli inkljuzii : prakticheskoe

posobie = Inclusion indicators: a practical guide / T. But, M. Jejnskou ; pod red. M. Vogana. Moskva : ROOI Perspektiva. URL: www.perspektiva-inva.ru (data obrashhenija 10.01.2017).

5. Golovanova Ju. V. Modul'nost' v obrazovanii: metodiki, sushhnost', tehnologii = Modularity in education: methods, essence, technologies // *Molodoj uchenyj*. 2013. № 12 (59). S. 437-442.

6. Karpov V. V. Invariantnaja model' intensivnoj tehnologii obuchenija pri mnogostupenchatoj podgotovke v vuze = Invariant model of intensive learning technology in multi-stage training at university / V. V. Karpov, M. N. Kathanov. Moskva ; Sankt-Peterburg : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1992. 141 s.

7. Koroleva V. V. Modul'noe obuchenie kak odin iz sposobov povyshenija kachestva podgotovki specialista = Modular training as one way to improve the quality of specialist training // *Molodoj uchenyj*. 2015. № 3 (83). S. 787-790.

8. Kubrushko P. F. Tehnologija modul'nogo obuchenija = Modular learning technology: uchebno-prakticheskoe posobie / P. F. Kubrushko, D. E. Nazarov. Moskva : MGAU im. V. P. Gorjachkina, 2001. 60 s.

9. Ljaudis V. Ja. Metodika prepodavaniya psihologii = Methodology for teaching psychology. Moskva, 2008. 128 s.

10. Matjash N. V. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: Proektnoe obuchenie = Innovative pedagogical technologies: Project training : uchebnoe posobie. Moskva : Academia, 2017. 422 s.

11. Masharova T. V. Sovremennyj urok v uslovijah federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta = A modern lesson in the context of the federal state educational standard : uchebno-metodicheskoe posobie / T. V. Masharova, A. A. Pivovarov ; avt. i nauchn. red. T. V. Masharova. Kirov : Staraja Vjatka, 2015. 108 s.

12. Metodologija i kriterii ocenki kachestva obshhego obrazovanija v obshheobrazovatel'nyh organizacijah na osnove praktiki mezhdunarodnyh issledovanij kachestva podgotovki obuchajushhihsja (s izmenenijami na 24 dekabrja 2019 goda) = Methodology and criteria for assessing the quality of general education in educational organizations based on the practice of international studies of the quality of students training (as amended on December 24, 2019). URL: <https://docs.cntd.ru/document/554691568#6560IO> (data obrashhenija: 05.07.2022).

13. Uсова А. В. Problemy sovremennoj sistemy shkol'nogo obrazovanija = Challenges of the modern school system // *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija*. 2011. № 4 (29). S. 9-11.

14. Federal'nyj zakon ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ = Federal Law on Education in the Russian Federation of December 29, 2012 № 273-FZ. URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija 08.08.2019).

15. Frizen M. A. Formirujushhajasja lichnost' v uslovijah izmenjajushhejsja social'noj situacii razvitija = An emerging personality in a changing social development situation // Lichnost' v jekstremal'nyh uslovijah i krizisnyh situacijah zhiznedejatel'nosti : sbornik nauchnyh statej / pod. red. R. V. Kadyrova. Vladivostok : Mor. gos. un-t, 2020. S. 155-164.

16. Jucjavichene P. A. Metody modul'nogo obucheni-ja = Modular Training Methods : ucheb. posobie. Vil'njus : M-vo nar. obrazovanija LitSSR, 1988. 55 s.

17. Holodnaja M. A. Jevoljucija intellektual'noj odarennosti ot detstva k vzroslosti: jeffekt inversii razviti-ja = Evolution of intellectual giftedness from childhood to

adulthood: developmental inversion effect // Psiholog-icheskiy zhurnal. 2011. T. 32, № 5. S. 69-78.

18. Kulik A. A., Neyaskina J. Y., Naumova V. A., Frizen M. A., Shiryaeva O. S. Psychological conditions for improving the subjective quality of life in an extreme region // Propositos y Representaciones. 2020. T. 8. № 2.

19. Minihan M. Transmedia Storytelling for the Digital Generation: A Guide for Self-Publication with the Adobe ® Digital Publishing Suite. Johnson City, TN: East Tennessee State University, 2012.

20. Zamir S. Parents' Perceptions of Their Children's Vocational Tracking // Redagogika / Pedagogy2022, t. 145, Nr. 1, p. 135-150 / Vol. 145, № 1 pp. 135-150, 2022.

Статья поступила в редакцию 16.09.2022; одобрена после рецензирования 19.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 16.09.2022; approved after reviewing 19.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 37
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-48-55
EDN: NKJRPQT

**Формирование финансово-экономической культуры обучающихся
как проблема педагогической теории и практики в советский период**

Анастасия Николаевна Цыганкова

Аспирантка кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет». 214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4
asi3005@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0470-8482>

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы финансовой и экономической грамотности и культуры любого общества. При этом отмечается, что от уровня экономической культуры напрямую зависит эффективность производства, функционирование экономических институтов, развитие экономической системы, благосостояние отдельного человека и общества в целом.

Кроме того, подчеркивается, что вопросы формирования финансовой и экономической культуры находились в русле традиционных интересов отечественной педагогики. Их решение остается актуальной социально-педагогической задачей, так как сформировать культуру невозможно без целенаправленного воспитания и образования.

Цель исследования в контексте данной статьи — выявление особенностей генезиса экономической культуры обучающихся в процессе их экономического воспитания и образования в педагогической теории и практике советского времени. В рамках проведенного исследования проанализированы подходы к проблеме формирования финансовой и экономической культуры обучающихся в советский период.

Отмечается, что вопросы экономического воспитания нашли широкое отражение в теории и практике великих советских педагогов — Н. К. Крупской, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. Формирование экономической культуры рассматривалось советскими педагогами с точки зрения соединения обучения с производственным трудом. Такое обучение носило практико-ориентированный характер и было тесно связанным с реальной жизнью. Однако, с 60-70-х гг. XX в. возникают идеи экономического воспитания в качестве самостоятельного направления. А с 80-х гг. уже появляются попытки полностью отделить экономическое воспитание от трудового.

В результате проведенного анализа выявлены особенности экономического воспитания подрастающего поколения и представлена периодизация этапов становления и развития экономического воспитания в советский период.

Ключевые слова: финансовая грамотность; экономическая грамотность; финансовая культура; экономическая культура; экономическое воспитание; трудовое воспитание; советское образование

Для цитирования: Цыганкова А. Н. Формирование финансово-экономической культуры обучающихся как проблема педагогической теории и практики в советский период // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 48-55. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-48-55>. <https://elibrary.ru/nkjpqt>

Original article

**Formation of students' financial and economic culture
as the problem of the pedagogical theory and practice in the soviet era**

Anastasiya N. Tsygankova

Post-graduate student of department of pedagogy and psychology, FSBEI HE «Smolensk state university». 214000, Smolensk, Przhevalsky st., 4
asi3005@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0470-8482>

Abstract. This article substantiates the relevance of the problem of financial and economic literacy and culture of any society. At the same time, it is noted that the level of economic culture directly affects the efficiency of production, the functioning of economic institutions, the development of the economic system, the well-being of an individual and society as a whole.

In addition, it is emphasized that the issues of the formation of financial and economic culture were in line with the traditional interests of Russian pedagogy, and also were and remain an urgent socio-pedagogical task, since it is impossible to form a culture without purposeful upbringing and education.

The purpose of the research in the context of this article is to identify the features of the genesis of economic culture of students in the process of their economic education and education in the pedagogical theory and practice of the Soviet era. Within the framework of the conducted research, approaches to the problem of the formation of financial and economic culture of students in the Soviet period are analyzed.

It is noted that these issues of economic education are widely reflected in the theory and practice of the great Soviet teachers — N. K. Krupskaya, P. P. Blonsky, A. S. Makarenko, V. A. Sukhomlinsky. The formation of economic culture was considered by Soviet teachers from the point of view of combining education with industrial labor. Such training was of practice-oriented nature and was closely related to real life. However, since the 60-70s of the XX century, the ideas of economic education have emerged as an independent direction. And since the 80-s there have been already attempts to completely separate economic education from labor education.

As a result of the analysis, the features of economic education of the younger generation are revealed and the periodization of the stages of formation and development of economic education in the soviet period is presented.

Keywords: financial literacy; economic literacy; financial culture; economic culture; economic education; labor education; soviet education

For citation: Tsygankova A. N. Formation of students' financial and economic culture as the problem of the pedagogical theory and practice in the soviet era. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 48-55. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-48-55>. <https://elibrary.ru/nkjppt>

Введение

Сегодня особенно остро стоят вопросы повышения экономической и финансовой грамотности обучающихся.

Очевидно, что, выходя на рынок труда, участвуя в экономической жизни общества, молодой человек не сможет успешно социализироваться и адаптироваться к новым для него условиям «взрослой жизни» без наличия основных практических знаний в области экономики и финансов.

Если рассматривать финансы как отношения, связанные с формированием, распределением и использованием денежных средств, то финансовую грамотность можно определить как способность человека к рациональным действиям в области финансов. То есть финансовые отношения — это часть экономических отношений, а финансовая грамотность — часть экономической грамотности человека и общества. Таким образом, финансовая грамотность — это первая ступень к формированию финансовой, а следовательно, и экономической культуры. Очевидно, что понятие финансовой культуры является более широким, чем понятие финансовой грамотности, но более узким, чем понятие экономической культуры. Как отмечает Р. О. Восканян, «финансовая культура охватывает все виды поведения и финансовых решений, принимаемых гражданами и непосредственно зависит от уровня общественного сознания, экономического образования и качества действующего законодательства...» [Восканян, 2018].

Экономическая культура включает в себя далеко не только финансовое поведение и финансовые решения. Б. И. Каверин отмечает: «Экономическая культура личности намного богаче и многообразнее, чем тот капитал, который находится в ее распоряжении. Ее содержание составляют информационно-экономический элемент: количество и качество знаний, эмоционально-чувственные и волевые состояния, сопровождающие переосмысление и переоценку имеющихся общих и профессиональных экономических знаний, а также экономические идеалы, нормы и принципы, убеждения и надежды, верования экономического характера» [Каверин, 2005, с. 226]. Экономическая культура выступает своеобразным катализатором, ускоряющим или замедляющим развитие личности и общества. От уровня экономической культуры напрямую зависит эффективность производства, функционирование экономических институтов, развитие экономической системы, благосостояние отдельного человека и общества в целом.

Таким образом, необходимость формирования финансовой и экономической культуры была и остается актуальной социально-педагогической задачей.

Методы исследования

В контексте данной статьи нами проанализированы подходы к проблеме формирования финансовой и экономической культуры обучающихся в советский период. Цель нашего исследования — выявление особенностей генезиса экономической культуры обучающихся в процессе экономического воспитания в педагогической

теории и практике советского времени. Для достижения поставленной цели нами использовались общетеоретические методы исследования: синтез, анализ, сопоставление, обобщение, а также описательный и сопоставительный методы. В результате проведенного анализа были выявлены особенности экономического воспитания подрастающего поколения и представлена периодизация этапов становления и развития экономического воспитания в советский период.

Результаты исследования

Следует отметить, что термины «финансовая грамотность» и «финансовая культура» стали употребляться в научных исследованиях и публикациях сравнительно недавно. Это можно объяснить, в первую очередь, тем, что в советский период под финансы понимали как систему «денежных отношений по поводу аккумуляции, распределения и использования фондов денежных средств в целях материального обеспечения выполнения государственных функций и задач... К числу финансовых относились только те денежные отношения, наличие которых обусловлено фактом существования государства как органа управления» [Крохина, 2004, с. 35]. Для этого были определены основания: экономика была основана на государственной собственности, принципы частной собственности не действовали, осуждалось стремление к личным накоплениям и личному финансовому благополучию. При социализме, где господствовала общественная собственность и средства производства были подчинены единой цели — удовлетворению материальных и культурных потребностей, возникает общественный интерес. А это значит, что экономическое поведение советского человека должно было полностью соответствовать этому интересу. Личные финансовые и материальные интересы должны были быть сознательно подчинены коллективным и общенародным. Реализация данной задачи была бы невозможна без целенаправленного формирования социалистического экономического сознания советского человека через экономическое воспитание и образование. Данные положения всегда находились в центре идеологической работы. В. И. Ленин в 1897 г. в брошюре «Задачи русских социал-демократов» писал: «И экономическая и политическая агитация равно необходимы для развития классового самосознания пролетариата, и экономическая и политическая агитация равно необходимы как руководство классовой борьбой русских рабочих...» [Ленин, 1967, с. 450].

В связи с этим в советских исследованиях и публикациях чаще встречаются термины «экономическая культура», «экономическое мышление», «экономическое сознание», «экономическая ответственность» и др.

Следует отметить, что в советский период вопросы формирования экономической культуры рассматривались с точки зрения соединения обучения с производственным трудом.

Идея экономического воспитания как важнейшей части системы советского воспитания была выдвинута В. И. Лениным. Впервые термин «экономическое воспитание» использован в работе «Первоначальный вариант статьи «Очередные задачи Советской власти». В частности, основоположник советского государства отмечал: «Веди аккуратно и добросовестно счет денег, хозяйничай экономно, не лодырничай, не воруй, соблюдай строжайшую дисциплину в труде, — именно такие лозунги [...] становятся теперь, после свержения буржуазии, очередными и главными лозунгами момента» [Ленин, 1969, с. 174].

В выступлениях того времени В. И. Ленин подчеркивал необходимые требования для системы профессионального образования: оно не должно носить характера «ремесленничества», а напротив, должно быть связано с политическими и экономическими знаниями, отражать научно-технический прогресс и основываться на соединении обучения с производительным трудом.

Ленинские идеи о политехническом и профессиональном образовании развивала Н. К. Крупская, которую можно считать основоположником педагогических исследований в области экономического воспитания в системе профессионального образования.

В своей статье «Задачи профессионального образования» она отмечала, что «изменившиеся условия делают рабочего одновременно и рабочим, и хозяином в крупном производстве, поэтому профессиональное образование должно учить рабочего и тому, как работать, и тому, как налаживать производство, как контролировать его, как вести учет» [Крупская, 1959, с. 20]. Н. К. Крупская подчеркивала, что лишь узких профессиональных навыков обучающемуся для полноценной жизни недостаточно: «Рабочему нужно уметь не только точить на токарном станке, но и знать, как этот токарный станок устроен, знать, какие другие роды токарных станков существуют; какие для какой работы нужны, нужно знать, где, за какую цену можно достать эти лучшие станки, стоит ли их, выгодно ли будет

ввести, какие пошлины придется платить; нужно уметь все рассчитать, все прикинуть. ... Нужно знать ему, каковы потребности в железе в своей и чужих странах, на что наибольший спрос, нужно знать, куда и как сбывать выработанные продукты, как рассчитывать их стоимость и пр. и пр. А с этим всем тесно связано и понимание тех условий, при которых рабочий может быть в то же время и хозяином, нужно понимать сущность капиталистического строя и сущность строя социалистического. Да и многое другое должен еще знать рабочий, если он хочет сделаться хозяином производства» [Крупская, 1959, с. 21].

В данных положениях обозначена необходимость практикоориентированности образования, знания не должны даваться ради знаний — они должны быть полезны человеку не только в труде и производстве, но и в дальнейшей жизни.

В рамках выполнения этих рекомендаций в 1921 г. в учебные планы образовательных учреждений были включены экономика производства, обществоведение, промышленная география, организация народного хозяйства и производства, научная организация труда. Так, в 20-е гг. в содержание трудовой подготовки начинают включаться вопросы экономического воспитания.

Целью советской педагогической парадигмы являлось всестороннее развитие личности. При этом человеческая личность трактовалась как совокупность социально-производственных функций, таких как способность к труду, коллективизм, справедливость и равенство. Система образования должна была сформировать человека, готового к преобразованию окружающей среды для построения социализма. В связи с этим содержание образования основывалось на практических, жизненно важных умениях и навыках, обучение соединялось с производительным общественно полезным трудом.

В педагогических исследованиях 20-х гг. рассматривались вопросы научной организации труда, профориентации, рациональности расходов, бережного отношения к имуществу и т. д.

Проблемы экономического воспитания нашли широкое отражение в теории и практике великих советских педагогов.

П. П. Блонский в своей работе «Трудовая школа» писал об «индустриальном воспитании», отмечая, что сформировать умение управлять хозяйством и активность в коллективной трудовой деятельности поможет личное участие подростков в производительном труде, в том числе участие в приобретении материалов, составлении

сметы и распределении бюджета [Блонский, 1921].

В трудах А. С. Макаренко мы можем отметить не только теоретическое обоснование, но и практические рекомендации по осуществлению экономического воспитания в трудовой деятельности коллектива. Макаренко писал: «Труд, дисциплина, быт, образовательная работа, будущее воспитанника и воспитателя — все это должно располагаться по линии экономического прогресса коммуны с учетом центрального основного фактора — экономического прогресса всей страны...» [Макаренко, 1983, с. 49].

Особое значение в воспитательном процессе колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского занимают вопросы хозяйственного расчета. Уже на первом этапе своей хозяйственно-воспитательной деятельности А. С. Макаренко ставил целью не только зарабатывание воспитанниками денежных средств, но и разумное распоряжение ими, формировал у них грамотное финансовое поведение и рациональное отношение к деньгам.

Идею необходимости экономического воспитания также постоянно воплощал в практической работе Павлышской школы В. А. Сухомлинский: «Труд детей должен иметь как можно больше общего с производительным трудом взрослых и по общественной значимости и по технике и технологии трудовых процессов. Чем больше похож труд детей на труд взрослых, тем сильнее его воспитывающее действие» [Сухомлинский, 1979, с. 91].

Таким образом, идеи экономического образования становятся элементом политехнического образования молодежи, а образование обретает тесную связь с трудом и реальной жизнью.

Несмотря на то, что известные отечественные педагоги говорили о необходимости трудового воспитания с учетом усвоения экономических знаний, до 60-х гг. фундаментальных исследований в этой области не осуществлялось.

Основоположники производственной педагогики разрабатывали вопросы профессиональной подготовки рабочих кадров с их экономическим воспитанием. Так, в научных трудах академика С. Я. Батышева освещаются проблемы внедрения научной организации труда в учебный процесс, вопросы необходимости экономической подготовки рабочих [Батышев, 1980; Батышев, 1971].

П. Р. Атутов, рассматривая цели, задачи и содержание соединения обучения с производительным трудом, подчеркивает необходимость теоре-

тической и практической экономической подготовки с элементами хозяйственного расчета. «Хорошо поставленный хозрасчет направлен на воспитание в людях бережливости, расчетливости, деловитости, умения сочетать личные интересы и интересы коллектива и государства» [Атутов, 1976, с. 151].

Цели и задачи экономического просвещения были сформулированы в письме Министерства просвещения СССР, где отмечалось, что экономические знания, умения и навыки должны последовательно систематически в преемственной связи формироваться у учащихся прежде всего при изучении основ наук. При этом в процессе трудового обучения необходимо сформировать представление о хозрасчете, эффективности производства, рентабельности предприятия и т. д. [Постановление Центрального комитета КПСС ... , 1977].

В связи с этим появляются исследования, посвященные специфике содержания экономической подготовки в курсах различных школьных предметов естественно-научного цикла, таких как математика (В. М. Монахов) [Монахов, 1989], физика (Л. С. Сусская) [Сусская, 1982], химия (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский) [Скаткин, 1981], а также предметов общественно-гуманитарного цикла (В. К. Розов, Б. П. Шемякин, П. А. Шемякин) [Розов, 1985]. Также рассматриваются общие вопросы экономического просвещения в профтехобразовании (А. И. Абрамова, Б. Д. Варнакова, С. Н. Чистякова) [Абрамова, 1980; Варнакова, 1979]. В основном здесь исследуется практическая направленность за счет вовлечения учащихся в процесс производственного обучения, в ходе которого и решаются конкретные практические задачи экономического и финансового характера.

С 60-70-х гг. возникают идеи экономического воспитания в качестве самостоятельного направления. При этом вопрос ставится не об экономическом воспитании молодежи, а об экономическом воспитании всех трудящихся.

Первые такие исследования были проведены отечественными экономистами Л. Н. Пономаревым и Л. Е. Эпштейном [Пономарев, 1987; Эпштейн, 1966]. Экономическое воспитание они понимали как часть коммунистического воспитания, выступающую основным фактором развития народного хозяйства. Так определилась главная цель экономического воспитания советского человека.

В этот период появляются и педагогические

исследования, посвященные проблемам экономического воспитания не только в ходе школьной общеобразовательной подготовки (А. Ф. Аменд, Л. П. Мельникова), но и в профессионально-технических училищах (К. Н. Катханов, С. Я. Батышев, Л. М. Нульман) [Катханов, 1973; Батышев, 1971]. В своих работах К. Н. Катханов и С. Я. Батышев четко связывают проблемы подготовки квалифицированных рабочих с нехваткой экономического воспитания. В то же время авторы придерживаются важнейшего принципа советской профессионально-технической школы — соединение обучения с производительным трудом. Л. М. Нульман подчеркивает, что «экономическое воспитание (в широком смысле) учащихся ПТУ и ТУ является фактором воспитания коммунистического отношения к труду и общественной собственности при условии создания стройной системы экономического образования в связи с экономической воспитательной работой (в узком смысле)» [Нульман, 1976, с. 9].

Философ И. Б. Иткин, напротив, выдвинул идею о необходимости отделить экономическое воспитание от трудового, так как, по его мнению, трудовое воспитание «не предполагает интерес и потребность в экономической деятельности; получение экономических представлений, знаний, экономического мышления, усвоение экономической теории; а также привитие ребенку таких качеств, как бережливость, предприимчивость, практицизм, чувство хозяина производства» [Иткин, 1967, с. 9].

Однако такое понимание экономического воспитания не соответствовало существовавшему типу экономической системы страны. Административно-командная экономика предполагала производство продукции для выполнения плана и не ориентировалась в полной мере на потребительский спрос. При такой системе хозяйствования отсутствовала частная собственность, запрещалась предпринимательская деятельность, в связи с этим возникали определенные противоречия между экономической жизнью советского общества и целями экономического воспитания обучающихся. Поэтому экономическое воспитание в то время еще невозможно было отделить от идейно-политического, трудового, нравственного воспитания — оно являлось неотъемлемой частью воспитательной системы советского общества.

К концу 80-х гг. были охарактеризованы нравственные нормы экономического поведения в социалистическом обществе, разработаны пути

их формирования, апробированы различные формы (учебно-производственные комбинаты, школьные кооперативы, ученические бригады и т. д.) организации трудового экономического воспитания учащихся.

Политические и экономические преобразования в стране конца 80-90-х гг. создали новые условия для дальнейшего развития экономического воспитания молодежи в условиях перехода на рыночные отношения. В 90-е гг. проблемы формирования экономической культуры стали носить междисциплинарный характер. Соответствующие вопросы стали рассматриваться не только в педагогических, но и в социологических, экономических и психологических исследованиях. Появилось достаточное количество учебно-методической литературы по экономике как самостоятельному предмету в общеобразовательных школах и учреждениях среднего профессионального образования.

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, мы выделили этапы становления и развития проблемы экономического воспитания молодежи:

1-й этап (до 20-х гг. XX в.) — возникают идеи экономического воспитания с целью формирования социалистического экономического сознания советского человека;

2-й этап (20-60-е гг. XX в.) — экономическое воспитание рассматривается как элемент трудового; в содержание трудовой подготовки начинают включаться вопросы экономического воспитания;

3-й этап (60-80-е гг. XX в.) — возникают идеи экономического воспитания в качестве самостоятельного направления; экономическая подготовка внедряется в производственное обучение; экономическое образование рассматривается как одно из средств экономического воспитания; осуществляется теоретическая и практическая экономическая подготовка учащихся при изучении основ наук;

4-й этап (80-90-е гг.) — появляются попытки отделить экономическое воспитание от трудового; проблемы формирования экономической культуры стали носить междисциплинарный характер.

Изучение литературы по истории педагогической, философской и социально-экономической мысли показало, что существуют давние традиции формирования экономической культуры через экономическое воспитание обучающихся. Однако различные локальные и глобальные из-

менения, происходящие в стране и мире, требуют перемен и в области экономического воспитания подрастающего поколения. Формирование экономической грамотности и культуры молодежи должно ориентироваться на современные реалии и отвечать требованиям времени.

Библиографический список

1. Абрамова А. И. Роль экономической подготовки в воспитании у учащихся профтехучилищ ответственности за выпуск продукции высокого качества. Москва : Высш. школа, 1980. 89 с.
2. Агутов П. Р. Политехнический принцип в обучении школьников. Москва : Педагогика, 1976. 192 с.
3. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. Москва : Высшая школа, 1980. 456 с.
4. Батышев С. Я. Основы производственной педагогики. Москва : Машиностроение, 1971. 551 с.
5. Блонский П. П. Трудовая школа. Тифлис : Гос. изд-во, 1921. 170 с.
6. Варнакова Е. Д. Трудовое воспитание и профориентация подростка / Е. Д. Варнакова, С. Н. Чистякова. Москва : Знание, 1979. 40 с.
7. Восканян Р. О. Финансовая грамотность как условие формирования финансовой культуры // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 86-88.
8. Иткин И. Б. Экономическое воспитание как социальная категория // Вопросы экономического воспитания: материалы межвузовской научной конференции / ред. Л. Е. Эпштейн. Челябинск : Челяб. гос. пед. ин-т, 1967. С. 8-15.
9. Каверин Б. И. Культурология : учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ ДАНА, 2005. 288 с.
10. Катханов К. Н. Педагогические проблемы производительного труда учащихся в профессионально-технических училищах. Москва : Высш. школа, 1973. 262 с.
11. Крохина Ю. А. Финансовое право России: Учебник для вузов. Москва : Норма: ИНФРА-М, 2014. 623 с.
12. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в 10 т. Т. 4. Трудовое воспитание и политехническое образование / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. Москва : Изд-во Академии педагогических наук, 1959. 630 с.
13. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Том 2. 1895-1897. Москва : Политиздат, 1967. 680 с.
14. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Том 36. Март-июль 1918. Москва : Политиздат, 1969. 810 с.
15. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. Т. 1: Педагогические произведения 1922-1936 гг. / сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1983. 367 с.
16. Монахов В. М. Преподавание математики и экономическая подготовка учащихся профтехучилищ : метод. пособие для ПТУ / В. М. Монахов,

В. Ф. Любичева, Т. В. Малкова. Москва : Высш. шк., 1989. 102 с.

17. Пономарев Л. Н. Экономическая культура: сущность, направления развития / Л. Н. Пономарев, В. Д. Попов, В. П. Чичканов. Москва : Мысль, 1987. 269 с.

18. Постановление Центрального комитета КПСС от 22 декабря 1977 года № 1111 «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду». URL: <https://docs.cntd.ru/document/765710301> (дата обращения: 22.08.2022).

19. Розов В. К. Методика экономического воспитания школьников / В. К. Розов, Б. П. Шемякин, П. А. Шемякин. Москва : Педагогика, 1985. 160 с.

20. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. Москва : Знание, 1981. 96 с.

21. Сусская Л. С. Экономическое просвещение учащихся при изучении физики // Физика в школе. 1982. № 5. С 32-33

22. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа : Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1979. 396 с.

23. Эпштейн, Л. Е. Экономические факторы коммунистического воспитания. Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд., 1966. 316 с.

Reference list

1. Abramova A. I. Rol' jekonomicheskoy podgotovki v vospitanii u uchashhihsja proftehuchilishh otvetstvennosti za vypusk produkciij vysokogo kachestva = The role of economic training in the education of vocational school students of responsibility for the production of high-quality products. Moskva : Vyssh. shkola, 1980. 89 s.

2. Atutov P. R. Politehnicheskij princip v obuchenii shkol'nikov = Polytechnic principle in teaching school-children. Moskva : Pedagogika, 1976. 192 s.

3. Batyshev S. Ja. Nauchnaja organizacija uchebno-vospitatel'nogo processa = Scientific organization of educational process. Moskva : Vysshaja shkola, 1980. 456 s.

4. Batyshev S. Ja. Osnovy proizvodstvennoj pedagogiki = Fundamentals of industrial pedagogy. Moskva : Mashinostroenie, 1971. 551 s.

5. Blonskij P. P. Trudovaja shkola = Labor School. Tiflis : Gos. izd-vo, 1921. 170 s.

6. Varnakova E. D. Trudovoe vospitanie i proforientacija podrostopka = Occupational education and career guidance of a teenager / E. D. Varnakova, S. N. Chistjakova. Moskva : Znanie, 1979. 40 s.

7. Voskanjan R. O. Finansovaja gramotnost' kak uslovie formirovanija finansovoj kul'tury = Financial literacy as a condition for the formation of a financial culture // Azimut nauchnyh issledovanij: jekonomika i upravlenie. 2018. T. 7. № 1 (22). S. 86-88.

8. Itkin I. B. Jekonomicheskoe vospitanie kak social'naja kategorija = Economic education as a social category // Voprosy jekonomicheskogo vospitanija : materialy mezhvuzovskoj nauchnoj konferencii / red. L. E. Jepshtejn. Cheljabinsk : Cheljab. gos. ped. in-t, 1967. S. 8-15.

9. Kaverin B. I. Kul'turologija = Culturology : ucheb. posobie dlja vuzov. Moskva : JuNITI DANA, 2005. 288 s.

10. Kathanov K. N. Pedagogicheskie problemy proizvoditel'nogo truda uchashhihsja v professional'no-technicheskikh uchilishhah = Pedagogical problems of productive work of students in vocational schools. Moskva : Vyssh. shkola, 1973. 262 s.

11. Krohina Ju. A. Finansovoe pravo Rossii = Russian financial law : uchebnik dlja vuzov. Moskva : Norma: INFRA-M, 2014. 623 s.

12. Krupskaja N. K. Pedagogicheskie sochinenija v 10 t. = Pedagogical works in 10 volumes. T. 4. Trudovoe vospitanie i politehnicheskoe obrazovanie / pod red. N. K. Goncharova, I. A. Kairova, N. A. Konstantinova. Moskva : Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk, 1959. 630 s.

13. Lenin V. I. Polnoe sobranie sochinenij = Complete works. Tom 2. 1895-1897. Moskva : Politizdat, 1967. 680 s.

14. Lenin V. I. Polnoe sobranie sochinenij. Tom 36. Mart-ijul' 1918 = Complete works. Volume 36. March-July 1918. Moskva : Politizdat, 1969. 810 s.

15. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochinenija. T. 1: Pedagogicheskie proizvedenija 1922-1936 gg. = Pedagogical writings. V. 1: Pedagogical works in 1922-1936] / sost. L. Ju. Gordin, A. A. Frolov. Moskva : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1983. 367 s.

16. Monahov V. M. Prepodavanie matematiki i jekonomicheskaja podgotovka uchashhihsja proftehuchilishh = Teaching mathematics and economic training of vocational school students : metod. posobie dlja PTU / V. M. Monahov, V. F. Ljubicheva, T. V. Malkova. Moskva : Vyssh. shk., 1989. 102 s.

17. Ponomarev L. N. Jekonomicheskaja kul'tura: sushhnost', napravlenija razvitija = Economic culture: essence, directions of development / L. N. Ponomarev, V. D. Popov, V. P. Chichkanov. Moskva : Mysl', 1987. 269 s.

18. Postanovlenie Central'nogo komiteta KPSS ot 22 dekabrja 1977 goda № 1111 «O dal'nejshem sovershenstvovanii obuchenija, vospitanija uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh shkol i podgotovki ih k trudu» = Resolution of the Central Committee of the CPSU of December 22, 1977 № 1111 «On the further improvement of education, education of students in general education schools and their preparation for work». URL: <https://docs.cntd.ru/document/765710301> (data obrashhenija: 22.08.2022).

19. Rozov V. K. Metodika jekonomicheskogo vospitanija shkol'nikov = Methodology of economic education of schoolchildren / V. K. Rozov, B. P. Shemjakin, P. A. Shemjakin. Moskva : Pedagogika, 1985. 160 s.

20. Skatkin M. N. Soderzhanie obshhego srednego, obrazovanija. Problemy i perspektivy = Content of general secondary, education. Challenges and prospects / M. N. Skatkin, V. V. Kraevskij. Moskva : Znanie, 1981. 96 s.

21. Susskaja L. S. Jekonomicheskoe prosveshhenie uchashhihsja pri izuchenii fiziki = Economic education of students in the study of physics // Fizika v shkole. 1982. № 5. S 32-33

22. Suhomlinskii V. A. Pavlyshskaja srednjaja shkola = Pavlysh High School : obobshhenie opyta ucheb.-vospitat. raboty v sel. sred. shkole. 2-e izd. Moskva : Prosveshhenie, 1979. 396 s.

23. Jepshtejn, L. E. Jekonomicheskie faktory kommunisticheskogo vospitanija = Economic factors of communist upbringing. Cheljabinsk : Juzh.-Ural. kn. izd., 1966. 316 s.

Статья поступила в редакцию 22.09.2022; одобрена после рецензирования 19.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 22.09.2022; approved after reviewing 19.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-56-64

EDN: OFJSEC

Спираль фундирования метода корреляционного анализа в обучении математике студентов исторических профилей

Алла Алексеевна Соловьева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и алгебры ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
asolovyeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7603-3170>

Аннотация. В статье описан подход к освоению метода корреляционного анализа в процессе обучения математике студентов исторических профилей через реализацию принципа фундирования. Учитывая неподготовленность студентов-гуманитариев к восприятию содержания математического учебного материала, вместо линейного изложения материала при обучении математике моделирование базовых учебных элементов предлагается проводить по спиралевидной схеме. Выявлено оснащение мотивационного поля для изучения базового учебного элемента «метод корреляционного анализа», разработаны технологические этапы развертывания спирали фундирования и составляющие компоненты каждого этапа на основе интеграции математических и гуманитарных знаний и процедур. Представлен набор разноуровневых профессионально-ориентированных задач, решение которых способствующих целостному восприятию изучаемого метода на основе тесного взаимодействия с профилем подготовки студента.

Студенты знакомятся с ведущими идеями применения изучаемого метода в области исторического знания и на заключительном этапе сами применяют метод для решения задач профессиональной деятельности. Построение изучения метода корреляционного анализа с помощью спирали фундирования направлено на формирование у студентов исторических профилей более глубокого понимания содержания метода; умений анализировать условия и возможности применения метода при обработке данных исторического исследования; планировать процесс построения математической модели конкретной профессионально-ориентированной задачи; выделять составляющие содержания рассматриваемой ситуации; определять математическую сущность выделенных составляющих содержания; выбирать подходящий условиям собранных данных коэффициент корреляции; оперировать знаково-символической деятельностью при построении математической модели; интерпретировать результат на языке рассматриваемой ситуации гуманитарного содержания; распространять опыт полученного решения для анализа других аналогичных реальных ситуаций. Описанный в статье набор задач может быть полезен преподавателям математики на гуманитарных профилях подготовки, преподавателям методики обучения математике, студентам, изучающим возможности применения математических методов для решения профессиональных задач.

Ключевые слова: обучение математике; гуманитарные профили подготовки; исторические профили подготовки; спираль фундирования; концепция фундирования опыта; профессионально-направленное обучение; профессиональная направленность; корреляционный анализ; математические методы; профессионально-ориентированные задачи

Для цитирования: Соловьева А. А. Спираль фундирования метода корреляционного анализа в обучении математике студентов исторических профилей // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 56-64. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-56-64>. <https://elibrary.ru/ofjsec>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY
OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

The spiral of the foundation of the correlation analysis method
in teaching mathematics to students of historical profiles

Alla A. Solovyeva

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of geometry and algebra, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
asolovyeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7603-3170>

Abstract. This paper describes an approach to master the method of correlation analysis through a course of Mathematics for students of History specializations. The approach is based on the principle of founding. Considering the unreadiness of humanities students to perceive the content of mathematical educational materials, we propose to model of the basic learning elements in a spiral pattern instead of a linear presentation of the material. The information supply of motivational field to study this basic learning element is revealed; the stages of the spiral of founding and the equipment of each stage based on the integration of mathematical and humanitarian knowledge are developed. We have presented a set of multi-level professionally-oriented tasks the solutions of which facilitate to a holistic perception of the application of the studied method. Students get acquainted with the leading ideas of the application of the studied method in the field of historical knowledge, and at the final stage they themselves apply the method to solve the problems of professional activity. The study of the method of correlation analysis using the spiral of funding is aimed to form a deeper understanding of the content of the method among students of historical profiles; to form skills to analyze the conditions and possibilities of using the method in the processing of historical research data; skills to plan the process of constructing a mathematical model of a specific professionally-oriented task; skills to identify the components of the content of the situation under consideration; to determine the mathematical essence of the components of the content; to choose a correlation coefficient suitable for the conditions of the collected data; to operate sign-symbolic activity in the construction of a mathematical model; to interpret the result under consideration of humanitarian content; to extend the experience of the received solution for the analysis of other similar real situations. The set of tasks described in the article can be useful for teachers of mathematics in the humanities, teachers of mathematics teaching methods, students studying the possibilities of using mathematical methods to solve professional problems.

Keywords: teaching of mathematics; humanities students; history specializations; spirals of founding; the concept of foundation; profession-focused teaching; spirals of founding; correlation analysis; mathematical methods; professionally-oriented task

For citation: Solovyeva A. A. The spiral of the foundation of the correlation analysis method in teaching mathematics to students of historical profiles. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 56-64. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-56-64>. <https://elibrary.ru/ofjsec>

Введение

Авторы исторических исследований часто опираются на данные массовых источников — к ним относятся материалы переписи, обследования, делопроизводства и личного учета, систематизированные справочные материалы, то есть источники, которые позволяют изучать массовые процессы и явления. Первые исторические исследования [Кауфман, 1913; Лучицкий, 1893] и др., в которых при анализе обширного цифрового материала использовались простейшие статистические методы, появились в конце XIX — начале XX в. А в 60-е гг. XX в. оформилось новое научное направление — квантитативная (количественная) история (другое название — клиометрика), основоположником которой в нашей стране является

ученый с мировым именем И. Д. Ковальченко. Им в начале 60-х гг. была создана лаборатория по применению математических методов и безмашинных технологий обработки массовых исторических источников в Институте истории АН СССР. В 70-е гг. были созданы центры по применению количественных методов и ЭВМ в исторических исследованиях на истфаке МГУ им. М. В. Ломоносова (руководитель И. Д. Ковальченко), в Сибирском отделении АН ССР (В. А. Устинов), Академии наук Эстонской ССР (Ю. Ю. Кахк) и Тартуском университете (Х. М. Лиги). При Отделении истории АН СССР была создана Комиссия по применению математических методов и ЭВМ в исторических исследованиях [Аникиев, 2002; Ковальченко, 1987].

Методы статистического анализа данных массовых исторических источников применялись в исследованиях писцовых книг XVII в. [Милов, 1986], материалов крестьянской реформы 1861 г. [Ковальченко, 1982], материалов по аграрному развитию России конца XIX — начала XX в. [Ковальченко, 1979], при моделировании процесса расслоения феодально-зависимых крестьян в Византии [Хвостова, 1980], процесса иностранных инвестиций в России начала XX в. [Греков, 1989] и др. Одним из часто используемых при анализе взаимосвязей в исторической науке является метод корреляционного анализа [Абрамов, 1990; Бородкин, 1986; Зайнулин, 2013; Ковальченко, 1982] и др., поэтому для студентов исторических профилей подготовка изучения этого метода имеет важное значение и является частью содержания программы дисциплины «Математические

методы обработки данных в профессиональной деятельности» в модуле Учебно-исследовательской и проектной деятельности для направления 44.03.05 и 44.04.01 Педагогическое образование.

Методы исследования

Учитывая неподготовленность студентов-гуманитариев к восприятию содержания учебного материала при обучении математике, отказываемся от линейности изложения, а моделирование базовых учебных элементов предлагаем проводить по спиралевидной схеме фундирования (Рис. 1), которая разработана автором на основе концепции фундирования [Подготовка учителя ... , 2002]. Она состоит из трех этапов.

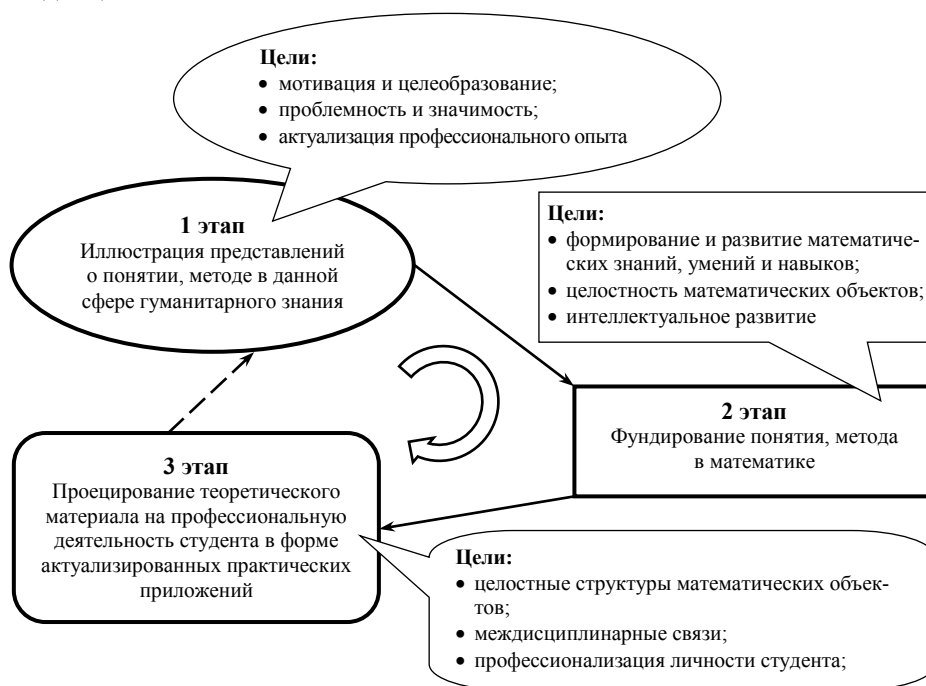


Рис. 1. Схема спирали фундирования учебного элемента

На первом этапе рассматривается некоторый конкретный для данной специальности образ изучаемого понятия в виде представления о понятии и явлении, существующего в изучаемой студентами сфере гуманитарного знания. На втором этапе делается обобщение, у известного понятия выделяется математическая сущность, при этом необходимые математические понятия и утверждения последовательно вводятся для формирования целостного представления об изучаемом понятии.

На заключительном третьем этапе происходит проецирование теоретического материала на будущую деятельность студента. Здесь рассматриваются исследования из данной гуманитарной области знания, результаты которых получены с помощью применения изучаемого математического понятия или метода.

Результаты исследования

Построим спираль фундирования метода корреляционного анализа для обучения студентов исторических профилей (Рис. 2).

Первый этап проявляется в выраженности ценностных и личностных характеристик познавательной деятельности обучаемых по освоению эталонов и образцов феноменологии наглядного моделирования обобщенного конструкта, поиске и анализе механизмов осуществления межпредметных связей.

Законы общественного развития могут быть представлены описанием совокупности явлений. Когда явления обладают сложной структурой и многообразием связей, их исследование сводится к установлению наличия взаимосвязей и изучению их характера.

Анализ взаимосвязей, присущих изучаемым явлениям, позволяет делать новые выводы в ис-

торических исследованиях. Так, например, при изучении внутренней структуры помещичьего хозяйства Европейской России в пореформенную эпоху [Ковальченко, 1982] выделяют два крайних варианта организации помещичьего хозяйства — капиталистическое и отработочное. Структура капиталистически организованного помещичьего хозяйства характеризуется взаимозависимостью и тесной сбалансированностью его компонентов, тогда как структура отработочного хозяйства такой сбалансированности иметь не должна. Анализ взаимосвязи компонентов помещичьего хозяйства позволяет ответить на вопрос о господстве капиталистической или отработочной системы в помещичьем хозяйстве России.

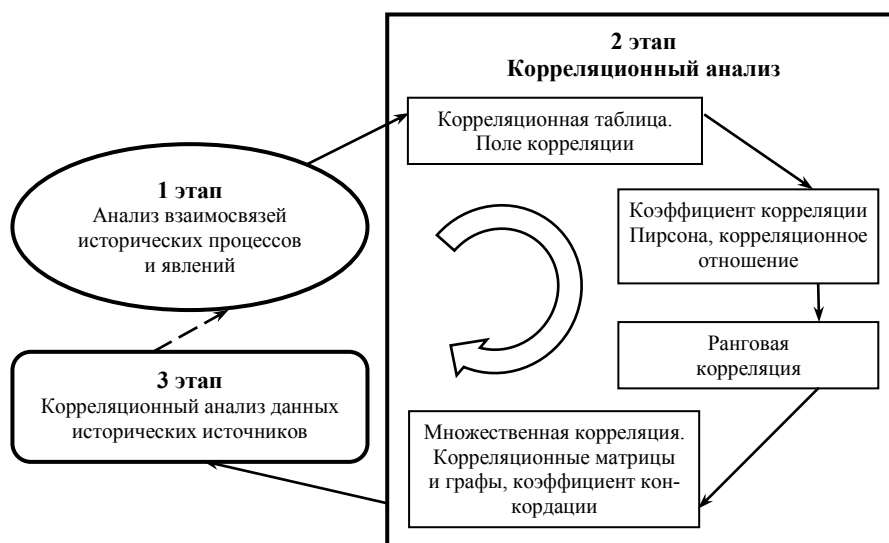


Рис 2. Спираль фундирования метода корреляционного анализа

Второй этап реализуется с помощью нескольких шагов, на каждом из которых последовательно вводятся необходимые понятия и утверждения для формирования целостного представления об изучаемом математическом методе.

Воздействие одного признака на другой не изолировано от остальных факторов, а происходит так, что на изучаемую связь прямо или косвенно влияют многие другие факторы. При этом опосредованное воздействие одних признаков на другие уловить без специального инструментария часто невозможно. Для описания и изучения такого рода зависимостей используется понятие статистической или корреляционной связи. При введении понятия корреляционной связи внимание студентов следует обратить на то, чем она отличается от функциональной зависимости, при которой каждому значению одного признака со-

ответствует определенное значение другого, а при корреляционной зависимости одному и тому же значению одного признака могут соответствовать различные значения другого. Это происходит в силу того, что при статистической зависимости связь устанавливается между признаками (двумя, тремя и т. д.), которые изменяются не только в силу взаимодействия, но и под воздействием множества различных неучтенных факторов. Это впоследствии помогает выявлять содержательную суть изучаемого явления и пути решения профессиональной задачи, а затем выбирать те количественные методы, которые наиболее пригодны для их реализации.

При изучении корреляционного анализа важно формировать умение составлять корреляционные таблицы, строить ковариационные графы [Афанасьев, 2007], корреляционное поле, а также извлекать, интерпретировать информацию об ис-

следуемом явлении из данных, наглядно представленных указанными средствами, раскрывать смысл их свойств. Например, если в корреляционной таблице большие значения одного признака в основном сочетаются с большими значениями другого признака, а малые — с малыми, то есть парные частоты концентрируются вдоль главной диагонали таблицы, можно предположить наличие прямой связи, а если концентрируются вдоль побочной диагонали, говорить о наличии обратной связи. Это в дальнейшем способствует формированию умения интерпретировать полученные показатели на языке задачи профессионального содержания.

Для измерения тесноты между двумя признаками изучаются парный линейный коэффициент корреляции Пирсона, корреляционное отношение, ранговый коэффициент корреляции Спирмена и их свойства. Студенты интерпретируют коэффициенты корреляции на основе их свойств и шкалы Чеддока.

В исторических исследованиях часто рассматриваются несколько признаков, причем интересны как взаимные парные связи, так и связь между несколькими признаками. Для исследования множественной корреляции изучаются корреляционная матрица, корреляционный граф и множественный коэффициент ранговой корреляции — коэффициент конкордации.

На *третьем этапе* теоретический материал проецируется на будущую деятельность студента в форме актуализированных практических приложений. Обучаемые осваивают исследовательские процедуры проектирования математических проявлений сущности обобщенного конструкта в ходе развертывания ее фундирующих этапов и на

основе актуализации диалога математической и гуманитарной культур. Студенты знакомятся с ведущими идеями применения изучаемого метода в конкретной области гуманитарного знания и сами применяют метод для решения задач профессиональной деятельности.

При использовании профессионально-ориентированных задач в учебных пособиях для гуманитарных профилей подготовки наблюдается фрагментарное появление таких задач при изучении отдельных тем курса (зачастую подобные задачи отсутствуют вовсе). Однако это противоречит потребности студента целостно воспринимать понятия математической дисциплины при тесном взаимодействии с профилем подготовки. Для каждой темы, в том числе и для темы «Метод корреляционного анализа», разрабатывается комплекс разноуровневых профессионально-ориентированных задач [Соловьева, 2015; Соловьева, 2018].

Сначала решаются задачи с готовой математической моделью, описывающей реальную ситуацию профессионального характера. При решении задач выполняются задания, связанные с оперированием математической моделью, осуществлением математических операций; решаются задачи с образцом действий по построению математической модели рассматриваемой ситуации из гуманитарной области знания.

Задача 1. В источнике, содержащем данные об уходящих в отставку дворянах, имеются сведения о причинах ухода в отставку. Как правило, в качестве причины указывалась болезнь. Данные представлены в таблице (Таблица 1).

Таблица 1

Связь между возрастом уходящих в отставку дворян и их имущественным положением (количеством крепостных крестьян)

Возраст ухода в отставку	Количество крепостных крестьян				n _j	
	y _j -y _j +1	0-30	30-100	100-800		800-1500
x _i -x _i +1	середина интервала	15	65	450	1150	
25-35	30	5	1	4	2	12
35-45	40	6	10	3	1	20
45-55	50	5	0	2	0	7
55-65	60	2	1	0	0	3
n _x		18	12	9	3	n = 42

Являлась ли эта причина единственной? По приведенным в Таблице 1 данным можно предположить, что возраст ухода в отставку зависел от имущественного положения находящихся на военной службе дворян: чем более они были обеспечены, тем с большей легкостью могли оставить службу. Полученное предположение

имеет свои основания. Вопрос о том, что могли быть другие скрытые причины ухода в отставку, не случаен. В первой половине XVIII в. офицеры не могли уходить в отставку по собственному желанию, так как эта причина в то время не действовала. «Все офицеры как дворяне (а потомственное дворянство давал первый же офицер-

ский чин) были обязаны служить пожизненно и могли увольняться в отставку только при неспособности продолжать службу по инвалидности, болезни или глубокой старости» [Волков, 1993]. Только после указа 1762 г. о вольности дворянства офицеры получили право уходить в отставку в любое время, что, кстати, резко уменьшило их число.

Решение. Для проверки предположения изменим тесноту связи между признаками $X = \{\text{возраст ухода в отставку}\}$ и $Y = \{\text{имущественное положение дворянина, количество крепостных крестьян}\}$.

Учитывая отличие распределений признаков X и Y от нормального, найдем корреляционное отношение. Рассчитаем средний возраст ухода в отставку дворян:

$$x^* = \frac{30 \cdot 12 + 40 \cdot 20 + 50 \cdot 7 + 60 \cdot 3}{42} \approx 40,2 \text{ (г.)}$$

Признак имущественного положения представлен 4 группами. Для каждой группы найдем средний возраст ухода в отставку.

$$x_1 = \frac{30 \cdot 5 + 40 \cdot 6 + 50 \cdot 5 + 60 \cdot 2}{18} \approx 42,2 \text{ (г.)},$$

$$x_2 = \frac{30 \cdot 1 + 40 \cdot 10 + 60 \cdot 1}{12} \approx 40,8 \text{ (г.)},$$

$$x_3 = \frac{30 \cdot 4 + 40 \cdot 3 + 50 \cdot 2}{9} \approx 37,8 \text{ (г.)},$$

$$x_4 = \frac{30 \cdot 2 + 40 \cdot 1}{3} \approx 33,3 \text{ (г.)}.$$

Групповые средние возраста убывают с увеличением уровня имущественного положения, что говорит о наличии обратной связи. Найдем общее и межгрупповое средние квадратических отклонений признака X .

$$\sigma_{\text{общ}} = \sqrt{\frac{1}{42}((30 - 40,2)^2 \cdot 12 + (40 - 40,2)^2 \cdot 20 + (50 - 40,2)^2 \cdot 7 + (60 - 40,2)^2 \cdot 3)} \approx 8,6,$$

$$\sigma_{\text{межгр}} = \sqrt{\frac{1}{42}((42,2 - 40,2)^2 \cdot 18 + (40,8 - 40,2)^2 \cdot 12 + (37,8 - 40,2)^2 \cdot 9 + (33,3 - 40,2)^2 \cdot 3)} \approx 2,66.$$

Найдем корреляционное отношение:

$$\eta(X / Y) = \frac{\sigma_{\text{межгр}}}{\sigma_{\text{общ}}} = \frac{2,66}{8,6} \approx 0,31.$$

Интерпретируем результат и сделаем вывод.

Вывод. Убывание групповых средних говорит о наличии обратной зависимости между признаками возраст ухода в отставку дворян и имущественным положением (по количеству крепостных крестьян). Следовательно, чем выше имущественное положение (большее количество крепостных крестьян) дворянина, тем раньше он мог оставить службу. Однако величина коэффициента корреляции по шкале Чеддока говорит об умеренной, но близкой к слабой тесноте зависимости исследуемых признаков. Поэтому нет оснований утверждать, что эта причина была существенной (значимость полученного рангового коэффициента корреляции проверяется в следующей теме курса математической дисциплины).

У студентов формируются умения анализировать модель описываемого явления; выделять ее существенные свойства; воспроизводить по аналогии технологический ход решения заданий, связанных с выполнением необходимых математических действий, оперированием математической моделью.

Второй уровень задач — задачи с конкретным содержанием реальной ситуации гуманитарной области знания, для которой требуется построить математическую модель. Условием задачи является содержание конкретной реальной ситуации, которая может использоваться как пример некоторого явления гуманитарной области знания. Построение математической модели рассматриваемой ситуации, наряду с выполнением необходимых математических действий, уточняющих или описывающих свойства модели, осуществляется при решении задач такого вида.

Задача 2. Семьи духовенства в России в XIX в. традиционно были многодетными. Определите тесноту и направление зависимости количества детей в семье (признак X) от возраста супругов в семье (признак Y) по данным движения народонаселения в Вологодской губернии в 1859 г. [Мионов, 1999]. В задаче 2 данные систематизированы, собраны в корреляционную таблицу (Таблица 2), готовы для обработки, требуется выбор подходящего коэффициента корреляции.

Таблица 2

Состав семей духовенства в середине XIX в. (Вологодская губерния в 1859 г.)

Y	X	0	1	2	3	4	5	6	7	8	n_{yi}
18-24		16	63	3	0	0	0	0	0	0	82
25-29		27	100	77	64	26	2	2	0	0	298
30-34		21	32	72	103	78	45	16	5	1	373
35-39		20	20	27	53	79	82	54	14	5	354
40-44		21	19	22	32	46	60	43	25	15	283

<i>Y</i>	<i>X</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	n_{yi}
45-49		10	15	19	26	29	38	20	13	8	178
50-54		9	25	35	28	29	26	15	6	2	175
55-59		11	28	26	21	10	11	4	2	0	113
>60		18	29	26	16	8	4	2	0	0	103
n_{kj}		153	331	307	343	305	268	156	65	31	1959

Задача 3. Оцените связь между возрастом и количеством участников в революционном движении, по данным 70-х гг. XIX в. [Миронов, 1976].

Таблица 3

Возрастной состав участников революционного движения в России 70-х гг. XIX в.

Возраст	Число участников (в %)
До 20 лет	37
21-25	45,2
26-30	12,5
31-35	2,8
36-40	1,4
41-45	1,0
46-50	0,07
Более 50	0,03

Перед обработкой данных (Таблица 3) в задаче 3 требуется их систематизация, выбор подходящего коэффициента корреляции.

Задача 4. На положение крестьянских хозяйств в России в XIX в. оказывали влияние множество факторов: скот, землевладение, рабочая сила, иждивенцы, промысловый доход. Сопоставляя показатели динамики доходов и факторов, характеризующих хозяйство, трудно оценить роль каждого фактора в благосостоянии крестьянской семьи. По данным Тверской губернии (Таблица 4) видно, что доходность крестьянского хозяйства в XIX в. росла [Миронов, 1976]. Вычислив коэффициенты корреляции между доходностью хозяйства и каждым элементом производства, оцените, от каких факторов больше зависел уровень доходности крестьянского хозяйства.

Таблица 4

Статистические данные о крестьянском хозяйстве Тверской губернии в XIX в.

Фактор	На одно крестьянское хозяйство приходилось					
	1800 г.	1820 г.	1840 г.	1860 г.	1880 г.	1900 г.
Скот, голов	2,5	2,3	2,0	1,9	1,6	1,5
Земля, десятин на душу	3,3	3,0	2,6	2,3	2,0	1,8
Работники	4,2	4,1	4,2	4,0	3,7	3,2
Иждивенцы	2,3	2,1	2,1	2,0	1,8	2,0
Промысловый доход, руб.	5,4	8,5	14,5	12,3	16,9	18,6
Доход, руб.	23	28	37	40	55	70

Перед вычислением коэффициента корреляции требуется содержательный анализ данных, выделение признаков, обнаружение факторного признака, результативных признаков, систематизация данных, выбор коэффициента корреляции.

Решение задач формирует у студентов умения планировать процесс построения математической модели конкретной ситуации гуманитарного содержания; выделять составляющие содержания рассматриваемой ситуации; определять математическую сущность выделенных составляющих содержания реальной ситуации; оперировать знаково-символической деятельностью при построении математической модели; выбирать подходящий условиям собранных данных коэффициент корреляции, выполнять математические операции; интерпретировать результат математических операций на языке рассматриваемой ситуации гуманитарного содержания, распространять опыт полученного решения для анализа

других аналогичных реальных ситуаций

Так вместе со студентами-историками проводится анализ количественных данных и формулируется новый качественный вывод об исследуемых исторических явлениях.

В завершении изучения темы предлагаются дополнительные задания, которые заключаются в сборе данных; формулировании содержания конкретной реальной ситуации; построении математической модели; выполнении необходимых математических действий, уточняющих или описывающих ее свойства; интерпретации полученных результатов на языке рассматриваемой ситуации гуманитарного содержания.

Заключение

Корреляционный анализ — полезный инструмент в руках исследователя-историка: он дает возможность оценить влияние отдельных факторов на изучаемое историческое явление. При изучении метода корреляционного анализа с по-

мощью спирали фундирования каждый этап процесса освоения математического знания является фундаментом для реализации следующего и обеспечивает основания для самообразования и обогащения опыта личности студента-гуманитария; способствует включению механизмов осознания студентами структуры собственных учебных действий; более глубокому пониманию содержания методов математической статистики; приобретению умений анализировать условия и возможности применения математических знаний при обработке данных в исследованиях; определению наличных ресурсов, необходимых для решения задачи профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Абрамов В. К. Корреляционный анализ в исторических исследованиях : учебное пособие. Саранск : МГУ, 1990. 80 с.
2. Аникеев И. А. Историческая информатика в России и за рубежом / И. А. Аникеев, В. Ф. Покасов // Новая и новейшая история. 2002. № 1. С. 8-16.
3. Афанасьев В. В. Теория вероятностей : учебное пособие. Москва : Владос, 2007. 350 с.
4. Бородин Л. И. Многомерный статистический анализ в исторических исследованиях. Москва : Изд-во МГУ, 1986. 187 с.
5. Волков С. В. Русский офицерский корпус. Москва : Воениздат, 1993. URL : http://militera.lib.ru/h/volkov_sv1/index.html (дата обращения: 12.09.2022).
6. Греков Б. И. Иностранные инвестиции в русских акционерных банках в 1900-1914 гг. (опыт применения системного подхода к изучению проблемы) // Математические методы и ЭВМ в историко-типологических исследованиях : сб. науч. статей. Москва : Наука, 1989. С. 30-46.
7. Зайнулин Р. Ш. Методы анализа структуры и динамики социально-экономических явлений и процессов / Р. Ш. Зайнулин, С. А. Щербакова // Вестник КРСУ. 2013. Том 13. № 3. С. 44-47.
8. Кауфман А. А. К вопросу о статистическом методе в историко-экономических исследованиях // Научный исторический журнал. 1913. № 1. С. 10-39.
9. Ковальченко И. Д. Аграрная типология губерний Европейской России на рубеже XIX-XX вв. (Опыт многомерного количественного анализа) / И. Д. Ковальченко, Л. И. Бородин // История СССР. 1979. № 1. С. 59-95.
10. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. Москва : Наука, 1987. 439 с.
11. Ковальченко И. Д. Социально-экономический строй помещичьего хозяйства Европейской России в эпоху капитализма : Источники и методы изучения / И. Д. Ковальченко, Н. Б. Селунская, Б. М. Литваков. Москва : Наука, 1982. 265 с.
12. Лучицкий И. Очерки по экономической истории Западной Европы, ч. I. «Обзор историко-статистических исследований». Киев, 1893.
13. Миронов Б. Н. Историк и математика (Математические методы в историческом исследовании) / Б. Н. Миронов, З. В. Степанов. Ленинград : Наука, 1976. 184 с.
14. Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX в.). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правого государства Т. 1. Санкт-Петербург : «Дмитрий Буланин», 2003. 548 с.
15. Население России в XX веке. Исторические очерки : в 3 т. Москва : РОССПЭН, 2011. 462 с.
16. Подготовка учителя математики: инновационные подходы : учебное пособие / В. В. Афанасьев, Ю. П. Поваренков, Е. И. Смирнов, В. Д. Шадриков. Москва : Гардарики, 2002. 383 с.
17. Соловьева А. А. Профессионально-ориентированные задачи по разделу «математическая статистика» в обучении математике студентов исторических специальностей // Преподавание математики, физики, информатики в вузах и школах: проблемы содержания, технологии и методики материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Глазов : ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» 2015. С. 121-126.
18. Соловьева А. А. Разнородные профессионально-ориентированные задачи в обучении математике гуманитариев // Математика и информатика, астрономия и физика, экономика и технология и совершенствование их преподавания : материалы Международной конференции «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 82-93.
19. Тенденция аграрного развития России первой половины XVII в. (Историография, компьютер, методы исследования) / Л. В. Милов, М. Б. Булгаков, И. М. Гарскова. Москва : Изд-во МГУ, 1986. 303 с.
20. Хвостова К. В. Количественный подход в средневековой социально-экономической истории. Москва : Наука, 1980. 205 с.

Reference list

1. Abramov V. K. Korreljacionnyj analiz v istoricheskikh issledovanijah = Correlation analysis in historical studies : uchebnoe posobie. Saransk : MGU, 1990. 80 s.
2. Anikeev I. A. Istoricheskaja informatika v Rossii i za rubezhom = Historical informatics in Russia and abroad / I. A. Anikeev, V. F. Pokasov // Novaja i novejsaja istorija. 2002. № 1. S. 8-16.
3. Afanas'ev V. V. Teorija verojatnostej = Probability theory : uchebnoe posobie. Moskva : Vlados, 2007. 350 s.
4. Borodkin L. I. Mnogomernyj statisticheskij analiz v istoricheskikh issledovanijah = Multivariate statistical analysis in historical studies. Moskva : Izd-vo MGU, 1986. 187 s.

5. Volkov S. V. Russkij oficerskij korpus = Russian officer corps. Moskva : Voenizdat, 1993. URL : http://militera.lib.ru/h/volkov_sv1/index.html (data obrashhenija: 12.09.2022).
6. Grekov B. I. Inostrannye investicii v russkikh akcionerных bankah v 1900-1914 gg. (opyt primenenija sistemnogo podhoda k izucheniju problemy) = Foreign investments in Russian joint-stock banks in 1900-1914 (experience in applying a systematic approach to studying the problem) // Matematicheskie metody i JeVM v istoriko-tipologicheskikh issledovanijah : sb. nauch. statej. Moskva : Nauka, 1989. S. 30-46.
7. Zajnuln R. Sh. Metody analiza struktury i dinamiki social'no-jekonomicheskikh javlenij i processov = Methods of analysis of structure and dynamics of socio-economic phenomena and processes / R. Sh. Zajnuln, S. A. Shherbakova // Vestnik KRSU. 2013. Tom 13. № 3. S. 44-47.
8. Kaufman A. A. K voprosu o statisticheskom metode v istoriko-jekonomicheskikh issledovanijah = To the question of the statistical method in historical and economic research // Nauchnyj istoricheskij zhurnal. 1913. № 1. S. 10-39.
9. Koval'chenko I. D. Agrarnaja tipologija gubernij Evropejskoj Rossii na rubezhe XIX-XX vv. (Opyt mnogomernogo kolichestvennogo analiza) = Agrarian typology of the provinces of European Russia at the turn of the XIX-XX centuries. (Experience of multidimensional quantitative analysis) / I. D. Koval'chenko, L. I. Borodkin // Istorija SSSR. 1979. № 1. S. 59-95.
10. Koval'chenko I. D. Metody istoricheskogo issledovanija = Historical Research Methods. Moskva : Nauka, 1987. 439 s.
11. Koval'chenko I. D. Social'no-jekonomicheskij stroj pomeshhich'ego hozjajstva Evropejskoj Rossii v jepohu kapitalizma : Istochniki i metody izuchenija = Socio-economic system of the landowner economy of European Russia in the era of capitalism: Sources and methods of study / I. D. Koval'chenko, N. B. Selunskaja, B. M. Litvakov. Moskva : Nauka, 1982. 265 s.
12. Luchickij I. Oчерki po jekonomicheskoi istorii Zapadnoj Evropy, ch. I. «Obzor istoriko-statisticheskikh issledovanij» = Essays on the economic history of Western Europe, part I. «Review of historical and statistical research». Kiev, 1893.
13. Mironov B. N. Istorik i matematika (Matematicheskie metody v istoricheskom issledovanii) = Historian and mathematics (Mathematical methods in historical research) / B. N. Mironov, Z. V. Stepanov. Leningrad : Nauka, 1976. 184 s.
14. Mironov B. N. Social'naja istorija Rossii perioda imperii (XVIII — nachalo XX v.). Genezis lichnosti, demokraticheskoj sem'i, grazhdanskogo obshhestva i pravogo gosudarstva = The social history of Russia during the empire (XVIII — early XX centuries). Genesis of the individual, democratic family, civil society and right-wing state. T. 1. Sankt-Peterburg : «Dmitrij Bulanin», 2003. 548 s.
15. Naselenie Rossii v HH veke. Istoricheskie oчерki = The population of Russia in the twentieth century. Historical essays: v 3 t. Moskva : ROSSPJeN, 2011. 462 s.
16. Podgotovka uchitelja matematiki: innovacionnye podhody = Maths teacher training: innovative approaches : uchebnoe posobie / V. V. Afanas'ev, Ju. P. Povarenkov, E. I. Smirnov, V. D. Shadrikov. Moskva : Gardariki, 2002. 383 s.
17. Solov'eva A. A. Professional'no-orientirovannye zadachi po razdelu «matematicheskaja statistika» v obuchenii matematike studentov istoricheskikh special'nostej = Professional-oriented problems in the section «mathematical statistics» in teaching mathematics to students of historical specialties // Prepodavanie matematiki, fiziki, informatiki v vuzah i shkolah: problemy sodержanija, tehnologii i metodiki : materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii. Glazov : FGBOU VPO «Glazovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut imeni V. G. Korolenko», 2015. S. 121-126.
18. Solov'eva A. A. Raznourovnevyje professional'no-orientirovannye zadachi v obuchenii matematike gumanitariev = Multi-level professional-oriented problems in teaching Mathematics to humanitarians // Matematika i informatika, astronomija i fizika, jekonomika i tehnologija i sovershenstvovanie ih prepodavanija : materialy Mezhdunarodnoj konferencii «Chtenija Ushinskogo» fiziko-matematicheskogo fakul'teta. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2018. S. 82-93.
19. Tendencija agrarnogo razvitija Rossii pervoj poloviny XVII v. (Istoriografija, komp'juter, metody issledovanija) = The tendency of agricultural development of Russia in the first half of the XVII century. (Historiography, computer, research methods) / L. V. Milov, M. B. Bulgakov, I. M. Garskova. Moskva : Izd-vo MGU, 1986. 303 s.
20. Hvosťova K. V. Kolichestvennyj podhod v srednevekovoj social'no-jekonomicheskoi istorii = Quantitative approach in medieval socio-economic history. Moskva : Nauka, 1980. 205 s.

Статья поступила в редакцию 26.09.2022; одобрена после рецензирования 25.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 26.09.2022; approved after reviewing 25.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-65-75

EDN: LFCPKF

Компетентностно-ориентированные практики в подготовке филологов: опыт СПбГУ

Ольга Владимировна Васильева^{1✉}, Екатерина Сергеевна Зорина², Янина Валерьевна Мызникова³

¹Кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9

²Кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9

³Кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9

¹o.vasilieva@spbu.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0003-0816-2373>

²e.zorina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5928-9625>

³janinam@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1092-8219>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования в рамках ряда направлений научной специальности «Методология и технология профессионального образования». Цель статьи — представить традиции и новые подходы в организации и проведении практик, реализуемых кафедрой русского языка СПбГУ, в аспекте компетентного подхода в профессиональной подготовке специалиста-филолога. Особое внимание в статье уделяется взаимодействию системы профессионального образования с рынком труда и профессиональными партнерами. Необходимость подведения итогов продиктована вектором практико-ориентированного обучения, с одной стороны, и приближающимся 300-летием Санкт-Петербургского государственного университета — с другой, а также важностью выводов о перспективе направлений развития классического университетского высшего образования. В статье освещаются три практики: диалектологическая практика (выездная), педагогическая (проводится в школах и гимназиях Санкт-Петербурга) и лингвистическое консультирование (организована в формате клиники).

Диалектологическая и педагогическая практики, сохраняя традиционный формат, предполагают обращение к новым междисциплинарным методам. Погружение в профессиональную среду — главная цель практик, оно способствует формированию профессиональных компетенций специалистов-филологов и отвечает синергетическому подходу в образовании. Отличительной особенностью практик сегодня является формирование навыков функционирования специалистов в поликультурном обществе. Поэтому ведущим направлением в реализации диалектологической практики выступает этнокультурное направление. Для педагогической практики актуальность приобретает понятие педагогической резильентности и формирование широкого спектра специальных коммуникативных компетенций. Практика лингвистического консультирования организована по модели клиники. Среди отличительных особенностей клинических практик следует назвать их социальную ориентированность и постоянную актуализацию формата проведения и сущностного наполнения в зависимости от запроса рынка труда. Клинический формат практик сегодня ведущий в СПбГУ, поскольку открывает возможность решения поставленных заказчиком задач без отрыва от учебного процесса и способствует формированию личной социальной ответственности обучающихся. Практики, основанные на академических знаниях, предлагают студентам работу с реальными кейсами и тем самым способствуют формированию профессионального мировоззрения и профессиональной я-компетенции и воспитывают конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: практики обучающихся; практико-ориентированное образование; диалектологическая практика; педагогическая практика; клиническая практика; кейс-стади; профессиональные компетенции; социальная ответственность обучающихся; 300-летие Санкт-Петербургского государственного университета

Для цитирования: Васильева О. В., Зорина Е. С., Мызникова Я. В. Компетентностно-ориентированные практики в подготовке филологов: опыт СПбГУ // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 65-75. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-65-75>. <https://elibrary.ru/lfcpkf>

Original article

Competently oriented practices in the training of philologists: experience of StPSU

Olga V. Vasilieva¹✉, Ekaterina S. Zorina², Yanina V. Myznikova³

¹Candidate of philological sciences, associate professor, FSBEI HE «St. Petersburg state university». 199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 7-9

²Candidate of philological sciences, associate professor, FSBEI HE «St. Petersburg state university». 199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 7-9

³Candidate of philological sciences, associate professor, FSBEI HE «St. Petersburg state university». 199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 7-9

¹o.vasilieva@spbu.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-0816-2373>

²e.zorina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5928-9625>

³janinam@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1092-8219>

Abstract. The purpose of the paper is to describe traditions and new approaches in practical trainings of the Russian Language Department of St. Petersburg University. The practice-oriented education and the forthcoming 300th Anniversary of St. Petersburg University are the reasons to summarize. The subjects for the description are the following practical trainings: Training Dialectological Practice (organized in field), Teaching Internship (held in the schools) and Training Practice Linguistic Counseling (clinical practical training). Training Dialectological Practice and Teaching Internship with the traditional format are aiming at the functioning in the multicultural professional society, that matches the synergetic approach in education. Thus, the ethnocultural aspect is the main for the Training Dialectological Practice; the educational resiliency and professional communicative competences are of high priority for the Teaching Internship. Training Practice Linguistic Counseling is the clinical practical training, which is to be always social oriented and constantly altered (both structure and content) depending on the labor market. The clinical practical trainings in St. Petersburg University date back to the year of 1998 when the first in Russia Legal Clinic was organized. The clinical format is the leading in St. Petersburg University today, since it provides the opportunity to acquire hands-on experience as a part of the educational process and is directed towards personal social responsibility of the students. The authors conclude that the practical trainings are the activities based on the academic knowledge and altered to the actual moment, which provides students with real clients' requests cases.

Keywords: practical trainings; internship; practice-oriented education; Training Dialectological Practice; Teaching Internship; Training Practice Linguistic Counseling; clinical practical training; case study; professional competencies; social responsibility; 300th Anniversary of St. Petersburg University

For citation: Vasilieva O. V., Zorina E. S., Myznikova Ya. V. Competently oriented practices in the training of philologists: experience of StPSU. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 65-75. (In Russ.). <https://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-65-75>. <https://elibrary.ru/lfcpkf>

Введение и постановка задачи

Через два года Санкт-Петербургский государственный университет будет отмечать свое 300-летие, что является веской причиной подвести некоторые итоги и наметить перспективы. В настоящий момент, когда ориентиры и ситуация на рынке труда меняются очень быстро, важно найти основу в образовательном процессе, которая позволит сохранять академические традиции университетского образования и при этом выпускать специалистов, готовых функционировать в профессиональном сообществе. В связи с этим имеет смысл обратиться к описанию опыта организации и проведения практик обучающихся кафедры русского языка Санкт-Петербургского государственного университета, накопленного к настоящему времени. В соответствии с практико-ориентированным подходом современного образования практики приобретают особое значение, так как имеют длительную историю и являются

актуальными в настоящий момент. Для кафедры русского языка СПбГУ это, в первую очередь, диалектологическая и педагогическая практики. Новейшие тенденции в образовательном процессе требуют организации такой формы, как клиническая практика, которая на кафедре русского языка реализуется в виде лингвистического консультирования. Статья посвящена описанию практик, реализуемых кафедрой русского языка СПбГУ, в аспекте практико-ориентированного обучения. Опыт, которым мы готовы поделиться, может быть полезен как преподавателям, так и специалистам по истории образования в России.

Цель статьи — показать развитие дела организации и проведения практик студентов кафедры русского языка ЛГУ — СПбГУ, которое основывается на академическом знании и опыте Университета, однако подлежит постоянной актуализации в связи с требованиями времени. Своей задачей авторы видят описание практик, традиционно проводимых кафедрой русского языка

СПбГУ, и практик, реализуемых в новом формате. Таким образом, представляется необходимым, с одной стороны, описать историю формирования данного аспекта обучения и его современное состояние, с другой — обозначить актуальность и возможности применения накопленного опыта для внедрения инновационных форматов и методов обучения. В преддверии 300-летнего юбилея СПбГУ в качестве вспомогательной задачи видится описание истории диалектологической и педагогической практики, тем более, что их история во многом связана с историей отечественной филологической и педагогической науки.

Все описываемые в статье практики являются обязательными на соответствующих этапах обучения (бакалавриат и магистратура) и входят в число аспектов воспитания специалиста-филолога, способного видеть перспективы использования достижений науки. Как кажется, очень важно привлечь внимание специалистов именно к этому аспекту практической подготовки кадров с высшим образованием.

Практики кафедры русского языка СПбГУ

Диалектологическая практика: традиции и перспективы

Преподавание русской диалектологии в СПбГУ началось в середине XIX в., когда профессор И. И. Срезневский выступил с лекцией «Мысли по истории русского языка» (1849 г.), в которой обосновал необходимость изучения как памятников древнерусской письменности, так и русских народных говоров. Лекции по диалектологии в СПбГУ читали академики А. И. Соболевский и А. А. Шахматов. Однако диалектологическая практика у студентов появилась позже.

В автобиографии профессора Б. А. Ларина, возглавлявшего с 1954 г. филологический факультет ЛГУ, читаем: «С 1919 г. начал преподавание в высшей школе: ... в Петроградском университете (с 1924 г.) ... С 1924 г. и до 1940 г. ежегодно, а также в 1947, 1949, 1950 гг. я ездил с группами студентов и аспирантов в диалектологические экспедиции» [Ларин, 2003, с. 755]. Из Списка диалектологических поездок Б. А. Ларина узнаем, что в 1926 и 1927 гг. он работал в деревнях Псковской области, в 1929-1931 гг. в Боровичском р-не Ленинградской области, в 1935 — на Валдае, в 1936 г. руководил экспедицией в северной части района озера Селигер по сбору материалов для Лингвистического атласа этой территории, в 1937 — экспедицией по изучению казацких говоров Ростовской области, а также экспедицией в восточные (Белозерский и Вытегорский) р-ны Ле-

нинградской области. Зимой того же 1937 г. — экспедиция в Краснодарский край, запись казаков-некрасовцев, летом 1938 г. — снова Селигер, 1939 г. — Онежский р-н Архангельской области, 1940 г. — экспедиция на Украину, 1946 г. — Холмогоры и Архангельск, 1949 г. — экспедиция на реку Мезень с целью обследования Архангельской области для Атласа русского языка, 1951 г. — экспедиция на Печору [Корнев, 2003]. Очевидно, что материалы, собранные студентами и аспирантами ЛГУ в некоторых из этих экспедиций, были использованы при подготовке первого отечественного Атласа селигерских говоров, с материалов других экспедиций ведет отсчет картотека Печорского словаря.

С 1945 г. начинаются регулярные экспедиции студентов ЛГУ в Псковскую область в рамках всероссийского проекта по сбору материалов для Диалектологического Атласа русского языка (ДАРЯ). Изучение западных среднерусских говоров, говоров псковских, не только сочетающих черты южнорусского и севернорусского наречий, но также испытавших влияние со стороны эстонского, латышского и белорусского языков, было закреплено за ЛГУ. Состоялось 75 сезонов практики, которая возобновилась после пандемии.

Итак, диалектологические экспедиции ЛГУ 1945-1955 гг., проводившиеся в Псковской области, были нацелены на сбор материалов для ДАРЯ, поэтому тетради полевых записей тех лет, хранящиеся в архиве Межкафедрального словарного кабинета, содержат разные материалы, записанные от информантов: списки слов в диалектном произношении, парадигмы изменяемых лексем, записи отдельных фраз, а также связных текстов.

Когда в 1955 г. на Всероссийском диалектологическом совещании было объявлено, что сбор материалов для ДАРЯ завершен и филологам следует начать работу над областными словарями, ЛГУ продолжил работу по собиранию и изучению лексики говоров Псковской области, теперь уже вместе с Псковским педагогическим институтом (впоследствии университетом). Проект *Псковского словаря с историческими данными* (ПОС) был разработан Б. А. Лариным, основавшим на филфаке ЛГУ Межкафедральный словарный кабинет (сейчас он носит его имя), в котором хранятся картотеки диалектных (и не только) словарей и тетради с диалектными записями. Недавно по договоренности между Научной библиотекой СПбГУ и Президентской библиотекой имени Б. Н. Ельцина тетради были оцифрованы и представлены на сайте Президентской библиотеки.

ПОС — первый диалектный словарь полного типа, включающий не только региональную, но и общерусскую лексику, записанную в экспедициях и взятую из источников псковской письменности. К настоящему времени картотека ПОС насчитывает более 3 млн карточек. И ПОС, и его картотека на протяжении десятилетий являлись и являются базой для написания большого количества научных исследований.

Вместе с тем в ЛГУ, затем в СПбГУ началась работа над другими проектами, для выполнения которых проводились диалектологические экспедиции.

Печорский словарь. Также задуман Б. А. Лариным. Говоры Низовой Печоры записывались в ходе экспедиций сотрудниками и студентами как ЛГУ (1951-1972 гг.), так и Сыктывкарского педагогического института (с 1962 г.). Результатом работы стал «Словарь русских говоров Низовой Печоры», вышедший под редакцией профессора Л. А. Ивашко.

Карельский словарь. Идея создания «Словаря русских говоров Карелии» принадлежала профессору Н. А. Мещерскому, заведовавшему кафедрой русского языка ЛГУ. С 1964 г. студенты и преподаватели ЛГУ совместно с коллегами из Петрозаводского университета, Карельского и Череповецкого институтов начали сбор диалектной лексики. Результатом совместной работы коллективов десяти вузов стал «Словарь русских говоров Карелии», вышедший в СПбГУ под редакцией профессора А. С. Герда.

Селигерский словарь. Диалектологические экспедиции в те районы Тверской области, где представлены селигерские говоры, проводились в 1990-2013 гг. Словарь издавался в СПбГУ с 2003 по 2020 г. под редакцией профессора А. С. Герда.

ЛАРНГ. Лексический атлас русских народных говоров, подобно ДАРЯ, — общероссийская диалектная тема, которая объединяет лингвогеографов, лексикологов и историков языка из более чем 40 городов России. В 1974 г. И. А. Попов написал Проспект ЛАРНГ, в котором обосновал необходимость более детального и системного изучения лексики говоров, чем это было сделано во времена работы над ДАРЯ. В 1994 г. опубликована Программа собирания сведений для ЛАРНГ, после чего начались диалектологические экспедиции, в том числе и организуемые кафедрой русского языка СПбГУ. В 2004 г. вышел Пробный том ЛАРНГ, а в 2017 — первый том, в котором представлены номинации растительного мира Европейской части России. В сборе полевых данных участвовало более 70 вузов под ру-

ководством ИЛИ РАН, в том числе и СПбГУ в лице студентов и преподавателей кафедры русского языка.

Диалектологическая практика по программе ЛАРНГ осуществляется на базе СПбГУ с 1990-х гг. Одна из задач Атласа — показать в пространственной проекции основные звенья словарного состава русских народных говоров: лексические и семантические диалектизмы разных тематических и лексико-семантических групп, семантическую структуру слова, особенности диалектного словообразования [ЛАРНГ, 1994, с. 5]. Программа сбора сведений включает следующие разделы: природа, человек, трудовая деятельность, материальная культура, транспортные средства [Программа ЛАРНГ, 1994].

В 2000-е гг. экспедиции СПбГУ по Атласу проходят в Пензенской и Ульяновской областях, на территориях позднего формирования русских говоров. Это регионы этнокультурного взаимодействия русского, финно-угорских и тюркских народов, что дало возможность записать уникальные тексты, в которых межъязыковая интерференция представлена на разных уровнях языка. На базе материалов ЛАРНГ написан ряд трудов, от бакалаврских и магистерских работ до диссертаций и научных статей.

Начиная с 1984 г. студенты кафедры русского языка СПбГУ выезжали на практику по программе *Духовная культура Русского Севера*. За тридцать лет обследованы Архангельская, Вологодская, Новгородская, Псковская, Ярославская, Ленинградская, Вятская области, Пермский край и Республика Карелия, где сохранились многие особенности традиционной народной культуры. Задание практики формулируется следующим образом: сбор сведений о фактах духовной культуры народа в их отражении в различных формах словесности — живой бытовой речи, повествованиях из области крестьянской жизни, малых, в первую очередь прозаических формах фольклора. Новым видом работы являются поездки в места создания севернорусских житий XV-XVII вв. с целью поиска легендарного материала, связанного с именами святых и содержанием житийных текстов, а также описания языковой и этнокультурной ситуации в этих местах в настоящее время. Материалы архива опубликованы в монографиях и послужили базой для ряда статей, дипломных и курсовых работ студентов, кандидатских и докторских диссертаций.

Русисты СПбГУ участвовали в сборе материала для *Диалектного подкорпуса Национального корпуса русского языка* — проекта, как и ЛАРНГ, объединяющего диалектологов России и ставя-

щего задачу наиболее широко представить русские говоры. Практика по программе *Диалектный подкорпус НКРЯ* проходила с 2008 по 2019 г. в Селижаровском и Торопецком р-нах Тверской области, Невельском р-не Псковской области и Хиславичском р-не Смоленской области. Записанные интервью подверглись расшифровке, оцифровке, автоматической морфологической разметке для использования в диалектном подкорпусе НКРЯ. Собранные для НКРЯ материалы легли в основу магистерских диссертаций и статей.

Летняя диалектологическая практика, наряду с фольклорной, обязательна для студентов образовательной программы «Отечественная филология (русский язык и литература)» СПбГУ. Практике предшествуют краткий лекционный курс и практические занятия, по ее результатам ставится дифференцированный зачет. Все три этапа (лекции, аудиторные практические занятия и экспедиция) одинаково важны для получения будущими бакалаврами профессиональных навыков, поскольку не только знакомят с территориальным варьированием языка, но и способствуют формированию представления о родном языке как развивающейся системе, в которой литературный язык — только часть единого целого. Задачи диалектологической практики, во-первых, учебно-методические (углубление и расширение знаний по русской диалектологии, овладение методикой анализа диалектных явлений); во-вторых, профессиональные (приобретение основных умений и навыков диалектолога-собирателя и диалектолога-лексикографа); в-третьих, научно-практические (развитие у студентов интереса к научно-исследовательской работе по собиранию и изучению русских говоров и составлению диалектных словарей, формирование научного подхода к работе с языковым материалом). Многие студенты впервые оказываются в русской деревне, где приобретают важные коммуникативные и психологические навыки, необходимые для успешного существования личности в социуме.

Студенты кафедры русского языка СПбГУ выбирают подвид диалектологической практики (ПОС, ЛАРНГ, Духовная культура Русского севера, Диалектный подкорпус НКРЯ), а также форму — выездную или кабинетную. Последняя разработана для студентов, не имеющих возможности выехать в сельскую местность. В последние два года в условиях пандемии практика проходила исключительно в невыездном формате. Однако летом 2022 г. выезды возобновляются.

Важным подготовительным этапом является курс «Практикум по русской диалектологии», где в лекционной части рассказывается о предстоящей практике, дается представление об особенностях говоров, которые будут обследоваться, сообщаются этнографические сведения, касающиеся жизни русского крестьянства. Практические занятия ведут преподаватели, которые в июле будут руководить полевыми отрядами студентов. И здесь акцент делается уже на особенностях работы по конкретным программам. Студенты учатся работать по вопросникам, расшифровывать материал в упрощенной транскрипции и грамотно оформлять диалектные карточки. На занятиях по подготовке к невыездной практике они также знакомятся с принципами расписки диалектного материала и организации картотеки диалектного словаря, структурой и метаязыком диалектного словаря, основами создания его электронной версии.

Выездная практика осуществляется в полевых условиях. Группы студентов 3-4 недели работают в сельской местности. Здесь они должны проявить умение самостоятельно обследовать говор, соблюдая все требования к сбору материала. Диалектная речь записывается на диктофон и расшифровывается в упрощенной транскрипции. Слова с контекстами употребления и толкованиями оформляются на карточки в бумажном или электронном формате.

Невыездная практика проходит в лабораторных условиях в рамках проекта ПОС. В Межкафедральном словарном кабинете накоплен значительный объем записей, нуждающихся в обработке и систематизации. Студенты осуществляют довыборку лексики из экспедиционных тетрадей, расписывают современные и исторические опубликованные источники, составляют пробные словарные статьи ПОС, принимают участие в создании электронной диалектной базы.

В третьем семестре все экспедиции и кабинетная группа готовят совместную конференцию с презентациями о проделанной работе: не только рассказывают младшему курсу о практике, но и подводят итоги летней работы, которые принимают форму научных докладов о тех или иных сторонах собранного материала.

Значимость диалектологической практики трудно поставить под сомнение. Именно эта практика формирует ряд важных профессиональных компетенций будущих ученых и преподавателей. Данная практика позволяет овладеть навыками сбора и анализа языковых фактов, проведения под научным руководством локальных исследований, а также формирует умение

воспринимать поликультурное разнообразие общества в социальном и этническом контекстах. Не менее важна роль диалектологической практики в формировании таких универсальных компетенций, как способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде, а также создавать и поддерживать безопасные условия жизни и работы.

Современная отечественная диалектология представляет собой полипарадигмальную научную область, в которой выделяются структурное, функциональное, коммуникативное, когнитивное, лингвокультурологическое, а в последнее время и корпусное направления [Крючкова, 2017, с. 299]. Руководителям диалектологической практики СПбГУ перспективным представляется, во-первых, лексикографическое направление (сбор сведений для ПОС и ЛАРНГ). Яркие диалектные лексические особенности постепенно нивелируются в потоке общеупотребительной лексики, идущей из средств массовой информации, поэтому сбор лексики для диалектных словарей и атласов является одной из самых насущных задач.

Во-вторых, актуально этнолингвистическое направление, в рамках которого осуществляется сбор фактов разговорной речи, содержащих элементы духовной культуры народа. К этому направлению примыкает и лингвокультурология, которая изучает соотношение речевой культуры сельского социума с другими типами лингвокультур, трансформацию диалектной культуры под влиянием официальной речевой культуры, специфику диалектных концептов и этикетного общения, ритуальных речевых действий, характер метатекстовых рефлексий, типы языковой личности и др. [Демешкина, 2017, с. 43].

Коммуникативно-дискурсивное направление стало перспективным в связи с появлением возможности записывать на диктофон значительные объемы диалектной речи и осуществлять анализ диалектного дискурса с точки зрения принципов его коммуникативной организации. При наличии открытых к общению информантов студентам предлагается записать не только диалоги с ними, но и монологические формы. Экспедиционные записи позволяют студентам проводить научные исследования в рамках когнитивно-коммуникативной проблематики [Демешкина, 2015].

В связи с нивелированием наиболее ярких диалектных особенностей в речи современных жителей сельской местности приобретает актуальность такое направление, как регионалистика. Региолект в системе форм существования рус-

ского языка рассматривается как новое промежуточное языковое образование, возникающее в процессе взаимодействия литературного языка, просторечия и местных говоров и постепенно заменяющее последние [Герд, 1998]. Смешанная основа региолекта предопределяет его высокую вариативность [Ерофеева, 2020, с. 599], что требует новых методик сбора материала и его изучения. Для студентов СПбГУ данное направление исследований может быть реализовано в ходе экспедиций в населенные пункты Ленинградской области с целью выявления региональных особенностей на различных уровнях языка.

Педагогическая практика: традиции и инновации

Подготовка грамотного и успешного специалиста-филолога невозможна без формирования педагогических компетенций. Значимым является практический аспект подготовки, который на кафедре русского языка СПбГУ традиционно реализуется как педагогическая практика на 4 курсе бакалавриата в соответствии с учебным планом и на основании договоров «Об организации и проведении практики обучающихся» — в школах и гимназиях Санкт-Петербурга.

Во время пассивной части практики студенты наблюдают уроки, проводимые учителями, и ведут групповой дневник практики. В период активной практики студенты готовят конспекты уроков и проводят уроки самостоятельно. На зачетном уроке присутствуют учитель, куратор от кафедры и коллеги-практиканты. По окончании урока проводится обсуждение. Таким образом, образовательный процесс на время практики «передается» в школу, кураторы со стороны университета выполняют роль наблюдателей и посредников. Это позволяет практикантам полностью погрузиться в профессиональную среду и приобрести навык общения в профессиональном сообществе. Такая структура практики имеет давнюю традицию и целесообразна сегодня.

Подготовкой к практике являются курсы «Методика преподавания русского языка» и «Методика преподавания литературы», где студенты знакомятся с традиционной классно-урочной системой и спецификой преподавания русского языка и литературы в школе. Школьное образование сегодня имеет на вооружении весь спектр современных образовательных методик, которые сформировались в рамках смежных подходов. В связи с этим в ходе подготовки к практике уделяется внимание таким направлениям, как педагогическая, социальная и возрастная психология, физиология, философия и история. Особо под-

черкивается, что в настоящее время педагогическая психология выходит за пределы детского и юношеского возраста и начинает изучать психологические проблемы обучения и воспитания на более поздних возрастных этапах [БПС, 2007, с. 380]. Студенты знакомятся с главными достижениями таких педагогов, как Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Д. Дьюи, Р. Штайнер, Л. В. Выготский, М. Монтессори, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Л. Соловейчик и др. Важным принципом при подготовке к практике является известная сентенция К. Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях» [Днепров, 2008].

Особое внимание уделяется личности учителя в образовательной и воспитательной деятельности. Воспитание патриотизма и гордости за Родину, ее историю и народ через изучение родного языка и литературы невозможно без глубокой вовлеченности педагога и образцового поведения в различных ситуациях, связанных с необходимостью проявлять высокие профессиональные, моральные и этические качества человека. В первую очередь, речь идет о педагогической результативности. Это относительно новое понятие становится особенно актуальным в связи с тем, что современное общество предъявляет высокие требования к педагогам, которые должны быть способны реализовать актуальные цели и задачи обучения и воспитания, что, в свою очередь, приводит к необходимости обращения к понятию профессиональной стрессоустойчивости [Бароненко, 2021]. Педагогическая результативность определяется как знания, умения и личностные качества педагога, которые позволяют противостоять кризисам, связанным с профессиональной деятельностью, и выходить из них, осмысливая создавшуюся ситуацию и конструктивно проектируя пути ее разрешения [Виноградов, 2020]. Здесь же преодолевается разобщенность функций и характеристик модального свойства, которыми оценивают и описывают человека разные науки социально-гуманитарного цикла [Донских, 2019].

Практическая сторона подготовки реализуется как знакомство с неориторикой и теорией коммуникации. В частности, рассматривается понятие эффективного речевого воздействия, «которое позволяет говорящему достичь поставленной цели и сохранить баланс отношений с собеседником (коммуникативное равновесие), то есть остаться с ним в нормальных отношениях» [Стернин, 2010, с. 22]. Для подготовки к урокам

литературы важно помнить, что литература — это вид словесного искусства, в связи с чем выделяется эстетический аспект обучения. Таким образом, подготовка к педагогической практике приобретает важное значение не только для освоения положенных компетенций специалиста, но и в становлении личности человека, гражданина, имеющего широкий кругозор и умеющего находить, анализировать и применять достижения обширного круга смежных наук и научных направлений в профессиональной деятельности.

Важнейшим этапом развития педагогической практики на кафедре русского языка СПбГУ явилось начало реализации синергетического подхода, который позволяет рассматривать педагогику с точки зрения общих законов развития природы и общества, вывести на новый уровень методологию педагогики [Курейчик, 2013]. Безусловно, синергетический подход реализуется многоаспектно. В первую очередь, речь идет о совместной работе студента, преподавателя университета (куратора практики) и учителя в школе. Перед практикантом ставится сразу несколько задач, которые невозможно успешно решить без взаимодействия между обучающим и обучаемым, что является естественным для механизма развития педагогического процесса [Курейчик, 2013]. Здесь важны педагогическая и социальная осознанность, становление личности специалиста, педагога, профессионала. Второй аспект — это синергетический подход к предмету, реализуемый междисциплинарным принципом подготовки. Третий — необходимость применения синергетического подхода при работе в классе, поскольку современность и будущее, в котором предстоит жить сегодняшним школьникам, требуют объединения результатов естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, что и позволяет сделать синергетическая парадигма [Манаков, 2016].

Ежегодно выпускники кафедры успешно пробуют себя в качестве учителей-словесников и остаются работать в школах. Погружение в профессиональную среду в ходе педагогической практики, самостоятельное выполнение работы учителя является важным этапом воспитания высококвалифицированных специалистов, чья деятельность станет частью фундамента, на который опирается строительство будущего общества и государства. Многие выпускники кафедры реализуют профессиональные компетенции преподавателя не только в средней, но и в высшей школе, работают в качестве преподавателей вузов, тренеров и коучей различных направлений и сфер. Таким образом, традиционная учебная пе-

дагогическая практика, реализуемая кафедрой русского языка СПбГУ, позволяет подготовить специалистов, умеющих успешно функционировать в рамках современной научной, педагогической и обучающей парадигмы.

Практика по модели клиники «Лингвистическое консультирование»

Синергетический подход в образовании реализуется также и как практико-ориентированное обучение магистров кафедры русского языка. Лингвистическое консультирование — относительно новая практика — полностью ориентирована на современный рынок труда. Практика проводится по модели клиники. Клинический подход в обучении реализуется в формате клиник СПбГУ начиная с 1998 г., когда была открыта первая в России клиника — Юридическая клиника СПбГУ [Белов, 2018б; Доброхотова, 2000]. Системное развитие клинический подход получил в 2008 г. На сегодняшний день в СПбГУ успешно функционирует более 15 клиник [Стребков, 2021]. В 2021/2022 учебном году состоялось открытие еще нескольких новых клиник, а также развитие Лингвистической клиники СПбГУ. На данный момент Лингвистическая клиника функционирует как площадка для реализации учебного процесса и комплексного взаимодействия между студентами, преподавателями, экспертами из числа специалистов профессионального сообщества, работодателями и заказчиками. Лингвистическая клиника работает в нескольких направлениях:

- справочная служба (ответы на вопросы о русском языке, поступающие от граждан и организаций);
- прикладная риторика (проведение мастер-классов, направленных на формирование практических компетенций коммуникативных *soft skills*, столь востребованных на рынке труда сегодня);
- спичрайтинг (написание текстов по запросу заказчиков);
- методическое и профориентационное направления (подготовка методических разработок по запросу заказчиков (преподавание русского языка, иностранных языков и русского языка как иностранного) и уроков профориентации).

Работа клиник СПбГУ носит многоаспектный социально ориентированный характер. Клиническое обучение открывает возможность получения практических навыков обучающимися и решения поставленных заказчиком задач без отрыва от учебного процесса (направления на практику в сторонние организации), способствует повышению профессионализма обучающихся и личной

социальной ответственности:

- все проекты клиник реализуются на безвозмездной основе и, таким образом, лингвистические услуги высокого качества оказываются доступны всем слоям населения, включая социально незащищенные;
- сама по себе просветительская деятельность в области языка имеет социальное значение, так как язык выступает в качестве важнейшего фактора формирования общества;
- особое внимание уделяется взаимодействию со школами (школьниками, родителями и учителями).

Таким образом, клиническая деятельность является частью реализации третьей миссии Университета, согласно Московскому международному рейтингу «Три миссии университета» — социально значимой деятельности.

Цель практики «Лингвистическое консультирование» в программе учебной дисциплины сформулирована следующим образом: выработать навыки работы с языковым материалом и научной и справочной литературой в аспекте выполнения консультационной работы по следующим запросам: 1) формирование у студентов навыков формулирования логичного, четкого и краткого ответа на запросы; 2) овладение студентами умением обращаться к справочной литературе, находить ответы или дополнительную полезную информацию в справочных источниках; 3) овладение умением работать в команде. Отметим, что в основе слаженной работы — «мотивация студентов на освоение практических навыков, организация работы на принципах студенческого самоуправления и творческая атмосфера, которая традиционно возникает во время обучения в клинике» [Грачева, 2003, с. 256].

Одна из ключевых задач практики — знакомство со всеми аспектами работы лингвистических служб в формате *case-study*.

Социальной ориентированностью практики и ее соответствием запросам современного рынка труда обусловлен еще один возможный аспект работы, предполагаемый практикой «Лингвистическое консультирование», — выполнение заданий НИИ Проблем государственного языка [Белов, 2018а; Государственный язык России, 2018]. Конкретные задания зависят от потребностей актуальных проектов НИИ и могут включать составление и апробацию различных анкет; проведение опросов, анкетирования и интервью; обработку результатов анкетирования и интервью; сбор, анализ и обобщение научной литературы, материалов СМИ, судебной и иной правоприменительной практики; подготовку материалов для

устных и письменных консультаций, в том числе для подразделений, сотрудников и преподавателей СПбГУ, по вопросам использования русского языка как государственного языка РФ; подготовку материалов для составления словарных статей, справочных и справочно-аналитических материалов. Конкретные задания формулируют руководители практики совместно с руководителями научно-исследовательских проектов, проводимых в рамках НИИ Проблем государственного языка СПбГУ по согласованию с директором НИИ.

Заключение

Таким образом, все виды практик являются важными этапами приобретения профессиональных компетенций будущими бакалаврами и магистрами кафедры русского языка СПбГУ. В ходе практик формируются навыки работы с языковым материалом, который характеризуется социальной ориентированностью, соответствует потребностям рынка труда, что способствует формированию профессионалов с твердой гражданской позицией. По окончании всех видов практики проводится анкетирование, данные которого показывают, что и диалектологическая, и педагогическая практики, и Лингвистическое консультирование формируют положительное отношение студентов к будущей профессии.

Воспитание востребованных профессионалов высокого уровня и добросовестных граждан — приоритет образовательной деятельности кафедры русского языка СПбГУ. Однако этот процесс носит многоэтапный характер и требует сохранения академических основ и соответствия актуальному моменту. Как мы видим, традиции проведения практик в СПбГУ сохраняются: работа с одним конкретным случаем (кейсом) характерна как для анализа диалектного материала (одно интервью), так и для подготовки конспекта урока (работа с одной темой урока). Для практики «Лингвистическое консультирование» такой формат является ведущим: это работа с одним обращением (вопросом), которую следует начинать с социокультурного анализа для составления ответа, ориентированного на конкретного гражданина, обратившегося с вопросом, либо работа с Заказчиком по одному из направлений деятельности Клиники, а также работа с заданиями НИИ Проблем государственного языка.

Практики, более полувека проводимые кафедрой русского языка филологического факультета СПбГУ, сегодня сохраняют традиционный формат, содержание которого переосмысливается в аспекте формирования современных компетен-

ций филолога и подготовки грамотных, высокообразованных специалистов, способных ориентироваться и успешно функционировать в современной социально-экономической ситуации.

Описание практик, реализуемых кафедрой русского языка СПбГУ, в аспекте практико-ориентированного обучения, весь опыт в деле организации и проведения практик обучающихся, накопленный за длительную историю существования этого направления подготовки специалистов-филологов в Санкт-Петербургском государственном университете, показывают важность сохранения академических традиций в качестве основы для воспитания грамотного, социально ответственного специалиста, владеющего необходимыми компетенциями для успешного функционирования в профессиональном сообществе. Вместе с тем новые ориентиры, подходы, методы, форматы работы в рамках практической деятельности студентов позволяют подготовить востребованных и успешных специалистов с уникальным набором компетенций.

Практики кафедры русского языка сегодня представляют собой соединительное звено между опытом СПбГУ, академическими традициями университетского преподавания в России и современной ситуацией на рынке труда (взаимодействие профессионального образования с рынком труда, социальными и профессиональными партнерами), что, безусловно, является достижением научной, педагогической и социальной деятельности Университета и достойно быть предметом отдельного описания.

Библиографический список

1. Белов С. А. Законодательство о государственном языке в российской судебной практике / С. А. Белов, Н. М. Кропачев, С. А. Ревазов. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2018а. 240 с.
2. Белов С. А. Мониторинг правоприменения в СПбГУ / С. А. Белов, Н. М. Кропачев, М. А. Ревазов // Закон. 2018б. № 3. С. 67-75.
3. БПС — Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. 811 с.
4. Виноградов В. Л. Феномен образовательной резильентности / В. Л. Виноградов, О. В. Шатунова // Вопросы педагогики. 2020. № 10-1. С. 28-31.
5. Герд А. С. Диалект — региолект — просторечие // Русский язык в его функционировании : тезисы докладов Международной конференции. Москва : Русские словари, 1998. С. 20-21.
6. Государственный язык России: нормы права и нормы языка / под ред. С. А. Белова, Н. М. Кропачева. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2018. 130 с.

7. Грачева Н. Л. Правовая клиника Юридического факультета СПбГУ: итоги первых лет становления и развития / Н. Л. Грачева, М. Ю. Лаврикова // Известия высших учебных заведения. Правоведение. 2003. № 5 (250). С. 253-257

8. Демешкина Т. А. Когнитивно-дискурсивный анализ диалектного текста // Язык и метод: Русский язык в лингвистических исследованиях 21 века. Том 2: Лингвистический анализ на грани методологического срыва / под ред. Д. Шумска, К. Озга. Краков : Изд-во Ягеллонского ун-та, 2015. С. 137-146.

9. Демешкина Т. А. Диалектный дискурс как сфера реализации национальной культуры: константы и трансформации / Т. А. Демешкина, И. В. Тубалова // Вестник Томского гос. ун-та. Филология. 2017. № 50. С. 36-54.

10. Днепров Э. Д. Ушинский и современность. Москва : Академия, 2008. 224 с.

11. Доброхотова Е. Н. Роль юридических клиник в подготовке юристов XXI века (о методах и формах юридического образования в России) // Известия высших учебных заведений. Правоведение. 2000. № 4 (231). С. 222-229.

12. Донских О. А. Учитель и ученик: счастье человеческого общения / О. А. Донских, Л. Ю. Логунова // Высшее образование в России. 2019. № 4. С. 60-71.

13. Ерофеева Е. В. Региолект как континуум // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2020. № 17 (4). С. 596-614.

14. Корнев А. И. Б. А. Ларин и русская диалектология // Диалектологическая практика : учебное пособие для студентов русского отделения филологических факультетов. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2003. С. 74-86.

15. Крючкова О. Ю. Научные парадигмы в диалектологии и диалектологическая традиция в саратовском университете // И. И. Срезневский и русское историческое языкознание: опыт и перспективы. К 205-летию со дня рождения И. И. Срезневского : сборник статей Международной научно-практической конференции, 21-23 сентября 2017 г. / отв. ред. Е. П. Осипова. Рязань : Изд-во Рязанского гос. ун-та им. С. А. Есенина, 2017. С. 299-304.

16. Курейчик В. М. Синергетические принципы в моделировании педагогических систем / В. М. Курейчик, В. И. Писаренко // Открытое образование. 2013. № 6. С. 16-23.

17. Ларин Б. А. Филологическое наследие. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2003. 948 с.

18. ЛАРНГ — Лексический атлас русских народных говоров : проект / отв. ред. И. А. Попов. Санкт-Петербург : Изд-во ИЛИ РАН, 1994. 112 с.

19. Манаков Н. А. Реализация идей синергетики в школьном образовании / Н. А. Манаков, В. В. Гуньков // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7 (часть 1). С. 155-158.

20. Программа ЛАРНГ — Программа собирания

сведений для лексического атласа русских народных говоров: в 2-х ч. / отв. ред. И. А. Попов. Санкт-Петербург : Изд-во ИЛИ РАН, 1994. 336 с.

21. Стернин И. А. Практическая риторика. Москва : Издательский центр «Академия», 2010. 272 с.

22. Стребков А. И. Клиническая форма организации практик в гуманитарном образовании / А. И. Стребков, А. Н. Сунами // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 122-133.

23. Формирование педагогической резильентности будущих учителей в современных условиях / Е. А. Бароненко и др. // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 140-154.

Reference list

1. Belov S. A. Zakonodatel'stvo o gosudarstvennom jazyke v rossijskoj sudebnoj praktike = Legislation on the state language in Russian judicial practice / S. A. Belov, N. M. Kropachev, S. A. Revazov. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGU, 2018a. 240 s.

2. Belov S. A. Monitoring pravoprimerenija v SPbGU = Law enforcement monitoring at St. Petersburg State University / S. A. Belov, N. M. Kropachev, M. A. Revazov // Zakon. 2018b. № 3. S. 67-75.

3. BPS — Bol'shoj psihologicheskij slovar' Great Psychological Dictionary / sost. i obshh. red. B. G. Meshherjakov, V. P. Zinchenko. Sankt-Peterburg : Prajmevrozna, 2007. 811 s.

4. Vinogradov V. L. Fenomen obrazovatel'noj rezilientnosti = The phenomenon of educational resiliency / V. L. Vinogradov, O. V. Shatunova // Voprosy pedagogiki. 2020. № 10-1. S. 28-31.

5. Gerd A. S. Dialekt — regiolekt — prostorechie = Dialect — regiolect — vernacular // Russkij jazyk v ego funkcionirovanii : tezisy dokladov Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva : Russkie slovari, 1998. S. 20-21.

6. Gosudarstvennyj jazyk Rossii: normy prava i normy jazyka = State language of Russia: norms of law and norms of language / pod red. S. A. Belova, N. M. Kropacheva. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGU, 2018. 130 s.

7. Gracheva N. L. Pravovaja klinika Juridicheskogo fakul'teta SPbGU: itogi pervyh let stanovlenija i razviti-ja = Law Clinic of the Faculty of Law of St. Petersburg State University: results of the first years of formation and development / N. L. Gracheva, M. Ju. Lavrikova // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenija. Pravovedenie. 2003. № 5 (250). S. 253-257

8. Demeshkina T. A. Kognitivno-diskursivnyj analiz dialektного teksta = Cognitive-discursive analysis of the dialect text // Jazyk i metod: Russkij jazyk v lingvisticheskij issledovanijah 21 veka. Tom 2: Lingvisticheskij analiz na grani metodologicheskogo sryva / pod red. D. Shumska, K. Ozga. Krakov : Izd-vo Jagellonskogo un-ta, 2015. S. 137-146.

9. Demeshkina T. A. Dialektnyj diskurs kak sfera realizacii nacional'noj kul'tury: konstanty i transformacii = Dialect discourse as a sphere of realization of national culture: constants and transformations / T. A. Demesh-

kina, I. V. Tubalova // Vestnik Tomskogo gos. un-ta. Filologija. 2017. № 50. С. 36-54.

10. Dneprov Je. D. Ushinskij i sovremennost' = Ushinsky and modernity/ Moskva : Akademiya, 2008. 224 s.

11. Dobrohotova E. N. Rol' juridicheskikh klinik v podgotovke juristov = XXI veka (o metodah i formah juridicheskogo obrazovanija v Rossii) = The role of legal clinics in the training of lawyers of the XXI century (on the methods and forms of legal education in Russia) // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Pravovedenie. 2000. № 4 (231). S. 222-229.

12. Donskih O. A. Uchitel' i uchenik: schast'e che-lovecheskogo obshhenija = Teacher and student: the happiness of human communication / O. A. Donskih, L. Ju. Logunova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. № 4. S. 60-71.

13. Erofeeva E. V. Regiolekt kak kontinuum = Regiolect as a continuum // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Jazyk i literatura. 2020. № 17 (4). S. 596-614.

14. Kornev A. I. B. A. Larin i russkaja dialektologija = Larin and Russian dialectology // Dialektologicheskaja praktika : uchebnoe posobie dlja studentov russkogo otdelenija filologicheskikh fakul'tetov. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGU, 2003. S. 74-86.

15. Krjuchkova O. Ju. Nauchnye paradigmy v dialektologii i dialektologicheskaja tradicija v saratovskom universitete = Scientific paradigms in dialectology and dialectological tradition at Saratov University // I. I. Sreznenskij i russkoe istoricheskoe jazykoznanie: opyt i perspektivy. K 205 letiju so dnja rozhdenija I. I. Sreznenskogo : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, 21-23 sentjabrja 2017 g. / otv. red. E. P. Osipova. Rjazan' : Izd-vo Rjazanskogo gos. un-ta im. S. A. Esenina, 2017. S. 299-304.

16. Kurejchik V. M. Sinergeticheskie principy v modelirovanii pedagogicheskikh sistem = Synergistic prin-

ciples in the modeling of pedagogical systems / V. M. Kurejchik, V. I. Pisarenko // Otkrytoe obrazovanie. 2013. № 6. S. 16-23.

17. Larin B. A. Filologicheskoe nasledie = Philological heritage. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGU, 2003. 948 s.

18. LARNG — Leksicheskij atlas russkikh narodnyh govorov = LARNG — Lexical Atlas of Russian Folk Dialects: proekt / otv. red. I. A. Popov. Sankt-Peterburg : Izd-vo ILI RAN, 1994. 112 s.

19. Manakov N. A. Realizacija idej sinergetiki v shkol'nom obrazovanii = Implementation of synergistic ideas in school education / N. A. Manakov, V. V. Gun'kov // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2016. № 7 (chast' 1). S. 155-158.

20. Programma LARNG — Programma sobiraniya svedenij dlja leksicheskogo atlasa russkikh narodnyh govorov = LARNG program — Information collection program for the lexical atlas of Russian folk dialects : v 2 ch. / otv. red. I. A. Popov. Sankt-Peterburg : Izd-vo ILI RAN, 1994. 336 s.

21. Sternin I. A. Prakticheskaja ritorika = Practical rhetoric. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2010. 272 s.

22. Strebkov A. I. Klinicheskaja forma organizacii praktik v gumanitarnom obrazovanii = Clinical form of practice organization in humanitarian education / A. I. Strebkov, A. N. Sunami // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 2. S. 122-133.

23. Formirovanie pedagogicheskoi rezil'entnosti budushhih uchitelei v sovremennyh uslovijah = Formation of pedagogical resiliency of future teachers in modern conditions / E. A. Baronenko i dr. // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2021. № 3 (51). S. 140-154.

Статья поступила в редакцию 28.09.2022; одобрена после рецензирования 17.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 28.09.2022; approved after reviewing 17.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-76-82
EDN: LHOJLP

Индивидуализация обучения иностранному языку на основе построения языкового профиля обучающегося

Наталья Николаевна Касаткина^{1✉}, Людмила Анатольевна Титова²

¹Кандидат педагогических наук, доктор философии (США), доцент, директор института иностранных языков ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». 150000, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14

²Кандидат экономических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-научных факультетов ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». 150000, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14

¹ninet75@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-6757-9622>

²lux22@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6209-8267>

Аннотация. В современном мире образовательная среда изменяется достаточно быстро и подвержена влиянию многих факторов, начиная от образовательных стандартов и заканчивая требованиями современных реалий в условиях трансформирующегося глобального пространства. Построение индивидуальной образовательной траектории в обучении иностранным языкам — актуальная задача при подготовке высококвалифицированного специалиста, выпускника вуза. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции должно происходить с учетом требований ФГОС ВО, профессиональных стандартов и последних тенденций в системе оценивания уровня владения иностранным языком, отраженных в последней версии монографии стандартов общеевропейской системы оценки уровня владения иностранным языком CEFR 2020.

Учитывая вышеизложенное, мы обобщили дескрипторы, позволяющие оценить уровень владения иноязычной компетенцией, а также положенные в основу определения ключевых интересов обучающихся иностранному языку. На основе выделенных дескрипторов нами была составлена анкета, позволяющая определить приоритеты в изучении иностранного языка. Проведенное нами анкетирование студентов факультета ИВТ ЯрГУ им. П. Г. Демидова позволило создать модель, отражающую языковой профиль обучающегося в сфере информационных технологий. Построение индивидуального образовательного маршрута, во-первых, позволит повысить мотивацию обучающихся в овладении иностранным языком; во-вторых, создаст обоснованную базу для разработки и уточнения рабочих учебных программ по дисциплине «Иностранный язык»; в-третьих, позволит учесть все последние изменения в области методики преподавания иностранных языков как в России, так и за рубежом.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория; индивидуальный образовательный маршрут; языковой профиль обучающегося; иноязычная коммуникативная компетенция; CEFR; анкетирование; иностранный язык; вуз

Для цитирования: Касаткина Н. Н., Титова Л. А. Индивидуализация обучения иностранному языку на основе построения языкового профиля обучающегося // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 76-82. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-76-82>. <https://elibrary.ru/lhojlp>

Original article

Individual path of teaching a foreign language by developing individual language profile

Nataliya N. Kasatkina¹, Lyudmila A. Titova²

¹Candidate of pedagogical sciences, ph. d. (USA), associate professor, director of the institute of foreign languages, FSBEI HE «Yaroslavl state university named after P. G. Demidov». 150000, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14

²Candidate of economic sciences, associate professor of department of foreign languages of natural science faculties, FSBEI HE «Yaroslavl state university named after P. G. Demidov». 150000, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14

¹ninet75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6757-9622>

²lux22@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6209-8267>

Abstract. In today's world, the educational environment changes quickly enough and is influenced by many factors, from educational standards to the requirements of modern realities in transforming global space. Developing an individual educational trajectory in teaching foreign languages is an urgent task in the training of a highly qualified specialist, a graduate of the university. The formation of foreign-language communicative competence should take into account the requirements of the FSES HE, professional standards and the latest trends in the system for assessing the level of proficiency in a foreign language, reflected in the latest version of the monograph of the standards of the European system for assessing the level of proficiency in a foreign language CEFR 2020.

Taking into account the above, we summarized descriptors that allow us to assess the level of proficiency in foreign language competence, as well as the basis for determining the key interests of students in a foreign language. Based on the selected descriptors, we compiled a questionnaire that allows us to determine priorities in learning a foreign language. Our survey of students of the Faculty of IT YarSU named after P. G. Demidov made it possible to create a model reflecting the language profile of a student in the field of information technology. Building an individual educational route, firstly, will increase the motivation of students in mastering a foreign language; secondly, it will create a reasonable basis for the development and refinement of working curricula in the discipline «Foreign Language»; thirdly, it will allow taking into account all the latest changes in the field of teaching foreign languages both in Russia and abroad.

Keywords: individual educational trajectory; student's language profile; foreign language communicative competence; CEFR; survey; foreign language; university

For citation: Kasatkina N. N., Titova L. A. Individual path of teaching a foreign language by developing individual language profile. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 76-82. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-76-82>. <https://elibrary.ru/lhojlp>

Введение

Образовательная среда подвержена влиянию множества факторов, что заставляет педагогическое сообщество адаптировать процесс обучения к изменяющимся реалиям. Современный выпускник вуза должен уметь быстро приспосабливаться к обновляющимся условиям труда, развиваться и совершенствоваться как в личном, так и в профессиональном аспектах на протяжении всей жизни (lifelong learning). Таким образом, обучающиеся сегодня должны владеть знаниями не только академического, но и прикладного характера, которые им необходимы для успешной самореализации в будущей профессиональной деятельности. Методологической основой современного профессионального образования является компетентностный подход с ориентацией на практические аспекты подготовки, причем специалист новой формации должен быть способен самостоятельно осуществлять целеполагание и планирование, анализ результатов и корректировку. Усиливающаяся цифровизация образовательной среды обязывает преподавателей вузов активно использовать современные электронные образовательные платформы и иные информационные технологии при реализации учебных дисциплин. Преподаватель должен подобрать элементы и организовать содержание электронной образовательной среды с учетом требований образовательных и профессиональных стандартов, современных реалий, а также интересов и предпочтений обучающихся. В связи с этим особую значимость обретает индивидуализация обуче-

ния через построение индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) — «персональный путь достижения поставленной образовательной цели (или учебной задачи) конкретным обучающимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям» [Сысоев, 2020]. С целью построения ИОТ необходимо определить индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Несмотря на то, что слова «траектория» и «маршрут» — синонимы, следует различать ИОТ и ИОМ. Большая часть исследователей (Ю. Ф. Тимофеева, А. П. Тряпицына, С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская, А. В. Туркина и др.) определяет ИОМ как целенаправленно проектируемую образовательную программу, причем, обучающийся в этом процессе играет активную роль, определяя ее составляющие при непосредственной поддержке преподавателя. ИОТ предстает как более сложное понятие с широким значением и предполагает построение ИОМ и способа его реализации [Трофимова, 2021; Шеманаева, 2017]. Таким образом, ИОМ позволяет ориентироваться не только на индивидуальные предпочтения обучающихся, обеспечивающие их личностное и профессиональное саморазвитие, но и на запрос образовательной среды с учетом всех происходящих в ней изменений.

Обучение иностранному языку в высшей школе предполагает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции (УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменных формах на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах)» (ФГОС 3++)). Однако столь обобщенная

формулировка требует уточнения компонентов, которые включает в себя коммуникативная компетенция [Касаткина, 2022; Титова, 2020]. На протяжении многих лет в отечественной практике использовалась классическая модель иноязычной коммуникативной компетенции, предполагающая владение языковыми средствами по традиционным видам речевой деятельности: письмо, чтение, говорение и аудирование.

Обновленные стандарты общеевропейской системы оценки уровня владения иностранным языком CEFR 2020 (Common European Framework of Reference) внесли существенные изменения в определение коммуникативной компетенции и ее составляющих. В настоящее время во главу угла ставится не способность к коммуникации на иностранном языке, а готовность осуществлять эффективное взаимодействие в плюрикультурной среде. Так, мы наблюдаем значительное усложнение компетентностной модели, поскольку ключевая роль в ней отводится не продукции, а интеракции (взаимодействию) и медиации (языковому посредничеству). Теперь коммуникативные умения формируются по коммуникационным видам речевой деятельности: рецепция, продукция, интеракция и медиация [Council of Europe..., 2020]. В монографии CEFR (2020) подчеркивается необходимость развития у обучающихся не только плюрилингвальной компетенции (plurilingual competence), но и плюрикультурного репертуара (plurilingual repertoire), предполагающего развитие способности предупреждать и преодолевать сложности, связанные с особенностями разных культур, обществ, в том числе профессиональных.

Обобщив все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что последние изменения в российской и западной лингводидактике относятся к конкретизации дескрипторов коммуникативной компетенции, где ведущая роль принадлежит эффективной интеракции и медиации как ключевым видам речевой деятельности. Отсюда гипотезой нашего исследования является предположение о том, что индивидуализация образовательного маршрута при изучении иностранного языка в вузе должна происходить посредством построения языкового профиля студента, для чего мы предлагаем провести анкетирование студентов вуза по выбранному направлению подготовки с целью определить наиболее значимые для обучающихся аспекты иноязычной коммуни-

кативной компетенции, выделенные нами с учетом значимых факторов образовательной среды.

Методы исследования

На предыдущем этапе исследования нами был разработан путь построения языкового профиля. Проведя сопоставительный анализ дескрипторов CEFR и компонентов иноязычной компетенции, отраженных в профессиональных стандартах, мы сформулировали комплекс дескрипторов ключевых блоков компетенций по формированию языкового профиля обучающегося в области программного обеспечения и информационных систем. Именно эти дескрипторы, характеризующие аспекты коммуникативной компетенции CEFR и профессиональную ориентацию, использовались нами при анкетировании студентов и будут использованы на следующем этапе исследования — при построении языкового профиля обучающегося.

Нами было проведено анкетирование студентов факультета ИВТ Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (ЯрГУ). Студентам бакалавриата 1 курса было предложено пройти опрос «Роль английского языка в Вашей жизни». Всего в исследовании приняли участие 85 студентов. Большая часть опрошенных мужского пола — 56 человек, женского — 29 человек. Почти все студенты планируют работать по выбранной специальности (82 человека), а также использовать английский язык в своей профессиональной деятельности (74 человека).

При анализе результатов анкетирования учитывались приоритетные цели изучения иностранного языка (Таблица 2) и значимые аспекты коммуникативной компетенции модели CEFR (2020): рецепция (comprehension), продукция (production), интеракция (interaction) и медиация (mediation).

Результаты исследования

Согласно результатам проведенного опроса, большинство студентов оценивают свой уровень владения английским языком как удовлетворительный и неудовлетворительный (72 % опрошенных оценили знание иностранного языка на 2 и 3 балла). Лишь два респондента отметили свой уровень владения английским языком как отличный. Таким образом, число студентов, оценивающих свои знания и умение общаться на английском языке ниже, чем удовлетворительно, достаточно велико при том, что у них есть потребность изучать иностранный язык в профессиональных целях (Таблица 1).

Таблица 1

Уровень владения английским языком (самооценка)

Балл	0 (не владею)	1 (очень плохо владею)	2 (плохо владею)	3 (владею на удовлетворительном уровне)	4 (хорошо владею)	5 (свободно владею)
Кол-во человек	-	12	28	33	10	2
Процент	-	14	33	39	12	2

Отметим, что результаты опроса носят субъективный характер и зачастую отличаются от показателей входного тестирования. Для получения объективных показателей, характеризующих уровень владения английским языком с учетом направлений подготовки студентов, нами разработан входной тест, составленный на основе обновленных стандартов CEFR.

С целью построения индивидуального языкового профиля мы включили в опросник для студентов вопрос о том, для чего им необходимо изучать иностранный язык. Респондентам было предложено ранжировать три наиболее востребованные области использования иностранного языка: профессиональную, личную и учебную. Ответы студентов представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Матрица оценки приоритетности целей использования английского языка

Цели использования языка	Оценка значимости целей (в баллах) и удельный вес показателя						Итоговый удельный вес критерия (цели)	Значимость аспекта (ранг)
	1 0,2	Удельный вес критерия (цели)	2 0,3	Удельный вес критерия (цели)	3 0,5	Удельный вес критерия (цели)		
Профессиональные	12 чел.	2,4	33 чел.	9,9	40 чел.	20,0	32,3	1
Личные	19 чел.	3,8	31 чел.	9,3	35 чел.	17,5	30,6	2
Учебные	20 чел.	4,0	48 чел.	14,4	17 чел.	8,5	26,9	3

Исследование показало, что студенты видят необходимость изучения иностранного языка прежде всего в связи с его использованием в профессиональных целях. Об этом же свидетельствуют их положительные ответы на прямой вопрос анкеты о планах использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. На втором по значимости месте выступает область личных интересов (от межличностной коммуникации до сферы развлечения). При построении индивидуального языкового профиля обучающегося данный фактор следует учесть, поскольку большинство опрошенных студентов все-таки планируют работать по выбранному направлению профессиональной подготовки (74 человека из 85). Наименее востребованной оказалась сфера учебных интересов.

Детальный анализ ответов студентов на вопросы анкеты, касающиеся отдельных аспектов коммуникативной компетенции, показал, что наиболее значимыми являются следующие:

- умение понимать разговорную речь других собеседников при непосредственном или опосредованном участии (рецепция);

- умение поддерживать беседу по рабочим вопросам в устной, письменной формах и онлайн, в том числе на совещании (интеракция);

- умение корректно выразить собственное мнение по вопросу (медиация);

- умение проходить собеседование при трудоустройстве (интеракция);

- умение установить и наладить контакт с заказчиком и заинтересованными сторонами, в том числе с иностранными партнерами (медиация).

К наименее значимым аспектам коммуникативной компетенции студенты отнесли следующие:

- умение писать тезисы для выступления на научных конференциях (продукция);

- умение понимать большие сложные тексты абстрактного характера и специальные статьи большого объема (рецепция);

- умение делать записи по прослушанной информации (во время лекции, конференции, совещания и др.) (медиация);

- умение выступать с докладом и презентацией (продукция);

- умение описывать проводимые исследования и их результаты (продукция).

Результаты проведенного анкетирования позволяют сделать вывод о том, что на первом месте для студентов стоят такие виды коммуникативной деятельности, как итерация и медиация. В большей степени они заинтересованы в изучении

тем, связанных с их будущей профессиональной деятельностью и деловым общением, в меньшей степени — в овладении умениями, имеющими отношение к академической деятельности.

Обсуждение

Проблема построения индивидуальных образовательных траекторий у обучающихся вузов при изучении иностранного языка остается до сих пор актуальной и исследуется на протяжении многих лет различными учеными, как зарубежными (N. Alli, L. Bartlett, D. Hartley, A. Palmer, N. Jackson, K. Lindholm-Leary, F. Genesee, M. Schulze, K. Scholz и др.), так и российскими (Г. А. Китайгородская, И. А. Зимняя, С. К. Гураль, А. В. Хуторской, В. А. Козырев, П. В. Сысоев и др.). Стоит отметить, что проблема индивидуализации процесса образования среди российских ученых весьма широко обсуждается с точки зрения понятийного аппарата. Основной дискурс выстраивается не только непосредственно вокруг различных подходов к трактовке ИОТ, а также связан с различными понятиями, которые российские исследователи применяют, рассуждая об индивидуализации образовательного процесса (индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), индивидуальная образовательная программа (ИОП), индивидуальная траектория развития (ИТР), обобщенный образовательный маршрут (ООМ) [Шапошникова, 2015]. Не вдаваясь в споры вокруг применяемой терминологии, можно смело утверждать, что индивидуализация процесса обучения в преподавании иностранного языка в высшей школе несет положительный эффект, как с позиции обучающегося — стимулирование и повышение уровня его мотивации; так и с позиции педагога — уточненная формулировка дескрипторов иноязычной коммуникативной компетенции, формируемой в процессе обучения в вузе, а также объективная оценка с точки зрения достигнутого студентом уровня владения иноязычной компетенцией.

Опора на принцип профессиональной направленности, с учетом потребностей и интересов обучающихся, в сочетании с применением коммуникативных методов обучения иностранному языку и с учетом приоритетов, отраженных в стандартах общеевропейской системы оценки уровня владения иностранным языком (CEFR), позволяет построить языковой профиль обучающегося по формированию иноязычной компетенции, что является составной частью процесса проектирования индивидуальной траектории обучения (ИОТ) студентов иностранному языку.

Большую часть исследований, посвященных построению ИОТ, можно разделить на две группы: 1) построение ИОТ с учетом различных факторов образовательной среды и индивидуальных характеристик студентов [Гураль, 2019; Краснопева, 2020; Васьбиева, 2021; Picciano, 2017] и 2) построение ИОТ с использованием разнообразных методик обучения или анализа результатов обучения [Будникова, 2019; Авраменко, 2020; Евсеева, 2019]. Проблема построения языкового профиля в обучении иностранным языкам в отечественной литературе, на наш взгляд, недостаточно изучена. Иностранные авторы при рассмотрении проблемы построения языкового профиля обучающегося делают акцент на мотивационных факторах [Meng, 2022] и личностно-эмоциональных аспектах [Jiajing, 2021]. Построение или проектирование языкового профиля (Developing individual language profiles) является ключевым моментом монографии «Общеевропейская система оценивания уровня владения иностранным языком» (CEFR). Предлагаемый в монографии комплекс дескрипторов коммуникативной компетенции может быть использован, во-первых, для определения потребностей как индивида, так и группы студентов в развитии конкретных видов речевой деятельности, а во-вторых, для определения желаемого (необходимого) уровня владения языком при достижении поставленных задач [Council of Europe ... , 2020].

Заключение

Особую значимость и полезность языкового профиля мы видим в отношении студентов вузов, для которых иностранный язык не является профильным предметом, поскольку данная методика позволяет учитывать прагматический аспект изучения иностранного языка и общий запрос группы в отношении достижения желаемого уровня владения языком и развития определенных видов речевой деятельности: интракции, медиации, продукции, рецепции. Причем для более детального анализа интересов группы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции можно составлять конкретизированные модели отдельно по приоритетным видам коммуникативной деятельности. Например, если наибольшую значимость для студентов представляет сфера медиации, то модель составляется только по дескрипторам заданной сферы, относящимся к трем ее проявлениям: медиация текста (mediating a text), медиация смысла (mediating concepts), медиация коммуникации (mediating communication).

Построение иноязычного языкового профиля позволяет, с одной стороны, активизировать внутренние мотивы студентов к изучению иностранного языка, а с другой — дает возможность разработать более адекватную и эффективную систему оценивания достигнутого уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией с учетом определенной профессиональной направленности.

Библиографический список

1. Авраменко А. П. Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 25-34.
2. Будникова А. С. Реализация и применение аспектов методики обучения иностранному языку по индивидуальной образовательной траектории // Ученые записки. 2019. № 4 (52). С. 177-180.
3. Васьбиева Д. Г. Построение индивидуальной траектории обучения студентов иностранному языку в интересах устойчивого развития образовательной системы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Том 14. Выпуск 3. С. 939-944.
4. Гураль С. К. Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов / С. К. Гураль, Т. О. Краснопева, В. М. Смокотин, С. Н. Сорокоумова // Язык и культура. 2019. № 47. С. 179-196.
5. Евсеева А. М. Реализация индивидуальной образовательной траектории для развития аудитивных умений студентов неязыкового вуза в условиях смешанного обучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 2. С. 250-254.
6. Касаткина Н. Н. Профессионально-ориентированный подход к изучению иностранного языка бакалаврами неязыковых факультетов / Н. Н. Касаткина, Н. А. Личак // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 74-79.
7. Краснопева Т. О. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде / Т. О. Краснопева, А. И. Шевченко, С. К. Гураль // Язык и культура. 2020. № 51. С. 153-176.
8. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2020. № 9. С. 4-9.
9. Титова Л. А. Проблема формирования коммуникативной компетенции в условиях цифровой экономики // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тезисы докладов XIV Всероссийской научно-методической конференции. 2020. С. 301-303.
10. Трофимова Е. А. Системно-деятельностный подход при формировании индивидуальной образовательной траектории / Е. А. Трофимова, И. В. Черник //

Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 147-153.

11. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 39-44.
12. Шеманаева М. А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 512. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm>. (дата обращения: 08.10.2022).
13. Bartlett L. Bilingual literacies, social identification, and educational trajectories // Linguistics and Education Volume 18, Issues 3-4, Winter 2007, Pages 215-231.
14. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume. Strasbourg: Education Policy Division Education, Department Council of Europe, 2020.
15. Howard E. R., Lindholm-Leary K. J., Rogers D., Olague N., Medina J., Kennedy B., Sugarman J., Christian D. Guiding Principles for Dual Language Education (3rd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2018.
16. Jiajing Li, Ronnel B. King, ChuangWanga. Profiles of motivation and engagement in foreign language learning: Associations with emotional factors, academic achievement, and demographic features // System. Volume 108, August 2022, 102820.
17. Mathias Schulze & Kyle Scholz (2018) Learning trajectories and the role of online courses in a language program, Computer Assisted Language Learning, 31:3, 185-205.
18. Meng Liu, W. L. Quint Oga-Baldwin. Motivational profiles of learners of multiple foreign languages: A self-determination theory perspective // System, Volume 106, June 2022, 102762.
19. Picciano A. G. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model // Online Learning Journal. 2017. Vol. 21. № 3. URL: <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1225> (дата обращения: 08.10.2022).
20. Yabing Wanga, Bin Shenb, Xiaoxiao Yuc. A latent profile analysis of EFL learners' self-efficacy: Associations with academic emotions and language proficiency // System. Volume 103, December 2021, 102633.

Reference list

1. Avramenko A. P. Individualizacija procesa formirovanija inozajzchnoj leksicheskoj kompetencii na osnove mikroobuchenija = Individualization of the process of formation of foreign-language lexical competence on the basis of micro-training // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2020. T. 25. № 184. С. 25-34.
2. Budnikova A. S. Realizacija i primenenie aspektov metodiki obuchenija inostrannomu jazyku po individual'noj obrazovatel'noj traektorii = Implementation and application of aspects of the method of teaching a foreign

language on an individual educational trajectory // *Uchenye zapiski*. 2019. № 4 (52). S. 177-180.

3. Vas'bieva D. G. Postroenie individual'noj traektorii obuchenija studentov inostrannomu jazyku v interesah ustojchivogo razvitija obrazovatel'noj sistemy = Building an individual path for students to learn a foreign language in the interests of sustainable development of the educational system // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021. Tom 14. Vypusk 3. S. 939-944.

4. Gural' S. K. Celi, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh inozachnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchetom latentnyh harakteristik studentov = Goals, objectives, principles and content of individual foreign-language educational trajectories taking into account latent characteristics of students / S. K. Gural', T. O. Krasnopeeva, V. M. Smokotin, S. N. Sorokoumova // *Jazyk i kul'tura*. 2019. № 47. S. 179-196.

5. Evseeva A. M. Realizacija individual'noj obrazovatel'noj traektorii dlja razvitija auditivnyh umenij studentov nejazykovogo vuza v uslovijah smeshannogo obuchenija = Implementation of an individual educational trajectory for the development of auditive skills of students of a non-linguistic university in conditions of blended learning // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019. T. 12. № 2. S. 250-254.

6. Kasatkina N. N. Professional'no-orientirovannyj podhod k izucheniju inostrannogo jazyka bakalavrami nejazykovykh fakul'tetov = Professional-oriented approach to the study of a foreign language by bachelors of non-linguistic faculties / N. N. Kasatkina, N. A. Lichak // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022. № 1 (124). S. 74-79.

7. Krasnopeeva T. O. Proektirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v informacionnoj obrazovatel'noj srede = Designing individual educational trajectories in an informational educational environment / T. O. Krasnopeeva, A. I. Shevchenko, S. K. Gural' // *Jazyk i kul'tura*. 2020. № 51. S. 153-176.

8. Sysoev P. V. Sovremennye informacionnye i kommunikacionnye tehnologii: didakticheskie svoystva i funkcii = Modern information and communication technologies: didactic properties and functions // *Jazyk i kul'tura*. 2020. № 9. S. 4-9.

9. Titova L. A. Problema formirovanija kommunikativnoj kompetencii v uslovijah cifrovoj jekonomiki = The problem of the formation of communicative competence in the digital economy // *Aktual'nye problemy sovershenstvovanija vysshego obrazovanija: tezisy dokladov XIV Vserossijskoj nauchno-metodicheskoi konferencii*. 2020. S. 301-303.

10. Trofimova E. A. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod pri formirovanii individual'noj obrazovatel'noj traektorii =

System-activity approach in the formation of an individual educational trajectory / E. A. Trofimova, I. V. Chernik // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2021. № 2 (42). S. 147-153.

11. Shaposhnikova N. Ju. Individual'naja obrazovatel'naja traektorija studenta: analiz traktovok ponjatiya = Individual educational trajectory of the student: analysis of interpretations of the concept // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015. № 5. S. 39-44.

12. Shemanaeva M. A. O traktovkah termina «individual'naja obrazovatel'naja traektorija» = On interpretations of the term «individual educational trajectory» // *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017. № 512. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm>. (data obrashhenija: 08.10.2022).

13. Bartlett L. Bilingual literacies, social identification, and educational trajectories // *Linguistics and Education* Volume 18, Issues 3-4, Winter 2007, Pages 215-231.

14. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume. Strasbourg: Education Policy Division Education, Department Council of Europe, 2020.

15. Howard E. R., Lindholm-Leary K. J., Rogers D., Olague N., Medina J., Kennedy B., Sugarman J., Christian D. Guiding Principles for Dual Language Education (3rd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2018.

16. Jiaying Li, Ronnel B. King, ChuangWanga. Profiles of motivation and engagement in foreign language learning: Associations with emotional factors, academic achievement, and demographic features // *System*. Volume 108, August 2022, 102820.

17. Mathias Schulze & Kyle Scholz (2018) Learning trajectories and the role of online courses in a language program, *Computer Assisted Language Learning*, 31:3, 185-205.

18. Meng Liu, W. L. Quint Oga-Baldwin. Motivational profiles of learners of multiple foreign languages: A self-determination theory perspective // *System*, Volume 106, June 2022, 102762.

19. Picciano A. G. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model // *Online Learning Journal*. 2017. Vol. 21. № 3. URL: <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1225> (data obrashhenija: 08.10.2022).

20. Yabing Wanga, Bin Shenb, Xiaoxiao Yuc. A latent profile analysis of EFL learners' self-efficacy: Associations with academic emotions and language proficiency // *System*. Volume 103, December 2021, 102633.

Статья поступила в редакцию 23.09.2022; одобрена после рецензирования 21.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 23.09.2022; approved after reviewing 21.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-83-89

EDN: MUDFAR

Особенности формирования навыков работы китайских студентов со словарями разных типов при изучении английского языка

Татьяна Сергеевна Полунина

Старший преподаватель кафедры западноевропейских языков Института стран Азии и Африки (ИСАА) ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». 119991, г. Москва, ул. Колмогорова, д. 1

tatyana_polunina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7366-9843>

Аннотация. Работа посвящена детальному разъяснению ряда особенностей формирования навыков работы китайских студентов младших курсов ИСАА со словарями разных типов на занятиях по английскому языку. В данной статье автор ставит перед собой задачу рассмотреть возможность поэтапного и эффективного обогащения словарного запаса китайских учащихся посредством грамотного использования различных видов словарей. Во-первых, после тщательного исследования автор дает подробную характеристику основных видов современных английских словарей, которыми студенты пользуются на занятиях. Во-вторых, было проведено исследование среди китайских студентов младших курсов с целью определить, какими видами словарей они пользуются (на практических занятиях и дома), почему выбирают те или иные словари.

В результате исследования было выявлено, что значительное число студентов используют электронные словари и почти не прибегают к бумажным носителям. Было выделено несколько основных преимуществ электронных словарей над бумажными: они универсальны, динамичны и актуальны, имеют достаточно объемную словарную базу, а также очень удобны и просты в использовании. В-третьих, особое внимание было уделено обучению иностранцев системам кодирования, используемых различными словарями, а также разъяснению им основных компонентов словарной статьи (форма, значение, минимальный контекст употребление слова, регистр языка); применению различных приемов и упражнений. В статье подчеркивается особая значимость умения пользоваться словарями разных видов как источников информации, терминов и понятий, отражающих каждое изменение во всех сферах жизни общества. Умение работать со словарями — важный инструмент обогащения лексического запаса студента и залог его грамотной речи.

Ключевые слова: система кодирования; словарная статья; словарный запас; словарная работа; лексическая единица; анкетный вопрос; лексическое значение

Для цитирования: Полунина Т. С. Особенности формирования навыков работы китайских студентов со словарями разных типов при изучении английского языка // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 83-89. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-83-89>. <https://elibrary.ru/mudfar>

Original article

Features of the formation of chinese undergraduate students' skills to work with dictionaries of different types when learning english

Tatiana S. Polunina

Senior lecturer, department of western european languages, Institute of asian and african countries (ISAA), FSBEI HE «Lomonosov Moscow state university». 119991, Moscow, Kolmogorov st., 1
tatyana_polunina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7366-9843>

Abstract. This work is devoted to a detailed explanation of a number of features of the formation of the skills of Chinese undergraduate students of the ISAA with dictionaries of different types in English classes. In this article, the author has set himself the task of gradually and effectively enriching the vocabulary of Chinese students through the competent use of various types of dictionaries. Firstly, after careful research, the author gives a detailed description of the main types of modern English dictionaries that students use in the classroom. Secondly, the author conducted a study among Chinese undergraduate students, the purpose of which was to determine what types of dictionaries they use, both in practical classes and at home, the author determined for what purposes and why they choose certain dictionaries.

As a result of the study, it was revealed that a significant number of students use electronic dictionaries and almost do not use paper media. Several main advantages of electronic dictionaries over paper dictionaries were highlighted: they are universal, dynamic and relevant, have a fairly voluminous dictionary base, and are also very convenient and easy to use. Thirdly, special attention was paid in teaching foreigners to coding systems used by various dictionaries, as well as explaining to students the main components of a dictionary entry (form, meaning, minimal context of word usage, language register); the use of various techniques and exercises. In the article, the author emphasizes the special importance of the ability to use dictionaries of various types as sources of information, terms and concepts that reflect every change in all spheres of society. The ability to work with dictionaries is an important tool for enriching a student's vocabulary and the key to his competent speech.

Keywords: coding system; dictionary entry; vocabulary; vocabulary work; lexical unit; questionnaire question; lexical meaning

For citation: Polunina T. S. Features of the formation of chinese undergraduate students' skills to work with dictionaries of different types when learning english. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 83-89. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-83-89>. <https://elibrary.ru/mudfar>

Введение

Общеизвестным является тот факт, что одним из основных способов введения учащегося в атмосферу изучаемого языка, обучения его умению поддерживать коммуникацию, познавать и впитывать ценности новой культуры является обогащение его словарного запаса. Процесс обогащения лексики китайских студентов происходит на каждом занятии английского языка. В связи с этим основная задача преподавателя — сделать уроки максимально информативными, а обучение новым лексическим единицам — максимально понятным и доступным.

При поступлении в университет многие китайцы недостаточно хорошо владеют разговорно-бытовым английским. Их словарный запас довольно скуден, чтобы выразить все понятия и представления, которые они получают в процессе учебы в университете. Однако усвоение большого количества лексических единиц не может и не должно происходить стихийно [Магомедова, 2019]. Преподаватель должен определить основные направления словарной работы, обосновать их, а также управлять процессом обогащения словарного запаса китайских учащихся. Важно при этом помнить и о том, что зачастую студенты знают значения слов, но не умеют их корректно употреблять в своей речи.

Огромное значение в успешном обогащении лексического запаса китайских учащихся имеют такие факторы, как умение работать со словом, его значением, употреблением, способностью сочетаться с другими словами и вступать с ними в синонимические и антонимические отношения.

В ходе занятий автором было отмечено, что, с одной стороны, иностранцы пользуются словарями на постоянной основе, с другой — при работе с ними, как правило, не всегда учитывают все сведения о слове. В большинстве случаев китайцы смотрят лишь на первое значение в сло-

варной статье, однако не обращают внимания на его семантические и стилистические характеристики. Студенты зачастую, даже обладая достаточно глубокими знаниями грамматики, не могут точно употребить слово в речи, не зная его функции и значения. Умение логично и правильно выражать свои мысли, строить монологические и диалогические высказывания на английском языке — один из основных критериев сформированности речевой компетенции учащихся.

Чтобы обогатить словарный запас обучаемых, необходимо научить их правильно определять значение слова в контексте, правильно его использовать в устной речи. В процессе преподавания английского языка китайским студентам у преподавателя возникает дилемма между необходимостью увеличить словарный запас при помощи словарей и недостаточным количеством методических приемов их применения на начальном этапе обучения иностранному языку. На основании выявленной дилеммы определяется проблематика работы: формирование у китайских учащихся младших курсов ИСАА умения пользоваться английскими словарями разных типов с целью всестороннего развития и обогащения речи.

Объектом исследования данной статьи является непосредственно учебный процесс, в рамках которого происходит пополнение словарного запаса обучаемых на основании использования английских словарей на уроках английского языка.

Предмет исследования — пути формирования у китайских студентов умений правильно пользоваться английскими словарями.

Основная цель статьи — научить студентов пользоваться различными видами английских словарей, правильно определять значение полисемантических слов в конкретном контексте, создавать минимальные словосочетания и предложения с данным словом, его грамматические мо-

дели, в которых выбранное слово может быть использовано, а также подбирать регистр языка, в котором употребление слова будет уместным.

Рабочая гипотеза исследования заключается в том, что процесс обогащения словарного запаса студентов будет более успешным и эффективным при условии использования особых методических приемов, способствующих увеличению словарного запаса обучаемых, развивающих внимательность к самому слову, его значению и разнообразным функциям.

Анкетный вопрос

В первую очередь, стоит сказать о том, что преподаватель провел анкетный опрос среди китайских студентов, целью которого было определить, какими словарными источниками они пользуются чаще всего как на занятиях по английскому языку, так и во время самостоятельной работы. Студентам было предложено выбрать из следующих опций:

- поисковая система;
- программное обеспечение словаря, установленное на устройстве;
- онлайн-словарь, двуязычный бумажный, одноязычный бумажный, словари-агрегаторы (также известные как порталы, которые создаются нетрадиционными издателями, объединяющими материалы из множества существующих источников, что позволяет пользователям просматривать несколько различных значений и интерпретаций, например The American Heritage Dictionary of the English Language и Collins English Dictionary), а также краудсорсинговые словари.

Преподаватель также предложил учащимся ответить на ряд вопросов, чтобы узнать, являются ли они цифровыми аборигенами или цифровыми иммигрантами. Цифровые иммигранты — люди, которые абсолютно не знакомы с новыми технологиями, но пытаются внедриться в цифровую среду и добиваются на этом поприще определенных успехов. Что же касается цифровых аборигенов, то это, как правило, люди, которые привыкли быстро и легко получать информацию. Для того, чтобы найти необходимые данные, цифровые аборигены занимаются систематическим мониторингом информационного поля и отслеживают малейшие изменения. Они легко идут на контакт и постоянно стремятся к самосовершенствованию и саморазвитию. Итак, для того, чтобы определить, являются ли учащиеся цифровыми аборигенами либо цифровыми иммигрантами преподаватель предложил студентам ответить на ряд вопросов [Nesi, 2019]:

1. Вы предпочитаете быстро получать информацию из нескольких мультимедийных источников?

2. Вам нравится выполнять множество разных задач одновременно?

3. Вы предпочитаете получать информацию из изображений, звуков и видео, а не из текстов?

4. Вам нравится использовать гиперссылки, чтобы перейти к новой информации?

5. Вам нравится общаться с множеством других людей?

6. Вам нравится получать новую информацию в тот момент, когда она вам нужна?

7. Вы предпочитаете получать информацию из ограниченного количества источников?

8. Вам нравится выполнять одно задание за один раз?

9. Вы предпочитаете получать информацию из текста, а не из изображений, звуков и видео?

10. Вы хотите, чтобы информация была представлена в логическом порядке?

11. Вам нравится работать самостоятельно?

12. Вы любите получать новую информацию на тот случай, если однажды она вам понадобится?

Результаты анкетного опроса

На основе результатов исследования преподаватель выявил, что цифровыми аборигенами является 95 % студентов, в то время как цифровыми иммигрантами — всего 5 %.

Трудности работы учащихся со словарями и пути их преодоления

Автор отмечает ряд трудностей, с которыми студенты сталкиваются в процессе использования словаря. Преподавателю необходимо подробно рассмотреть каждую из них, чтобы не только облегчить процесс использования словаря, но и сделать его максимально эффективным. Итак, первая сложность, с которой сталкиваются студенты при использовании англоязычных словарей, это аббревиатуры. Преподавателю необходимо подробнее остановиться на аббревиатурах и кодах для обозначения частей речи и грамматических моделей, таких как, например, OPP (opposite — слово, противоположное по значению), SYN (синоним). Следующая трудность при использовании словарей связана с правильным произнесением того или иного слова, поэтому, приступая к работе над словарем, преподавателю необходимо подробно объяснить и наглядно показать все знаки транскрипции в английском языке [Azimova, 2020]. Далее автор утверждает:

чтобы правильно выбрать нужное слово из словарной статьи, о слове надо знать как можно больше. Речь идет о контексте, в котором то или иное слово может употребляться. В данном случае целесообразно ответить на ряд вопросов: какие слова мы можем употреблять до/после конкретного слова; в каких грамматических конструкциях данное слово может употребляться; какие слова мы можем употреблять с данным словом; в каком регистре языка данное слово может быть употреблено. Далее автор приводит следующие примеры полисемантических слов, выявление значений которых в конкретном предложении может быть затруднительным [Longman Dictionary of Contemporary English, 2020; Collins English for Learners (COBUILD)]:

– board,- n. (a long and thin piece of timber, дощечка)

– board,- n. (daily means, esp. provided for pay e.g. *room and board*)

– board,- n. (an official group of persons who supervise some official activity e. g. *a board of directors*).

Чтобы облегчить студенту процесс работы со словарем и научить его правильно подбирать значения слов из словарной статьи, преподавателю, в первую очередь, необходимо обратить их внимание на форму слова и его значение. Что касается формы слова, речь идет о его правильном произношении и написании. Студенты должны уметь понимать и читать словарные транскрипции, чтобы правильно произносить то или иное слово. Автор также подчеркивает, что студенту необходимо уметь анализировать слово в словарной статье, знать, в каких грамматических конструкциях, как часто и в каком регистре языка оно может употребляется, с какими словами сочетается [Khodjaveeva, 2020].

В группах по западному языку преподаватель активно использует интерактивный англо-английский словарь Macmillan Dictionary. Словарная статья дает всеобъемлющую информацию о слове. Например, если взять слово *book*, то в словарной статье можно найти следующую информацию, полностью раскрывающую его форму и значение [Магомедова, 2019]. В первую очередь, даются все значения слова — от основного до периферийного. Все значения сопровождаются примерами, сначала приводится транскрипция слова, а также перечисляются основные грамматические характеристики: исчисляемое/неисчисляемое. Рассмотрим основное значение слова *book* (письменное произведение)

[Shavkatova, 2020; Sharipova, 2020]:

1. *COUNTABLE* a written work that is published, either as printed pages inside a cover or electronically

a book by Nelson Mandela, entitled *Long Walk to Freedom*

ИСЧИСЛЯЕМОЕ СУЩ. — письменное произведение, опубликованное либо в виде печатных страниц внутри обложки, либо в электронном виде.

книга Нельсона Манделы под названием «Долгий путь к свободе».

К каждому значению слова даны синонимы, что помогает студентам расширить их словарный запас. Например, синонимами к первому значению будут следующие слова:

almanac NOUN

a book or digital product published every year that tells you about the movements of the planets, the times of the tides, and the dates of important events

almanac NOUN

a book or digital product published every year that tells you about what happened in a particular subject or activity

annual NOUN

a book or magazine published once every year

anthology NOUN

a book or digital product containing poems, stories, or songs written by different people. Someone who produces an anthology is called an anthologist.

альманах СУЩ

книга или цифровой продукт, публикуемый каждый год, который рассказывает вам о движении планет, времени приливов и дат важных событий

альманах СУЩ

книга или цифровой продукт, публикуемый каждый год, который рассказывает вам о том, что произошло в определенной теме или деятельности

ежегодник СУЩ

книга или журнал публикуемая раз в год

антология СУЩ

книга или цифровой продукт, содержащий стихи, рассказы или песни, написанные разными людьми. Тот, кто выпускает антологию, называется антологом.

Автор говорит о том, что существуют упражнения, направленные на облегчение поиска слов в словаре, так называемые упражнения на декодирование.

Например:

Расшифруйте данные предложения. Замените каждую букву той, которая следует за ней в алфавитном порядке, следуя примеру:

1. XNT LTRS SQX XNTQ ADRS. (YOU MUST TRY YOUR BEST).

2. JDDO SGD RDBQDS.

3. SGD RTM HR GMS.

Расположите слова в алфавитном порядке по первой/второй букве слова [Grant, 2019; Webster's dictionary of English usage, 2019; Webster's new dictionary of synonyms, 2020]:

1. Fifty, jewel, deck, history, absent, boil, yolk, knot, mole, cube.

2. Rank, organ, petal, gull abolish, force, bacteria, earn cancel.

3. Idea, gravy, lazy, strong, cat, sneak, love, try, capture, indeed.

4. Public, depart, cry, hate, friend, stay, capture, save, make, strong.

Умение работать со словарями и преодолевать основные трудности очень важно для обогащения лексического запаса студента, поэтому ниже представлено еще несколько видов упражнений, которые преподаватель может использовать на занятиях по английскому языку [Khusepova, 2020].

Например:

Выберите из толкового словаря три любых слова: существительное, прилагательное, глагол. Расскажите по словарным статьям о каждом из этих слов. Составьте с ними предложения. Выпишите из толкового словаря значения трех существительных, двух прилагательных, двух глаголов, которые относились к теме «Изобразительное искусство» [Калюжная, 2019].

Выпишите максимальное количество словосочетаний со словом свежий (fresh).

Автор говорит о том, что большое внимание должно быть уделено форме слова при работе над словарной статьей и в процессе запоминания новых слов. Таким образом, далее рассматривается ряд упражнений на формообразование:

Образуйте недостающие слова соответствующей части речи (определение частей речи и значения слова): Verb (v.)	Adjective (adj.)	Noun (n.)
Surprise	Surprised	Surprise
Party	-----	Party
.....	Celebration
.....	Happy
.....	Present

Относятся ли данные слова к одной словарной статье? (определение частей речи и значения слова):

1. He remembered, too, some cautious and cautionary allusions by old Forsythe.

John Galsworthy

2. And if you are not doubly fast with my breakfast, I shall fasten my foot on the posterior portion of your miserable anatomy.

John Fowles

3. There are things he feels — there are things here — well, which are things. Something unreasoning, unreasonable is upon him; when he tries to define it with the precision of a practical man, it eludes him, slips him away [Минаева, 2007].

Особое внимание уделяется упражнениям на создание синонимических/антонимических рядов [Калюжная, 2019]:

1. Образуйте синонимический ряд к слову kind. После выполнения задания обратитесь к словарю, чтобы проверить себя, свой активный словарный запас [Хачатурова, 2007].

2. Образуйте антонимический ряд к слову kind. После выполнения задания обратитесь к словарю, чтобы самостоятельно проверить себя, свой активный словарный запас [Барышникова, 2019].

3. Выберите из данных слов синонимы и запишите отдельно каждую группу синонимов. Какой частью речи являются синонимы каждой группы?

– To throw, to run, to toss, to jog, huge, food, vast, meals

Заключение

В результате проведенного автором исследования были сделаны следующие выводы. Во-первых, удалось выяснить, что большинство студентов младших курсов пользуются в основном словарями на электронном носителе, а не на бумажном. Это объясняется тем, что электронные

словари обеспечивают высокую скорость поиска необходимого слова, дают возможность создания закладок, обеспечивают необходимое мультимедийное сопровождение для семантизации и в целом очень удобны при быстром поиске нужного слова. Во-вторых, автор подчеркнул особую важность знания транскрипции при работе со словарями, так как сформированное умение студентов произносить слово с помощью транскрипции позволяет им пользоваться словарями, в которых отсутствует звуковое воспроизведение слова. Автор также подчеркивает особую важность знания символов и аббревиатур, которые значительно облегчают аннотирование словарной статьи. Одним из ключевых аспектов работы является тот факт, что для эффективной работы со словарями студентам необходимо давать упражнения с применением словаря, целью которых является правильное употребление полисемантических слов в контексте, создание антонимических/синонимических рядов, корректное формобразование, позволили не только развить навыки правильного словоупотребления, но и эффективно обогатить словарный запас китайских учащихся в целом.

Библиографический список

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация на материале креолизованных текстов. Москва : Академия, 2003. 128 с.
2. Арбатский Д. И. Толкование значений слов. Семантические определения. Ижевск : Удмуртия, 1977. 100 с.
3. Барышникова Е. Н. Речевая культура молодого специалиста : учебное пособие. Москва : ФЛИНТА, 2019. 224 с.
4. Берков В. П. Двухязычная лексикография : учебник. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт Петербургского университета, 1996. 248 с.
5. Вербицкая М. В. Теория вторичных текстов. Москва : МГУ, 2000. 219 с.
6. Карпова О. М. Современная картина шекспировской лексикографии // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Москва : ВГУ, 2001. Вып. 1. 104-109 с.
7. Магомедова К. Пути обогащения словарного запаса учащихся начальных классов // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Русский язык в полилингвальной среде. Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2019. 171-175 с.
8. Минаева Л. В. Лексикология и лексикография английского языка: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Москва: Астрель, 2007. 221 с.
9. Azimova A. Z. Use of modern innovative technologies in teaching foreign languages: Vestnik nauki i obrazovaniya, 2020. № 10-4. 88 p.
10. Khusenova M. Actual problems of terminological lexicography: academic article, 2020. 34 p.
11. Shavkatova S. D. Linguacultural aspects of symbols and characters: academic article. Academy, 2020. № 9. 18 p.
12. Sharipova D. The lexical semantic properties of the symbol: International Journal on Integrated Education, 2020. № 9. P. 177-180.
13. Khodjayeva D. I. Lexicographic analysis of pure phonetic terms in the Uzbek and English languages: Theoretical & Applied Science, 2020. № 1. P. 426-434.
14. Grant B. The official dictionary of unofficial English. McGraw -Hill, 2019. Third edition. P. 98-99.
15. Webster's dictionary of English usage: Merriam-Webster Inc., Publishers Springfield, Massachusetts, 2019. P. 344-345.
16. Webster's new dictionary of synonyms. Merriam-Webster Inc., Publishers Springfield, Massachusetts, 2020. P. 222-223.
17. Webster's new dictionary of antonyms. Merriam-Webster Inc., Publishers Springfield, Massachusetts, 2019. P. 123-124.
18. Nesi H. A user's guide to electronic dictionaries for language learners: International Journal of Lexicography, 2017. P. 44-45.
19. Cambridge Learners Dictionary Online. 2014. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english> (дата обращения: 07.09.2022)
20. Collins English for Learners (COBUILD), 2021 Online. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-cobuild-learners> (дата обращения: 06.09.2022)
21. Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE), 2020 Online. URL: <http://www.ldoconline.com/dictionary> (дата обращения: 17.09.2022)
22. Collins Advanced learners dictionary (Cobuild), 9th edition, 2019 Online. URL: <https://www.esoftner.com/dictionary/collins-cobuild-advanced-dictionary-download/> (дата обращения: 08.11.22)

Reference list

1. Anisimova E. E. Lingvistika teksta i mezhkul'turnaja kommunikacija na materiale kreolizovannyh tekstov = Linguistics of the text and intercultural communication on the material of creolized texts. Moskva : Akademija, 2003. 128 s.
2. Arbatskij D. I. Tolkovanie znachenij slov. Semanticheskie opredelenija = Interpretation of word meanings. Semantic definitions. Izhevsk : Udmurtija, 1977. 100 s.
3. Baryshnikova E. N. Rechevaja kul'tura molodogo specialista = Young expert's speech culture : uchebnoe posobie. Moskva : FLINTA, 2019. 224 s.

4. Berkov V. P. Dvujazychnaja leksikografija = Bilingual lexicography uchebnyk. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt Peterburgskogo universiteta, 1996. 248 s.
5. Verbickaja M.V. Teorija vtorichnyh tekstov = Secondary texts theory. Moskva : MGU, 2000. 219 s.
6. Karpova O. M. Sovremennaja kartina shekspirovskoj leksikografii = Modern painting of Shakespearean lexicography // Vestnik VGU. Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. Moskva : VGU, 2001. Vyp. 1. 104-109 s.
7. Magomedova K. Puti obogashhenija slovarnogo zapasa uchashhihsja nachal'nyh klassov = Ways to enrich the vocabulary of primary school students // Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Russkij jazyk v polilingval'noj srede. Mahachkala: Dagestanskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet, 2019. 171-175 s.
8. Minaeva L. V. Leksikologija i leksikografija anglijskogo jazyka = Lexicology and Lexicography of English : uchebnoe posobie dlja studentov vuzov, obučajushhihsja po napravleniju «Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija». Moskva: Astrel', 2007. 221 s.
9. Azimova A. Z. Use of modern innovative technologies in teaching foreign languages: Vestnik nauki i obrazovaniya, 2020. № 10-4. 88 p.
10. Khusenova M. Actual problems of terminological lexicography: academic article, 2020. 34 p.
11. Shavkatova S. D. Linguacultural aspects of symbols and characters: academic article. Academy, 2020. № 9. 18 p.
12. Sharipova D. The lexical semantic properties of the symbol: International Journal on Integrated Education, 2020. № 9. R. 177-180.
13. Khodjayeva D. I. Lexicographic analysis of pure phonetic terms in the Uzbek and English languages: Theoretical & Applied Science, 2020. № 1. R. 426-434.
14. Grant B. The official dictionary of unofficial English. McGraw -Hill, 2019. Third edition. P. 98-99.
15. Webster's dictionary of English usage: Merriam-Webster Inc., Publishers Springfield, Massachusetts, 2019. P. 344-345.
16. Webster's new dictionary of synonyms. Merriam-Webster Inc., Publishers Springfield, Massachusetts, 2020. P. 222-223.
17. Webster's new dictionary of antonyms. Merriam-Webster Inc., Publishers Springfield, Massachusetts, 2019. P. 123-124.
18. Nesi H. A user's guide to electronic dictionaries for language learners: International Journal of Lexicography, 2017. P. 44-45.
19. Cambridge Learners Dictionary Online. 2014. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english> (data obrashhenija: 07.09.2022).
20. Collins English for Learners (COBUILD), 2021 Online. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-cobuild-learners> (data obrashhenija: 06.09.2022)
21. Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE), 2020 Online. URL: <http://www.ldoconline.com/dictionary> (data obrashhenija: 17.09.2022).
22. Collins Advanced learners dictionary (Cobuild), 9th edition, 2019 Online. URL: <https://www.esoftner.com/dictionary/collins-cobuild-advanced-dictionary-download/> (data obrashhenija: 08.11.22).

Статья поступила в редакцию 27.09.2022; одобрена после рецензирования 21.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 27.09.2022; approved after reviewing 21.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-90-96

EDN: LROARU

Психологические условия трансформации методов обучения в начальный период становления отечественной трудовой школы

Анатолий Степанович Турчин

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии ФГКВБОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации».

198206, г. Санкт-Петербург, ул. Л. Пилутова, д. 1

ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7973-2017>

Аннотация. В статье представлены данные историко-психологического анализа теории и практики заимствований зарубежной педагогической технологии в 20-х гг. XX в. и их судьбы в становлении отечественной психодидактики. Отмечается, что дидактические системы должны создаваться на соответствующей отечественной психолого-педагогической базе, поскольку внедряемые педагогические и психодидактические инновации не могут быть механически внедрены в уже существующие педагогические системы.

Попытки преобразовать систему образования с использованием новых активных методов не были подготовлены в психологическом и дидактико-методическом аспектах. Последнее явилось основной причиной отмены «новых методов» на рубеже 30-х гг. в СССР. Данный опыт свидетельствует о невысоких перспективах переноса педагогической технологии под любым благовидным предлогом, без изменения всех компонентов системы образования.

Инновации в системе образования не всегда сопровождалась серьезным психологическим обоснованием, как это было и при переходе на двухуровневую образовательную подготовку в отечественных вузах в первом десятилетии нового тысячелетия. Повторение ошибок (например, попытка отказаться от развития отечественных психолого-педагогических разработок и заменить их зарубежными без существенной трансформации) свидетельствует о необходимости обратиться к психологической теории и практике аналогичных попыток реформирования образовательно-воспитательных систем без учета менталитета основных субъектов образования. Цель статьи — определение системы условий, приводящих к отказу от педагогического экспериментирования в системе образования при первоначальном позитивном отношении к ним педагогов. Это явление в практике отечественного образования повторялось неоднократно, но, как правило, дидактическая система трансформирует новые компоненты или просто отторгает их, демонстрируя наличие у нее достаточного количества степеней или уровней защиты.

Ключевые слова: методы обучения; педология; рецептурный подход; метод проектов; тестирование

Для цитирования: Турчин А. С. Психологические условия трансформации методов обучения в начальный период становления отечественной трудовой школы // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 90-96. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-90-96>. <https://elibrary.ru/lroaru>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,
PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Psychological conditions of transformation of teaching methods
in the initial period of formation of the national labor school

Anatoly S. Turchin

Doctor of psychological sciences, professor of department of general and applied psychology, FSSBEI HE «St. Petersburg military Order of Zhukov institute of national guard troops of the Russian Federation». 198206, St. Petersburg, L. Pilyutov st., 1
ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7973-2017>

Abstract. The article presents the data of historical and psychological analysis of the theory and practice of borrowing foreign pedagogical technology in the twenties of the twentieth century and their fate in the formation of domestic psychodidactics. It is noted that didactic systems should be created on the appropriate domestic psychological and pedagogical basis, since the pedagogical and psychodidactic innovations introduced cannot be mechanically introduced into already existing pedagogical systems.

Attempts to transform the education system using new active methods were not prepared in psychological and didactic-methodical plans. The latter was the main reason for the abolition of «new methods» at the turn of the thirties in the USSR. This experience indicates low prospects for the transfer of pedagogical technology under any plausible pretext, without changing all components of the education system.

Innovations in the education system were not always accompanied by a serious psychological justification, as it was during the transition to two-level educational training in domestic universities in the first decade of the new millennium. The repetition of the same mistakes, namely, attempts to abandon the development of domestic psychological and pedagogical developments and replace them with foreign ones, without significant transformation, indicate the need to turn to psychological theory and practice of similar attempts to reform educational systems without taking into account the mentality of the main subjects of education. The purpose of the article is to determine the system of conditions leading to the rejection of pedagogical experimentation in the education system with the initial positive attitude of teachers towards them. This phenomenon has been repeated many times in the practice of domestic education, but, as a rule, the didactic system transforms new components or simply rejects them, demonstrating that it has a sufficient number of degrees or levels of protection.

Keywords: teaching methods; pedology; prescription approach; project method; testing

For citation: Turchin A. S. Psychological conditions of transformation of teaching methods in the initial period of formation of the national labor school. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 90-96. (In Russ.).
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-90-96>. <https://elibrary.ru/lroaru>

Введение

В психолого-педагогической литературе метод определяется как систематизированная «совокупность шагов, действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определенную задачу или достичь определенной цели» [Пидкасистый, 2010, с. 711]. Чаще всего педагоги и психологи практики термином «метод» обозначают обобщенный прием. Из подобной его трактовки вытекают последующие трудности его реализации в процессе обучения при буквальном следовании указаниям его разработчиков. Именно поэтому говорят о «рецептурном подходе», когда от разработчика требуют один педагогический или психолого-педагогический «рецепт», чтобы а) совершить «обыкновенное чудо», когда положительный результат будет обеспечен только лишь за счет последовательного, «пошагового»

исполнения инструкции и б) снять с себя ответственность за низкое качество результата, так как под рецептом есть подпись и печать того, кто выступил «обманщиком».

Не только эти два положения характеризуют отношение к сущности понятия «метод» в педагогической практике. Рассматривая психосемиотические и психолингвистические основания понимания термина «метод», надо учитывать следующее. Во-первых, слово выполняет номинативную функцию, следовательно, требуется подобрать наиболее точный термин. Еще в Древней Греции у философов возникла идея о том, что «хозяин терминов» фактически внедряет желаемое его значение в сознание общающихся с ним как своеобразный закон [Леонтьев, 2001, с. 9]. Во-вторых, реальная «очищенность» понятия от несущественных свойств, при сохранении смыс-

лового ядра, должна нее создавать дополнительных трудностей при некоторых изменениях контекста высказывания. Второе достигается не всегда, что и побуждает в дальнейшем к дискуссиям и «вычерпыванию», по С. Л. Рубинштейну [Рубинштейн, 1958], новых компонентов содержания исследуемого предмета и сопоставлению их смысловых оттенков. При этом, когда речь идет именно о методе, в первую очередь, говорят о его отрицательных смысловых ипостасях [Варзанова, 2020; Мазиллов, 2007; Минькова, 2009; Фокин, 2006]. Это позволяет обнаружить и личную (личностную) пристрастность субъекта к тому или иному методу, да и к методологическому подходу в целом. В истории отечественной детской психологии в экспериментах Л. С. Выготского и В. А. Петровского отмечен факт, когда «слово портит вещь» [Выготский, 1999]. Аффективно-негативное наименование, присвоенное в игре какой-то кукле, как ярлычок, закрепляется и маркирует ее как нежелательную игрушку и после окончания конкретной игры.

Именно поэтому проблема метода становится особенно актуальной на переломе исторических эпох [Артемов, 1929; Стоюхина, 2022]. Так было в истории психологической науки в период ее открытого кризиса, когда метод интроспекции перестал соответствовать новым трактовкам предмета психологии. Так было и в экспериментальной педагогике и педологии на рубеже второго и третьего десятилетий XX в., когда новая идеология, базирующаяся на материалистических основаниях, привела к отказу от существовавших ранее организационных форм и поставила во главу угла проблему разработки новых методов [Блонский, 1979; Джурицкий, 2000].

Основная часть

В первые годы построения трудовой школы в Советской России и СССР существовала острая нехватка квалифицированных научных педагогических кадров. Привлекаемые к разработке основ системы школьного образования специалисты, скорее всего, были вынуждены учитывать то состояние кадровой проблемы, когда для занятия педагогическим трудом не требовался диплом о соответствующем образовании, а его наличие не гарантировало принятия в школу в качестве учителя. В этом случае закономерным для членов Государственного Ученого Совета (ГУСа) было стремление получить положительный результат на имеющейся остаточной материально-технической и материально-методической базе [Блонский, 1979; Селевко, 2006].

Метод обучения в подобной ситуации должен был отвечать двум обязательным условиям: а) активизировать субъекта в плане познавательной деятельности; б) мог быть освоен как специалистами, так и не специалистами в области образования, уровень профессиональной пригодности которых в настоящее время обозначают как «пороговый». Естественно, что внедрение нового метода не должно было требовать серьезного роста финансирования.

В середине 20-х гг. XX в. проблема методов обсуждалась педагогами и педагогическими психологами (педологами) на всех уровнях управления образованием [Джурицкий, 2000]. Это, конечно, не противоречило здравому смыслу с учетом мизерного количества ученых-теоретиков, и при столкновении с практикой обучения порождало педагогические конфликты. Поскольку предложить что-то радикально новое не удавалось, то в итоге попытались заимствовать вариант педагогической технологии, основанный на дьюизме («обучение деланием») и раннем бихевиоризме. Так появились Дальтон-план и Йенаплан, а позднее метод проектов [Турчин, 2009].

Так сложилось, что в период после окончания Гражданской войны большая часть квалифицированных педагогических кадров были вытеснены из системы преподавания в школе и вузах как социально чуждые (белоподкладочники). Внедрять инновации в школе было трудно, а иногда, как это показано в фильме «Республика ШКИД», происходила откровенная профанация обучения. Тех же ученых, которые, подобно П. П. Блонскому и С. Т. Шацкому, активно сотрудничали с новой властью, их бывшие коллеги-эмигранты объявляли предателями и разрушителями системы образования.

Заимствование «новых методов» пошло по весьма ожидаемому пути. Объективно изжившая себя комбинация дидактико-воспитательной системы «монастырской школы» с ее дисциплинарной моделью (иллюстрируемой до сих пор аксиомой о пролетающей мухе, которую должен услышать весь класс) и буржуазной школой «муштры и зубрежки» явно противоречила новым установкам Государственного ученого совета (ГУСа) на поощрение активности обучаемых. Требовалось предложить систему методов, гарантирующих получение позитивного и, главное, быстрого обучающего эффекта. Последнее было буквально требованием трудящейся общественности, когда крестьяне, похвалив метод экскурсий, попросили С. Т. Шацкого побыстрее научить

их детей счету и письму, так как после начала весеннего сева их дети будут работать в поле.

Надо признать, что в данный период новое поколение ученых-психологов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.) находилось в самом начале создания своих теоретических концепций и не могло радикально повлиять на трансформацию зарубежных методов обучения. Двадцатые годы XX в. в России и СССР вместили два коротких, но значимых периода — «анархический» и «романтический», когда пришло осознание необходимости внедрять в практику массовой школы системы новых эффективных методических средств. В психологии воспитания выдвигалось требование поставить в центр школьной жизни личность ученика [Блонский, 1979]. По сути, начали закладываться предпосылки субъект-субъектного подхода, и ученые-теоретики остановились перед проблемой создания средств его реализации.

Можно считать, что в данный исторический период в отечественном научном и педагогическом сообществе была явная недооценка перспектив отечественной системы образования. Так, в соответствии с «теорией отмирания школы» В. Н. Шульгина и М. В. Крупениной старая «школа учебы» отомрет, как и государство [Кукушин, 2010]. Должна быть создана новая школа как открытая система, в которой социум будет активно включаться в процесс обучения и развития детей. Как это получалось на практике, можно прочесть в уже упомянутом «Дневнике Кости Рябцева» [Огнев, 1989], где показано, как крестьяне прогоняли школьников-практикантов, заподозрив последних в воровских намерениях. Есть и оценка тех методических потрясений, когда учителя все время заседают и обсуждают методы, а вся перестройка выразилась в том, что классы переименовали в лаборатории и кабинеты, поставив столы вместо парт, так что книги некуда убирать. Да и книг практически нет.

Подобная картина была характера не только для крупных городов. В начале 90-х гг. нам повезло наткнуться на достаточно толстую архивную папку 1927-1929 гг., в которой была отражена «жизнь и борьба» педагогического коллектива уездного городка Аркадак Саратовской губернии. В хронологическом порядке были представлены материалы, свидетельствующие о фатальном влиянии попытки учительницы иностранных языков ввести «новые методы» на судьбы старшеклассников. Поскольку требования были реально невыполнимыми, 9 класс объявил ей бой-

кот. В итоге в скандал были вовлечены все учителя данной школы, чиновники управления органами образования уездного и губернского уровней, даже губернского ОГПУ. К чести последних, чекисты отказались квалифицировать мелкую склоку с карьерным подтекстом как создание ученической контрреволюционной организации и настоятельно советовали школьным работникам заниматься обучением и воспитанием детей.

Итог борьбы за «новые методы» в уездной школе был печален. Всех девятиклассников выпустили из школы без аттестатов, то есть со справками. А всех учителей, кроме двоих инициаторов этого скандала, разослали по разным школам. Одного из оставленных педагогов назначили директором школы, но уже через год сняли и уволили по статье за мелкое хищение.

Что же касается судьбы «новых методов», то, как и ожидалось, за последующую пятилетку они так эволюционировали, что школьная дидактическая система перестала отличаться от классно-урочной. Состоялся дрейф в сторону методов обычной российской гимназии. Поначалу была заявлена лабораторно-бригадная система, где учителя-шкрабы (школьные работники) должны были консультировать и принимать зачетные единицы. Затем самостоятельная индивидуальная работа начала вытесняться коллективной, то есть обычной поурочной работой.

Надо отметить, что не все новые методы поддавались такой тихой трансформации. Сложнее всего было трансформировать метод проектов. В настоящее время он известен как метод малых проектов, когда итоговый результат группа участников должна предъявить в срок, но не позднее завершения учебного года. Он оказывается достаточно затратным и менее подконтрольным в эмпирической части. При этом активность участников малого проекта на разных его этапах трудно ранжировать, как и личный вклад в создание итогового продукта. В итоге метод проектов был признан вредительским уже в конце 20-х гг. Надо отметить, что на периферии запрет на осуществление проектной работы в школе был осуществлен заметно позже, нежели в столицах. Так, в архиве г. Иваново есть данные о том, что он был исполнен лишь в 1932 г.

Кстати, у нас есть и личный опыт руководства малыми школьными проектами, который позволил выдвинуть еще одно предположение о наличии реальных причин запрета метода проектов в начальный период существования трудовой школы. В 2008 г. мы начали руководить проектом по

историческому краеведению в начальном звене 55-й СОШ г. Иваново. Поначалу нас удивил отказ от участия со стороны молодых учителей и учителей средних лет. Не повлияло и наличие финансирования со стороны городского департамента управления образованием. Спасли положение учителя предпенсионного и пенсионного возраста, в итоге организовав работу детей на микроучастке и оформив интересный и новый в познавательном плане материал по историческому краеведению в хронологических рамках 1900-1950 гг. Просто в свое время в пединституте и школе их научили этому, не именуя организационную форму «проектом», но помогая в методическом плане [Турчин, 2009].

Что же касается роли самих педагогов в судьбе педагогических инноваций первой трети XX в., прежде всего школьных учителей, то она до сих пор не оценена. В официальных документах отмечалось наличие массового недовольства из-за невозможности вести учебно-воспитательную работу с учащимися всех возрастов. Как на самом деле готовился запрет на использование новых методов и какова в этом была роль ученых-педагогов и педологов, по-настоящему не выяснено.

Не оценена роль в судьбе «новых методов» и ученых-педологов, к числу которых можно было отнести и многих известных педагогических психологов. Нам повезло учиться у двоих бывших профессоров-педологов. В Волгоградском пединституте им. А. С. Серафимовича педагогику в начале 70-х гг. читал Б. Ф. Райский, поработавший после запрета педологии в Узбекистане. А в 1980-1981 гг. на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова курс детской психологии был прослушан у Д. Б. Эльконина, в 30-х гг. отправленного в начальную школу на Север, где он и составил букварь для детей ненцев. Этот и последующий его буквари педагоги-практики до сих пор вспоминают как лучшие учебные книги для первоклассников.

Если учесть, что история повторяется дважды, можно предположить, что из-за малочисленности ученых-педологов, по сравнению с педагогами школы, их реальное влияние на практику внедрения активных методов обучения в массовую школу не было столь значимым. Скорее всего, они просто олицетворяли какой-то внешний по отношению к педагогической системе контроль. Поскольку всякая система, в том числе система психодидактическая, обладает множеством степеней защиты, она изживает или отторгает те

новые элементы, которые не поддаются приспособлению, так как базируются на иной методологии. Последнее нам кажется наиболее понятной причиной запрета педологии, поскольку к середине 30-х гг. была в целом создана работоспособная модель школы, в которой психологический контроль был заменен идеологическим. Реальный вклад в науку каждого конкретного ученого-педолога при этом не имел значения, поскольку был дан недвусмысленный приказ о ликвидации всего, что позволяло устанавливать какие-то различия между обучаемыми с опорой на данные тестирования (которое могло действительно быть выполнено достаточно формально).

Безусловно, критика педологии велась и описывалась в литературе с использованием «непарламентских» выражений. При этом досталось всем значимым в отечественной педологии фигурантам, да и критика их велась еще до известного постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Естественно, некоторые из них разделяли популярные в начале XX в. идеи З. Фрейда (в частности А. Б. Залкинд, умерший в 1936 г.), и зачисление в «идейные педологи» в 1936 г. грозило запретом на профессию, не говоря уже о понижении научного статуса. Однако критика коснулась и тех, кто уже не мог ответить по естественным причинам.

Так, например, Е. И. Рудневой в 1937 г. была опубликована брошюра «Педологические извращения Выготского» [Руднева, 1937], из содержания которой следует, что все плохое к этому времени в советской педологии педагогике сделали Л. С. Выготский и его ученики, перечисленные на последней странице как «неразоружившиеся» (Лурия, Леонтьев и Шифф) [Руднева, 1937, с. 32]. Какие последствия могла иметь подобная критика в то время, нетрудно представить.

При этом критиковались не только теоретические позиции сторонников культурно-исторического подхода в психологии, но и методики диагностики, которые в дальнейшем были поименованы в нашей литературе как «диагностика действием», а у Жана Пиаже названы «клинической беседой» [Пиаже, 1969]. Так, детским психологам и семиотикам известно «явление стекла», когда дошкольник, согласившись на использование «неправильных» обозначений игровых предметов, тем не менее видит за ними все-таки не условный, а реальный предмет. Согласно Е. И. Рудневой, это «глупая методика, которая есть издевательство над советской детворой» [Руднева, 1937]. В модифицированной фор-

ме подобная методика с успехом применялась в экспериментах В. А. Петровского. Это свидетельствует о том, что опыт отечественных педологов по-настоящему еще не оценен и ждет научно-психологического изучения.

Заключение

Опираясь на опыт организации инновационной деятельности в общеобразовательной школе в период смены образовательной парадигмы, можно отметить общие признаки эволюции и отторжение дидактической системой компонентов педагогических технологий, не вписывающихся в теоретическую модель, реально представляющую специфику образовательной системы школы:

– теория может лишь заимствоваться на уровне общих положений, но собственно педагогическая технология должна создаваться на собственной, отечественной психолого-методической и психодидактической базе;

– методы не могут быть успешно применены, если нет соответствующей материально-технической и материально-методической базы (добавим, если нет внутренней положительной мотивации субъектов образования, призванных использовать их в практике);

– экстенсивный, затратный путь, когда от педагогов-практиков требуются сверхнормативные усилия для преодоления возникающих затруднений, сужает круг сторонников «новых методов» и способствует отторжению дидактической системой таких организационных форм, которые не приводят к высвобождению части учебного времени для творчества.

Библиографический список

1. Артемов В. А. Детская экспериментальная психология. Школьный возраст. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1929. 256 с
2. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х томах. Т. 1 / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. С. 39-85
3. Варзанова М. А. Организационно-педагогические условия включения преподавателей в инновационную деятельность: преодоление сопротивления // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 22-30.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. Москва : Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Джурицкий А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов. Москва : ВЛАДОС, 2000. 432 с.

6. История отечественной психологии конца XIX — начала XX века: хрестоматия / под ред. Е. С. Миньковой. Москва : Флинта : МПСИ, 2009. 152 с.

7. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). Москва : Смысл, 2001. 392 с.

8. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность : монография. Ярославль : МАПН, 2007. 352 с.

9. Огнев К. Дневник Кости Рябцева : повесть. Москва : Сов. Россия, 1989. 304 с.

10. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.

11. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. Изд. 4-е, перераб. и доп. Ростов-на-Дону : МирТ; Феникс, 2010. 333 с.

12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.

13. Психология и педагогика : учебник для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Юрайт: Высшее образование, 2010. 714 с.

14. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 147 с.

15. Руднева Е. И. Педологические извращения Выготского. Москва : Учпедгиз, 1937. 32 с.

16. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Т. 2. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

17. Стоюхина Н. Ю. Из истории преподавания психологии: первые советские учебники 1920-1930-х гг. / Н. Ю. Стоюхина, А. А. Костригин // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 115-125.

18. Турчин А. С. Контрольно-измерительные материалы по оценке результативности учебной деятельности : метод. пособие. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2009. 24 с.

19. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 241 с.

Reference list

1. Artemov V. A. Detskaja jeksperimental'naja psihologija. Shkol'nyj vozrast = Pediatric experimental psychology. School age. Moskva ; Leningrad : Gos. izd-vo, 1929. 256 s.
2. Blonskij P. P. Zadachi i metody novoj narodnoj shkoly = Tasks and methods of the new folk school // Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochinenija : v 2-h tomah. T. 1 / pod red. A. V. Petrovskogo. Moskva : Pedagogika, 1979. S. 39-85.
3. Varzanova M. A. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija vkljuchenija prepodavatelej v innovacionnuju dejatel'nost': preodolenie soprotivlenija = Organizational and pedagogical conditions for including teachers in in-

novative activities: overcoming resistance // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2020. № 1 (112). S. 22-30.

4. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' = Thinking and speech. Izd. 5, ispr. Moskva : Labirint, 1999. 352 s.

5. Dzhurinskij A. N. Istorija pedagogiki = History of pedagogy : ucheb. posobie dlja stud. pedvuzov. Moskva : VLADOS, 2000. 432 s.

6. Istorija otechestvennoj psihologii konca XIX — nachala XX veka: The history of domestic psychology of the late XIX — early XX centuries: hrestomatija / pod red. E. S. Min'kovej. Moskva : Flinta : MPSI, 2009. 152 s.

7. Leont'ev A. A. Dejatel'nyj um (Dejatel'nost'. Znak. Lichnost'). Active mind (Activity. Sign. Personality). Moskva : Smysl, 2001. 392 s.

8. Mazilov V. A. Metodologija psihologičeskoj nauki: istorija i sovremennost' = Psychological Science Methodology: History and Modernity : monografija. Jaroslavl' : MAPN, 2007. 352 s.

9. Ognev K. Dnevnik Kosti Rjabceva : Diary of Kostya Ryabtsev povest'. Moskva : Sov. Rossija, 1989. 304 s.

10. Panov V. I. Psihodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teorija i praktika = Psychodidactics of Educational Systems: Theory and Practice. Sankt-Peterburg : Piter, 2007. 352 s.

11. Pedagogičeskie tehnologii = Pedagogical technologies : ucheb. posobie dlja studentov pedagogičeskikh special'nostej / pod obshh. red. V. S. Kukushina. Izd. 4-e, pererab. i dop. Rostov-na-Donu : MirT; Feniks, 2010. 333 s.

12. Piazhe Zh. Izbrannye psihologičeskie trudy = Selected psychological works. Moskva : Prosveshhenie, 1969. 659 s.

13. Psihologija i pedagogika = Psychology and Pedagogy : uchebnik dlja vuzov / pod red. P. I. Pidkasištogo. Moskva : Jurajt: Vysshee obrazovanie, 2010. 714 s.

14. Rubinshtejn S. L. O myshlenii i putjah ego issledovanija = On thinking and ways to explore it. Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1958. 147 s.

15. Rudneva E. I. Pedologičeskie izvraštšenija Vygotskogo = Pedological perversions of Vygotsky. Moskva : Uchpedgiz, 1937. 32 s.

16. Selevko G. K. Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij = Encyclopedia of educational technologies : v 2-h t. T. 2. Moskva : NII shkol'nyh tehnologij, 2006. 816 s.

17. Stojuhina N. Ju. Iz istorii prepodavanija psihologii: pervye sovetskie uchebniki 1920-1930-h gg. = From the history of teaching psychology: the first Soviet textbooks of the 1920s and 1930s. / N. Ju. Stojuhina, A. A. Kostrigin // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2022. № 2 (125). S. 115-125.

18. Turchin A. S. Kontrol'no-izmeritel'nye materialy po ocenke rezul'tativnosti uchebnoj dejatel'nosti : Control and measuring materials on the assessment of the effectiveness of educational activities: metod. posobie. Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2009. 24 s.

19. Fokin Ju. G. Teorija i tehnologija obuchenija: dejatel'nostnyj podhod = Learning theory and technology: an activity approach : uchebnoe posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. 241 s.

Статья поступила в редакцию 22.09.2022; одобрена после рецензирования 20.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 22.09.2022; approved after reviewing 20.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 159.99
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-97-106
EDN: MLYAWD

Психологические особенности женщин с комплексом материнской неполноценности

Ирина Вячеславовна Гужва

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет». 214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4
empatiya84@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4223-1520>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвященного вопросу изучения психологических особенностей женщин с комплексом материнской неполноценности.

Осуществлен широкий обзор литературных источников по рассматриваемой проблематике. Изучены особенности материнства как социального и личностного феномена, являющегося, с одной стороны, важным условием для развития ребенка, а с другой — составляющего часть личностной сферы женщины, отражающего определенный уровень развития ее самосознания и результат активного выбора ее личности как субъекта.

Сделан вывод о том, что комплекс материнской неполноценности представляет собой совокупность негативных тенденций в формировании образа себя как матери и включает деструктивные когнитивные установки, негативные эмоциональные переживания, неадекватные реакции в сфере отношений «мать — ребенок».

Проведенное исследование позволило выявить значимые тенденции в проявлении комплекса материнской неполноценности: во-первых, склонность оценивать себя как мать в негативном или неопределенном контексте, а во-вторых, наличие недостижимого образа идеальной матери.

Наряду с этим было установлено, что наличие чувства вины — одно из проявлений комплекса материнской неполноценности, приводящее к различным деструктивным поведенческим реакциям и проступкам, а также вызывающее еще одно дискомфортное эмоциональное переживание — состояние тревоги.

Также было выявлено, что женщинам с комплексом материнской неполноценности присущи нарушения взаимоотношений с ребенком, выраженные в воспитательном процессе. В зависимости от установок и усвоенных моделей поведения эти нарушения могут быть различны, но чаще всего встречаются стили потворствующей гиперпротекции и повышенной моральной ответственности.

Ключевые слова: родительство; материнство; комплекс неполноценности; комплекс материнской неполноценности; когнитивные установки; модели поведения; стили воспитания

Для цитирования: Гужва И. В. Психологические особенности женщин с комплексом материнской неполноценности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 97-106.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-97-106>. <https://elibrary.ru/mlyawd>

Original article

Psychological characteristics of women with a maternal inferiority complex

Irina V. Guzhva

Candidate of psychological sciences, associate professor of department of general psychology, FSBEI HE «Smolensk state university». 214000, Smolensk, Przhevalsky st., 4
empatiya84@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4223-1520>

Abstract. This article presents the results of a study devoted to the issue of psychological characteristics of women with a maternal inferiority complex.

The wide review of literary sources on the considered problematics is carried out. The features of the phenomenon of motherhood as a social and personal phenomenon which, on the one hand, is an important condition for the child's development and, on the other hand, is a part of a woman's personal sphere including a certain level of her self-awareness development and the result of her personality active choice as a subject are studied.

It is concluded that the maternal inferiority complex is a set of negative tendencies in the formation of the image of herself as a mother, including destructive cognitive attitudes, negative emotional experiences, inadequate reactions in the sphere of mother-child relations.

The study revealed significant trends in the manifestation of the maternal inferiority complex: first, the tendency to evaluate oneself as a mother in a negative or uncertain context, and second, the presence of an unattainable image of an ideal mother.

Along with this, it was found that the presence of guilt is one of the manifestations of the maternal inferiority complex, leading to various destructive behavioral reactions and transgressions, as well as causing another discomforting emotional experience — the state of anxiety.

It was also revealed that women with a maternal inferiority complex are characterized by violations of the relationship with the child, expressed in the educational process, depending on the attitudes and learned patterns of behavior, these violations can be different, but most often there are styles of pandering hyperprotection and increased moral responsibility.

Keywords: parenting; motherhood; inferiority complex; maternal inferiority complex; cognitive attitudes; behaviors; parenting styles

For citation: Guzhva I. V. Psychological characteristics of women with a maternal inferiority complex. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 97-106. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-97-106>. <https://elibrary.ru/mlyawd>

Введение

В настоящее время наука шагнула в своем развитии достаточно далеко и за короткий промежуток времени появился целый ряд различных теорий о воспитании, взаимодействии с детьми, теорий привязанности. Часто эти теории противоречат друг другу. Очень много доступной научной и популярной литературы для матерей о том, как правильно вести себя с ребенком. Однако все это обилие информации часто вызывает неожиданный эффект. Если своей задачей авторы ставят облегчить матери жизнь, то в реальности погружают ее в сомнения относительно того, какие конкретно рекомендации выбрать. Особенно сложно становится тем женщинам, чьи модели детско-родительских отношений недостаточно адекватны, если нарушены отношения с матерью или у женщины низкая самооценка, а значит она априори считает себя не слишком успешной и способной выбрать верный путь. Особая категория таких женщин — женщины с комплексом материнской неполноценности. Часть из них так и не решаются завести детей и, таким образом, не сталкиваются с проблемой выстраивания детско-родительских отношений, но остальным оказывается достаточно сложно сориентироваться и понять, что делать.

В современной теоретической психологии немало исследований о комплексах — в основном это разработки психоаналитического направления З. Фрейда [Фрейд, 1989], К. Юнга [Юнг, 1994], которые были продолжены А. А. Адлером [Адлер, 2011]. Применительно к поиску причин формирования комплекса неполноценности у матерей данную проблему рассматривали Е. И. Захарова [Захарова, 2012], Ю. А. Торчилина

[Торчилина, 2012], Н. В. Дмитриева [Дмитриева, 2004]. Однако развернуто симптомокомплекс материнской неполноценности в научной литературе не описан.

Также в психологических источниках раскрываются различные стороны родительства, проблемы семей, матерей и отцов, которые сопровождают их путь выстраивания отношения с ребенком [Овчарова, 2003; Варга, 2011; Шнейдер, 2006; Филиппова, 2001; Мухамедрахимов, 1994; Спиваковская, 1986; Столин, 1988; Шаграева, 2010; Брутман, 2002; Ворошнина, 2011]. Однако, несмотря на системное описание категорий родительства, материнства и отцовства, практически нельзя найти описания комплекса неполноценности применительно к матерям, тогда как именно он будет нарушать естественное течение построения взаимоотношения с ребенком. Это и определило выбор темы нашего исследования.

Исходя из вышесказанного, целью настоящего исследования явилось изучение психологических особенностей женщин с комплексом материнской неполноценности.

Объект исследования — комплекс материнской неполноценности.

Предмет исследования — психологические особенности комплекса материнской неполноценности у женщин, имеющих детей.

В ходе исследования были использованы следующие группы методов:

I. Общенаучные (историко-теоретический анализ современных источников по проблеме исследования, теоретическое моделирование).

II. Диагностические методы: констатирующий эксперимент, тестирование (методика Р. В. Овчаровой «Представления об идеальном

родителе», методика «измерение чувства вины и стыда» (Test of Self-Consciousness Affect — TOSCA-3 Дж. П. Тангней), методика «Интегративный тест тревожности», опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера.

III. Методы математической обработки и интерпретации данных: критерий достоверности различий Манна — Уитни (SPSS Statistics 22).

Опытно-экспериментальная база и контингент исследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 78 Исток г. Смоленска.

Выборка нашего эмпирического исследования сформировалась из двух категорий женщин. Первая группа (экспериментальная группа) — матери детей детского сада, которые самостоятельно обращались к педагогу-психологу учреждения за помощью в решении проблем переживания собственной неполноценности как матери. В частности, их волновали вопросы взаимодействия с детьми, связанные с пониманием их потребностей, умением выстроить адекватный контакт. Эта группа включала 27 матерей.

Вторая группа (контрольная) — матерей детей, посещающих то же детский сад, которые за помощью не обращались. Таких женщин было 34.

Таким образом, поскольку у всех женщин дети посещали одно дошкольное учреждение, можно считать, что в целом группы были выравнены по социально-экономическому параметру, женщины в группах относительно равномерно распределились и по возрасту, и по количеству детей в семье. Рассматривая далее результаты эмпирического исследования, будем называть группы «группа 1» и «группа 2».

Результаты исследования

С целью установления психологических особенностей женщин с комплексом материнской неполноценности мы организовали эмпирическое исследование, в основу которого лег сравнительный констатирующий эксперимент. Для выявления диагностических критериев мы взяли за основу сформированную в теории модель комплекса материнской неполноценности, в соответствии с тремя ключевыми компонентами которого подбирались исследовательские методики.

Первый параметр комплекса материнской неполноценности — когнитивный, он включает когнитивные установки о материнстве, представления о нормальном и идеальном образе матери, представления о себе как о матери и ее качествах.

Для диагностики особенностей, включенных в данный параметр, лучше всего подходит психодиагностическая методика «Представления об идеальном родителе», разработанная Р. В. Овчаровой.

Второй параметр комплекса материнской неполноценности включает в себя эмоциональные переживания женщины, которые, согласно выдвинутому нами предположению, представлены в виде субъективного переживания чувства вины и повышенного уровня тревожности.

Для оценки показателя чувства вины использовалась методика «Измерение чувства вины и стыда» (Test of Self-Consciousness Affect — TOSCA-3 Дж. П. Тангней). Она позволила нам изучить феномен «чувство вины» с позиции трех его составляющих: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Для оценки показателя тревожности нами использовался «Интегративный тест тревожности», который позволил выявить общие показатели тревожности (ситуативной и личностной), а также рассмотреть такие ее структурные компоненты, как эмоциональный дискомфорт, астенический компонент, фобический компонент, тревожная оценка перспективы, опциональная защита.

Третьим параметром комплекса материнской неполноценности является поведенческий, что согласно разработанной нами модели проявляется в родительском воспитании, отношении к ребенку. В данном контексте нам лучше всего подходит психодиагностический опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера (методика АСВ).

В связи с тем, что в модели комплекса материнской неполноценности выделено три компонента, рассмотрим каждый из них поочередно.

Раскрывая когнитивный параметр комплекса материнской неполноценности, мы предположили, что именно когнитивные установки будут оказывать наибольшее влияние на его формирование. Для оценки когнитивных установок мы использовали методику Р. Г. Овчаровой «Представления об идеальном родителе». Данную методику мы применили в двух контекстах. Сначала попросили женщин оценить себя по заданным шкалам как реальную мать со всеми ее достоинствами и недостатками, так, как они себя видят. А затем попросили оценить по тем же шкалам идеальный образ матери, который у них есть. Получились интересные результаты, особенно при сравнении результатов исследуемых групп.

Таблица 1

Когнитивные установки «о себе как реальной матери» у женщин по результатам методики «Представления об идеальном родителе»

Показатели	Группа 1	Группа 2
Положительное — отрицательное	5,65 ± 8,34	17,14 ± 4,64
Должное — обязательное	8,45 ± 10,23	15,10 ± 2,27
Теплое — холодное	6,13 ± 8,24	16,23 ± 4,56
Предполагаемое — отвергаемое	0,13 ± 5,12	10,12 ± 3,45
Достижимое — неосуществимое	10,13 ± 2,45	18,56 ± 3,78
Простое — сложное	12,14 ± 3,45	14,76 ± 5,13

Разброс значений показывает, что образ реальной матери в экспериментальной группе женщин колеблется сильнее, а также чаще выражены отрицательные значения, что говорит о негативном восприятии женщиной себя как матери, либо, как в случае нулевых значений или близких к единице, свидетельствует о ее неуверенности, неясности представлений о себе и своей роли в материнстве. Описывая полученные данные, важно отметить, что наиболее низкие результаты у матерей в экспериментальной группе по параметру «предполагаемое — отвергаемое». Это говорит о том, что для них характерно приписывание меркантильных причин ситуациям взаимодействия с ребенком, восприятие себя как эгоистичной, удовлетворяющей собственные потребности в процессе воспитания, не помогающей ребенку, не слушающей и часто приказывающей, а также неодобряющей и безжалостной. Крайние значения характерны для матерей очень редко, тем не менее была установлена явная тенденция — склонность оценивать себя скорее негативно. В контрольной группе по этому параметру мы наблюдаем также самые низкие значения, но они все же положительные и намного превышают значения в экспериментальной группе. На втором по значению месте мы видим шкалу «положительное — отрицательное». Здесь наблюдается тенденция к оценке себя как неблагоприятной, не умеющей, усталой и несчастной или злой. То есть подчеркивается выраженность негативного эмоционального ощущения себя в воспитании ребенка. По этой шкале в контрольной группе мы видим самые высокие значения, Это говорит о том, что при любых реальных навыках воспитания и взаимодействия с ребенком матери все же склонны оценивать свой эмоциональный фон как позитивный и отношения с ребенком — как приносящие удовольствие. Третья по значимости позиция отдана параметру «теплое — холодное», что отражает холодность и строгость в характеристике себя как матери.

Подчеркивается низкий уровень контакта с ребенком. На четвертом месте оказались результаты по шкале «достижимое — неосуществимое», что означает представления матери о себе как неспособной добиваться успехов в воспитании, представляющей решение проблем как недостижимое, подчеркивается общая неготовность к принятию решений, так как ситуация заведомо воспринимается слишком сложной. Таким образом, представления о себе как реальной матери в двух группах отличаются. Расчет критерия Манна — Уитни подтвердил достоверность различий между контрольной и экспериментальной группами по параметрам «положительное — отрицательное» ($U = 2,05$ при $p < 0,05$), «теплое — холодное» ($U = 4,56$ при $p < 0,05$), «предполагаемое — отвергаемое» ($U = 3,15$ при $p < 0,05$), «достижимое — неосуществимое» ($U = 2,65$ при $p < 0,05$). По двум другим шкалам результаты различаются, но статистически незначимо.

Далее мы попросили женщин оценить образ идеальной матери, затем сравнили полученный образ с реальным.

Наибольшая разница в значениях установлена по параметру «принимаемое — отвергаемое», что говорит о наличии установок о непринятии, в первую очередь, себя — мать считает себя эгоистичной, но при этом хочет быть с ребенком. Наблюдается когнитивный диссонанс, который предположительно связан с неадекватной оценкой себя, с заниженными представлениями о себе как матери и завышенными притязаниями, которые, скорее всего, проистекают еще из детских представлений о том, какой должна быть правильная мать. Небольшое расхождение установлено только по параметру «простое — сложное». Данный параметр установок говорит о неуважительном отношении к ребенку на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровне. Здесь мы видим положительную установку и при описании себя реальной, и в образе идеальной матери. Возможно, это связано как раз с осознанием

своей проблемы — комплекса материнской неполноценности, поэтому понимание ребенка как субъекта процесса воспитания заставляет женщину искать психологической помощи. Достоверность различий по всем параметрам, кроме «простое — сложное», установлена с помощью расчета критерия Манна — Уитни (U положительное — отрицательное = 3,78 при $p < 0,05$), (U должное — обязательное = 3,54 при $p < 0,05$), (U теплое — холодное = 2,45 при $p < 0,05$), (U предлагаемое — отвергаемое = 2,55 при $p < 0,05$), (U достижимое — неосуществимое = 4,8 при $p < 0,05$).

Рассмотрим теперь различия в данных, полученных в контрольной группе женщин. Можно отметить, что различия в оценках реального и идеального образа матери отличаются от результатов в экспериментальной группе. Отличия выражены значительно ниже. Расчет критерия Манна — Уитни на уровне значимости $p < 0,05$ не подтвердил достоверности различий по трем параметрам. Достоверность различий была установлена только по шкалам «должное — обязательное» ($U = 4,5$ при $p < 0,05$), «предлагаемое — отвергаемое» ($U = 2,9$ при $p < 0,05$), «простое — сложное» ($U = 4,34$ при $p < 0,05$). Однако даже по этим параметрам образ идеальной матери отличается не более чем на 20 %, что говорит об адекватном уровне притязаний и понимании своих возможностей. Различия же в интервале до 10 % являются достижимыми с точки зрения общего развития материнских навыков.

Таким образом, обобщая результаты по исследованию когнитивного компонента комплекса материнской неполноценности, можно говорить о двух значимых тенденциях. Во-первых, это склонность оценивать себя как мать в негативном или неопределенном контексте, а во-вторых, наличие недостижимого образа идеальной матери. Оба эти аспекта тесно связаны с самооценкой матери и ее представлениями о себе как о человеке в целом.

Далее перейдем к рассмотрению второго параметра комплекса материнской неполноценности, включающего в себя эмоциональные переживания женщины.

Одним из составляющих комплекса материнской неполноценности является чувство вины, которое, в свою очередь, представляет собой комплекс переживаний, возникающих в результате осознания матерью последствий ее действий и поступков для ребенка. Будучи связана с нормами социального поведения, вина регулируется

целым комплексом социальных ролей и установок. Следовательно, мать всегда знает, что ее вина в том, что она является «плохой матерью».

Исходя из вышесказанного, мы предположили, что у женщин с комплексом «материнской неполноценности» будет наблюдаться склонность к переживанию вины, рассматриваемая нами как деструктивная характеристика личности.

Далее обратимся к анализу результатов, которые были получены после обработки и интерпретации методики «Измерение чувства вины и стыда» (Таблица 2).

Таблица 2

Переживание чувства вины и стыда у женщин по результатам методики «Измерение чувства вины и стыда»

Показатели	Группа 1	Группа 2
Вина	53,23 ± 13,78	42,12 ± 14,12
Стыд	49,21 ± 6,34	40,41 ± 3,61
Экстернальность	53,46 ± 5,78	37,12 ± 7,23

Как показало наше исследование, для первой группы характерны более высокие показатели по шкале «Вина» (преобладают повышенные и высокие оценки), тогда как для второй группы характерны средние и повышенные.

Это свидетельствует о том, что для матерей первой группы характерно быстрое возникновение чувства вины. Данная категория женщин часто испытывает состояния дискомфорта и фрустрации. Эти переживания возникают у них в ситуациях, связанных с отрицательным востриятием своего поведения, разрушением собственных нравственных идеалов и образцов поведения. В процессе взаимодействия с ребенком это проявляется в том, что, совершая те или иные действия или поступки, женщины постоянно сравнивают себя с неким образом, эталоном «идеальной матери», заведомо осознавая, что «проиграют». В результате они испытывают напряжение, тревогу, раскаяние, сожаление, жалость к себе, желание во чтобы то ни стало искупить и исправить содеянное. Достоверность различий по шкале «Вина» между двумя группами была статистически доказана с помощью критерия достоверности различий Манна — Уитни ($U = 4,89$ при $p < 0,05$).

Анализируя результаты по шкале «Стыд», необходимо отметить, что более высокие значения наблюдаются также у женщин первой группы.

Повышенные показатели по шкале «Стыд» свидетельствуют о том, что у рассматриваемой категории матерей наблюдается склонность к пе-

реживанию чувства стыда. Данная реакция, как правило, имеет место в ситуациях, связанных с осознанием женщиной того факта, что ее поведение воспринимается окружающими как неправильное, неприличное, не соответствующее существующим в обществе стандартам. Следовательно, данные эмоциональные реакции распространяются и на ребенка и на все ситуации, связанные с ним. Для этих женщин первостепенное значение приобретают оценки окружающих, они постоянно ждут от других людей одобрения используемой ими воспитательной модели и, не находя его, испытывают состояние дискомфорта и стыда. Достоверность различий по шкале «Стыд» между двумя группами была доказана статистически с помощью критерия достоверности различий Манна — Уитни ($U = 2,46$ при $p < 0,05$).

Далее рассмотрим результаты по шкале «Экстернальность». Анализируя данный показатель, мы также можем увидеть различия между двумя группами испытуемых. Так, для матерей первой группы характерны более высокие оценки (повышенные показатели). Это свидетельствует о том, что при возникновении ситуаций, в которых женщины испытывают чувство вины и стыда, они занимают самообвинительную позицию, укоряя и осуждая себя. Матерям второй группы, напротив, свойственно искать причины своего эмоционального дискомфорта в окружающем и возлагать вину на других людей и обстоятельства. Достоверность различий по шкале «Экстернальность» между двумя группами была доказана статистически с помощью критерия достоверности различий Манна — Уитни ($U = 3,5$ при $p < 0,05$).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что между рассматриваемыми группами

женщин наблюдаются существенные различия по исследуемому показателю. Следовательно, мы можем предположить, что наличие чувства вины — одно из проявлений комплекса материнской неполноценности, приводящее к различным деструктивным поведенческим реакциям и поступкам. Таким женщинам, как правило, трудно устанавливать межличностные отношения, поскольку окружающих они воспринимают, прежде всего, как «оценщиков» их поведения и поступков. Наряду с этим, у них могут возникать сложности, связанные с постановкой и достижением целей, они постоянно сомневаются, долго взвешивают все за и против и, в конечном итоге, опасаясь осуждения, отказываются от задуманного.

Чувство вины очень часто вызывает еще одно дискомфортное эмоциональное переживание — состояние тревоги, которое, по нашему мнению, также является одним из симптомов комплекса материнской неполноценности.

Состояние тревоги — важный фактор, который оказывает существенное влияние на формат взаимоотношений между матерью и ребенком и определяет их эмоциональную окраску и насыщенность. В состоянии тревоги женщина может испытывать комплекс разнообразных эмоций, имеющих отрицательную окраску (злость, страх, волнение, гнев и др.), которые, в свою очередь, будут влиять на ее самочувствие и определять особенности выстраивания взаимоотношений с ребенком. В крайних случаях возможно проявление деструктивных форм поведения и реагирование на собственного ребенка.

Для оценки показателя тревожности нами использовался «Интегративный тест тревожности». Рассмотрим полученные результаты (см. таблицы 3, 4).

Таблица 3

Структурные компоненты ситуативной тревожности

Показатели	Женщины (1 группа)		Женщины (2 группа)		Критерий Манна — Уитни
	$M \pm t$	станайны	$M \pm t$	станайны	
Общая тревожность	$25,7 \pm 2,3$	8	$9,6 \pm 1,1$	4	$4,56, p < 0,05$
Эмоциональный дискомфорт	$168,6 \pm 5,2$	8	$59,2 \pm 7,1$	3	$2,34, p < 0,05$
Астенический компонент	$158 \pm 6,0$	7	$59,4 \pm 5,9$	5	$3,24, p < 0,05$
Фобический компонент	$112,4 \pm 6,5$	7	$26,8 \pm 4,4$	4	$3,5, p < 0,05$
Тревожная оценка перспективы	$183,6 \pm 8,2$	8	$97,5 \pm 7,2$	5	$5,3, p < 0,05$
Социальная защита	$141,2 \pm 5,7$	6	$83,7 \pm 6,6$	4	$3,4, p < 0,05$

Таблица 4

Структурные компоненты личностной тревожности

Показатели	Женщины (1 группа)		Женщины (2 группа)		Критерий Манна — Уитни
	$M \pm t$	станайны	$M \pm t$	станайны	
Общая тревожность	$29,7 \pm 1,3$	8	$18,3 \pm 1,2$	6	$3,67, p < 0,05$
Эмоциональный дискомфорт	$198,7 \pm 8,2$	8	$111,3 \pm 9,3$	5	$5,78, p < 0,05$

Показатели	Женщины (1 группа)		Женщины (2 группа)		Критерий Манна — Уитни
	$M \pm t$	стандарты	$M \pm t$	стандарты	
Астенический компонент	209,8 ± 6,4	9	96,2 ± 4,3	6	3,9, $p < 0,05$
Фобический компонент	149,9 ± 6,7	8	38,5 ± 3,2	5	4,13, $p < 0,05$
Тревожная оценка перспективы	228,8 ± 7,6	9	112,9 ± 4,3	4	5,89, $p < 0,05$
Социальная защита	186,2 ± 6,2	7	72,4 ± 3,4	2	4,65, $p < 0,05$

Анализируя полученные показатели, можно сделать вывод, что в сопоставляемых группах ярко выражены различия между показателями ситуационной и личностной тревожности. Данные различия проявляются в более высоких оценках по обеим шкалам у матерей первой группы. Это, в свою очередь, определяет их эмоциональную лабильность и может являться фактором, оказывающим негативное влияние на адекватность проявления материнской любви и заботы, выбранного стиля воспитания. Для данной категории женщин свойственно постоянное наличие таких негативных эмоциональных состояний, как беспокойство, напряжение, волнение, присутствие негативных мыслей и предчувствий.

Для матерей второй группы в основном характерны средние показатели личностной и ситуативной тревожности, что определяет стабильность их эмоционального фона, адекватность в проявлении материнских чувств.

Рассматривая структурные компоненты, можно заметить, что у женщин, отнесенных нами к группе матерей с признаками комплекса материнской неполноценности, наблюдается высокий уровень общей тревоги (личностной и ситуативной). Также для них характерны высокие показатели по шкале «Эмоциональный дискомфорт». Это свидетельствует о переживании женщинами негативных эмоциональных состояний, являющихся следствием осознания ими нарушений в ценностно-мотивационной сфере, связанных с несоответствием выбранной поведенческой модели взаимодействия с ребенком идеализированным представлениям.

Наряду с этим, существенные различия между исследуемыми группами наблюдается по шкале «Астенический компонент». Можно увидеть значительное повышение данного показателя у женщин первой группы, что свидетельствует о превалировании в структуре тревожности данных матерей пассивности, инертности, усталости, утомляемости, снижении мотивации.

Характеризуя шкалу «Фобический компонент», можно отметить яркую выраженность высоких показателей у женщин с признаками ком-

плекса материнской неполноценности. Это свидетельствует, что у данных матерей присутствует ощущение собственной бесполезности, ненужности, некомпетентности, неуверенности в себе. При взаимодействии с ребенком у них возникает стойкое убеждение, что все действия, которые они совершают, негативно сказываются на ребенке, вредят ему. В некоторых ситуациях могут возникать навязчивые страхи, приводящие к деструктивному поведению.

Показатель «Тревожная оценка перспектив», высокий как по шкале ситуативной, так и личностной тревожности, свидетельствует о том, что у матерей первой группы имеет место проекция существующих страхов и опасений на будущее. Для них, как правило, характерно отсутствие уверенности в завтрашнем дне, негативное видение себя и своего ребенка в перспективе, отсутствие четких планов и стратегий действия.

Анализируя параметр «Социальная защита», можно отметить высокие показатели по шкале личностной тревожности у женщин первой группы, что может быть связано с возникновением тревожности в сфере социального взаимодействия. Данным женщинам свойственно воспринимать социальное окружение как источник опасности, напряжения, представляющий угрозу, вызывающий неуверенность.

Результаты по методике «Интегративный тест тревожности» позволяют подтвердить предположение о том, что одним из показателей комплекса материнской несостоятельности является повышенная тревожность, которая оказывает негативное влияние как на эмоциональное состояние женщины, так и на процесс выстраивания адекватных взаимоотношений с ребенком. Эмоциональная лабильность, дискомфорт, напряженность, астенизация, негативные установки на будущее не позволяют женщине в полном объеме реализовать свой «материнский» потенциал, а в некоторых ситуациях даже затрудняют адекватное проявление материнской любви и заботы.

Рассматривая поведенческий компонент комплекса материнской неполноценности, мы остановились на его ключевых проявлениях через реализацию стиля воспитания матери. Для диа-

гностики данного компонента мы применили психодиагностический опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера. Вариант опросника применялся для родителей детей в возрасте 3-10 лет. Нас интересовало, насколько гармоничные стили воспитания характерны для исследуемых матерей и какие дисгармоничные варианты преобладают.

Сравнивая результаты экспериментальной и контрольной группы, мы установили, что такие различия действительно есть, однако это касается не всех стилей воспитания.

Мы наблюдаем различия по большей части типов дисгармоничных стилей воспитания. В одном случае не было выявлено ни одной матери с таким стилем (это характерно для обеих групп) — это касается жестокого обращения с ребенком. Чаще всего в группе женщин, обратившихся за помощью в преодолении комплекса материнской неполноценности, встречаются стили противоположной направленности: это потворствующая гиперпротекция и повышенная моральная ответственность. Частота встречаемости первого предположительно связана с гиперкомпенсацией матерью ее неумения понять истинные потребности ребенка, поэтому она стремится окружить его максимальным вниманием, удовлетворить каждую мелочь, при этом наблюдаются нарушения границ в поведении ребенка, поддерживается полная его несамостоятельность. В детском саду такой ребенок плохо адаптируется, что и побуждает мать обращаться к психологу. Стиль повышенной моральной ответственности также связан с неумением понять потребности своего ребенка, но здесь, напротив, внимание к ним снижено — главным для матери оказывается выстраивание жестких требований. Таким структурированием отношений с минимумом эмоциональной поддержки ребенка мать пытается сделать логичным то, что недоступно ей на эмоциональном уровне вчувствования в ребенка.

Второе место по частоте встречаемости дисгармоничных стилей воспитания в группе женщин с комплексом материнской неполноценности делят два стиля — доминирующая гиперпротекция и эмоциональное отвержение. Для этих стилей характерна слабая степень предъявления требований, снижено удовлетворение потребностей ребенка. При доминирующей гиперпротекции ярко выражена система запретов и санкций на фоне стремления уделять больше времени ребенку. А при эмоциональном отвержении матери

стараются как можно меньше времени проводить с ребенком, при этом снижено и предъявление требований к нему, что не позволяет сформировать у ребенка понимание границ.

Дважды встретился стиль гипопротекции, ключевыми особенностями которого являются низкий уровень внимания к ребенку, при этом его потребности не удовлетворяются, система запретов и требований практически не выработана. Таким образом, все описанные дисгармоничные стили воспитания так или иначе связаны с неумением или нежеланием матери понять ребенка, плохо сформированы навыки материнства, у матери отсутствуют ресурсы, позволяющие уделять ребенку достаточно внимания. Так как все эти матери обратились за помощью, речь идет не о нежелании общаться с ребенком, а скорее о наличии глубоких проблем, связанных с проявлениями себя как матери, наличии некорректных моделей поведения, возможно заимствованных еще из детских отношений с матерью. Достоверность различий была статистически подтверждена критерием Манна — Уитни на уровне значимости $p < 0,05$ для всех стилей семейного воспитания, кроме жестокого обращения.

В группе женщин с комплексом материнской неполноценности преобладают дисгармоничные стили семейного воспитания в отличие от контрольной группы. Достоверность различий была доказана с помощью расчета критерия Манна — Уитни на уровне значимости $p < 0,05$ ($U = 2,54$ при $p < 0,05$). Это означает, что экспериментальная и контрольная группы действительно отличаются по своим проявлениям в поведении и воспитании. Как и предполагалось, женщинам с комплексом материнской неполноценности присущи нарушения взаимоотношений с ребенком, выраженные в воспитательном процессе, в зависимости от установок и усвоенных моделей поведения эти нарушения могут быть различными, но чаще всего встречаются стили потворствующей гиперпротекции и повышенной моральной ответственности, когда ребенку уделяется внимание на фоне слабого удовлетворения его истинных потребностей. Встречаются также и другие дисгармоничные стили воспитания.

Заключение

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что комплекс материнской неполноценности представляет собой сложное явление, которое мы определили как совокупность негативных тенденций в формировании образа себя как матери, включающий деструктивные

когнитивные установки, негативные эмоциональные переживания, неадекватные реакции в сфере отношений «мать — ребенок».

В ходе исследования нами были выявлены основные психологические особенности женщин с комплексом материнской неполноценности, проявляющиеся на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом.

Библиографический список

1. Адлер А. Комплекс неполноценности и комплекс превосходства. Москва : Астер-Х, 2011. 158 с.
2. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : монография. Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. 216 с.
3. Беляева С. И. Тревожность и проявление материнской любви в семьях с делинквентными подростками // Медицинская психология в России. 2018. Т. 10. № 2. С. 11.
4. Брутман В. И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 3. С. 27-41.
5. Бурина Е. А. Дистресс у беременных женщин: обзор литературы / Е. А. Бурина, В. А. Абаков // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. 2020. Т. 10. Вып. 3. С. 367-378.
6. Ворошникова О. Р. Психическое развитие преждевременно родившихся детей младенческого возраста: теоретические и прикладные аспекты. Пермь : Пермский государственный педагогический университет, 2011. 99 с.
7. Дмитриева Н. В. Психология комплексов // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 2. С. 154-158.
8. Захарова Е. И. Условия становления материнской идентичности / Е. И. Захарова, Ю. А. Торчинова // Известия ПгПу им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 34-39.
9. Камзина О. А. Содержательные особенности образа матери у молодых матерей / О. А. Камзина, М. С. Мышкина // Вестник Московского государственного областного университета. 2019. № 4. С. 12-35.
10. Колесникова В. И. Материнский комплекс: роль и значение в процессе личностного развития // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. 2015. Том 1. № 4. С. 171-180.
11. Мухамедрахимов Р. Ж. Формы взаимодействия матери и младенца // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 16-25.
12. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2003. 319 с.
13. Сиротенко Д. И. Особенности формирования психологической готовности к материнству // Инновационная наука. 2018. № 9. 67-72.
14. Сорокаумова Е. А. Особенности родительских установок молодых матерей с разным опытом родительства / Е. А. Сорокаумова, Е. Б. Мамонова // Педагогика и психология образования. 2019. № 7. С. 24-31.
15. Спиваковская А. С. Как быть родителями. Москва : Педагогика, 1986. 160 с.
16. Стреленко А. А. Образ ребенка в сознании беременных женщин / А. А. Стреленко, Е. Н. Колмычевская // Комплексные исследования детства. 2019. № 6. С. 76-91.
17. Тихомирова Е. В. Женщина в ранний период материнства как объект психологического исследования / Е. В. Тихомирова, И. А. Уманская // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 2. С. 34-49.
18. Филиппова Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии психологии. 2001. № 2. С. 45-61.
19. Филиппова Г. Г. Современное состояние и задачи психологической помощи родителям в период ожидания и раннего развития ребенка // Журнал практического психолога. 2003. № 4-5. С. 222-249.
20. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. Москва : Наука, 1989. 359 с.
21. Черных Н. А. Материнство как социально обусловленный феномен. Эмпирическое исследование тревожности беременных // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 1. С. 45-57.

Reference list

1. Adler A. Kompleks nepolnocennosti i kompleks prevoshodstva = Inferiority complex and superiority complex. Moskva : Aster-H, 2011. 158 s.
2. Alekseev N. A. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki = Personal-oriented learning: questions of theory and practice : monografiya. Tjumen' : Izd-vo Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 1996. 216 s.
3. Beljaeva S. I. Trevozhnost' i pojavlenie materninskoj ljubvi v sem'jah s delinkventnymi podrostkami = Anxiety and showing maternal love in families with delinquent teens // Medicinskaja psihologija v Rossii. 2018. T. 10. № 2. С. 11.
4. Brutman V. I. Vlijanie semejnyh faktorov na formirovanie deviantnogo povedenija materi = Impact of family factors on the formation of maternal deviant behavior // Zhurnal prakticheskoj psihologii i psihoanaliza. 2002. № 3. S. 27-41.
5. Burina E. A. Distress u beremennyh zhenshhin: obzor literatury = Distress in pregnant women: literature review / E. A. Burina, V. A. Abakov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. T. 10. Vyp. 3. S. 367-378.
6. Voroshnina O. R. Psichicheskoe razvitie prezhdevremennno rodivshihsjja detej mladencheskogo vozrasta: teoreticheskie i prikladnye aspekty = Mental

development of prematurely born infants: theoretical and applied aspects. Perm' : Permskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet, 2011. 99 s.

7. Dmitrieva N. V. Psihologija kompleksov = Psychology of complexes // Sibirskij pedagogičeskij žurnal. 2004. № 2. S. 154-158.

8. Zaharova E. I. Usloviya stanovlenija materinskoj identičnosti = Conditions for the formation of a maternal identity / E. I. Zaharova, Ju. A. Torchinova // Izvestija PpPu im. V. G. Belinskogo. 2012. № 28. S. 34-39.

9. Kamzina O. A. Soderzhatel'nye sobennosti obraza materi u molodyh materej = Meaningful features of the mother's image in new mothers / O. A. Kamzina, M. S. Myshkina // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2019. № 4. S. 12-35.

10. Kolesnikova V. I. Materinskij kompleks: rol' i značenie v processe ličnostnogo razvitija = Maternal complex: role and importance in the process of personal development // Učenyje zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. 2015. Tom 1. № 4. S. 171-180.

11. Muhamedrahimov R. Zh. Formy vzaimodejstvija materi i mladenca = Forms of mother-infant interaction // Voprosy psihologii. 1994. № 6. S. 16-25.

12. Ovcharova R. V. Psihologičeskoe soprovozhdenie roditel'stva = Psychological support for parenthood. Moskva : Izd-vo Instituta psihoterapii, 2003. 319 s.

13. Sirotenko D. I. Osobennosti formirovanija psihologičeskoj gotovnosti k materinstvu = Features of the formation of psychological readiness for motherhood // Innovacionnaja nauka. 2018. № 9. 67-72.

14. Sorokaumova E. A. Osobennosti roditel'skih ustanovok molodyh materej s raznym opytom roditel'stva = Features of parental attitudes of young mothers with different parenting experience / E. A. Sorokaumova, E. B.

Mamonova // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2019. № 7. S. 24-31.

15. Spivakovskaja A. S. Kak byt' roditeljami = How to be parents. Moskva : Pedagogika, 1986. 160 s.

16. Strelenko A. A. Obraz rebenka v soznanii beremennyh zhenshhin = The image of a child in the minds of pregnant women / A. A. Strelenko, E. N. Kolmyčevskaja // Kompleksnye issledovanija detstva. 2019. № 6. S. 76-91.

17. Tihomirova E. V. Zhenshhina v rannij period materinstva kak ob'ekt psihologičeskogo issledovanija = A woman in the early period of motherhood as an object of psychological research / E. V. Tihomirova, I. A. Uman'skaja // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2020. № 2. S. 34-49.

18. Filippova G. G. Materinstvo i osnovnye aspekty ego issledovanija v psihologii = Motherhood and major aspects of its research in psychology // Voprosy psihologii psihologii. 2001. № 2. S. 45-61.

19. Filippova G. G. Sovremennoe sostojanie i zadachi psihologičeskoj pomoshhi roditeljam v period ozhidanija i rannego razvitija rebenka = The current state and tasks of psychological assistance to parents during the expecting period and early development of the child // Zhurnal praktičeskogo psihologa. 2003. № 4-5. S. 222-249.

20. Frejd Z. Vvedenie v psihoanaliz = Introduction to psychoanalysis : lekcii. Moskva : Nauka, 1989. 359 s.

21. Chernyh N. A. Materinstvo kak social'no obuslovlennyj fenomen. Jempiričeskoe issledovanie trevožnosti beremennyh = Motherhood as a socially conditioned phenomenon. Empirical study of pregnancy anxiety // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2016. № 1. S. 45-57.

Статья поступила в редакцию 13.09.2022; одобрена после рецензирования 18.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 13.09.2022; approved after reviewing 18.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 159.923
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-107-112
EDN: КСЕКХВ

Психологические последствия COVID-19 у мигрантов и коренного населения

Сергей Владимирович Мостиков

Кандидат психологических наук, доцент факультета социальной психологии АНО ВО «Гуманитарный университет». 620144, г. Екатеринбург, ул. Сурикова, д. 24а
smostikov@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6058-8462>

Аннотация. Распространенность психологических последствий (прежде всего посттравматическое стрессовое расстройство и депрессия) среди лиц, переболевших COVID-19 в тяжелой форме, может достигать 40 %, что существенно влияет на качество жизни и ложится значительным социальным бременем на систему здравоохранения.

В статье рассматриваются различия в психологических реакциях на перенесенное тяжелое течение COVID-19 в двух группах: коренные жители России (русские) и мигранты (приезжие из постсоветских республик). Выборка составила 145 человек (73 человека — коренные жители г. Екатеринбурга, русские по национальности и 72 человека — мигранты из Азербайджана, Армении, Казахстана, Грузии). Срок проживания мигрантов на территории РФ — от 1 до 15 лет. Возраст респондентов — от 36 до 62 лет. Обе группы выровнены по полу и возрасту. Все участники исследования перенесли COVID-19 в тяжелой форме.

Были использованы следующие методики: шкала депрессии А. Бека и шкала для клинической диагностики ПТСР. В каждой группе отмечается превышение средних значений нормативных уровней; сравнение групп мигрантов с коренными жителями РФ выявило статистически значимое более тяжелое состояние у первых. Полученные результаты в части более тяжелого психологического состояния мигрантов гипотетически можно объяснить рядом факторов: отсутствие привычной формы психоэмоциональной поддержки и семейного окружения; низкий уровень социальной защищенности лиц, не являющихся гражданами РФ; ценностно-культуральные факторы в проживании тяжелых жизненных ситуаций.

Ключевые слова: мигранты; COVID-19; посттравматическое стрессовое расстройство; депрессия; межэтнические различия

Для цитирования: Мостиков С. В. Психологические последствия COVID-19 у мигрантов и коренного населения // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 107-112. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-107-112>. <https://elibrary.ru/kcekb>

Original article

Psychological consequences of COVID-19 in migrants and native population

Sergei V. Mostikov

Candidate of psychological sciences, associate professor, faculty of social psychology, ANO HE «Humanitarian university». 620144, Yekaterinburg, Surikov st., 24a
smostikov@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6058-8462>

Abstract. The prevalence of psychological consequences (primarily post-traumatic stress disorder and depression) among people who have had severe COVID-19 can reach 40 %, which significantly affects the quality of life and places a significant social burden on the healthcare system.

The article examines the differences in psychological reactions to the severe course of COVID-19 in two groups: native population of Russia (Russians) and migrants (visitors from post-Soviet republics). The sample consisted of 145 people (73 people are indigenous residents of Yekaterinburg, Russians by nationality and 72 people — migrants from Azerbaijan, Armenia, Kazakhstan, Georgia). The period of residence of migrants in the territory of the Russian

Federation is from 1 to 15 years. The age of respondents is from 36 to 62 years. The both groups are aligned by gender and age. All the study participants suffered from COVID-19 in severe form.

The following methods were used: the A. Beck depression scale and the scale for the clinical diagnosis of PTSD. In each group, there is an excess of the average values from the regulatory levels; a comparison of migrant groups with indigenous residents of the Russian Federation revealed a statistically significant more severe condition in the former. The results obtained in terms of the more severe psychological state of migrants can hypothetically be explained by a number of factors: the absence of the usual forms of psycho-emotional support and family environment; low level of social protection of persons who are not citizens of the Russian Federation; value-cultural factors in living difficult life situations.

Keywords: migrants; COVID-19; post-traumatic stress disorder; depression; interethnic differences

For citation: Mostikov S. V. Psychological consequences of COVID-19 in migrants and native population. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 107-112. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-107-112>. <https://elibrary.ru/kcekbx>

Введение

Одним из значимых событий последних лет, оказавших влияние на каждого человека, является пандемия новой короновирусной инфекции. Мировое сообщество столкнулось с новыми вызовами и задачами не только в области здравоохранения, но и в сфере психологического благополучия личности. Очевидно, что отсроченные последствия пандемии, объявленной Всемирной организацией здравоохранения [WOS, 2020], будут еще долго воздействовать на личность. Вынужденная массовая изоляция, невозможность вести привычный, комфортный образ жизни, резкий разрыв социальных коммуникаций, экономический спад и, конечно же, миллионы погибших как непосредственно от COVID-19, так и от осложнений хронических заболеваний из-за невозможности своевременно получить качественную медицинскую помощь — являются сильными стрессорами, оказавшими негативное, травмирующее воздействие на личность. Тяжелое течение заболевания (согласно зарубежным данным, до 25 % больных нуждались в респираторной поддержке и интенсивной терапии [Cattelan, 2021]) является источником травматического опыта и может иметь отсроченные психологические последствия [Lai, 2020]. К наиболее личностно значимым проблемам пандемии COVID-19 относят угрозу собственной жизни и жизни близких; длительный период социальной изоляции [Courtet, 2020], при этом количество дней в изоляции коррелирует с интенсивностью стресса [Ramírez, 2020]; последствия long-COVID [Goyal, 2020] и проч. В ряде исследований отмечаются длительные психологические последствия перенесенного заболевания: рост возбудимости и тревоги; раздражение; суицидальные мысли; нарушение сна; беспомощность и «вина выжив-

шего»; активация психологических защит; ауто-агрессивное поведение; быстрая истощаемость; безразличие; эмоциональное выгорание у работников помогающих профессий [Tubbs, 2020]. Например, в 2020 г. на территории США выписка рецептов на психотропные препараты увеличилась на 34 % [Luhby, 2020]. Психологические проблемы отмечаются не только у переболевших, но и у медицинских работников в «красных зонах» [Rossi, 2020]. В ряде работ отмечается взаимосвязь цитокиновой бури, при тяжелом течении COVID-19, с повреждениями центральной нервной системы и развитием посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), а также депрессии [Taquet, 2021; Nelson, 2020; Lake, 2021].

Многие заболевшие ведут борьбу за выживание (невозможность дозвониться до экстренных служб, отсутствие эффективного лечения, невозможность получить квалифицированную помощь и попасть на прием к врачу). Согласно Европейским исследованиям распространенность симптомов ПТСР достигала 9,5 % среди пациентов госпиталей и 7 % среди лечившихся на дому, тяжесть течения болезни выступает одним из статистически значимых предикторов стрессовой реакции на болезнь [Einvik, 2021; Casagrande, 2020]. Схожая ситуация у постгоспитальных пациентов фиксируется в Китае: тревожно-депрессивная симптоматика отмечается у 30 %, симптомы ПТСР у 35 %; при этом встречаемость симптомов в женской выборке выше [Li, 2020; Xu, 2020]. Столь сильный разброс в показателях может быть объяснен множеством факторов: доступностью и качеством медицинской помощи в разных странах; различиями в выборках; этническим своеобразием; спецификой проведения исследования и проч. Межстрановые различия в

диагностике посттравматического стрессового расстройства у переболевших (с госпитализацией) колеблются в диапазоне от 4 % (Иран) до 34 % (Турция). На значительные различия в статистических данных из разных стран указывают многие исследователи [Khademi, 2021; Chen, 2021; Bonsaksen, 2020], обозначенные моменты говорят о недостаточной научной разработанности данного вопроса.

Методы исследования

Зимой 2021/2022 г. с целью выявления психологических различий в последствиях тяжелого течения COVID-19 (признаки ПТСР и депрессии) в группах мигрантов и местные жители было проведено исследование. Выборка составила 145 человек. Первая группа: 73 человека — коренные жители г. Екатеринбурга, русские по национальности. Вторая группа: 72 человека — мигранты из Азербайджана, Армении, Казахстана, Грузии. Срок проживания на территории РФ — от 1 до 15 лет. Возраст респондентов — от 36 до 62 лет. Группы выравнены по полу и возрасту. Все участники исследования перенесли COVID-19 в тяжелой форме — критерием тяжести заболевания служила госпитализация на срок более 10 дней. На момент анкетирования прошло от 6 до 12 месяцев с момента выписки из стационара. Критерий исключения участия в исследовании — отсутствие психологически тяжелых, травмирующих ситуаций (субъективно, со слов респондентов) в жизни в течение последних двух лет (кроме COVID-19), а также отрицание респондентами наличия у них психических рас-

стройств. От всех участников было получено письменное согласие на участие в исследовании: разъяснены цели, методы и задачи; каждый мог задать интересующие вопросы и получить доступ к итоговой части исследования.

Цель исследования — выявить психологические различия в реакциях (ПТСР и депрессия) на перенесенное заболевание COVID-19 у мигрантов и коренных жителей г. Екатеринбурга.

Были использованы следующие методики:

1. Шкала депрессии А. Бека (Beck Depression Inventory — BDI). Опросник представлен двумя субшкалами: когнитивно-аффективные и соматические проявления [Тарабрина, 2001].

2. Шкала для клинической диагностики ПТСР (Clinical-administered PTSD Scale — CAPS) [Blevins, 2020] в адаптации Н. В. Тарабриной [Тарабрина, 2021]. Субшкалы теста: постоянно повторяющиеся переживания, устойчивое избегание и симптомы повышенной возбудимости. Субшкалы повторяют ведущие симптомы ПТСР, проводится их оценка с помощью определения частоты и интенсивности.

Выбор данных методик обусловлен взаимосвязью ПТСР и депрессии [Zhang, 2022]. Обработка результатов осуществлялась с помощью программы статистического пакета SPSS Statistics 22. Для исследования различий в группах был использован непараметрический критерий Манна — Уитни (две независимые выборки).

Результаты исследования

Различия в показателях ПТСР и депрессии в каждой группе представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Различия субшкал опросника для клинической диагностики ПТСР и депрессии А. Бека

Шкалы	Россияне, М (N = 73)	Мигранты, М (N = 72)	P
1. ПТСР, общее значение	11,2	16,2	0,02
1.1. Повторяющиеся переживания	2,5	3,0	0,79
1.2. Устойчивое избегание	1,2	2,3	0,05
1.3. Повышенная возбудимость	3,4	5,1	0,05
2. Общий бал по шкале депрессии	13,5	16,9	0,04
2.1. Когнитивно-аффективные проявления	8,5	10	0,01
2.2. Соматические проявления	3,5	5	0,04

Полученные результаты исследования продемонстрировали высокие значения уровней ПТСР и депрессии в каждой из групп. Выявленные статистически значимые различия показывают, что состояние мигрантов можно описать как психологически более тяжелое почти по всем показателям (кроме «повторяющиеся переживания»).

Гипотетически полученные результаты могут быть проинтерпретированы с учетом совокупности факторов. Мигранты в большинстве случаев испытывают дефицит гарантий социальной защищенности; сталкиваются с фактами дискриминации; переживают сужение круга значимых межличностных отношений — это повышает ве-

роятность психоэмоциональных проблем (депрессия, ПТСР). Представители коренного населения обладают большим объемом ресурсов и находятся в знакомой для себя среде, что позволяет им выходить с наименьшими потерями из стрессовой ситуации.

Безусловно, данное исследование требует продолжения на большей выборке, в том числе с учетом половозрастных особенностей респондентов, так как зарубежные исследования отмечают более тяжелую психологическую картину в женской выборке после тяжелого течения COVID-19 [Fernández, 2020; Xiong, 2020].

Заключение

Метаанализы [Kan, 2021] постковидных психологических последствий показывают наличие тревожно-депрессивной симптоматики в 39,6 % случаев при COVID-19. Тяжелое течение заболевания может быть сопряжено с отдаленными психологическими последствиями (ПТСР и депрессия). Вынужденная изоляция, отсутствие этиотропного лечения, слабая изученность заболевания и способов помощи пациентам, а также условия пандемии представляются дополнительными факторами, усиливающими негативные психологические реакции пациентов не только на этапе лечения, но и в последующий восстановительный период. Представители группы этнического большинства переживают этот сложный момент легче, в то же время мигранты испытывают большие психологические затруднения. Низкий уровень социально-экономической защищенности, отсутствие рядом родственников усиливают психологическое напряжение мигрантов в стрессовой ситуации и затрудняют процесс психологической реабилитации. Полученные результаты свидетельствуют о значительных психологических последствиях COVID-19 спустя полгода и более, что требует разработки комплексных медико-психологических мер реабилитации.

Библиографический список

1. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.
2. Blevins C. A., Weathers F. W., Davis M. T., Witte T. K., Domino J. L. The Posttraumatic stress disorder checklist for DSM-5: Development and initial psychometric evaluation // *Journal of Traumatic Stress*. 2015. Vol. 28. Pp. 489-498.
3. Bonsaksen T., Heir T., Schou8Bredal I., Ekeberg O. et al. Post8Traumatic Stress Disorder and Associated Factors during the Early Stage of the COVID-19 Pandemic in Norway // *Int J Environ Res Public Health*. 2020. Vol. 17 (24). Art. 9210.
4. Casagrande M. et al. The enemy who sealed the world: effects quarantine due to the COVID-19 on sleep quality, anxiety, and psychological distress in the Italian population // *Sleep medicine*. 2020. V. 75. P. 12-20.
5. Cattelan J., Castellano S., Merdji H., Audusseau J. et al. Psychological effects of remote-only communication among reference persons of ICU patients during COVID-19 pandemic // *J Intensive Care*. 2021. Vol. 9 (1).
6. Chen Y., Huang X., Zhang C., An Y. et al. Prevalence and predictors of posttraumatic stress disorder, depression and anxiety among hospitalized patients with coronavirus disease 2019 in China // *BMC Psychiatry*. 2021.
7. Courtet P., Olié E., Debien C., Vaiva G. Keep socially (but not physically) connected and carry on: preventing suicide in the age of COVID-19. *J Clin Psychiatry* 2020; 81 (3): 20com13370.
8. Einvik G., Dammen T., Ghanima W., Heir T. et al. Prevalence and risk factors for posttraumatic stress in hospitalized and non-hospitalized COVID-19 patients // *Int J Environ Res Public Health*. 2021. Vol. 18. Art. 2079.
9. Fernández R. S. et al. Psychological distress associated with COVID-19 quarantine: Latent profile analysis, outcome prediction and mediation analysis // *Journal of affective disorders*. 2020. V. 277. P. 75-84.
10. Goyal K, Chauhan P, Chhikara K et al. Fear of COVID 2019: first suicidal case in India. *Asian J Psychiatry* 2020; 49: 101989.
11. Kan F. P. et al. A systematic review of the prevalence of anxiety among the general population during the COVID-19 pandemic // *Journal of affective disorders*. 2021. V. 293. P. 391-398.
12. Khademi M., Vaziri-Harami R., Shams J. Prevalence of mental health problems and its associated factors among recovered COVID-19 patients during the pandemic: A single center study // *Front Psychiatry*. 2021, Mar 31. Vol. 12. 602244.
13. Lai J., Ma S., Wang Y et al. Factors Associated With Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus Disease 2019. *JAMA Netw Open* 2020; 3 (3): e203976.
14. Lake E. T., Narva A. M., Holland S., Smith J. G., Cramer E., Rosenbaum K. E. F., French R., Clark R. R. S., Rogowski J. A. Hospital nurses' moral distress and mental health during COVID-19. *Journal of Advanced Nursing*, 2021. 78, 799-809.
15. Li W, Yang Y, Liu ZH et al. Progression of Mental Health Services during the COVID-19 Outbreak in China. *Int J Biol Sci* 2020; 16 (10): 1732-8.
16. Luhby T. CNN, Published online April 16, 2020. <https://edition.cnn.com/2020/04/16/health/anti-anxiety->

medication-us-demand-coronavirus/ index.html (дата обращения: 10.07.2022).

17. Nelson S. M., Lee-Winn A. E. The mental turmoil of hospital nurses in the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020, 12 (S1), S126–S127.

18. Ramírez L. P. G. et al. Psychological distress and signs of post-traumatic stress in response to the COVID-19 health emergency in a Mexican sample // *Psychology Research and Behavior Management*. 2020. V. 13. p. 589.

19. Rossi R, Socci V, Pacitti F et al. Mental health outcomes among front and second line health workers associated with the COVID-19 pandemic in Italy. medRxiv preprint.

20. Taquet M, Luciano S, Geddes JR, Harrison PJ. Bidirectional associations between COVID-19 and psychiatric disorder: retrospective cohort studies of 62 354 COVID-19 cases in the USA. *Lancet Psychiatry*. (2021) 8:130-40.

21. Tubbs A. S., Perlis M. L., Basner M et al. Relationship of nocturnal wakefulness to suicide risk across months and methods of suicide. *J Clin Psychiatry* 2020; 81 (2): 19m12964.

22. World Health Organization. Listings of WHO's response to COVID-19 URL : <https://www.who.int/ru/news/item/29-06-2020-covidtimeline> (дата обращения: 10.07.2022).

23. Xiong J. et al. Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review // *Journal of affective disorders*. 2020. V. 277. P. 55-64.

24. Xu J. et al. Perceived social support protects lonely people against COVID-19 anxiety: A three-wave longitudinal study in China // *Frontiers in Psychology*. 2020. V.11. P. 566965.

25. Zhang F. et al. Genetic evidence suggests post-traumatic stress disorder as a subtype of major depressive disorder // *The Journal of clinical investigation*. 2022. V. 132. № 3.

Reference list

1. Tarabrina N. V. *Praktikum po psihologii posttravmaticheskogo stressa = PTSD Psychology Workshop*. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 272 s.

2. Blevins C. A., Weathers F. W., Davis M. T., Witte T. K., Domino J. L. The Posttraumatic stress disorder checklist for DSM-5: Development and initial psychometric evaluation // *Journal of Traumatic Stress*. 2015. Vol. 28. Pp. 489-498.

3. Bonsaksen T., Heir T., Schou8Bredal I., Ekeberg O. et al. Post8Traumatic Stress Disorder and Associated Factors during the Early Stage of the COVID-19 Pandemic in Norway // *Int J Environ Res Public Health*. 2020. Vol. 17 (24). Art. 9210.

4. Casagrande M. et al. The enemy who sealed the world: effects quarantine due to the COVID-19 on sleep

quality, anxiety, and psychological distress in the Italian population // *Sleep medicine*. 2020. V. 75. P. 12-20.

5. Cattelan J., Castellano S., Merdji H., Audusseau J. et al. Psychological effects of remote-only communication among reference persons of ICU patients during COVID-19 pandemic // *J Intensive Care*. 2021. Vol. 9 (1).

6. Chen Y., Huang X., Zhang C., An Y. et al. Prevalence and predictors of posttraumatic stress disorder, depression and anxiety among hospitalized patients with coronavirus disease 2019 in China // *BMC Psychiatry*. 2021.

7. Courtet P., Olié E., Debien C., Vaiva G. Keep socially (but not physically) connected and carry on: preventing suicide in the age of COVID-19. *J Clin Psychiatry* 2020; 81 (3): 20com13370.

8. Einvik G., Dammen T., Ghanima W., Heir T. et al. Prevalence and risk factors for posttraumatic stress in hospitalized and non-hospitalized COVID-19 patients // *Int J Environ Res Public Health*. 2021. Vol. 18. Art. 2079.

9. Fernández R. S. et al. Psychological distress associated with COVID-19 quarantine: Latent profile analysis, outcome prediction and mediation analysis // *Journal of affective disorders*. 2020. V. 277. P. 75-84.

10. Goyal K, Chauhan P, Chhikara K et al. Fear of COVID 2019: first suicidal case in India. *Asian J Psychiatry* 2020; 49: 101989.

11. Kan F. P. et al. A systematic review of the prevalence of anxiety among the general population during the COVID-19 pandemic // *Journal of affective disorders*. 2021. V. 293. P. 391-398.

12. Khademi M., Vaziri-Harami R., Shams J. Prevalence of mental health problems and its associated factors among recovered COVID-19 patients during the pandemic: A single center study // *Front Psychiatry*. 2021, Mar 31. Vol. 12. 602244.

13. Lai J., Ma S., Wang Y et al. Factors Associated With Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus Disease 2019. *JAMA Netw Open* 2020; 3 (3): e203976.

14. Lake E. T., Narva A. M., Holland S., Smith J. G., Cramer E., Rosenbaum K. E. F., French R., Clark R. R. S., Rogowski J. A. Hospital nurses' moral distress and mental health during COVID-19. *Journal of Advanced Nursing*, 2021. 78, 799-809.

15. Li W, Yang Y, Liu ZH et al. Progression of Mental Health Services during the COVID-19 Outbreak in China. *Int J Biol Sci* 2020; 16 (10): 1732-8.

16. Luhby T. SNN, Published online April 16, 2020. <https://edition.cnn.com/2020/04/16/health/anti-anxiety-medication-us-demand-coronavirus/ index.html> (data obrashhenija: 10.07.2022).

17. Nelson S. M., Lee-Winn A. E. The mental turmoil of hospital nurses in the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020, 12 (S1), S126–S127.

18. Ramírez L. P. G. et al. Psychological distress and signs of post-traumatic stress in response to the COVID-19 health emergency in a Mexican sample // *Psychology Research and Behavior Management*. 2020. V. 13. p. 589.
19. Rossi R, Socci V, Pacitti F et al. Mental health outcomes among front and second line health workers associated with the COVID-19 pandemic in Italy. medRxiv preprint.
20. Taquet M, Luciano S, Geddes JR, Harrison PJ. Bidirectional associations between COVID-19 and psychiatric disorder: retrospective cohort studies of 62 354 COVID-19 cases in the USA. *Lancet Psychiatry*. (2021) 8:130-40.
21. Tubbs A. S., Perlis M. L., Basner M et al. Relationship of nocturnal wakefulness to suicide risk across months and methods of suicide. *J Clin Psychiatry* 2020; 81 (2): 19m12964.
22. World Health Organization. Listings of WHO's response to COVID-19. URL : <https://www.who.int/ru/news/item/29-06-2020-covidtimeline> (data obrashhenija: 10.07.2022).
23. Xiong J. et al. Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review // *Journal of affective disorders*. 2020. V. 277. P. 55-64.
24. Xu J. et al. Perceived social support protects lonely people against COVID-19 anxiety: A three-wave longitudinal study in China // *Frontiers in Psychology*. 2020. V.11. P. 566965.
25. Zhang F. et al. Genetic evidence suggests post-traumatic stress disorder as a subtype of major depressive disorder // *The Journal of clinical investigation*. 2022. V. 132. № 3.

Статья поступила в редакцию 21.09.2022; одобрена после рецензирования 20.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 21.09.2022; approved after reviewing 20.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья

УДК 159

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-113-122

EDN: HRAFNB

Взаимосвязь вербального интеллекта и склонности подростков к алекситимии

Анжелика Николаевна Кукоба^{1✉}, Денис Сергеевич Агафонов²

¹Аспирантка кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». 644099, г. Омск, наб. Тухачевского, д. 14

²Аспирант кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». 644099, г. Омск, наб. Тухачевского, д. 14

¹kukoba.anzhelika@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-3306-7485>

²agafon.d@bk.ru, 0000-0001-6264-5099

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь двух показателей у подростков: вербального интеллекта и склонности к алекситимии. Алекситимия в статье рассматривается не на клиническом уровне, а на уровне склонности человека к данному явлению. Анализируются определения вербального интеллекта и алекситимии, рассматриваются основные потребности подросткового возраста. Актуализируется вопрос изучения психоэмоциональной сферы личности подростка. Представлена значимость вербального интеллекта у подростков при формировании личностной сферы, как одного из компонентов рационального развития личности, способствующего снижению психоэмоциональных расстройств. Авторы делают акцент на том, что понимание собственных эмоциональных состояний, умение дать словесную интерпретацию своим психоэмоциональным состояниям и высокий уровень вербального интеллекта помогают подростку разобраться, прежде всего, в самом себе, рационализировать свои поступки. Проведено эмпирическое исследование с использованием следующих методик: «Торонтская алекситимическая шкала TAS-20: валидизация русскоязычной версии» Е. Г. Старостина, Г. Д. Тэйлор, Л. К. Квилти; «Тест структуры интеллекта Амтхауэра» (1-4 субтесты, отображающие уровень вербального интеллекта). Полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу с использованием коэффициента ранговой корреляции г-Спирмена для непараметрических выборок. Выдвигается предположение о том, что высокий уровень вербального интеллекта положительно коррелирует с отсутствием склонности к алекситимии у подростков. Полученный коэффициент корреляции двух представленных рангов свидетельствует о психической зависимости двух рассматриваемых явлений и наличии прямой связи между вербальным интеллектом и склонностью к алекситимии.

Ключевые слова: вербальный интеллект; подростковый возраст; алекситимия; психоэмоциональная сфера; эмоциональный интеллект; факторы; корреляция; анализ; исследование

Для цитирования: Кукоба А. Н., Агафонов Д. С. Взаимосвязь вербального интеллекта и склонности подростков к алекситимии // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 113-122.

<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-113-122>. <https://elibrary.ru/hrafnb>

Original article

The relationship of verbal intelligence and propensity to alexithymia in adolescents

Anzhelika Nikolaevna Kukoba^{1✉}, Denis S. Agafonov²

¹Post-graduate student of department of practical psychology, FSBEI HE «Omsk state pedagogical university». 644099, Omsk, Tukhachevsky emb., 14

²Post-graduate student of department of practical psychology, FSBEI HE «Omsk state pedagogical university». 644099, Omsk, Tukhachevsky emb., 14

¹kukoba.anzhelika@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-3306-7485>

²agafon.d@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6264-5099>

Abstract. The article discusses the relationship between two indicators in adolescents: verbal intelligence and a tendency to alexithymia. In the article alexithymia is considered not at the clinical level, but at the level of a person's propensity to this phenomenon. The definitions of verbal intelligence and alexithymia are analyzed, the basic needs of adolescence are considered. The issue of studying the psycho-emotional sphere of a teenager's personality is being updated. The importance of verbal intelligence in adolescents in the formation of the personal sphere is presented, as one of the components of the rational development of the personality, contributing to the reduction of psycho-emotional disorders. The authors emphasize that understanding their own emotional states, the ability to give a verbal interpretation of their psycho-emotional states and a high level of verbal intelligence help a teenager to understand, first of all, in himself, to rationalize his actions. The empirical study was carried out using the following methods: «Toronto alexithymic scale TAS-20: validation of the Russian version» E. G. Starostina, G. D. Taylor, L. K. Quilty; «Amthauer intelligence structure test» (subtests 1-4, reflecting the level of verbal intelligence). The obtained data were subjected to correlation analysis using the rank correlation coefficient r -Spearman for non-parametric samples. It is suggested that a high level of verbal intelligence is positively correlated with the absence of a tendency to alexithymia in adolescents. The obtained correlation coefficient of the two presented ranks indicates the psychological dependence of the two phenomena under consideration and the possible presence of a direct connection between verbal intelligence and a tendency to alexithymia.

Keywords: verbal intelligence; adolescence; alexithymia; psycho-emotional sphere; emotional intelligence; factors; correlation; analysis; research

For citation: Kukoba A. N., Agafonov D. S. The relationship of verbal intelligence and propensity to alexithymia in adolescents. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 113-122. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-113-122>. <https://elibrary.ru/hrafnb>

Введение

В условиях непрерывных качественных изменений общественного устройства модернизируются и прогрессируют все сферы жизнедеятельности человека. Развитие психологии, стремление достичь высшего уровня самоактуализации, самосовершенствования, развитие творческих навыков решения задач, самостоятельный поиск новых знаний и умений, развитие профессиональных компетенций подтверждают развитие ментальной составляющей личности. На этом фоне актуализируется вопрос изучения психоэмоциональной сферы личности. Подростковый возраст является переходным и одновременно установочным периодом психоэмоциональной сферы личности. С учетом быстро изменяющейся среды у подростков возникают различные психоэмоциональные расстройства, которым они не всегда могут дать словесное объяснение, что провоцирует состояние дистресса, поэтому необходимо повышать уровень своего вербального интеллекта, как одного из компонентов развития личности для обеспечения рациональной жизнедеятельности личности подростка.

Цель и гипотеза исследования

Основной целью настоящего исследования является определение взаимосвязи вербального интеллекта и склонности к алекситимии у подростков. Выдвигается предположение о том, что высокий уровень вербального интеллекта положительно коррелирует с отсутствием склонности к алекситимии у подростков. Также предполагается, что понимание собственных эмоций, уме-

ние дать словесную интерпретацию своим психоэмоциональным состояниям помогают подростку разобраться, прежде всего, в самом себе, рационализировать свои поступки. Необходимо обратить внимание на то, что в проведенном исследовании алекситимия рассматривается не на клиническом уровне, а на уровне склонности человека к данному явлению.

Ключевыми задачами выдвигаются:

- обзор литературы по трем темам: вербальный интеллект, алекситимия, подростковый возраст;
- проведение эмпирического исследования для определения взаимосвязи вербального интеллекта и склонности к алекситимии у подростков;
- анализ и интерпретация полученных результатов.

Обзор литературы

Изучение вербализации эмоций на сегодняшний день стало междисциплинарной задачей. Данным направлением занимаются психология, философия и лингвистика эмоций (эмоциология). В то же время эмоциология как наука художественно-выразительных средств языка тесно связана с философией как наукой из конечных основ познания. Также распознавание эмоций является задачей компьютера и технических наук [Kartasheva, 2021].

Определение структуры интеллекта представляет особую значимость для личности. Выделяют две подструктуры интеллекта: вербальный и невербальный [Тутушкина, 2001]. В настоящей

статье внимание сфокусировано на исследовании подструктуры вербального интеллекта, который позволяет проводить анализ полученной информации, систематизировать ее и воспроизводить в виде речевых (вербальных) сигналов. Способы вербализации эмоций зависят от эмотивного потенциала языкового знака и языковой личности, использующей тот или иной знак [Osintseva, 2019].

В лингвopsихологическом и лингвистическом отношении вербальная интерпретация данных позволяет рассмотреть язык как репрезентацию конструкторов понятийного сознания [Osintseva, 2019].

Вступая в процесс общения, человек бессознательно или сознательно пытается уловить эмоции и реакции своего собеседника на предоставленную ему информацию, и на основе полученных сведений уже выстраивать модель своего дальнейшего поведения. Начиная диалог, мы следуем своим намерениям, пытаемся достичь определенных целей, в то время как выбор эмоционально окрашенного языка означает не только лексический, но и синтаксический смысл.

В психологическом словаре вербальный интеллект определяется как способность человека пользоваться языком и речью в своей интеллектуальной деятельности для ее активизации и для управления ею [Немов, 2007].

В другом источнике [Ребер, 2003] вербальный интеллект рассматривается как способность к языку; интеллект, оцениваемый тестами, которые полагаются на способность оперировать вербальным материалом. Данное определение основано на наличии глубокой связи между интеллектом и различными лингвистическими навыками. Таким образом трактуется вербальный интеллект в большом толковом психологическом словаре.

С точки зрения Д. Векслера [Психология: биографический ... , 1999], вербальный интеллект — интегративное образование, подструктура общего интеллекта, функционирование которого осуществляется в вербально-логической форме с преимущественной опорой на знания. Уровень и структура вербального интеллекта существенно обусловлены образованием, многообразием индивидуального опыта человека, всей совокупностью условий социализации индивида. В целом структура интеллекта зависит от ряда факторов: возраста, индивидуальных особенностей, уровня образования, социальной среды, специфики профессиональной деятельности [Kartasheva, 2021].

Г. Лакофф говорит о концепции телесного разума. Если говорящий и слушающий имеют общие языковые знания о внешнем мире, тогда есть возможность реализовать несколько вариантов стратегий совместной деятельности [Kartasheva, 2021; Lakoff, 1999].

В. И. Шаховский говорит о том, что весь словарный запас в языке может быть эмоциональным. Дискуссионная практика подтверждает, что человек является не только *homo sapiens*, но и *homo sentiens*, поскольку многими действиями руководят эмоции. Он отмечает, что мысль первоначально возникает в довербальной форме в виде эмоционального образа [Шаховский, 2009].

В нейробиологии эмоции понимаются как конститутивный элемент человеческой рациональности. Нейробиологи открыли интегрированную функциональность эмоций и рассуждений в нашей психической жизни. При этом вербальная идентификация эмоций, как правило, субъективна [Diller, 1992; Candiotto, 2019]. Человеческие эмоции лежат в основе вербального общения. Обмен эмоциями является неотъемлемой частью социальной активности, которая, в свою очередь, является частью повседневного взаимодействия и помогает нам поддерживать психическое и физическое здоровье [Alba-Juez, 2018].

Невролог А. Дамасио пришел к выводу, что эмоции являются неотъемлемой частью рационального мышления, их отсутствие может мешать проявлению рациональности, следовательно, препятствовать принятию рациональных решений [Kartasheva, 2021].

В исследованиях межличностного общения были обнаружены доказательства того, что эмоциональное доверие и эмпатия обеспечивают положительное и доверительное восприятие другого человека. Эти результаты подтверждают теорию о ключевой динамике между эмоциями и языком в отношениях [Yu, 2017].

Среди исследователей нет единого мнения о существовании универсальных эмоциональных понятий. Эмоции представляют собой сложный языковой объект. Интересно высказывание Х. Ортеги-и-Гассета: «Неудивительно, что в словарном запасе мало слов, которые с самого начала обозначали явления психики. Почти вся современная психологическая терминология является чистой метафорой: слова с определенным значением были приспособлены для обозначения явлений психологического порядка» [Ортега-и-Гассет, 2000]. Данное высказывание характеризует

ет номинативные возможности метафоры по отношению к миру эмоций и подтверждает дефицит вербальной терминологии эмоций.

По мере развития прогресса появляются и новые понятия и термины. К их числу можно отнести алекситимию. Термин «алекситимия» предложил в 1973 г. психиатр, доктор медицины, профессор психиатрии Гарвардского университета Питер Сифнеос. Алекситимия (от др. греч. ἀ- — приставка с отрицательным значением, λέξις — слово, θυμός — чувство, букв. «без слов для чувств») — затруднения в передаче, словесном описании своего состояния [Goerlich, 2018]. Термин «алекситимия» был придуман для описания пациентов с психосоматическими заболеваниями, у которых было несколько общих симптомов. Эти пациенты демонстрировали заметные трудности в идентификации своих чувств, в подборе подходящих слов для их описания и в различении чувств от телесных ощущений возбуждения. Кроме того, у этих пациентов были слабые способности к воображению, что отражалось в скудости фантазий и стиле мышления, который был сосредоточен на внешних событиях, вместе с поразительным избеганием сосредоточения внимания на внутренних переживаниях [Goerlich, 2018].

Конструкт, определяющий основные черты алекситимии, был сформулирован в 1976 г. на 11-й Европейской конференции по психосоматическим исследованиям, проходившей в Гейдельберге, Германия [Bräutigam, 1977].

На конференции были выдвинуты ключевые черты алекситимии:

- трудности с идентификацией чувств и различением чувств и телесных ощущений эмоционального возбуждения;
- трудности с описанием чувств других людей;
- ограниченные процессы воображения, скудость фантазии;
- внешне ориентированный когнитивный стиль, связанный со стимулами [Taylor, 2012].

Алекситимия детерминируется как нарушение эмоциональных и познавательных процессов. При алекситимии человек чаще всего затрудняется при вербализации собственных эмоций и эмоций других людей, испытывает существенные трудности в различии эмоций и телесных ощущений, эмоциональный дефицит, фокусировка внимания концентрируется преимущественно на внешних событиях, наблюдается логический категоризм мышления. Все перечисленные особен-

ности необходимы в подростковом возрасте для становления полноценной личностной структуры человека и для рационализации им своего поведения.

Акцентировать внимание на проявлении алекситимии необходимо с самого детства. В Финляндии и Германии были проведены исследования, в которых демонстрировалась связь между алекситимией и низким образовательным уровнем [Franz, 2018; Salminen, 2018]. Кроме того, по данным исследований, проведенного Д. Дж. Туминаро, алекситимия отрицательно коррелирует с вербальным когнитивным развитием [Tuminaro, Pallone, 2003]. Хотя соматизация не входит в определение понятия алекситимии, считается, что лица с алекситимией склонны к соматическим жалобам из-за присущих им трудностей с распознаванием чувств, тенденцией концентрироваться на телесных ощущениях, сопутствующих эмоциональному возбуждению, и амплифицировать их [Старостина, 2010].

Тейлор Грэм Дж. и Бэгби М. отмечают, что люди с алекситимией или склонные к данному явлению лишены полноты чувств, они могут быть хронически дисфоричными, демонстрировать внезапные вспышки плача или гнева. Отмечается, что они очень мало знают о своих собственных чувствах и в большинстве случаев не могут связать их с воспоминаниями, фантазиями или конкретными ситуациями [Taylor, 2002].

Первичная алекситимия рассматривается как более или менее стабильная черта личности, которая формируется в детстве и раннем взрослом возрасте и, следовательно, носит характер развития [Messina, 2014]. Напротив, вторичная алекситимия относится к алекситимическим характеристикам, возникающим в результате задержки развития, тяжелой психологической травмы в детстве или в более позднем возрасте, проявления социокультурных или психодинамических факторов [Taylor, 1997].

Алекситимия связана с дефицитом эмпатии, то есть способности принимать точку зрения других и понимать их чувства и намерения. Фактически было обнаружено, что алекситимия является трансдиагностическим предшественником эмпатических трудностей [Pellerone, 2021].

Согласно теории симуляции, люди симулируют чувства, которые они наблюдают у других, чтобы предсказать и понять чувства окружающих их людей. Таким образом, неспособность точно интерпретировать и описать собственные внутренние аффективные состояния приведет к труд-

ностям в сопереживании чувствам других [Goerlich, 2018].

Чтобы стимулировать эмоциональное выражение личности в подростковом и зрелом возрасте, необходимо сосредоточиться на воспитании ребенка в раннем детстве, которое не должно исключать эмоциональное становление как необходимый фактор воспитательного процесса [Hemming, 2019].

Изучать склонность к алекситимии в подростковом возрасте очень важно. Считается, что одним из факторов, играющих важную роль на пути к суицидальным наклонностям и агрессии, является алекситимия. Трудно оценить распространенность алекситимии из-за отсутствия четких диагностических критериев, однако различные исследования указывают цифру от 10 до 19 % [Sifneos, 1973].

В последнее время проблема воспитания эмоционально грамотного человека становится все более актуальной в средней школе. Подростковый возраст считается эмоционально насыщенным и одновременно нестабильным периодом. У подростков зафиксировано значительное расширение словаря эмоций по мере взросления и увеличение числа параметров, по которым эмоции различаются. Для рационального становления личности уровень вербального интеллекта играет существенную роль.

Подростковый возраст — это сложный период, когда личность подвергается глубоким эмоциональным, физическим и психологическим изменениям. Следовательно, это чувствительный период в развитии психических расстройств [Ensink, 2015; Sharp, 2008]. Здоровое развитие в подростковом возрасте имеет решающее значение не только для избегания проблем у самого подростка, но и для его будущего развития. Здоровая самооценка считается защитным фактором в жизни и имеет важное значение в подростковом возрасте, так как влияет на мотивацию человека и связана с широким спектром желаемых результатов: общая психологическая адаптация, положительные эмоции, социальная уверенность и просоциальное поведение среди прочих [Brown, 2007]. Следовательно, эмоциональное осознание, понимание своих состояний и эмоций необходимо для предотвращения разрушительного поведения в целом [Segura, 2020].

Первая и, возможно, главная потребность в подростковом возрасте — общение со сверстниками, родителями, учителями [Эльконин, 2006].

Проблемы со взаимоотношениями, особенно у молодых людей, служат спусковым механизмом депрессии. У детей они одинаково часто возникают как с родителями, так и со сверстниками. Подавленные дети и подростки обычно не умеют или не хотят говорить о своих печалях. Они, по видимому, не способны точно определить свои чувства, демонстрируя при этом мрачную раздражительность, нетерпимость, капризы и гнев, особенно по отношению к родителям [Гюлман, 2021].

Вторым ключевым моментом в подростковом возрасте является самосознание: осознание подростком собственных эмоциональных реакций и состояний. И в этом направлении вербализация является одним из ключевых инструментов осознания. Проговаривание своих состояний (выражение своей истории в словах) способствует более осознанному восприятию ситуации. Это делает ситуацию управляемой, что, в свою очередь, способствует индивидуализации развития.

Третьим ключевым фактором, определяющим значимость вербализации своих состояний у подростков, является деятельность. Профессиональная ориентация, умение выстроить правильный диалог, эмпатия в процессе работы в команде — в каждом из направлений необходима речь, а внутренний диалог будет обеспечивать эффективность каждого из перечисленных направлений.

Также можно выделить большое количество других факторов, где вербальный интеллект способствует более рациональному и быстрому разрешению вопроса. Например, посттравматический синдром, возможность быстро справиться с эмоциональным дистрессом, возможность лучше разбираться в сигналах, подаваемых организмом, сохранность иммунной системы, снижение риска ипохондрии, снижение риска обращения к пагубным привычкам в сложных жизненных ситуациях, избегание этнических предрассудков и др.

Преимущества, приписываемые эмоциональному интеллекту в школьной среде, могут наблюдаться в таких областях, как межличностные отношения, психологическое благополучие, успеваемость и избегание деструктивного поведения. Другими словами, учащиеся с более низким эмоциональным интеллектом чаще страдают от буллинга и кибербуллинга, что может оказывать негативное воздействие на успеваемость [Martinez-Martinez, 2020]. А также у подростков наблюдается положительная связь между эмоциональным интеллектом и психическим здоровьем

[Petrides, 2017]. Некоторые исследования эмпирически доказывают наличие более высокого эмоционального интеллекта как защитного фактора в развитии психопатологии у подростков [Piqueras, 2020].

Как уже показали исследования, эмпатия и эмоциональный интеллект обеспечивают более высокий уровень самооценки и удовлетворенности жизнью [Coll, 2020].

Подводя промежуточный итог, можно заключить, что эмпатия, эмоциональный и вербальный интеллект у подростков ведут к более высокому уровню самооценки и удовлетворенностью жизнью. Предыдущие исследования показали, как эмоциональный интеллект положительно влияет на различные показатели психологического благополучия и отрицательно — на аффективные расстройства, такие как тревога и депрессия [Pellerone, 2017].

Методы и организация исследования

Для достижения цели работы было проведено эмпирическое исследование, позволяющее определить взаимосвязь вербального интеллекта и склонности к алекситимии у подростков, далее проанализированы и интерпретированы полученные результаты.

Описание выборки: 52 подростка в возрасте 13-14 лет, обучающиеся в БОУ г. Омска «СОШ № 78». Испытуемые имеют различные академические показатели, различное материальное и семейное положение.

В качестве диагностики были использованы две методики:

– Торонтская алекситимическая шкала TAS-20: валидизация русскоязычной версии» Е. Г. Старостина, Г. Д. Тэйлор, Л. К. Квилти.

– Тест структуры интеллекта Амтхауэра (1-4 субтесты).

Для исследования корреляционной взаимосвязи между двумя переменными был использован коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена для непараметрических выборок.

Для измерения алекситимии применена методика «Торонтская алекситимическая шкала TAS-20: валидизация русскоязычной версии» Е. Г. Старостина, Г. Д. Тэйлор, Л. К. Квилти. Оригинальная методика TAS-26 состоит из 26 вопросов, где нет внутренних субшкал и общий результат выражается в единственном значении. Методика TAS-20 отличается от оригинальной версии тем, что имеет 3 подшкалы: трудность идентификации чувств, трудность описания чувств и внешне-ориентированное (экстерналь-

ное) мышление [Старостина, 2010].

Для определения уровня вербального интеллекта использовался тест структуры интеллекта Амтхауэра. Данная методика включает в себя 9 субтестов, каждый из которых содержит определенные задания, всего в тесте 176 вопросов. В исследовании за интерпретационную основу взяты первые 4 субтеста, которые непосредственно отображают вербальный интеллект. Результаты исследования по комплексу вербальных субтестов (субтесты 1-4) показывают общую способность оперировать словами как сигналами и символами. Первый субтест (дополнение предложений) демонстрирует здравый смысл, рассуждения, здесь акцентируется внимание на конкретно-практической реальности, самостоятельности мышления. Второй субтест (исключение слова) показывает уровень развития индуктивного речевого мышления. По третьему субтесту (анalogии) можно определить подвижность и обстоятельность мышления. И наконец, по четвертому субтесту (обобщение) строится понимание о способности человека к абстракции и образованию понятий, умению грамотно выражать и оформлять содержание своих мыслей. Оставшиеся 5 субтестов выявляют другие области интеллектуального развития: практическое, аналитическое и индуктивное мышление, вычислительные и мнемические способности, пространственное воображение.

Результаты исследования

По шкале TAS-20 испытуемый мог набрать не более 80 баллов, где наиболее высокий балл свидетельствует о склонности к алекситимии. По тесту структуры интеллекта Амтхауэра (1-4 субтесты) испытуемый мог набрать 92 балла, что свидетельствовало бы об очень высоком вербальном интеллекте. Мы разделили испытуемых на 4 группы в соответствии с количеством баллов по первой методике TAS-20: первую группу составили 18 человек — по шкале TAS-20 у данной группы людей 20-35 баллов; вторую группу также представляют 18 человек, они набрали от 36 до 45 баллов; в третью группу попали 7 человек с количеством баллов 46-55 и 7 испытуемых, попавших в четвертую группу, набрали 56-65 баллов по шкале TAS-20. Максимальный показатель по данной шкале составляет 80 баллов, но необходимость организовать еще одну группу не возникла, так как среди испытуемых не нашлось тех, кто набрал более 65 баллов по данной шкале. Это свидетельствует о том, что у испытуемых, согласно результатам диагностики, не оказалось

ярко выраженной склонности к алекситимии. Далее в каждой из групп мы вычислили среднестатистический показатель по двум методикам.

Для понимания процесса диагностических исследований, результаты исследования респондента № 1 представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования респондента № 1

Номер респондента	TAS-20			Тест структуры интеллекта Амтхауэра
1	Трудности идентификации чувств	9 баллов	34	64
	Трудности описания чувств	10 баллов		
	Экстернальное мышления	15 баллов		

Полученные результаты позволили выявить взаимосвязь между вербальным интеллектом и склонностью к алекситимии у личности. У первой группы средний показатель по шкале TAS-20 составил 32,6 балла, что свидетельствует об отсутствии склонности к алекситимии, а средний показатель уровня вербального интеллекта у данной группы составил 67,6 балла. У группы под номером два средний показатель по шкале TAS-20 составил 41,6 балла, а средний показатель уровня вербального интеллекта у данной группы составил 61,6 балла. У третьей группы по шкале TAS-20 набрано 53,2 балла, а показатель вербального интеллекта 59. У четвертой группы средний показатель TAS-20 — 58,8 балла, вербальный интеллект составил 53,3 балла.

Рассмотрим зависимость двух исследуемых факторов. Для количественной оценки статистического изучения связи между двумя заявленными явлениями А и И был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена, используемый в непараметрических выборках

$$r = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n},$$

где d^2 — квадратов разностей между рангами; N — количество признаков, участвовавших в ранжировании.

По выборке данных наблюдаемых переменных А и И была составлена ранговая таблица, найден коэффициент ранговой корреляции Спирмена, составлена матрица рангов.

Полученный коэффициент корреляции рангов принял значения 0,904, что свидетельствует о возможном наличии прямой связи между вербальным интеллектом и склонностью к алекситимии.

По результатам двух выбранных методик была определена психическая зависимость двух исследуемых явлений. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что невысо-

кий показатель фактора развития вербального интеллекта влияет на степень склонности к алекситимии.

Заключение

Подводя итог вышесказанного, устанавливаем наличие психической зависимости и прямой связи ($p = 0,904$) между вербальным интеллектом и склонностью к алекситимии у подростков. Подтвердилось предположение о том, что высокий уровень вербального интеллекта положительно коррелирует с отсутствием склонности к алекситимии у подростков. Также в тексте есть подтверждения второго предположения о том, что понимание собственных эмоций, умение дать словесную интерпретацию своим психоэмоциональным состояниям помогают подростку рационализировать свои поступки.

Таким образом, можно сделать вывод, что подросткам необходимо повышать уровень словарного запаса эмоциональной сферы, так как эмоции представляют собой сложный языковой объект. Осознание и проговаривание собственных эмоций способствует снижению эмоционального дистресса у подростков, сохранности иммунной системы, снижению риска обращения к пагубным привычкам в сложных жизненных ситуациях, избеганию этнических предрассудков и другим положительным факторам. Словесное описание эмоциональных состояний способствует формированию благоприятных межличностных отношений, обеспечивает психологическое благополучие подростков, хорошую успеваемость и избегание деструктивного поведения.

Для подтверждения взаимосвязи вербального интеллекта и склонности к алекситимии у подростков планируется провести дополнительное исследование с подключением большего количества испытуемых, а также дифференцировать испытуемых по возрастному, гендерному и социальному факторам.

Библиографический список

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва : Манн, Иванов и Фербер. 2021. 544 с.
2. Немов Р. С. Психологический словарь. Москва : Владос, 2007. 560 с.
3. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. Москва : Весь мир. 2000. 700 с.
4. Психология: биографический библиографический словарь. Санкт-Петербург : ЕВРАЗИЯ, 1999. 851 с.
5. Ребер А. С. Большой толковый психологический словарь. Том 1. Москва : ВЕЧЕ АСТ, 2003. 592 с.
6. Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных / Е. Старостина и др. // Социальная и клиническая психиатрия. Москва : Медпрактика-М. 2010. Т. 20. № 4. С. 31-38.
7. Тутушкина М. К. Практическая психология : учебник. Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2001. 368 с.
8. Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 29-43.
9. Эльконин Д. Б. Педагогика. Москва : Пидкаси-стог, 2006. 324 с.
10. Alba-Juez L., Larina T. V. Language and emotion: Discourse-pragmatic perspectives // Russian Journal of Linguistics. 2018. V. 22. № 1. P. 9-37.
11. Bräutigam W., Rad M. Towards a Theory of Psychosomatic Disorders. URL: <https://www.karger.com/Article/Abstract/287050> (дата обращения: 20.05.2022).
12. Brown K., Ryan R., Creswell J. Addressing fundamental questions about mindfulness // Psychological Inquiry. 2007. V. 18. P. 272-281.
13. Candiotto L. From philosophy of emotion to epistemology: Some questions about the epistemic relevance of emotions. Cham: Palgrave Macmillan. 2019. P. 3-24.
14. Coll M., Navarro-Mateu D., Gimenez-Espert M., Prado-Gasco V. Emotional Intelligence, Empathy, Self-Esteem, and Life Satisfaction in Spanish Adolescents: Regression vs. QCA Models 1. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01629/full> (дата обращения: 21.05.2022).
15. Diller H. J. Emotions and the linguistics of English. Tubingen: Max Niemeyer Verlag. 1992. P. 25-29.
16. Ensink K., Biberdzic M., Normandin L., Clarkin J. A developmental psychopathology and neurobiological model of borderline personality disorder in adolescence // Journal of Infant Child and Adolescent Psychotherapy. 2015. V. 14. P. 46-69.
17. Franz M., Popp K., Schaefer R. et al. Alexithymia in the German general population. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00111/full> (дата обращения: 15.05.2022).
18. Goerlich K. The multifaceted nature of alexithymia — a neuroscientific perspective. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01614/full> (дата обращения: 24.05.2022).
19. Hemming L., Haddock G., Shaw J., Pratt D. Alexithymia and its associations with depression, suicidality, and aggression: an overview of the literature. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00203/full> (дата обращения: 21.05.2022).
20. Kartasheva A. A. Verbalization of Emotions in the Cognitive Theory of Metaphor: An Ontological and Epistemological Aspects // Lurian Journal. 2021. V. 1. № 2. P. 62-75.
21. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought. N. Y.: Basic Books. 1999. 640 p.
22. Martinez-Martinez A., Lopez-Liria R., Aguilar-Parra J., Trigueros R., Morales-Gazquez M., Rocamora-Perez P. Relationship between emotional intelligence, cybervictimization, and academic performance in secondary school students. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Relationship-between-Emotional-Intelligence,-and-in-Mart%C3%ADnez-Mart%C3%ADnez-L%C3%B3pez-Liria/3b2462b4ddce6f76f84eb885126ff003293da379> (дата обращения: 21.05.2022).
23. Messina A., Beadle J., Paradiso S. Towards a classification of alexithymia primary, secondary and organic // Psychopathol. 2014. V.20. P. 38-39.
24. Osintseva T. V. Ways of emotions verbalization and emotive potential of a language sign // Theoretical and Applied Linguistics. 2019. V. 5. № 2. P. 59-66.
25. Pellerone M., Torvisco J., Scaduto E., Pistillo M. The role of parenting and parental criticism on the body image and alexithymia during adulthood and emerging adulthood. URL: <https://www.researchgate.net/publication/349885043> (дата обращения: 25.05.2022).
26. Pellerone M., Ignazia M., Cascio M., Craparo G. Alexithymia and psychological symptomatology: a research conducted on a non-clinical group of Italian adolescents. URL: https://www.researchgate.net/publication/314525603_Alexithymia_and_psychological_symptomatology_a_research_conducted_on_a_non-clinical_group_of_Italian_adolescents (дата обращения: 25.05.2022).
27. Petrides K., Gomez M., Perez-Gonzalez J. Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. Clin. Psychol. Psychother. 2017. V. 24. P. 1130-1141.
28. Piqueras J., Salvador M., Soto-Sanz V., Mira F., Perez-Gonzalez J. Strengths against psychopathology in adolescents: ratifying the robust buffer role of trait emotional. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/3/804> (дата обращения: 11.05.2022).
29. Salminen J. K., Saarijarvi S., Aarela E. et al. Prevalence of alexithymia and its association with socio-

demographic variables in the general population of Finland. URL:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2018.00111/full> (дата обращения: 15.05.2022).

30. Segura L., Estevez J., Estevez E. Empathy and emotional intelligence in adolescent cyberaggressors and cybervictims URL:

<https://www.mdpi.com/1660-4601/17/13/4681> (дата обращения: 28.05.2022).

31. Sifneos P. E. The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients / Psychotherapy and psychosomatics. 1973. V. 22. № 2. P. 255-262.

32. Sharp C., Fonagy P. The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology // Social Development. 2008. V. 17. P. 737-754.

33. Taylor G., Bagby M. An overview of the alexithymia construct. URL: https://www.researchgate.net/publication/232585404_An_overview_of_the_alexithymia_construct (дата обращения: 19.05.2022).

34. Taylor G., Bagby R., Luminet O. Assessment of alexithymia: self-report and observer-rated measures // The handbook of emotional intelligence. San Francisco, CA: Jossey Bass. 2000. P. 301-319.

35. Taylor G., Bagby R., Parker J. Disorders of affect regulation: alexithymia in medical and psychiatric illness. Cambridge: Cambridge University Press. 1997. P. 134-142.

36. Tuminaro D. J., Pallone N. J. Alexithymia, verbal intellectual deficit and neurological dysfunction in relation to risk-taking behavior // Curr. Psychol. 2003. V. 22. P. 175-184.

37. Yu A., Berg J., Zlatev J. Emotional acknowledgment: How verbalizing others' emotions fosters interpersonal trust // Organizational Behavior and Human Decision Processes. V. 164. P. 116-135.

Reference list

1. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ = Emotional intelligence. Why it might mean more than IQ. Moskva : Mann, Ivanov i Ferber. 2021. 544 s.

2. Nemov R. S. Psihologicheskiy slovar' = Psychological dictionary. Moskva : Vlados, 2007. 560 s.

3. Ortega-i-Gasset H. Izbrannye trudy = Selected works. Moskva : Ves' mir. 2000. 700 s.

4. Psihologija: biograficheskiy bibliograficheskiy slovar' = Psychology: Biographical bibliographic dictionary. Sankt-Peterburg : EVRAZIJa, 1999. 851 s.

5. Reber A. S. Bol'shoj tolkovyj psihologicheskiy slovar' = A large sensible psychological dictionary. Tom 1. Moskva : VEChE AST, 2003. 592 s.

6. Torontskaja shkala aleksitimii (20 punktov): validizacija russkojazychnoj versii na vyborke terapevticheskikh bol'nyh = Toronto Alexithymia Scale (20 points): validation of the Russian version in a sample of therapeutic patients / E. Starostina i dr. // Social'naja i klinicheska-

ja psihiatrija. Moskva : Medpraktika-M. 2010. T. 20. № 4. S. 31-38.

7. Tutushkina M. K. Prakticheskaja psihologija = Practical psychology : uchebnik. Sankt-Peterburg : Didaktika Pljus, 2001. 368 s.

8. Shahovskij V. I. Jemocii kak objekt issledovanija v lingvistike = Emotions as an object of study in linguistics // Voprosy psiholingvistiki. 2009. № 9. S. 29-43.

9. Jel'konin D. B. Pedagogika = Pedagogics. Moskva : Pidkasiistog, 2006. 324 s.

10. Alba-Juez L., Larina T. V. Language and emotion: Discourse-pragmatic perspectives // Russian Journal of Linguistics. 2018. V. 22. № 1. P. 9-37.

11. Bräutigam W., Rad M. Towards a Theory of Psychosomatic Disorders. URL: <https://www.karger.com/Article/Abstract/287050> (data obrashhenija: 20.05.2022).

12. Brown K., Ryan R., Creswell J. Addressing fundamental questions about mindfulness // Psychological Inquiry. 2007. V. 18. P. 272-281.

13. Candiottio L. From philosophy of emotion to epistemology: Some questions about the epistemic relevance of emotions. Cham: Palgrave Macmillan. 2019. P. 3-24.

14. Coll M., Navarro-Mateu D., Gimenez-Espert M., Prado-Gasco V. Emotional Intelligence, Empathy, Self-Esteem, and Life Satisfaction in Spanish Adolescents: Regression vs. QCA Models 1. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01629/full> (data obrashhenija: 21.05.2022).

15. Diller H. J. Emotions and the linguistics of English. Tubungen: Max Niemeyer Verlag. 1992. P. 25-29.

16. Ensink K., Biberdzic M., Normandin L., Clarkin J. A developmental psychopathology and neurobiological model of borderline personality disorder in adolescence // Journal of Infant Child and Adolescent Psychotherapy. 2015. V. 14. P. 46-69.

17. Franz M., Popp K., Schaefer R. et al. Alexithymia in the German general population. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2018.00111/full> (data obrashhenija: 15.05.2022).

18. Goerlich K. The multifaceted nature of alexithymia — a neuroscientific perspective. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01614/full> (data obrashhenija: 24.05.2022).

19. Hemming L., Haddock G., Shaw J., Pratt D. Alexithymia and its associations with depression, suicidality, and aggression: an overview of the literature. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2019.00203/full> (data obrashhenija: 21.05.2022).

20. Kartasheva A. A. Verbalization of Emotions in the Cognitive Theory of Metaphor: An Ontological and Epistemological Aspects // Lurian Journal. 2021. V. 1. № 2. P. 62-75.

21. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought. N. Y.: Basic Books. 1999. 640 p.

22. Martinez-Martinez A., Lopez-Liria R., Aguilar-Parra J., Trigueros R., Morales-Gazquez M., Rocamora-Perez P. Relationship between emotional intelligence, cybervictimization, and academic performance in secondary school students. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Relationship-between-Emotional-Intelligence,-and-in-Mart%C3%ADnez-Mart%C3%ADnez-L%C3%B3pez-Liria/3b2462b4ddce6f76f84eb885126ff003293da379> (data obrashhenija: 21.05.2022).
23. Messina A., Beadle J., Paradiso S. Towards a classification of alexithymia primary, secondary and organic // *Psychopathol.* 2014. V.20. P. 38-39.
24. Osintseva T. V. Ways of emotions verbalization and emotive potential of a language sign // *Theoretical and Applied Linguistics.* 2019. V. 5. № 2. P. 59-66.
25. Pellerone M., Torvisco J., Scaduto E., Pistillo M. The role of parenting and parental criticism on the body image and alexithymia during adulthood and emerging adulthood. URL: <https://www.researchgate.net/publication/349885043> (data obrashhenija: 25.05.2022).
26. Pellerone M., Ignazia M., Cascio M., Craparo G. Alexithymia and psychological symptomatology: a research conducted on a non-clinical group of Italian adolescents. URL: https://www.researchgate.net/publication/314525603_Alexithymia_and_psychological_symptomatology_a_research_conducted_on_a_non-clinical_group_of_Italian_adolescents (data obrashhenija: 25.05.2022).
27. Petrides K., Gomez M., Perez-Gonzalez J. Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. *Clin. Psychol. Psychother.* 2017. V. 24. P. 1130-1141.
28. Piqueras J., Salvador M., Soto-Sanz V., Mira F., Perez-Gonzalez J. Strengths against psychopathology in adolescents: ratifying the robust buffer role of trait emotional. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/3/804> (data obrashhenija: 11.05.2022).
29. Salminen J. K., Saarijarvi S., Aarela E. et al. Prevalence of alexithymia and its association with socio-demographic variables in the general population of Finland. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2018.00111/full> (data obrashhenija: 15.05.2022).
30. Segura L., Estevez J., Estevez E. Empathy and emotional intelligence in adolescent cyberaggressors and cybervictims URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/13/4681> (data obrashhenija: 28.05.2022).
31. Sifneos P. E. The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients / *Psychotherapy and psychosomatics.* 1973. V. 22. № 2. P. 255-262.
32. Sharp C., Fonagy P. The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology // *Social Development.* 2008. V. 17. P. 737-754.
33. Taylor G., Bagby M. An overview of the alexithymia construct. URL: https://www.researchgate.net/publication/232585404_An_overview_of_the_alexithymia_construct (data obrashhenija: 19.05.2022).
34. Taylor G., Bagby R., Luminet O. Assessment of alexithymia: self-report and observer-rated measures // *The handbook of emotional intelligence.* San Francisco, CA: Jossey Bass. 2000. P. 301-319.
35. Taylor G., Bagby R., Parker J. Disorders of affect regulation: alexithymia in medical and psychiatric illness. Cambridge: Cambridge University Press. 1997. P. 134-142.
36. Tuminaro D. J., Pallone N. J. Alexithymia, verbal intellectual deficit and neurological dysfunction in relation to risk-taking behavior // *Curr. Psychol.* 2003. V. 22. P. 175-184.
37. Yu A., Berg J., Zlatev J. Emotional acknowledgment: How verbalizing others' emotions fosters interpersonal trust // *Organizational Behavior and Human Decision Processes.* V. 164. P. 116-135.

Статья поступила в редакцию 16.09.2022; одобрена после рецензирования 18.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 16.09.2022; approved after reviewing 18.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Научная статья

УДК 159.99

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-123-131

EDN: EZJCSR

Проблематика оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих в деятельности военного психолога

Елена Владимировна Митасова^{1✉}, Екатерина Александровна Некрасова², Анна Вадимовна Корбут³

¹Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского». 123001, г. Москва, ул. Б. Садовая, д. 14

²Соискатель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского». 123001, г. Москва, ул. Б. Садовая, д. 14

³Преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского». 123001, г. Москва, ул. Б. Садовая, д. 14

¹evmitasova@gmail.com✉, <https://orcid.org/0000-0002-4811-9014>

²kariffa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0693-9081>

³korbut.anna@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6314-674X>

Аннотация. В статье представлены результаты изучения текущей ситуации, связанной с оказанием психологической помощи военнослужащим, имеющим проблемное отношение к деньгам. Выявлены специфика и проблематика деятельности военных психологов по вопросам оптимизации проблемного отношения военнослужащих к деньгам.

В исследовании приняли участие 88 респондентов — специалистов-психологов воинских частей, которые участвовали в анкетировании, отвечая на вопросы относительно следующих аспектов: наличие проблемного отношения к деньгам; обращение/не обращение за психологической помощью при наличии проблемного отношения к деньгам; ситуации, провоцирующие появление проблемного отношения к деньгам; влияние проблемного отношения к деньгам на различные сферы жизнедеятельности военнослужащих; проблематики обращений за психологической помощью при проблемном отношении к деньгам; проблемные аспекты в деятельности психолога при работе с темой отношения к деньгам. Ответы респондентов обрабатывались методом контент-анализа.

В результате была выявлено: необходимо учитывать категории военнослужащих при оказании психологической помощи по оптимизации отношения к деньгам. Специфика проблематики различных категорий определяет подбор методов и мишеней психологического воздействия. В процессе психологического консультирования военнослужащих при формулировании психологических гипотез необходимо учитывать обусловленность возникновения семейных, служебных, финансовых и иных жизненных трудностей наличием проблемного отношения к деньгам. Необходимость просвещать всех военнослужащих, как обращающихся за психологической помощью, так и не обращающихся, о возможностях психолога по решению вопросов оптимизации проблемного отношения к деньгам, проявляющегося в финансовых затруднениях и кредиторских задолженностях.

Исследование, представленное в статье, подводит нас к пониманию необходимости дальнейшего теоретического изучения и разработки практико-ориентированного инструментария для оптимизации проблемного отношения к деньгам у военнослужащих. В то же время исследование показало необходимость целенаправленного формирования у психологов компетенций по работе с проблемным отношением к деньгам.

Ключевые слова: психологическая помощь; экономическая психология; финансовое поведение; деятельность психолога; оптимизация отношения к деньгам

Для цитирования: Митасова Е. В., Некрасова Е. А., Корбут А. В. Проблематика оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих в деятельности военного психолога // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 123-131. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-123-131>. <https://elibrary.ru/ezjcsr>

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY,
COGNITIVE ERGONOMICS

Original article

**Problems in optimizing the military personnel's attitude
towards money in activity of a military psychologist**

Elena V. Mitasova^{1✉}, Ekaterina A. Nekrasova², Anna V. Korbut³

¹Candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology, FSBEI HE «Military university named after Prince Alexander Nevsky». 123001, Moscow, B. Sadovaya st., 14

²Applicant of department of psychology, FSBEI HE «Military university named after Prince Alexander Nevsky». 123001, Moscow, B. Sadovaya st., 14

³Lecturer of department of psychology, FSBEI HE «Military university named after Prince Alexander Nevsky». 123001, Moscow, B. Sadovaya st., 14

¹evmitasova@gmail.com[✉], <https://orcid.org/0000-0002-4811-9014>

²kariffa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0693-9081>

³korbut.anna@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6314-674X>

Abstract. The article presents the results of studying the current situation of providing psychological assistance to servicemen with a problematic attitude to money, the specifics and problems of the activities of military psychologists on optimizing the problematic attitude to money in military personnel. 88 respondents, specialist-psychologists of military units took part in the study. A survey was conducted with them, using a questionnaire method, where psychologists answered the following questions: the presence of a problematic attitude to money among military personnel; appeals / non-appeals for psychological help in the presence of a problematic attitude to money; situations provoking the appearance of a problematic attitude to money; the influence of a problematic attitude to money on various spheres of military life; problems requests for psychological help with a problematic attitude to money; problematic aspects in the activities of a psychologist when working with the topic of attitude to money. The respondents' responses were processed by the method of content analysis.

As a result, it was revealed: the need to take into account the category of military personnel when providing psychological assistance to optimize the attitude to money. The specificity of the problems of various categories determines the selection of methods and targets of psychological influence; in the process of psychological counseling of military personnel, when formulating psychological hypotheses, it is necessary to take into account the conditionality of the occurrence of family, service, financial and other life difficulties, the presence of a problematic attitude to money; — the need to educate all military personnel, both those seeking psychological help and those who do not apply, about the possibilities of a psychologist to solve issues of optimizing the problematic attitude to money, manifested in financial difficulties and accounts payable. The research presented in the article leads us to the understanding of the need for further theoretical study and development of practice-oriented tools for work

Keywords: psychological assistance; economic psychology; financial behavior; activity of a psychologist; optimization of attitude to money in military personnel

For citation: Mitasova E. V., Nekrasova E. A., Korbut A. V. Content of the psychologist's activities to optimize military personnel for money. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 123-131. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-123-131>. <https://elibrary.ru/ezjcsr>

Введение

Одно из центральных мест в экономической психологии занимает понятие «экономическое поведение», которое В. П. Позняков определял в общем формате как «поведение, связанное с распоряжением ограниченными ресурсами и направленное на удовлетворение потребностей субъекта» [Позняков, 2003].

Таковыми ограниченными ресурсами являются деньги. Отношение к деньгам характеризует финансовое поведение человека, влияет его на психологическую удовлетворенность, социальное благосостояние и экономическое благополучие.

На сегодняшний день одной из форм финансового поведения является использование кредитных и заемных средств. Однако далеко не все, берущие на себя долговые обязательства, справляются с их обслуживанием. Так, согласно статистическим данным на октябрь 2020 г. в России просроченные более чем на 90 дней кредиты составляли до 16 % от всех кредитов. То есть около 7,5 млн граждан Российской Федерации не оплачивают кредиты в положенный срок.

Военнослужащие часто обращаются к использованию кредитных и заемных средств. Наличие стабильного финансового положения и доволь-

ствия дает возможность данной категории лиц брать сумму, превышающую доход, а заинтересованным кредитным организациям позволяет выдавать эти суммы.

Непогашенные долги влекут за собой ряд сопутствующих проблем в виде конфликтов в семье военнослужащих, депрессии, суицидов, что непосредственно сказывается на эффективности служебной деятельности и нормативности служебного поведения [Решетова, 2018]. Разрешение подобных ситуаций входит в зону ответственности психологов воинских частей как организационных психологов, сопровождающих профессиональную деятельность военнослужащих.

В связи с этим актуальной становится проблема оптимизации отношения к деньгам, как у гражданских лиц, так и у военнослужащих, которая сейчас активно изучается на теоретическом уровне [Аверкина, 2020; Аненкова, 2021; Журавлева, 2020; Камышановым, 2022; Корбут, 2018; Магера, 2020; Михно, 2021; Мусаевой, 2020; Позняковым, 2009; Поляковым, 2021; Ларионовой, 2020; Обуховской, 2020; Зятьковой, 2020; Vurroughs, 2002] и практическом уровне [Некрасова, 2017; Петров, 2020; Петров, 2021; Решетова, 2018; Черепанов, 2019; Berger, 2012; Beck, 2011].

Выявлено, что в основе «финансового поведения» лежит отношение к деньгам. Внутренний психологический барьер человека переносит понимание финансовых трудностей на внешние факторы (низкий уровень зарплаты, инфляция, геополитическая обстановка и др.). Для человека более понятны проблемы с отсутствием денег, их эмоциональный компонент наличия и отсутствия необходимой суммы, чем собственные значения, установки и личностные смыслы денег.

В связи с этим понимание своего проблемного отношения к деньгам и обращение за помощью к психологу по этому вопросу — достаточно редкое явление для гражданского сообщества, что естественно и для военной среды.

Зачастую люди не понимают, что в основе их финансовых затруднений лежат эмоциональные, когнитивные и поведенческие аспекты отношения к деньгам, которые находятся в поле деятельности психолога. Можно также отметить, что люди, имеющие проблемы с деньгами, не могут выделить средства, чтобы обратиться за профессиональной помощью. В то же время существующие предложения — на стыке психологии и деятельности финансовых консультантов.

Согласно практике работы в воинских частях, психолог выходит на данную проблематику по-

средством исследования какой-либо другой темы в процессе уточнения запроса военнослужащего.

В статье отражено исследование актуальности повышения профессиональной компетентности и выявления проблемного поля деятельности специалистов-психологов по вопросам оптимизации проблемного отношения к деньгам у военнослужащих.

Отношением к деньгам мы будем понимать как целостное, устойчивое, в разной степени осознаваемое обобщенное представление о деньгах как объекте окружающей действительности, с приписыванием деньгам индивидуальных значений и определенного места в системе ценностей субъекта [Некрасова, 2017].

Отношение к деньгам имеет когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. **Проблемное отношение к деньгам** в когнитивном компоненте характеризуется искаженными смыслами, приписыванием деньгам сверхценности или, наоборот, их обесцениванием. В эмоциональном компоненте отмечаются сильные эмоции любого спектра (положительные или отрицательные), деньги ассоциируются со злостью или безмерным счастьем. В поведенческом компоненте поведение не соответствует реальному доходу или потребностям, что проявляется как шопоголизм, транжирство, накопительство, кредитозависимость [Некрасова, 2017].

База исследования

В исследовании приняли участие 88 респондентов — специалистов-психологов воинских частей.

Организация и методы исследования

Респонденты были разделены на 4 подгруппы. С каждой подгруппой были проведены занятия, в ходе которых раскрывались такие понятия, как «экономическая психология», «финансовое поведение», «отношение к деньгам» (когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты), «проблемное отношение к деньгам», были даны их определения, обозначены признаки и критерии оценки.

После занятий был проведен опрос методом анкетирования, где специалисты-психологи отвечали на вопросы относительно

- наличия проблемного отношения к деньгам у военнослужащих;
- обращения/не обращения за психологической помощью при наличии проблемного отношения к деньгам;

- ситуаций, провоцирующих появление проблемного отношения к деньгам;
- влияния проблемного отношения к деньгам на различные сферы жизнедеятельности военнослужащих;
- проблематики обращений за психологической помощью при проблемном отношении к деньгам;
- наличия проблемных аспектов в деятельности психолога при работе с темой отношения к деньгам.

Ответы респондентов обрабатывались методом контент-анализа. Были сделаны описательные статистики, распределения проблемного финансового поведения у различных категорий военнослужащих (офицеры, в/с по контракту, в/с по призыву).

Объект исследования — оптимизация отношения к деньгам у военнослужащих.

Предмет — проблематика оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих в деятельности военного психолога.

Цель исследования — изучить проблематику деятельности специалистов-психологов по вопросам оптимизации проблемного отношения к деньгам у военнослужащих.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования были получены следующие распределения проблемного отношения к деньгам у военнослужащих:

1. Наличие проблемного отношения к деньгам у военнослужащих всех категорий.
2. Частота встречаемости проблемного отношения к деньгам оценивается по 5-балльной шкале. Офицеры (2,26) и военнослужащие по призыву (1,97) оцениваются как носители проблемного отношения к деньгам реже, чем военнослужащие по контракту (3,59), которые более часто оцениваются как демонстрирующие проблемное отношение к деньгам.

На наш взгляд, такое распределение связано с рядом причин:

- военнослужащие по призыву в силу организации их жизнедеятельности мало взаимодействуют с деньгами и имеют меньше возможностей для проявления своего отношения к деньгам, в том числе из-за ограниченного срока службы. В связи с этим в дальнейшем исследовании данная категория военнослужащих не анализировалась;

- офицеры, в отличие от других категорий военнослужащих, получают большее воинское довольствие, имеют высшее образование, кото-

рое дает также представление о денежной системе и деньгах, имеют более высокий уровень личностной зрелости и больший опыт обращения с деньгами;

- военнослужащие контрактной службы в большинстве не имеют образования и опыта обращения с крупными суммами денег, чаще всего поступают на военную службу для решения именно финансовых вопросов.

Таким образом, мы можем резюмировать, что у военнослужащих контрактной службы больше предпосылок для возникновения проблемного отношения к деньгам, нежели у офицеров.

Следовательно, категория, к которой относится военнослужащий, — один из факторов, требующих учета в деятельности специалистов-психологов, при работе с проблемным отношением к деньгам, причем большее внимание необходимо уделять военнослужащим контрактной службы.

Далее мы рассмотрели соотношение обращающихся и не обращающихся за психологической помощью среди военнослужащих с проблемным отношением к деньгам по категориям.

Офицеры обращаются за психологической помощью в 56,76 % случаев, тогда как военнослужащие контрактной службы обращаются гораздо чаще — в 82,54 % случаев.

Такое соотношение обращений за психологической помощью при проблемном отношении к деньгам свидетельствует об актуальности этой тематики в среде военнослужащих и подчеркивает необходимость наличия профессиональных компетенций у психолога для работы с данным вопросом.

Далее в контексте выявления проблематики деятельности специалистов-психологов по вопросам оптимизации проблемного отношения к деньгам у военнослужащих рассмотрим более подробно, какие ситуации провоцируют такое отношение.

Выявлено, что семейные отношения оказываются наиболее значимыми для их проявления у всех категорий военнослужащих. Показатели офицеров (57,69 %) и военнослужащих контрактной службы (34,88 %) свидетельствуют, что данный предиктор является ведущим в возникновении проблемного отношения к деньгам.

Вторым по значимости предиктором возникновения проблемного отношения к деньгам у офицеров явились служебные отношения (23,08 %), в то время как у военнослужащих контрактной службы (20,93 %) это вопросы потреб-

ления, что подтверждает ранее сделанные выводы: при работе с проблемным отношением к деньгам необходимо учитывать категорию военнослужащего.

Наличие кредитов — третья по значимости ситуация у обеих категорий военнослужащих, провоцирующая проблемное отношение к деньгам: показатель офицеров — 7,69 %, военнослужащих по контракту — 13,95 %.

Причем у офицеров вопросы потребления менее всего провоцируют проблемное отношение к деньгам (3,85 %), а темы здоровья и внутриличностной сферы вообще никак не влияют на него.

Интересным нам кажется факт, что особенности внутриличностной сферы военнослужащих контрактной службы (личные трудности, желание быть успешным, «быть в стиле», «казаться, а не быть», сопоставление себя с другими людьми [Корбут, 2018]) тоже способствуют возникновению проблемного отношения к деньгам (9,30 %), а самый низкий показатель имеют вопросы здоровья (2,33 %).

Таким образом, в большей степени к ситуациям, провоцирующим проблемное отношение к деньгам, относятся семейные отношения, служебные отношения, потребление и наличие кредитов.

Следовательно, в деятельности специалиста-психолога по оптимизации отношения к деньгам необходимо учитывать категорию военнослужащего, а в качестве мишеней психологического воздействия выделять вышеописанные предикторы.

Рассмотрим данные о ситуациях в семьях военнослужащих, детерминированные проблемным отношением к деньгам. Здесь прослеживается интересная тенденция: **независимо от категории** (офицеры или военнослужащие контрактной службы), сам факт присутствия проблемного отношения к деньгам определяет почти одинаковые показатели по наличию проблемных ситуаций в семьях:

– конфликтные отношения: офицеры (52,78 %), военнослужащие по контракту (58,70 %);

– дефицит денег: офицеры (39,89 %), военнослужащие по контракту (32,61 %);

– оплата лечения: офицеры (2,78 %), военнослужащие по контракту (2,17 %);

– семейный копинг: офицеры (5,56 %), военнослужащие по контракту (6,52).

Такое распределение позволяет предполагать обусловленность ряда типичных семейных труд-

ностей проблемным отношением к деньгам. Следовательно, в деятельности специалиста-психолога необходимо учитывать данную обусловленность при формулировании рабочей гипотезы в ходе оказания психологической помощи по проблемным ситуациям в семьях.

В процессе психологического консультирования военнослужащих запрос по проблемному отношению к деньгам в прямой постановке встречается довольно редко. Психолог работает с жалобой обратившегося за психологической помощью, которая не всегда полностью отражает проблему или причину кризисного состояния военнослужащего. Чаще всего к осознанию проблемного отношения к деньгам выходят при уточнении запроса в работе с какой-либо другой тематикой.

В процессе исследования были выявлены темы, возникающие в деятельности психолога, которые чаще всего выводят на вопросы проблемного отношения к деньгам у военнослужащих.

У 47,62 % офицеров и у 75 % военнослужащих контрактной службы эта тема возникает при обсуждении проблемных вопросов из финансовой сферы.

Причем у 42,86 % офицеров вопросы проблемного отношения к деньгам возникают также в ходе работы с запросами на повышение качества супружеских отношений, в то же время эти темы пересекаются лишь у 15,38 % военнослужащих контрактной службы.

Также была выявлена тема «отрицания объективно существующих проблем», которая характерна для консультируемых, которые пришли не по собственному желанию, а были кем-либо (командиры, родственники) направлены на консультацию к психологу: у офицеров этот показатель 9,52 %, а у военнослужащих контрактной службы — 3,85 %.

При консультировании военнослужащих контрактной службы в 3,85 % случаев вопрос деформированного отношения к деньгам выявляется в связи с межличностными отношениями с сослуживцами, в то время как у офицеров такого не наблюдается.

В то же время офицеры не обращаются за консультацией по вопросам проблемного отношения к деньгам, проявляемого подчиненными, тогда как у военнослужащих контрактной службы есть некоторые запросы на консультирование (1,92 %) по вопросам проблемного отношения к деньгам у подчиненного состава.

Таким образом, эффективность деятельности психолога по оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих обеспечивается его пониманием обусловленности отдельных запросов (особенно финансовых трудностей и супружеских отношений) проблемным отношением к деньгам, а также зависит от его компетентности и готовности работать с данной тематикой [Черепанов, 2019].

Рассмотрим более подробно спецификацию финансовых вопросов, с которыми военнослужащие обращаются за помощью к психологам. Наиболее часто трудности в финансовой сфере обозначаются военнослужащими как проблема отсутствия нужного количества денег (у офицеров этот показатель равен 50 %, у военнослужащих контрактной службы — 48,72 %).

На втором месте по частоте встречаемости — отношения с кредитными организациями (30 % офицеров и 41,03 % военнослужащих контрактной службы).

Организационные вопросы в семье (организация бюджета, построение финансовых планов, оптимизация расходов) вызывают озабоченность у 10 % офицеров и у 7,69 % военнослужащих контрактной службы.

Эмоциональные проблемы, связанные с деньгами и ситуациями с ними, испытывают 10 % офицеров и 2,56 % военнослужащих контрактной службы.

Очевидно, ни одна из заявленных тем не сформулирована как запрос в области психологической помощи, в связи с этим психолог должен применить специальные навыки, позволяющие вывести данные темы в плоскость компетенций и возможностей психологической помощи. Следовательно, детерминанта оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих — теоретическая и практическая готовность специалиста-психолога работать с темой проблемного отношения к деньгам.

А теперь рассмотрим проблемные аспекты в работе психолога в контексте темы отношения к деньгам. По мнению специалистов-психологов, наиболее сложной оказывается работа с финансовыми установками у военнослужащих обеих категорий (42,11 % офицеров и 40,00 % военнослужащих контрактной службы). С одной стороны, это можно объяснить методическими проблемами психолога (10,53 % офицеров и 8,57 % военнослужащих контрактной службы) и в то же время достаточным количеством объективных обстоятельств, таких как наличие кредитов, мик-

розаймов и т. д. (21,05 % офицеров и 20,0 % военнослужащих контрактной службы), непониманием возможностей психолога в решении финансовых проблем (21,05 % офицеров и 20,0 % военнослужащих по контракту).

В меньшей степени осложняют работу психологов такие аспекты, как девиантное поведение военнослужащих, например, финансовые трудности на фоне употребления алкоголя (5,26 % офицеров и 2,86 % военнослужащих контрактной службы), негативные эмоциональные реакции (0 % офицеров и 5,71 % военнослужащих контрактной службы) и необходимость работы с мотивами высшего порядка, например, патриотизмом и потерей престижа военной службы (0 % офицеров и 2,86 % военнослужащих контрактной службы).

Полученные данные четко характеризуют необходимость повышения профессиональных компетенций психологов для оптимизации оказания психологической помощи военнослужащим с проблемным отношением к деньгам.

Заключение

Представленное исследование позволило выделить специфику оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих разных категорий и проблемное поле профессиональной деятельности психологов.

1. Специфика оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих:

- исследование подтвердило необходимость учитывать категории военнослужащих (офицеры, военнослужащие по контракту, военнослужащие по призыву) при оказании психологической помощи по оптимизации отношения к деньгам. Проблематика различных категорий определяет подбор методов и мишеней психологического воздействия;

- в процессе психологического консультирования военнослужащих при формулировании психологических гипотез необходимо учитывать обусловленность возникновения семейных, служебных, финансовых и иных жизненных трудностей наличием проблемного отношения к деньгам;

- необходимость просвещения всех военнослужащих, как обращающихся за психологической помощью, так и не обращающихся, о возможностях психолога по решению вопросов оптимизации проблемного отношения к деньгам, проявляющегося в финансовых затруднениях и кредиторских задолженностях;

– поскольку у военнослужащих контрактной службы больше предпосылок для возникновения проблемного отношения к деньгам, специалисту-психологу следует при планировании мероприятий психологической помощи и просвещения выделять больше времени на работу с военнослужащими данной категории;

– при обращении к психологу военнослужащие не формулируют запросы в области психологической практики, что требует от психолога готовности и навыков исследования и выведения данных тем в плоскость компетенций и возможностей психологической помощи.

2. Проблемное поле профессиональной деятельности психологов по оптимизации отношений к деньгам у военнослужащих:

– сфера профессиональной деятельности, в которой работает специалист-психолог, по вопросам отношения к деньгам только формируется, соответственно, в настоящее время отсутствует достаточная теоретическая база, а следовательно, систематическая подготовка и алгоритмы работы специалистов с финансовыми установками, кредитным поведением и эмоциональными реакциями, связанными с деньгами;

– отсутствие на общегосударственном уровне системного подхода к обучению людей финансовой грамотности и системы профилактических мер по предотвращению возникновения проблемного отношения к деньгам может отражаться в личностной незрелости самого психолога и мешать ему работать с темой денег.

Таким образом, для сопровождения военнослужащих в данном вопросе специалисту-психологу необходимо обладать финансовой грамотностью и компетенциями по данному вопросу.

Подводя итоги, можно отметить, что исследование, представленное в статье, подводит нас к пониманию необходимости дальнейшего теоретического изучения и разработки практико-ориентированного инструментария для работы по оптимизации проблемного отношения к деньгам у военнослужащих. Исследование показало необходимость целенаправленного формирования у психологов компетенций по работе с проблемным отношением к деньгам.

Библиографический список

1. Аверкина Д. Д. Ониомания как проявление компенсаторных стратегий у покупателей / Д. Д. Аверкина, В. Е. Петров // Сборник публикаций преподавателей и студентов по итогам факультетских,

межвузовских и международных научно-практических конференций в декабре 2020 года, Москва, 07-10 декабря 2020 года. Москва : ООО «Издательство «Спутник+», 2021. С. 109-115.

2. Аненкова Л. А. Психологический аспект денег или денежная психология людей / Л. А. Аненкова, З. А. Ахмедова // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 20 апреля 2021 года. Пенза : Наука и Просвещение, 2021. С. 145-149.

3. Журавлева Н. А. Экономические представления личности о деньгах // Вестник Прикамского социального института. 2020. № 1 (85), С. 123-127.

4. Камышанов А. А. Современные тенденции и технологии управления персоналом / А. А. Камышанов, О. С. Михно, В. Э. Щипаков. Москва : Военный университет, 2022. 280 с.

5. Корбут А. В. К вопросу о соотношении понятий социального сравнения, самосознания и самооценки // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. Москва, 2018. С. 719-724.

6. Магера Т. Н. Психология денег в условиях социальной изоляции // Экономика и предпринимательство. 2020. № 4 (117). С. 59-61.

7. Михно О. С. Индивидуальный стиль деятельности и формирование профессиональных деструкций военнослужащих // Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики (ко дню психолога) : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с применением технологий дистанционного онлайн-участия, Москва, 18 ноября 2020 года / отв. редактор А. С. Поляков. Москва : Московский государственный областной университет, 2021. С. 106-110.

8. Мусаева З. С. Экономическая психология: влияние и взаимосвязь / З. С. Мусаева, Ф. С. Келоева // Педагогическая деятельность как творческий процесс : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Грозный, 29 октября 2020 года. Грозный : Чеченский государственный педагогический университет, 2020. С. 402-411.

9. Некрасова Е. А. Отношение к деньгам у военнослужащих: возможные аддикции / Е. А. Некрасова, М. У. Нурдин // Юридическая психология. 2017. № 4. С. 27-29.

10. Петров В. Е. Методика оценки финансовой грамотности поведения военнослужащих // Прикладная психология и педагогика. 2021. Т. 6. № 1. С. 57-71.

11. Петров В. Е. Методика оценки финансовой грамотности поведения военнослужащих // Прикладная психология и педагогика. 2021. Т. 6. № 1. С. 57-71.

12. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2020611916 Российская Федерация. Психологическая оценка финансовой грамотности военнослужащих (financial literacy soldier

inventory): № 2020611050 : заявл. 04.02.2020: опубл. 12.02.2020 / А. Ю. Сергеев, В. Е. Петров, В. А. Сплендер [и др]; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации.

13. Позняков В. П. К вопросу о взаимосвязи экономического сознания и экономического поведения субъекта // Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития: материалы II Международной научно-практической конференции. 24-26 ноября 2009 г. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. С. 198-200.

14. Поляков И. М. Экономические факторы, влияющие на психологию индивидуума // Научно-образовательные дискуссии: фундаментальные и прикладные исследования: материалы XXX Всероссийской научно-практической конференции: в 2-х частях. Ростов-на-Дону, 14 апреля 2021 года. Ростов-на-Дону, 2021. С. 188-192.

15. Решетова Н. П. Взаимосвязь отношения к деньгам с кредитным поведением военнослужащих / Н. П. Решетова, В. А. Бычков // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2018. № 4. С. 73-78.

16. Ценности и смыслы денег в финансовом поведении молодежи / Э. И. Мещерякова, А. В. Ларионова, В. Б. Обуховская, Е. О. Зятькова // European Scientific Conference: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции, Пенза, 07 марта 2020 года. Пенза: Наука и просвещение, 2020. С. 194-196.

17. Черепанов А. С. Психологическое консультирование в схемах и таблицах / А. С. Черепанов, Е. А. Некрасова. Москва: Военный университет, 2019. 144 с.

18. Berger Br., Newman St. Money Talks: In Therapy, Society, and Life. 2012. P. 218.

19. Burroughs, J. E. & Rindfleisch, A. (2002) Materialism and well-being: A conflicting values perspective. *Journal of Consumer Research* 29:348-70.

20. Beck Judith S. Cognitive Behavioral Therapy: Basics and Beyond // New York: The Guilford Press, 2011. Pp. 19-67.

Reference list

1. Averkina D. D. Oniomanija kak projavlenie kompensatornyh strategij u pokupatelej = Oniomania as a manifestation of compensatory strategies among buyers / D. D. Averkina, V. E. Petrov // Sbornik publikacij prepodavatelej i studentov po itogam fakul'tetskih, mezhdunarodnyh i mezhdunarodnyh nauchno-prakticheskikh konferencij v dekabre 2020 goda, Moskva, 07-10 dekabrja 2020 goda. Moskva: OOO «Izdatel'stvo «Sputnik+», 2021. S. 109-115.

2. Anenkova L. A. Psihologicheskij aspekt deneg ili denezhnaja psihologija ljudej = Psychological aspect of money or money psychology of people / L. A. Anenkova, Z. A. Ahmedova // Sovremennye nauchnye issledovanija:

aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii: sbornik statej XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Penza, 20 aprelja 2021 goda. Penza: Nauka i Prosveshhenie, 2021. S. 145-149.

3. Zhuravleva N. A. Jekonomicheskie predstavlenija lichnosti o den'gah = Economic ideas of the individual about money // Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta. 2020. № 1 (85). S. 123-127.

4. Kamyshanov A. A. Sovremennye tendencii i tehnologii upravlenija personalom = Current human resources trends and technologies / A. A. Kamyshanov, O. S. Mihno, V. Je. Shhipakov. Moskva: Voennyj universitet, 2022. 280 s.

5. Korbut A. V. K voprosu o sootnoshenii ponjatij social'nogo sravnenija, samosoznanija i samoocenki = To the question of the relationship between the concepts of social comparison, self-awareness and self-esteem // Psihologija cheloveka kak sub#ekta poznaniya, obshhenija i dejatel'nosti / otv. red. V. V. Znakov, A. L. Zhuravlev. Moskva, 2018. S. 719-724.

6. Magera T. N. Psihologija deneg v uslovijah social'noj izoljacii = The psychology of money in social isolation // Jekonomika i predprinimatel'stvo. 2020. № 4 (117). S. 59-61.

7. Mihno O. S. Individual'nyj stil' dejatel'nosti i formirovanie professional'nyh destrucij voennosluzhashhih = Individual style of activity and formation of professional destructions of military personnel // Psihologija i pedagogika: aktual'nye problemy teorii i praktiki (ko dnju psihologa): materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii s primeneniem tehnologij distancionnogo onlajn-uchastija, Moskva, 18 nojabrja 2020 goda / otv. redaktor A. S. Poljakov. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2021. S. 106-110.

8. Musaeva Z. S. Jekonomicheskaja psihologija: vlijanie i vzaimosvjaz' = Economic psychology: influence and relationship / Z. S. Musaeva, F. S. Keloeva // Pedagogicheskaja dejatel'nost' kak tvorcheskij process: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem), Groznyj, 29 oktjabrja 2020 goda. Groznyj: Chechenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2020. S. 402-411.

9. Nekrasova E. A. Otnoshenie k den'gam u voennosluzhashhih: vozmozhnye addicicii = Relation to money in military personnel: possible addictions / E. A. Nekrasova, M. U. Nurdin // Juridicheskaja psihologija. 2017. № 4. S. 27-29.

10. Petrov V. E. Metodika ocenki finansovoj gramotnosti povedenija voennosluzhashhih = Methodology for assessing the financial literacy of military personnel // Prikladnaja psihologija i pedagogika. 2021. T. 6. № 1. S. 57-71.

11. Petrov V. E. Metodika ocenki finansovoj gramotnosti povedenija voennosluzhashhih = Methodology for assessing the financial literacy of military personnel // Prikladnaja psihologija i pedagogika. 2021. T. 6. № 1. S. 57-71.

12. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlja JeVM № 2020611916 Rossijskaja Federacija. Psihologicheskaja ocenka finansovoj gramotnosti voennosluzhashhih = Certificate of State Registration of the Computer Program № 2020611916 of the Russian Federation. Psychological assessment of the financial literacy of military personnel (financial literacy soldier inventory): № 2020611050 : zajavl. 04.02.2020: opubl. 12.02.2020 / A. Ju. Sergeev, V. E. Petrov, V. A. Splender [i dr]; zajavitel' Federal'noe gosudarstvennoe kazennoe voennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovanija «Voennyj universitet» Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii.

13. Poznjakov V. P. K voprosu o vzaimosvjazi jekonomicheskogo soznanija i jekonomicheskogo povedenija sub#ekta = To the question of the relationship of economic consciousness and economic behavior of the subject // Jekonomicheskaja psihologija: sovremennye problemy i perspektivy razvitija : materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. 24-26 nojabrja 2009 g. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGUJeF, 2009. S. 198-200.

14. Poljakov I. M. Jekonomicheskie faktory, vlijajushhie na psihologiju individuuma = Economic factors affecting individual psychology // Nauchno-obrazovatel'nye diskussii: fundamental'nye i prikladnye issledovanija : materialy XXX Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii : v 2-h chastjah. Rostov-na-

Donu, 14 aprelja 2021 goda. Rostov-na-Donu, 2021. S. 188-192.

15. Reshetova N. P. Vzaimosvjaz' otnoshenija k den'gam s kreditnym povedeniem voennosluzhashhih = Relationship of attitudes towards money with credit behavior of military personnel / N. P. Reshetova, V. A. Bychkov // Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Serija: Chelovek v sovremennom mire. 2018. № 4. S. 73-78.

16. Cennosti i smysly deneg v finansovom povedenii molodezhi = Values and meanings of money in the financial behavior of young people / Je. I. Meshherjakova, A. V. Larionova, V. B. Obuhovskaja, E. O. Zjat'kova // European Scientific Conference : sbornik statej XIX Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, Penza, 07 marta 2020 goda. Penza : Nauka i prosveshhenie, 2020. S. 194-196.

17. Cherepanov A. S. Psihologicheskoe konsul'tirovanie v shemah i tablicah = Psychological counseling in schemes and tables / A. S. Cherepanov, E. A. Nekrasova. Moskva : Voennyj universitet, 2019. 144 s.

18. Berger Br., Newman St. Money Talks: In Therapy, Society, and Life. 2012. P. 218.

19. Burroughs, J. E. & Rindfleisch, A. (2002) Materialism and well-being: A conflicting values perspective. Journal of Consumer Research 29:348-70.

20. Beck Judith S. Cognitive Behavioral Therapy: Basics and Beyond // New York: The Guilford Press, 2011. Pp. 19-67.

Статья поступила в редакцию 19.09.2022; одобрена после рецензирования 20.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 19.09.2022; approved after reviewing 20.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-132-139

EDN: FPTGMT

Структурная организация языковой компетентности

Анатолий Викторович Карпов^{1✉}, Дмитрий Николаевич Чернов²

¹Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». 150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14

²Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова». 117997, г. Москва, ул. Островитянова, д. 1

¹anvikar56@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-4547-2848>

²chernov_dima@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>

Аннотация. В статье представлены основные результаты теоретико-методологического анализа структуры языковой компетентности как психолого-педагогического феномена с позиции метасистемного подхода. Сформулировано положение, согласно которому языковая компетентность относится к типу гносеологических систем со встроенным метасистемным уровнем. Следовательно, адекватным средством ее структурного анализа является методология системного подхода в наиболее современной — метасистемной версии. Определено содержание структурных уровней языковой компетентности. Историко-теоретический анализ возникновения и трансформации представлений о языковой компетентности позволил установить, что закономерному включению в метасистемный уровень языковой компетентности подлежат онтологические системы «деятельность», «социум» и «личность». Они встраиваются в метасистемный уровень языковой компетентности в форме языковой способности. Конкретное опредмечивание многогранной языковой способности в деятельности происходит в виде иерархически упорядоченной совокупности языковых знаний, умений и навыков, которые представляют субсистемный, компонентный и элементный уровни языковой компетентности.

В свою очередь, совокупность различных по степени осознаваемой регуляции способов оперирования языковыми знаниями, а также, языковых умений и навыков, возникающих и формирующихся в ходе решения субъектом практических задач, образует общесистемный уровень структуры языковой компетентности — языковую компетенцию. Предложенный подход к рассмотрению структуры языковой компетентности задает концептуальные основания для выявления ее функциональных, генетических и интегративных закономерностей, а также позволяет методологически обоснованно уточнить цели и задачи психолого-педагогической деятельности в сфере обучения языку.

Ключевые слова: метасистемный подход; чувство языка; язык; языковая интуиция; языковая компетентность; языковая рефлексия; языковая способность

Для цитирования: Карпов А. В., Чернов Д. Н. Структурная организация языковой компетентности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 132-139. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-132-139>. <https://elibrary.ru/fptgmt>

**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS
OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS**

Original article

Structural organization of language competence

Anatoly V. Karpov¹, **Dmitry N. Chernov²**

¹Doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of RAE, dean of faculty of psychology, head of department of labor psychology and organizational psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state university named after P. G. Demidov». 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14

²Candidate of psychological sciences, associate professor, department of general psychology and development psychology, FSAEI HE «Russian national research medical university named after N. I. Pirogov». 117997, Moscow, Ostrovitianov st., 1

¹anvikar56@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4547-2848>

²chernov_dima@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>

Abstract. The article presents the main results of the theoretical and methodological analysis of the structure of language competence as a psychological and pedagogical phenomenon from the perspective of a metasystem approach. It is suggested that language competence belongs to the type of epistemological systems with a built-in metasystem level, which means that the methodology of system approach in its most modern metasystem version is an adequate means of its structural analysis. The purpose of the study is to determine the content of the structural levels of language competence, and especially its metasystem level. The historical-theoretical analysis of the emergence and transformation of ideas about language competence allowed us to define that the ontological systems «activity», «society» and «personality» are subject to regular inclusion in the meta-system level of language competence. They are embedded in the metasystem level of language competence in the form of language ability. The definite identification of the multifaceted language ability in the activity takes place in the form of a hierarchically ordered set of language knowledge, skills and certain abilities that represent the subsystem, component and element level of language competence, respectively. In turn, a set of methods of operating with language knowledge, different in degree of conscious regulation, as well as language skills that arise and form during the solution of practical tasks by the subject, forms a system-wide level of the structure of language competence. The proposed approach to the consideration of the structure of language competence sets the conceptual foundations for identifying its functional, genetic and integrative mechanisms, and also allows methodologically justified clarify the goals and purposes of psychological and pedagogical activities in the field of language teaching.

Keywords: metasystem approach; sense of language; language; language intuition; language competence; language reflection; language ability

For citation: Karpov A. V., Chernov D. N. Structural organization of language competence. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 132-139. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-132-139>. <https://elibrary.ru/fptgmt>

Введение

На современном этапе модернизации российского общества к специалистам в области воспитания и обучения предъявляются повышенные требования по обеспечению эффективности психолого-педагогических воздействий на личность. Важнейший показатель сформированности личности — ключевые компетентности, позволяющие разрешать проблемные ситуации в профессиональной и социальной сферах [Профессионализм современного ... , 2011]. Одной из таких компетентностей является языковая компетентность. Определение структуры языковой компетентности как целостного интегративного феномена, закономерностей ее функционирования и генезиса предоставляет новые основания для со-

вершенствования психолого-педагогической деятельности в сфере языкового обучения.

Проблема развития и формирования языка рассматривается многими науками — языковедением, педагогикой, психологией и др., что указывает на ее междисциплинарный характер. Логика развития эпистемологии, с одной стороны, и запрос современного общества на совершенствование научных основ психолого-педагогической практики — с другой, определяют необходимость использовать для теоретико-методологического анализа проблемы становления языковой компетентности самые современные теории и подходы, основанные на методологии системного подхода и его постнеклассических вариантов, одним из которых является метасистемный подход. Согласно основным мето-

логическим положениям метасистемного подхода психики и ее составляющие могут быть представлены как целостная система гносеологического типа со встроенным метасистемным уровнем, закономерности организации которого мультиплицируются во всех нижележащих уровнях системы и обуславливают особенности ее функционирования и генезиса, а также возникновение новых интегративных свойств системы [Карпов, 2004a].

Конструктивная сложность языковой компетентности объясняется ее закономерной детерминацией со стороны сразу нескольких онтологических систем; зависимостью ее становления от развития речи и общения посредством языка; обусловленностью общетеоретическими закономерностями функционирования и генезиса психики и ее субъекта. Это обстоятельство определяет многоаспектность изучения языковой компетентности. Необходимо отметить, что языковая компетентность, как и любая другая компетентность, может быть отнесена к типу систем, в которых структурные составляющие не обладают свойством онтологической представленности. В подобного рода системах различные структурные компоненты психики могут объединяться в функциональное целое в зависимости от цели деятельности и образовывать систему гносеологического типа — динамически изменяющийся функциональный системокомплекс психологических характеристик. Закономерно, что системокомплекс языковой компетентности относится к типу открытых систем, в которых онтологически представленные системы более общего порядка как содержащие детерминанты для становления более специализированных систем с необходимостью включены в их структуры в качестве особого метасистемного уровня.

Проблема определения метасистемного уровня

Определить эти системы позволяет анализ возникновения и трансформации представлений о языковой компетентности. Термин *linguistic competence*, переводимый на русский язык как языковая компетенция, в 50-х гг. XX в. предложил Н. Хомский. С его точки зрения, языковая компетенция — это всеобъемлющее знание языка говорящим/слушающим, позволяющее посредством правил трансформации порождать из ограниченного набора глубинных грамматических структур бесконечное количество поверхностных грамматических структур естественного языка. Для обозначения фактического использования

этого знания в реальных жизненных ситуациях Н. Хомский предложил понятие «языковое исполнение» (*linguistic performance*) [Хомский, 1972]. Критикуя Н. Хомского за «синтаксический центризм», представители «генеративной» семантики Дж. Кац, Дж. Фодор, Р. Джакендофф, Дж. Пустеджовский и др. указывали, что синтаксис далеко не полностью определяет семантику языка; порождение значений описывается собственной комбинаторной системой, которая взаимодействует с синтаксической и фонетической системами. Авторы полагали, что подобная «генеративная» семантика, наряду с теорией «генеративной» грамматики, предложенной Н. Хомским, должна стать частью полноценной концепции языковой компетенции [Fodor, 1964; Jackendoff, 1972; Pustejovsky, 1995]. Отметим, что основные системы языка, воплощаясь в ментальных репрезентациях, позволяют максимально изоморфно, в идеальном плане, отобразить бытие человека и, при необходимости, передать с помощью языковых средств все нюансы предметной деятельности субъекта. Данное обстоятельство и позволяет выделить систему «деятельность» в качестве первой онтологической системы, включенной в метасистемный уровень языковой компетентности в особой, языковой форме своей представленности.

Критика концепции языковой компетенции Н. Хомского касалась и проблемы оторванности идеальных представлений говорящего/слушающего о системе языка от его использования в реальной жизнедеятельности. В 70-х гг. XX в. Д. Хаймс предложил понятие коммуникативной компетенции (*communicative competence*), которую понимал как способность использовать язык для общения в данной культуре с целью эффективного выполнения социальных задач, характеризующую аспект неявного знания языка [Hymes, 1972]. Концепт стал основой коммуникативного подхода к обучению иностранному языку и породил различные интерпретации и представления о множественном субкомпетентном составе коммуникативной компетенции [Canale, 1980; Van Ek, 1986; Littlewood, 2011; Savignon, 2018; Kiessling Fabry, 2021]. Тем самым постулировалось, что язык в своей основе призван отображать и обслуживать процесс коммуникации во всем многообразии социокультурных контекстов. Действительно, еще К. Маркс и Ф. Энгельс отмечали: «...язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого,

действительное сознание и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми» [Маркс, 1955, с. 29]. В связи с этим не удивительно, что система «социум» должна быть признана в качестве второй онтологической системы, подлежащей включению в метасистемный уровень языковой компетентности.

При всем присущим концепции Н. Хомского «ментализме» [Neumaier, 1984], она критикуется и с точки зрения игнорирования ею действительных ментальных механизмов реализации языкового знания при решении конкретных практических задач [Schwerpe, 2015]. Однако сложность компетентностей «...обусловлена тем, что они органически включают в свое содержание одновременно и специфические особенности самой деятельности» [Карпов, 2018, с. 569]. Иными словами, языковая компетентность как субъектное образование не в последнюю, а возможно, и в первую очередь выражается в способности личности к саморегуляции процесса как репродуктивного, так и продуктивного, творческого получения языковых знаний с целью их адекватного использования в общении и деятельности. А значит, *личность* в ее саморегуляционном аспекте должна быть включена в качестве третьей онтологической системы в метасистемный уровень языковой компетентности.

Отметим, что в таком понимании языковая компетенция становится не чем иным, как опредмеченной в деятельности языковой компетентностью, проявляющейся в различных по степени осознанности способах оперирования языковыми знаниями. Тем самым становится возможно разграничить нечетко определенные на данный момент понятия «языковая компетентность» и «языковая компетенция». Предварительно можно утверждать, что *языковая компетенция* — это упорядоченная совокупность конкретных субъектных способов приобретения языковых знаний и оперирования ими. Она предусматривает как процессуально развернутое, поэтапное, так и максимально свернутое, автоматизированное использование языка. В свою очередь, *языковая компетентность* выражает всю потенциальную структуру онтологических оснований для оперирования языком, которая воплощается в реальной жизнедеятельности в виде действий, направленных на решение реальных практических задач и требующих актуализации знания языка.

Языковая способность как метасистемный уровень языковой компетентности

В соответствии с предложенным в метасистемном подходе критерием-дискриминатором [Карпов, 2004а; Карпо, 2004б; Карпов, 2018] в структуре языковой компетентности можно выделить пять качественно несводимых друг к другу, иерархически упорядоченных уровней: метасистемный, общесистемный, субсистемный, компонентный и элементный. Онтологическими системами, включенными в *метасистемный уровень* языковой компетентности, являются системы «деятельность», «социум» и «личность». В подобном устройстве метасистемного уровня выражается *принцип полиметасистемной детерминации* структурного устройства языковой компетентности. Максимально изоморфная представленность как минимум трех этих систем во всех структурных уровнях языковой компетентности позволяет в полной мере раскрыть ее функциональный потенциал; она задает принципы генезиса и формирования языковой компетентности как интегративной целостности. Именно с этих теоретико-методологических позиций мы можем определить конкретное содержание метасистемного уровня языковой компетентности.

На основании представлений системогенетического и метасистемного подходов о структуре общих способностей [Карпов, 2017], интеграции представлений Н. Хомского, Д. Хаймса и др. о языковой/коммуникативной компетенции [Hymes, 1972; Pustejovsky, 1995; Savignon, 2018; Хомский, 1972], воззрений М. К. Кабардова, Т. Н. Ушаковой и др. о способностях, связанных с использованием языка [Ушакова, 2004; Кабардов, 2013], мы полагаем, что содержанием метасистемного уровня языковой компетентности является целостная языковая способность, состоящая из ряда взаимообуславливающих подсистем. Эти подсистемы отражают полисистемный характер организации метасистемного уровня. Коммуникативная подсистема характеризуется особенностями взаимодействия субъекта с социальным окружением и выражается в показателях интенсивности коммуникативных потребностей, степени адекватного понимания ситуации и субъектов общения, в качественно-количественных характеристиках достижения субъектом информационных, предметных и коммуникативных целей общения. Необходимым условием включения этих аспектов коммуникации в отдельную подсистему языковой способ-

ности является развернутое использование языковых средств. Система языка как операциональное отражение предметной деятельности мультиплицируется в структуре языковой способности в виде относительно независимых друг от друга лексико-семантической и грамматической подсистем. Эти подсистемы языковой способности выражают когнитивные умения осуществлять операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации языковых явлений с целью понимания и выражения в речи системных аспектов устройства языка. Наконец, регулятивная подсистема включает в себя функционально необходимый для воплощения языка в речи деятельностный инвариант интегративных процессов целеобразования, прогнозирования, принятия решения, планирования и программирования, контроля за выполнением действия и самоконтроля. В зависимости от конкретной задачи, требующей от субъекта актуализации языковых знаний, коммуникативная, лексико-семантическая, грамматическая и регуляторная подсистемы языковой способности вступают в структурно-иерархические отношения соподчинения, причем центральное положение в иерархии всегда занимает подсистема, релевантная конкретной проблемной ситуации, требующей использования средств языка. В подобном устройстве метасистемного уровня воплощается хорошо известный принцип гетерархического устройства систем со встроенным метасистемным уровнем [Карпов, 2004а; Карпов, 2004б; Карпов, 2018].

Языковая компетенция в структуре языковой компетентности

Изложенная выше структура языковой способности обеспечивает готовность субъекта к использованию языковых знаний в общении и деятельности. Однако конкретная экспликация того или иного аспекта многогранной языковой способности при решении реальных задач общения и деятельности предстает как языковая я которую можно представить в виде упорядоченной (на основании критерия сознательной регуляции деятельности) иерархической структуры языковых знаний, умений и навыков.

Языковые знания как ментальные репрезентации языковых средств выражения систем «социум», «деятельность» и «личность» в сознании субъекта актуализируются в речевой деятельности в формах языковой рефлексии и чувства языка. На основании воззрений на языковую рефлексию Р. О. Якобсона [Якобсон, 1996] и представ-

лений о рефлексии как общесистемном уровне организации психики, сформированных в рамках системогенетического и метасистемного подходов [Карпов, 2017; Карпов, 2004б; Карпов, 2012; Карпов, 2017], *языковая рефлексия* понимается как сознательная форма приобретения и реализации субъектом языкового знания в деятельности, характеризующаяся максимальной, логико-аналитической по своей сути, сукцессивной развернутостью интегративных процессов саморегуляции деятельности. В свою очередь, работы И. А. Бодуэна де Куртенэ, М. М. Гохлернера, Г. В. Ейгера, Е. Д. Божович и др. [Бодуэн де Куртенэ, 1963; Гохлернер, 1983; Божович, 2002], посвященные феномену чувства языка, и наши идеи о втором, наряду с сознательным, «виртуальном» неосознаваемом модусе представленности знания в психике [Карпов, 2004а; Карпов, 2018] позволяют определить *чувство языка* как надсознательную форму актуализации языкового знания в деятельности субъекта, для которой характерно эмоционально-интуитивное, симультанное усмотрение «правильности» языковых явлений. Неразрывная взаимосвязанность языковой рефлексии и чувства языка указывает на гетерархический характер сменяемости центров регуляции приобретения и актуализации языковых знаний. Иными словами, языковая рефлексия — это сознательная, а чувство языка — надсознательная форма экспликации языковой способности в деятельности. Благодаря им субъект способен опредмечивать языковые знания как в максимально развернутой, рефлексивной форме, так и в предельно свернутой, надсознательной форме языковой интуиции, а также посредством принципиально этих же механизмов (языковой рефлексии и чувства языка) приобретать новые языковые знания и овладевать новыми средствами и способами использования языка в жизнедеятельности.

Под *языковыми умениями* понимаются освоенные субъектом способы актуализации языковых знаний в речевой деятельности, требующие целесообразной включенности в нее отдельных интегративных процессов, соотносимых с основными функциональными блоками деятельности, — процессов целеполагания, прогнозирования результата выполнения, планирования и построения программы, принятия решения, контроля над выполнением действий и самоконтроля. В свою очередь, *языковые навыки* — это целенаправленные, доведенные до автоматизма, простейшие действия с языковым матери-

алом, характеризующиеся гибкостью применения к новым речевым ситуациям, максимальной степенью освоенности и минимальной представленностью в сознании саморегулятивных процессов деятельности в силу их предельно свернутого характера.

Континуальный характер сознательной регуляции управления процессом оперирования языком в ходе выполнения деятельности позволяет утверждать, что языковые знания, выражающие *субсистемный уровень*, языковые умения, репрезентирующие *компонентный уровень*, и языковые навыки, характеризующие *элементный уровень*, в своей структурно-иерархической интегративной целостности образуют *общесистемный уровень* языковой компетентности — языковую компетентность.

Таким образом, *языковая компетентность* — это упорядоченная совокупность различных по степени сознательной регуляции способов оперирования языковыми знаниями, а также языковых умений и навыков, возникающих и формирующихся в ходе решения субъектом практических задач. Иными словами, языковая компетентность есть опредмеченная в деятельности языковая способность. В свою очередь, под *языковой компетентностью* следует понимать целесообразную экспликацию различных аспектов языковой способности в виде языковой компетентности в ходе решения задач, требующих применения языковых знаний. Структура языковой компетентности представлена на Рисунке 1.

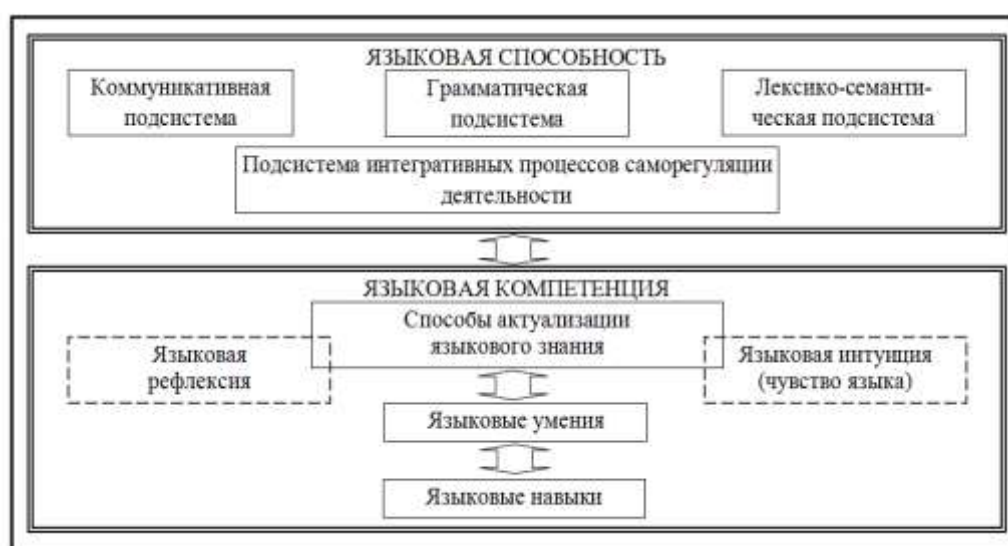


Рисунок 1. Структура языковой компетентности

Заключение

Применение метасистемного подхода к анализу структуры языковой компетентности позволяет наиболее полно и конструктивно раскрыть сущность этого сложного и многогранного предмета исследования как системы гносеологического типа с включенным в нее метасистемным уровнем. Опираясь на принцип метасистемной детерминации, мы установили полисистемный характер включенности в системокомплекс языковой компетентности систем межличностного взаимодействия, предметной деятельности и личностного бытия субъекта, в которые она, в соответствии с *принципом метасистемной обратимости*, сама же и входит. Эвристическая ценность методологии метасистемного подхода заключается в том, что она позволяет объемно,

развернуто и вместе с тем дифференцированно охарактеризовать структуру языковой компетентности и объединить разнокачественные аспекты использования субъектом языка в жизнедеятельности. В результате языковая компетентность впервые рассматривается как интегративное образование, объединяющее языковую способность и языковую компетентность, феномены языковой интуиции (чувства языка) и языковой рефлексии, а также обеспечивающий их реализацию деятельностный инвариант саморегуляционных механизмов деятельности.

Результаты теоретико-методологического анализа структуры языковой компетентности с точки зрения метасистемного подхода задают вполне определенный концептуальный каркас для изучения ее функциональных и генетических зако-

номерностей, а также выявления особенностей становления языковой компетентности как интегративной целостности. Высказанные предположения о структуре языковой компетентности позволяют методологически обоснованно уточнить цели и задачи психолого-педагогической деятельности в сфере обучения языку, акцентируя внимание педагогов и психологов, прежде всего, на формировании способов актуализации языковой способности в деятельности, требующих от субъекта обращения к знанию языка.

Библиографический список

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию : в 2-х т. Москва : Изд-во АН СССР, 1963. Т. 2. 391 с.
2. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования : учебно-методическое пособие. Москва ; Воронеж : МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. 288 с.
3. Гохлернер М. М. Психологический механизм чувства языка / М. М. Гохлернер, Г. В. Ейгер // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137-142.
4. Кабардов М. К. Языковые способности: Психология, психофизиология, педагогика : монография. Москва : Смысл, 2013. 399 с.
5. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности : монография. Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.
6. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики : монография. Москва : Институт психологии РАН, 2004а. 562 с.
7. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности : монография. Москва : Институт психологии РАН, 2004б. 450 с.
8. Карпов А. В. Психология рефлексии : монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. Москва : Институт психологии РАН, 2002. 320 с.
9. Карпов А. В. Интегральная концепция системогенеза деятельности : монография / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков. Москва : Изд. дом РАО, 2017. 352 с.
10. Маркс К. Сочинения : в 30 т. 2-е изд. / К. Маркс, Ф. Энгельс. Москва : Госполитиздат, 1955. Т. 3. 630 с.
11. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников : научно-методическое пособие / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Логос, 2011. 168 с.
12. Ушакова Т. Н. Двойственность природы речевой способности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 5-12.
13. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса : монография. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 252 с.
14. Якобсон Р. О. Язык и бессознательное : монография. Москва : Гнозис, 1996. 248 с.
15. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1-47.
16. Fodor J. A., Katz J. J. The structure of language, readings in the philosophy of language. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1964. 612 p.
17. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics: Selected readings / J. B. Pride, J. Holmes (Eds.). Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.
18. Jackendoff R. S. Semantic interpretation in generative grammar. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press Classics, 1972. 400 p.
19. Karpov A. V., Karpov A. A. The interconnection of learning ability and the organization of metacognitive processes and traits of personality // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. Issue 1. Vol. 10. P. 67-79.
20. Kiessling C., Fabry G. What is communicative competence and how can it be acquired? // GMS Journal for Medical Education. 2021. Vol. 38. № 3. P. 1-8.
21. Littlewood W. Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world // Handbook of research in second language teaching and learning / Ed. by E. Hinkel. UK : Routledge, 2011. Vol. II. P. 541-557.
22. Neumaier O. The problem of criteria for language competence // Mind, language and society / Ed. by O. Neumaier. Wien : WVGÖ, 1984. P. 85-102.
23. Pustejovsky J. The generative lexicon. Cambridge, Massachusetts, London : The MIT Press, 1995. 312 p.
24. Savignon S. J. Communicative competence // The TESOL encyclopedia of English language teaching / Ed. by Margo DelliCarpini. N. Y. John Wiley & Sons, Inc., 2018. P. 1-7.
25. Schweppe J. Does verbatim sentence recall underestimate the language competence of near-native speakers? / J. Schweppe, S. Barth, A. Ketzer-Nöltge, R. Rummer // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. P. 1-7.
26. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Strasbourg : Scope, Council of Europe Press, 1986. Vol. 1. 89 p.

Reference list

1. Bodujen de Kurtenje I. A. Izbrannye trudy po obshhemu jazykoznaniju = Selected works on general linguistics : v 2-h t. Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1963. T. 2. 391 s.
2. Bozhovich E. D. Uchitelju o jazykovej kompetencii shkol'nika. Psihologo-pedagogicheskie aspekty jazykovogo obrazovaniya = To the teacher about the language competence of the student. Psychological and pedagogical aspects of language education : uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva ; Voronezh : MPSI, NPO «MODJeK», 2002. 288 s.
3. Gohlerner M. M. Psihologicheskij mehanizm chuvstva jazyka = Psychological mechanism of language feeling / M. M. Gohlerner, G. V. Ejger // Voprosy psihologii. 1983. № 4. S. 137-142.

4. Kabardov M. K. Jazykovye sposobnosti: Psihologija, psihofiziologija, pedagogika = Language skills: Psychology, psychophysiology, pedagogy : monografija. Moskva : Smysl, 2013. 399 s.
5. Karpov A. V. Metasistemnaja organizacija individual'nyh kachestv lichnosti = Metasystem organization of individual personality qualities : monografija. Jaroslavl' : Izd-vo JarGU, 2018. 744 s.
6. Karpov A. V. Metasistemnaja organizacija urovnevnyh struktur psihiki = Metasystem organization of level structures of the psyche : monografija. Moskva : Institut psihologii RAN, 2004a. 562 s.
7. Karpov A. V. Psihologija reflektivnyh mehanizmov dejatel'nosti = Psychology of reflexive mechanisms of activity : monografija. Moskva : Institut psihologii RAN, 2004b. 450 s.
8. Karpov A. V. Psihologija refleksii = Psychology of reflection : monografija / A. V. Karpov, I. M. Skitjaeva. Moskva : Institut psihologii RAN, 2002. 320 s.
9. Karpov A. V. Integral'naja koncepcija sistemogeneza dejatel'nosti = Integral concept of activity systemogenesis : monografija / A. V. Karpov, V. D. Shadrikov. Moskva : Izd. dom RAO, 2017. 352 s.
10. Marks K. Sochinenija = Compositions : v 30 t. 2-e izd. / K. Marks, F. Jengel's. Moskva : Gospolitizdat, 1955. T. 3. 630 s.
11. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov = Professionalism of a modern teacher: methodology for assessing the level of qualifications of teachers : nauchno-metodicheskoe posobie / pod nauch. red. V. D. Shadrikova. Moskva : Logos, 2011. 168 s.
12. Ushakova T. N. Dvojstvennost' prirody rechejazykovoj sposobnosti = The duality of the nature of speech language ability // Psihologicheskij zhurnal. 2004. T. 25. № 2. S. 5-12.
13. Homskij N. Aspekty teorii sintaksisa = Aspects of syntax theory : monografija. Moskva : Izd-vo MGU, 1972. 252 s.
14. Jakobson R. O. Jazyk i bessoznatel'noe = Language and unconscious : monografija. Moskva : Gnozis, 1996. 248 s.
15. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1-47.
16. Fodor J. A., Katz J. J. The structure of language, readings in the philosophy of language. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1964. 612 p.
17. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics: Selected readings / J. B. Pride, J. Holmes (Eds.). Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.
18. Jackendoff R. S. Semantic interpretation in generative grammar. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press Classics, 1972. 400 p.
19. Karpov A. V., Karpov A. A. The interconnection of learning ability and the organization of metacognitive processes and traits of personality // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. Issue 1. Vol. 10. R. 67-79.
20. Kiessling C., Fabry G. What is communicative competence and how can it be acquired? // GMS Journal for Medical Education. 2021. Vol. 38. № 3. P. 1-8.
21. Littlewood W. Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world // Handbook of research in second language teaching and learning / Ed. by E. Hinkel. UK : Routledge, 2011. Vol. II. P. 541-557.
22. Neumaier O. The problem of criteria for language competence // Mind, language and society / Ed. by O. Neumaier. Wien : WVGÖ, 1984. P. 85-102.
23. Pustejovsky J. The generative lexicon. Cambridge, Massachusetts, London : The MIT Press, 1995. 312 p.
24. Savignon S. J. Communicative competence // The TESOL encyclopedia of English language teaching / Ed. by Margo DelliCarpini. N. Y. John Wiley & Sons, Inc., 2018. P. 1-7.
25. Schweppe J. Does verbatim sentence recall underestimate the language competence of near-native speakers? / J. Schweppe, S. Barth, A. Ketzer-Nöltge, R. Rummer // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. P. 1-7.
26. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Strasbourg : Scope, Council of Europe Press, 1986. Vol. 1. 89 p.

Статья поступила в редакцию 22.09.2022; одобрена после рецензирования 18.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 22.09.2022; approved after reviewing 18.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья

УДК 159

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-140-148

EDN: ВРВЕML

Удовлетворенность образованием как психолого-педагогическая проблема**Елена Николаевна Корнеева^{1✉}, Светлана Владимировна Швецова²**¹Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1²Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». 150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14¹e.korneeva.korneeva@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0001-5682-5552>²svshvec@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5419-1784>

Аннотация. Актуальность исследования определяется вариативностью удовлетворенности и ее изменчивостью в связи реформированием и цифровизацией учреждений образования. Целью его выступало выявление психологических факторов удовлетворенности образованием среди учащихся 8-11 классов. Материалом послужили данные интернет-опроса удовлетворенности образованием 35 097 учащихся 8-11-х классов Ярославской области в 2021 г., проведенного ЦОиККО ЯО. Сама удовлетворенность образованием трактуется как результат расхождения актуальных потребностей участников образовательного процесса, выраженных в запросе и содержания, а также условий осуществления образовательного взаимодействия. Отсюда вытекает технология измерения удовлетворенности как субъективной оценки данного расхождения.

По данным исследования, к разряду высокоудовлетворенных относятся возможность пользоваться разнообразными информационными ресурсами; организация и поддержание вежливых, доброжелательных отношений между учащимися; хорошее отношение к обучающимся со стороны педагогов и школьной администрации и др. К разряду низкоудовлетворенных, соответственно, — возможность получения на базе школы качественных знаний, умений и навыков по изучаемым предметам (дисциплинам); учет интересов и особенностей каждого ученика; помощь в выборе будущей профессии и т. п.

Обнаружен феномен влияния роста удовлетворенности одних запросов учащихся на повышение неудовлетворенности других, обозначенный как «феномен качели». Посредством факторного анализа выявлены факторы *самореализации, общения и знаний*, вносящие наибольший вклад в суммарную удовлетворенность образованием учащихся 8-11-х классов, в целом соответствующие актуальным потребностям подавляющего числа респондентов. Выявленные компоненты и психологические факторы удовлетворенности позволили наметить возможные пути разрешения данной проблемы, учитывающие феномен «качелей» и актуальную для учащихся старших классов потребность в жизненном и профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: удовлетворенность образованием; оценка удовлетворенности; компоненты удовлетворенности; факторы удовлетворенности; причины снижения удовлетворенности

Для цитирования: Корнеева Е. Н., Швецова С. В. Удовлетворенность образованием как психолого-педагогическая проблема // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 140-148.

<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-140-148>. <https://elibrary.ru/bpbeml>

Original article

Satisfaction with education as a psychological and pedagogical problem**Elena N. Korneeva^{1✉}, Svetlana V. Shvetsova²**¹Candidate of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1²Candidate of psychological sciences, associate professor, department of social and political psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state university named after P. G. Demidov». 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14¹e.korneeva.korneeva@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0001-5682-5552>²svshvec@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5419-1784>

Abstract. The relevance of the study is determined by the variability of satisfaction and its variability in connection with the reform and digitalization of educational institutions. Its purpose was to identify psychological factors of

satisfaction with education among students of grades 8-11. The material was the data of the Internet survey of satisfaction with education of 35097 students of grades 8-11 of the Yaroslavl region in 2021, conducted by TSOIKKO YaR. The satisfaction with education itself is interpreted as a result of the discrepancy between the actual needs of participants in the educational process, expressed in the request, and the content, as well as the conditions for the implementation of educational interaction. This implies the technology of measuring satisfaction as a subjective assessment of this discrepancy.

According to the study, the ability to use a variety of information resources; the organization and maintenance of polite, friendly relations between students belong to the category of highly satisfied; good attitude towards students from teachers and school administration and others. The category of low satisfied, respectively, is presented by the possibility of obtaining high-quality knowledge, skills and abilities on the basis of the school in the subjects studied (disciplines); consideration of the interests and characteristics of each student; assistance in choosing a future profession, etc.

The phenomenon of connection and influence of the growth of satisfaction of some students' requests on the increase of dissatisfaction of others, is defined and designated as the «swing phenomenon». Through the factor analysis, the factors of «self-realization», «communication» and «knowledge» that make the greatest contribution to the total satisfaction with the education of students in grades 8-11, generally corresponding to the actual needs of the overwhelming number of respondents, were identified. The identified components and psychological factors of satisfaction made it possible to outline possible ways to solve this problem, taking into account the phenomenon of «swings» and the urgent need for life and professional self-determination for high school students.

Keywords: satisfaction with education; measurement and evaluation of satisfaction; satisfaction components; satisfaction factors; psychological reasons for a decrease in satisfaction

For citation: Korneeva E. N., Shvetsova S. V. Satisfaction with education as a psychological and pedagogical problem. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 140-148. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-140-148>. <https://elibrary.ru/bpbeml>

Введение

Двадцатилетний опыт реформирования системы образования в России содержит в себе много положительных аспектов, но имеет и негативный аспект — снижение желания у детей и подростков учиться в школе. Эта пугающая тенденция осознается и работниками образования, и родителями, и самими учащимися. Школа перестала или перестает быть тем местом, где ребенок, подросток чувствует себя хорошо, спокойно, уверенно, пребывание в котором позволяет ему удовлетворить подавляющее число актуальных социальных и личностных потребностей. Не случайно столь актуальна задача создания и поддержания комфортной и безопасной образовательной среды, а средством оценки ее комфортности зачастую выступает параметр удовлетворенности. Ее измерение и регуляцию можно рассматривать как комплексную психолого-педагогическую проблему.

Повышение качества образования невозможно без его оценки. При этом дискретная или мониторинговая оценка *условий* образования (его материально-технической оснащенности, режимов работы учреждений образования, квалификация педагогического персонала УО, наличия или отсутствия вакансий и др.), оценка *процесса* (что изменилось в работе УО, обновилось в перечне используемых образовательных технологий, улучшилось, стабилизировалось или снизилось в качественно-количественном составе участников

образовательного процесса) и оценка *результатов* образования (мониторинг текущей успеваемости, результатов ОГЭ и ЕГЭ, поступления выпускников в учреждения среднего и высшего профессионального образования и т. п.) не дает ответа на вопросы: чего хотят от образования сами учащиеся и насколько их социальные ожидания или запросы удовлетворяются в процессе их пребывания и обучения в образовательном пространстве школы? Поэтому выявление состава удовлетворенности и психологических факторов ее изменчивости на сегодняшний день столь актуально.

Обзор литературы

Понятие «удовлетворенность» по своему содержанию и происхождению является сугубо психологическим и было использовано в практической психологии для отслеживания результатов работы с клиентами. Удовлетворенность выступала как эмоциональная реакция на события настоящего или прошлого и как форма поведения при взаимодействии клиента с психологом [Холл, 2005]. Позже понятие «удовлетворенность» стало широко использоваться социологами для оценки реакций населения на те или иные социальные явления, события и ситуации. Начиная с нулевых годов XXI в. в нашей стране удовлетворенность выступает одним из показателей мониторинга в системе образования, являясь субъективным *индикатором качества образования и регулятором*

взаимодействия обучающихся с другими участниками образовательного процесса: педагогами основного и дополнительного образования, родителями (законными представителями) учащихся, другими специалистами (логопедами, психологами, социальными педагогами, медицинскими работниками, работниками общепита и др.), содействующими организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях общего, дополнительного, специального и профессионального образования.

Как показал анализ работ по оценке удовлетворенности качеством образования, выпущенных в последние 10 лет, первоначально и чаще всего удовлетворенность качеством образования изучалась на студентах вузов, колледжей, техникумов и других учреждений профессионального образования, которые обучающиеся могли выбирать относительно добровольно и самостоятельно [Бородулин, 2017; Вачков, 2018; Глазов, 2021; Михайлова, 2012; Таньков, 2016; Мальцев, 2020; Образцов, 2021; Сияданко, 2014]. Выбор респондентов для оценки удовлетворенности процессом и результатами образования определялся тем, что высшее образование не является обязательным, а уровень развития самосознания и способностей к волевой саморегуляции у студентов вузов и колледжей заведомо относительно высокий. Кроме того, от степени удовлетворенности зависит число абитуриентов этих учреждений образования, в том числе готовых получать образование на внебюджетной основе.

Как показывал анализ, основным средством оценки удовлетворенности являлось и остается анкетирование субъектов образования, чаще всего в системе мониторинговой оценки [Образцов, 2021; Танова, 2018]. При этом учащиеся средних учебных заведений или школ практически не участвовали в исследованиях по оценке удовлетворенности качеством образования.

Другой пласт работ по оценке удовлетворенности — это отчеты конкретных учреждений общего и дополнительного образования, прежде всего направленные на повышение рейтинга в ряду аналогичных учреждений образования и привлечение обучающихся [Лимонова, 2015; Удовлетворенность родителей качеством..., 2019].

Менее многочисленны работы, оценивающие удовлетворенность качеством и разнообразием образовательных услуг в конкретных регионах [Русанова, 2011]. Они носят социологический характер. Оценке подвергается дидактический

компонент школьного образования, то есть варьирование содержания, модернизация технологий, а также изменения и инновации в организации учебно-воспитательного процесса. Здесь для оценки удовлетворенности привлекаются педагоги, реже родители, как заказчики образовательных услуг (ведь если семье приходится дублировать усилия и компенсировать просчеты и недоработки педагогов, то это основание для реформирования, внесения определенных коррективов в деятельность учреждений общего образования). Самыми малочисленными являются сугубо научные публикации по вопросу оценки удовлетворенности [Вачков, 2018; Глазов, 2021]. В них анализируется понятие качества образования; рассматриваются методы и технологии, применяемые для его оценки; резюмируются конкретные программы и мероприятия, направленные на ее сегментарное повышение.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что качество образования — это комплексная характеристика условий и процесса его осуществления. Оно выражается в объективных показателях, например кадровой, материальной оснащенности и субъективных оценках удовлетворенности образовательных потребностей. Удовлетворенность опосредована восприятием участниками образовательного взаимодействия своего социального статуса в системе образования (педагог, обучающийся, родитель, администратор, заказчик, инспектирующее лицо и т. д.), социокультурных особенностей регионов и местностей, системы ценностей и социальных стандартов, действующих в обществе в определенное время.

Целью исследования стало выявление психологических факторов удовлетворенности образованием учащихся 8-11 классов. В рамках данной статьи мы подходим к анализу удовлетворенности образованием в школе как психолого-педагогической проблеме, рассматривая истоки удовлетворенности-неудовлетворенности образованием, намечая возможные пути решения указанной проблемы.

Материалом для этого послужат данные отчета оценки удовлетворенности качеством образования за 2020/2021 учебный год, проведенной по заказу Департамента образования Ярославской области. При этом Ярославский регион является показательным объектом исследования во многих отношениях: численности и составу учреждений образования, представленности школ с разной численностью учащихся и т. д. и

может в этом смысле быть репрезентативным. Всего в исследовании приняли участие учащиеся 8-11 (12) классов в количестве 35 097 человек. Все образовательные учреждения, задействованные в исследовании, были подразделены на семь кластерный групп: 1-й кластер — гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов; 2-й кластер — вечерние (сменные) общеобразовательные школы; 3-й кластер — крупные городские школы; 4-й кластер — малочисленные городские школы; 5-й кластер — крупные поселковые школы; 6-й кластер — малочисленные сельские школы; 7-й кластер — основные школы.

Исследование носило форму опроса, который проводился через личные кабинеты учащихся в Региональном интернет-дневнике. Это позволило точно установить образовательную организацию и класс, в котором числился респондент на момент проведения исследования. Отвечать на вопросы, касающиеся оценки удовлетворенности образованием, учащиеся могли из дома или, при наличии технических проблем, через компьютерный класс школы, то есть с использованием школьной техники. Это гарантировало конфиденциальность полученной информации и привлечение к исследованию максимального числа мотивированных на участие школьников. Анкетирование проводилось по оригинальной методике, разработанной в Центре оценки и контроля качества образования Ярославской области (ЦО и ККО ЯО). При этом удовлетворенность образованием понималась как эмоционально-оценочное отношение учащегося к образовательным результатам, условиям и процессу образования. Измерение же степени удовлетворенности осуществлялось через оценку разницы между запросом (ожиданием) по диагностируемому параметру и собственно оценкой своей удовлетворенности этим параметром, что было предложено В. Ю. Горшковым [Горшков, 2012].

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты показали, что опрошенные школьники в целом оказались удовлетворенными по ряду диагностируемых показателей и недостаточно удовлетворенными по другим.

К числу параметров высокой *удовлетворенности* относились следующие, расположенные в перечне по мере убывания степени удовлетворенности (от наиболее высокой к менее выраженной):

- возможность пользоваться разнообразными информационными ресурсами;

- организация и поддержание доброжелательных отношений между учащимися;
- хорошее отношение к обучающимся со стороны педагогов и школьной администрации;
- развитие у старшеклассников умения работать целеустремленно и результативно;
- современное преподавание учебных дисциплин и предметов;
- четкая организация занятий и досуга в школе.

Для всех участников исследования удовлетворенность возможностью пользоваться в школе информационными ресурсами оказалась максимально выраженной. Для обучающихся 8-11 классов из муниципальных районов возможность использовать различные информационные ресурсы (прежде всего интернет-ресурсы, библиотечные ресурсы и ресурсы школьных кабинетов по учебным дисциплинам) оказалась в максимальной степени соответствующей их ожиданиям и образовательным запросам. Для городских школьников этот запрос также оказался в числе высокоудовлетворенных. Таким образом, проблема доступа к информации полностью решается в школах Ярославского региона. С точки зрения обеспечения школ региона соответствующими информационными ресурсами (интернет-ресурсами, учебниками, пособиями, электронными журналами и дневниками) решена, что, безусловно является положительным моментом. В то же время, с психологической точки зрения, когда потребность удовлетворена, активность субъекта падает, то есть обучающиеся перестают проявлять или значительно снижают поисковую активность по поиску и овладению учебной информацией. В свою очередь, дефицит интересующей школьников информации как по сугубо учебным вопросам, так и по вопросам, связанным с их жизненным и профессиональным самоопределением, напротив, стимулирует поисковую активность, поддержанием которой нередко озабочены семьи и учителя-предметники. Поэтому полученные ответы требуют осмысления с точки зрения возможных рисков снижения познавательной и поисковой активности учащихся.

На 2-м месте стоит удовлетворенность качеством общения участников образовательного взаимодействия (со сверстниками, педагогами, администрацией школ). Как известно, потребность в общении является ведущей и наиболее личностно значимой для подростков, число которых составило существенный процент от общего числа участников. Через взаимодействие с участ-

никами образовательного процесса школьники могут удовлетворять свои потребности в уважении, признании, любви, принадлежности к определенным группам и сообществам, понимании, сочувствии и сопереживании. Это очень важный положительный момент школьного образования. С психологической точки зрения направленность общения в образовательном пространстве школ на обсуждение и решение актуальных для учащихся вопросов, уважение к их личности, интерес к внутреннему миру — во многом заслуга работающих в учреждениях образования педагогов, ориентированных на современные стандарты образования, которые направлены на развитие компетенций, связанных с конструктивным взаимодействием школьников с разными участниками образовательного процесса (друг с другом, с педагогами и родителями).

На 3-м месте по степени удовлетворенности — развивающий потенциал образования, а именно его нацеленность на результативность, которая столь высоко ценится современной молодежью и подростками. И наконец, запросам и ожиданиям обучающихся соответствует современное преподавание, предполагающее включение в содержание образования новых и новейших данных, использование разнообразных образовательных технологий и правильную, четкую организацию работы.

Таким образом, для обучающихся 8-11 классов, принявших участие в исследовании, традиционные задачи образования — овладение новой информацией и приучение к организованности и дисциплине — оказались по-прежнему значимыми, и в значительной мере они удовлетворены.

В то же время опрос показал, что учащиеся скорее *не удовлетворены* следующими моментами в образовательном процессе и взаимодействии (они ранжированы от самых высоких показателей неудовлетворенности до наиболее низких):

- возможность получения качественных знаний, умений и навыков по изучаемым предметам (дисциплинам);
- учет интересов и особенностей каждого ученика;
- помощь в выборе будущей профессии;
- формирование умения адекватно общаться в различных ситуациях;
- безопасные, комфортные условия обучения.

Самый большой неудовлетворенный запрос сформировался по параметру «качественные знания, умения, навыки по преподаваемым пред-

метам». Соотнесение данного неудовлетворенного запроса и максимально удовлетворенного (возможность пользоваться разнообразными информационными ресурсами) позволяет предположить проявление *эффекта «качелей»*. Доступность различных информационных ресурсов снижает необходимость интериоризации учебной информации, превращения ее в знания, умения как внутренний атрибут субъекта учебной деятельности. Таким образом, удовлетворение одной потребности порождает дефицит удовлетворения другой, осознаваемой как неудовлетворенность промежуточными результатами образования в старших и выпускных классах. При этом предметные знания, предметные и межпредметные компетенции подвергаются оцениванию в ходе итоговых испытаний (ОГЭ и ЕГЭ). Поэтому можно предположить, что источником неудовлетворенности здесь выступает чувство беспокойства, тревоги за результаты этих испытаний.

Интегральные показатели удовлетворенности варьировали в различных учреждениях общего образования в диапазоне от 1,07 до 1,48 балла при ее оценке в интервале от 0 до 5 баллов. Поскольку об удовлетворенности можно говорить лишь в том случае, если средняя интегральная оценка превышает 2,5 балла, а полученные данные существенно ниже этого уровня, можно трактовать результат как высокую степень неудовлетворенности значительной части актуальных образовательных запросов учащихся. В таких результатах не стоит винить работников школ. Скорее причина заключается в отсутствии ориентации на изучение меняющихся запросов учащихся и формировании готовности их удовлетворения посредством собственной активности и образовательного взаимодействия.

Чтобы еще раз проиллюстрировать сказанное, обратимся к результатам оценки такого запроса, как возможность пользоваться разнообразными информационными ресурсами, которая показала высокую удовлетворенность потребности в нем и низкую удовлетворенность возможностью получить качественные знания, умения и навыки по изучаемым предметам (дисциплинам). Данный феномен представляет собой *эффект «качелей»*. Действительно, зачем школьнику стараться осваивать знания по учебным предметам, совершенствовать учебные умения, если необходимая информация всегда доступна в интернете? Зачем учить слова и выражения на иностранном языке, если всегда можно выполнить перевод с помощью компьютерной программы? Зачем решать

задачи по математике, физике, химии, учить теоремы и формулы, если есть интернет-решебники, в которых уже содержатся результаты. Таким образом, мыслительная, поисковая, мнемическая, в целом учебная активность (как движение от незнания к знанию, от неумения — к умению) снижается, но снижается и удовлетворенность глубиной и качеством знаний по отдельным предметам.

Активность (в нашем случае учебно-познавательная и коммуникативная) рассматривается ведущими отечественными психологами как важнейшее свойство субъекта, в том числе субъекта учебной деятельности и образовательного взаимодействия [Брушлинский, 2000; Корнеева, 2018]. У учащихся, в том числе участников проведенного исследования, это свойство снижается, зато растет другое свойство субъектов — пристрастность. Оно порождает еще один феномен, известный многим педагогам: школьники не хотят делать то, что им не нравится, не вызывает интереса, то есть, пристрастно негативно относиться к чему-либо, не стремятся заниматься этим, даже в условиях внешней стимуляции.

Наиболее выраженный компонент неудовлетворенности может быть проинтерпретирован с психологической точки зрения как достаточность и самостоятельность образования. Учащиеся не удовлетворены результатами образования, поскольку школа, по их мнению, не дает им всего необходимого для успешного прохождения ОГЭ и ЕГЭ, поступления в престижный или соответствующий их интересам и особенностям вуз, колледж или техникум. А значит, появляется «зазор» в самосознания учащегося между «я хочу получить нечто» и «я могу сделать это самостоятельно». Пока знания *дают*, учащиеся остаются неудовлетворенными; если же знания будут *брать или добывать*, то удовлетворенность, очевидно, повысится. Не случайно у учащихся вечерних школ, сочетающих трудовую и учебно-познавательную активность, показатели степени неудовлетворенности данным запросом самые низкие.

«Зазор» между существующими социальными ожиданиями или запросами обучающихся и реальными результатами образования в школе может быть компенсирован либо упорной самостоятельной работой школьников, либо занятиями с репетиторами, где самостоятельная работа также обязательна. Необходимым условием в первом случае является высокая степень заинтересованности обучающегося, развитие у него волевых

процессов и способностей (здесь очевидны направления и задачи психологического сопровождения образовательного взаимодействия учащихся 8-11 классов), а во втором — финансовые возможности семьи, влиять на которые мы как исследователи не можем.

Далее по по степени неудовлетворенности следуют запросы, связанные с учетом индивидуальных особенностей и интересов старших школьников и помощью им в выборе будущей профессии. Их можно объединить, поскольку выбор профессии также основан на знании и учете индивидуальных особенностей и интересов детей. Завершение обучения в школе — неизбежный и закономерный итог многолетнего этапа получения общего образования. Дальнейшая самореализация и саморазвитие возможны лишь в рамках развития качеств субъекта профессиональной деятельности, выбора и освоения профессии. Действительно, в школах ведется работа по профессиональной ориентации обучающихся. Она распределена между учителями-предметниками, классными руководителями и школьными психологами. К ней подключаются и семьи школьников. Отсутствие персональной ответственности за результаты этой работы, скорее всего, и определяет низкую удовлетворенность старших школьников ее результатами, а снижение поисковой и познавательной активности обучающихся, о чем говорилось выше, создает «перекос» в их сознании: им кажется, что другие (педагоги, родители) должны учитывать их особенности и интересы, а не они сами должны проявлять их. Очевидность интересов, предпочтений облегчает процесс профессионального самоопределения для субъекта выбора (выпускника школы) и делает необходимость помощи со стороны минимальной.

Также к числу низкоудовлетворенных или неудовлетворенных относится запрос школьников на формирование умения адекватно общаться в различных ситуациях. Этот факт можно объяснить личностной значимостью интимно-личностного общения для учащихся подросткового и старшего подросткового возраста и их склонностью к конфронтации со взрослыми. Повысить степень удовлетворенности здесь возможно посредством включения в учебно-воспитательный процесс разного рода занятий и тренингов по формированию коммуникативных умений, умений бесконфликтного общения, управления своими эмоциональными реакциями и учета эмоциональных реакций партнеров по

взаимодействию, включая педагогов, родителей, сверстников разных полов.

Наконец, последним не в полной мере удовлетворенным запросом школьников является желание учиться в безопасных и комфортных условиях. Поскольку каждый показатель был представлен в анкете несколькими позициями (вопросами), обращает на себя внимание максимально выраженная оценка неудовлетворенности качеством и состоянием туалетов в школах. Здесь комментарии излишни. Респонденты, принявшие участие в исследовании, хотят уважения к себе, к своим потребностям и нуждам, а не игнорирования их естественных надобностей, ведь уважение к себе начинается с обустройства туалетных комнат как неотъемлемого элемента быта учащихся.

Проведенный *факторный корреляционный анализ* по методу главных компонент, позволил обобщить все показатели удовлетворенности/неудовлетворенности образованием учащихся старших классов и выделить 3 главных фактора, определяющих меру удовлетворенности школьников образованием. Наибольший вклад в удовлетворенность образованием вносит фактор *самореализации* (возможности самореализации), на втором месте — фактор *общения* и на третьем — фактор *знаний* (их полнота, прочность, современность). Если вспомнить, что самореализация обучающихся старших классов направлена на развитие качеств субъектов не столько учебной, сколько профессиональной деятельности, поиски и обретение себя в мире профессий, то значимость налаживания качественной работы по профессиональной ориентации учащихся 8-11-х классов, организации психологической помощи в самопознании и саморазвитии интересов и способностей, в том числе готовности справляться с трудностями, при необходимости обращаться за социальной помощью и поддержкой, содействия в профессиональном самоопределении, создании площадок для профессиональных проб, становится неоспоримой.

Заключение

Проведенное исследование удовлетворенности качеством образования учащихся старших классов учреждений общего среднего образования и анализ полученных результатов позволяют рассматривать удовлетворенность образованием как комплексную психолого-педагогическую проблему. Сам феномен удовлетворенности является реакцией на соответствие содержания и условий образования запросам и потребностям обучающихся. При его оценке были выявлены

наиболее и наименее удовлетворенные запросы старших школьников. Наибольший интерес, по нашему мнению, представляет феномен «качелей», когда ориентация ОУ на удовлетворение одного из запросов учащихся ведет к росту неудовлетворенности в отношении другого запроса. Это еще раз свидетельствует о том, что к решению проблемы необходимо подходить комплексно — не только путем реформирования содержания общего образования, но и отслеживая запросы участников образовательного процесса, их психологического сопровождения в социально-значимых ситуациях. Факторный анализ компонентов удовлетворенности образованием позволил выявить три наиболее значимых фактора удовлетворенности, соответствующих аналогичным запросам учащихся. Это факторы самореализации, общения и знаний. Их психологическое осмысление позволяет говорить о механизмах возникновения и динамике удовлетворенности образованием среди учащихся 8-11-х классов и учитывать их при разработке психолого-педагогических мероприятий, направленных на повышение удовлетворенности и развитие качеств учащихся, связанных с возможностью удовлетворения возникающих запросов посредством собственной учебно-познавательной и коммуникативной активности.

Библиографический список

1. Бородулин Т. В. Удовлетворенность образовательным процессом: мнение студентов / Т. В. Бородулин, Е. Ю. Тиунова и др. // Вестник Уральского государственного медицинского университета. 2017. № 1. С. 12-17.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. Москва : ИП РАН, 2000. 342 с.
3. Вачков И. В. Удовлетворенность студентов образовательной средой педагогического процесса как индикатор угроз психическому здоровью детей / И. В. Вачков, С. Н. Вачкова // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 41-52.
4. Глазова Д. Р. Удовлетворенность студентов образовательным процессом: понятие и особенности // Меридиан. 2021. № 5 (58). URL: <http://meridian-journal.ru/site/article?id=5137> (дата обращения: 14.12.22)
5. Горшков В. Ю. Удовлетворенность образованием и связанные с ней понятия // Журнал руководителя управления образованием. 2012. № 2. URL: <http://obr.director.ru/archive/2012/2> (дата обращения: 14.12.22).
6. Дроботенко Ю. Б. Структура и способы оценивания результатов высшего педагогического образования / Ю. Б. Дроботенко, Н. С. Макарова,

Н. В. Чекалева // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 174-182.

7. Корнеева Е. Н. Влияние субъектных особенностей на эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 270-276.

8. Корнеева Е. Н. Динамика удовлетворенности образованием учащихся старших классов / Е. Н. Корнеева, С. В. Швецова // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6. С. 169-177.

9. Мальцев Д. В. Удовлетворенность обучающихся качеством образовательных услуг технического университета / Д. В. Мальцев, Д. С. Репецкий // Высшее образование в России. 2020. № 5. С. 45-52.

10. Михайлова Т. М. Удовлетворенность субъектов образовательного процесса как критерий качества образования // Профессиональное образование в России. 2012. № 1. С. 49-55.

11. Никитина Н. Ш. Управление качеством образования. Системный подход / Н. Ш. Никитина, М. А. Валеев, М. А. Щеглов // Системы управления качеством: проектирование, организация, методология : материалы X симпозиума: Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Кн. 4. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. С. 17-29.

12. Образцов В. И. Динамика удовлетворенности студентов качеством обучения (на примере мониторингового исследования в МПГУ) / В. И. Образцов, А. В. Половнев, М. М. Дмитриева // Вестник МПГУ. 2021. № 4. С. 256-270.

13. Результаты социологического исследования удовлетворенности качеством общего образования / авт.-сост. М. Ю. Лимонова. Тамбов : ТОИПКРО, 2015. 18 с.

14. Русанова А. А. Удовлетворенность как показатель качества образования в современном вузе (из опыта конкретного социологического исследования) // Современные социологические исследования социальных проблем. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya-v-sovremennom-vuze-iz-opyta-konkretnogo-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 14.12.22).

15. Сияданко И. И. Оценка студентами учебно-познавательного взаимодействия с преподавателями в контексте психологической готовности к будущей профессионально-управленческой деятельности // Научный диалог: Педагогика, психология. 2014. № 6. С. 15-26.

16. Соколовская И. Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // Цифровая социология. 2020. № 2. Т. 3. С. 46-54.

17. Танова А. Г. Субъектные аспекты мониторинга удовлетворенности студентов качеством образования (на материалах Центра социологического иссле-

дования СПбПУ) / А. Г. Танова, Л. И. Евсева, Е. Г. Поздеева, И. Р. Тростинская // Педагогика: образование и педагогические науки. 2018. Т. 9. № 1. С. 90-101.

18. Таньков Н. Н. Мониторинг удовлетворенности студентов учебным процессом по дисциплинам как компонент оценки качества высшего образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 6 (171). С. 106-109.

19. Удовлетворенность родителей качеством дошкольного, общего и дополнительного образования в Ленинградской области : сб. материалов. Санкт-Петербург : ГАОУ ДПО «Лоир», 2019. 48 с.

20. Хилл Н. Как измерить удовлетворенность клиента / Н. Хилл, Дж. Браерли, Р. Мак-Дугал. Москва : Инфа, 2005. 176 с.

Reference list

1. Borodulin T. V. Udovletvorennost' obrazovatel'nym processom: mnenie studentov = Satisfaction with the educational process: student opinion / T. V. Borodulin, E. Ju. Tiunova i dr. // Vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta. 2017. № 1. S. 12-17.

2. Brushlinskij A. V. Problemy psihologii sub#ekta = Subject psychology problems / A. V. Brushlinskij, M. I. Volovikova, V. N. Druzhinin. Moskva : IP RAN, 2000. 342 s.

3. Vachkov I. V. Udovletvorennost' studentov obrazovatel'noj sredoj pedagogicheskogo processa kak indikator ugroz psihicheskomu zdorov'ju detej = Student satisfaction with the educational environment of the pedagogical process as an indicator of threats to children's mental health / I. V. Vachkov, S. N. Vachkova // Klinicheskaja i special'naja psihologija. 2018. T. 7. № 2. S. 41-52.

4. Glazova D. R. Udovletvorennost' studentov obrazovatel'nym processom: ponjatje i osobnosti = Student satisfaction with the educational process: concept and features // Meridian. 2021. № 5 (58). URL: <http://meridian-journal.ru/site/article?id=5137> (data obrashhenija: 14.12.22).

5. Gorshkov V. Ju. Udovletvorennost' obrazovaniem i svjazannye s nej ponjatija = Educational satisfaction and related concepts // Zhurnal rukovoditelja upravlenija obrazovaniem. 2012. № 2. URL: <http://obr.director.ru/archive/2012/2> (data obrashhenija: 14.12.22).

6. Drobotenko Ju. B. Struktura i sposoby ocenivanija rezul'tatov vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya = Structure and methods of evaluating the results of higher pedagogical education / Ju. B. Drobotenko, N. S. Makarova, N. V. Chekaleva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 174-182.

7. Korneeva E. N. Vlijanie sub#ektnyh osobnostej na jeffektivnost' i konstruktivnost' obrazovatel'nogo vzaimodejstvija = Influence of subject features on efficiency and constructiveness of educational interaction // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 270-276.

8. Korneeva E. N. Dinamika udovletvorennosti obrazovaniem uchashhihsja starshih klassov = Dynamics of satisfaction with high school students' education / E. N. Korneeva, S. V. Shvecova // Jaroslavskij pedagogicheskiy vestnik. 2021. № 6. S. 169-177.

9. Mal'cev D. V. Udovletvorennost' obuchajushhihsja kachestvom obrazovatel'nyh uslug tehničeskogo universiteta = Satisfaction of students with the quality of educational services of a technical university / D. V. Mal'cev, D. S. Repeckij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. № 5. S. 45-52.

10. Mihajlova T. M. Udovletvorennost' sub#ektov obrazovatel'nogo processa kak kriterij kachestva obrazovaniya = Satisfaction of subjects of the educational process as a criterion for the quality of education // Professional'noe obrazovanie v Rossii. 2012. № 1. S. 49-55.

11. Nikitina N. Sh. Upravlenie kachestvom obrazovaniya. Sistemnyj podhod = Education quality management. System approach / N. Sh. Nikitina, M. A. Valeev, M. A. Shheglov // Sistemy upravleniya kachestvom: proektirovanie, organizacija, metodologija : materialy H simpoziuma: Kvalimetrija cheloveka i obrazovaniya. Metodologija i praktika. Kn. 4. Moskva : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2002. S. 17-29.

12. Obrazcov V. I. Dinamika udovletvorennosti studentov kachestvom obuchenija (na primere monitoringovogo issledovaniya v MPGU = Dynamics of student satisfaction with the quality of education (using the example of a monitoring study at Moscow State Pedagogical University / V. I. Obrazcov, A. V. Polovnev, M. M. Dmitrieva // Vestnik MPGU. 2021. № 4. S. 256-270.

13. Rezul'taty sociologičeskogo issledovaniya udovletvorennosti kachestvom obshhego obrazovaniya = Results of a sociological study of satisfaction with the quality of general education / avt.-sost. M. Ju. Limonova. Tambov : TOIPKRO, 2015. 18 s.

14. Rusanova A. A. Udovletvorennost' kak pokazatel' kachestva obrazovaniya v sovremennom vuze (iz opyta konkretnogo sociologičeskogo issledovaniya) = Satisfaction as an indicator of the quality of education in a modern university (from the experience of a specific sociological study) // Sovremennye sociologičeskie issledovaniya social'nyh problem. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-kak->

pokazatel-kachestva-obrazovaniya-v-sovremennom-vuze-iz-opyta-konkretnogo-sotsiologičeskogo-issledovaniya (data obrashhenija: 14.12.22).

15. Sijadanko I. I. Ocenka studentami uchebno-poznavatel'nogo vzaimodejstvija s prepodavateljami v kontekste psihologičeskogo gotovnosti k budushhej professional'no-upravlencheskoj dejatel'nosti = Assessment by students of educational and educational interaction with teachers in the context of psychological readiness for future professional and management activities // Nauchnyj dialog: Pedagogika, psihologija. 2014. № 6. S. 15-26.

16. Sokolovskaja I. Je. Social'no-psihologičeskie faktory udovletvorennosti studentov v uslovijah cifrovizacii v period pandemii COVID-19 i samoizoljacii = Social and psychological factors of student satisfaction in the context of digitalization during the COVID-19 pandemic and self-isolation // Cifrovaja sociologija. 2020. № 2. T. 3. S. 46-54.

17. Tanova A. G. Sub#ektnye aspekty monitoringa udovletvorennosti studentov kachestvom obrazovaniya (na materialah Centra sociologičeskogo issledovaniya SPbPU) = Subject aspects of monitoring student satisfaction with the quality of education (on the materials of the Center for Sociological Research of St. Petersburg State University) / A. G. Tanova, L. I. Evseeva, E. G. Pozdeeva, I. R. Trostinskaja // Pedagogika: obrazovanie i pedagogičeskie nauki. 2018. T. 9. № 1. S. 90-101.

18. Tan'kov N. N. Monitoring udovletvorennosti studentov uchebnym processom po disciplinam kak komponent ocenki kachestva vysshego obrazovaniya = Monitoring student satisfaction with the academic process by discipline as a component of higher education quality assessment // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2016. № 6 (171). S. 106-109.

19. Udovletvorennost' roditel'ej kachestvom doskol'nogo, obshhego i dopolnitel'nogo obrazovaniya v Leningradskoj oblasti = Satisfaction of parents with the quality of preschool, general and additional education in the Leningrad Region: sb. materialov. Sankt-Peterburg : GAOU DPO «Loiro», 2019. 48 s.

20. Hill N. Kak izmerit' udovletvorennost' klienta = How to measure customer satisfaction / N. Hill, Dzh. Braerli, R. Mak-Dugal. Moskva : Infa, 2005. 176 s.

Статья поступила в редакцию 07.09.2022; одобрена после рецензирования 06.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 07.09.2022; approved after reviewing 06.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 37.088.2
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-149-158
EDN: BVTUEG

**Эмоциональная стабильность
как фактор успешности профессиональной деятельности учителя**

**Борис Юрьевич Берзин¹✉, Алексей Владимирович Мальцев², Денис Вадимович Шкурин³,
Платон Сергеевич Перфильев⁴**

¹Доктор философских наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина». 620002, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19

²Кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина». 620002, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19

³Кандидат социологических наук, доцент кафедры прикладной социологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина». 620002, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19

⁴Магистрант ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина». 620049, г. Екатеринбург, ул. Студенческая, д. 19. 620002, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19

¹berzinb@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-5500-9454>

²A.V.Maltsev@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8097-7863>

³kafedra_ps_urfu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2367-4617>

⁴platon2708@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4868-3499>

Аннотация. Самочувствие современного учителя во многом определяется его личностными качествами, от которых в итоге зависит успешность его труда и достижение главной цели — обучение и воспитание молодого поколения. В статье рассматривается результат опроса 412 учителей общеобразовательных школ Новоуральского городского округа Свердловской области.

Использование методики оценки личностных черт «Большая пятерка» выявило, что у учителей в значительной степени выражены такие черты личности, как экстраверсия, дружелюбие, добросовестность, открытость новому опыту, важные для его успешной профессиональной деятельности. Однако оказалось, что почти треть педагогов имеют признаки эмоциональной нестабильности. В связи с этим цель исследования — установить связь между эмоциональной стабильностью и отношением к профессии, а также происходящими реформами в сфере образования. Сравнение групп с разной степенью выраженности по шкале «эмоциональная стабильность» показало достоверные различия как в отношении профессии и профессиональной деятельности, так и по отдельным вопросам отношения к реформам системы образования. Учителям с менее выраженной эмоциональной стабильностью профессия нравится меньше; среди них больше тех, кто готов поменять работу на более спокойную. Большинство педагогов с меньшим уровнем эмоциональной стабильности не хотят, чтобы их дети работали учителями, курсы повышения квалификации кажутся им пустой тратой времени, а более половины из них вообще заявили, что им не интересно жить. Предполагается, что эмоциональная нестабильность может быть одним из факторов профессионального выгорания учителей.

Ключевые слова: учителя; личностные черты; эмоциональная стабильность; отношение к профессии; профессиональная деятельность

Для цитирования: Берзин Б. Ю., Мальцев А. В., Шкурин Д. В., Перфильев П. С. Эмоциональная стабильность как фактор успешности профессиональной деятельности учителя // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 149-158. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-149-158>. <https://elibrary.ru/bvtueg>

Original article

Relationship between emotional stability and professional activity of a teacher

Boris Yu. Berzin¹, Aleksei V. Maltsev², Denis V. Shkurin³, Platon S. Perfilyev⁴

¹Doctor of philosophical sciences, professor, department of general and social psychology, FSAEI HE «Ural federal university named after First President of Russia B. N. Yeltsin». 620002, Sverdlovsk region, Yekaterinburg, Mir st., 19

²Candidate of biological sciences, associate professor, department of general and social psychology, FSAEI HE «Ural federal university named after First President of Russia B. N. Yeltsin». 620002, Sverdlovsk region, Yekaterinburg, Mir st., 19

³Candidate of sociological sciences, associate professor of department of applied sociology, FSAEI HE «Ural federal university named after First President of Russia B. N. Yeltsin». 620002, Sverdlovsk region, Yekaterinburg, Mir st., 19

⁴Master's degree student, FSAEI HE «Ural federal university named after First President of Russia B. N. Yeltsin». 620002, Sverdlovsk region, Yekaterinburg, Mir st., 19

¹berzinb@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-5500-9454>

²A.V.Maltsev@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8097-7863>

³kafedra_ps_urfu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2367-4617>

⁴platon2708@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4868-3499>

Abstract. The well-being of a modern teacher is largely determined by his personal qualities, which ultimately determine the success of his work and the achievement of the main goal — the education and upbringing of the younger generation. The article considers the result of a survey of 412 teachers from secondary schools in the Novouralsk urban district of the Sverdlovsk region. The use of the methodology for assessing personality traits «Big Five» revealed that teachers are largely expressed such personality traits as: extraversion, friendliness, conscientiousness, openness to new experience. All these features are important for the successful professional activity of a teacher. However, it turned out that almost a third of teachers have signs of emotional instability. Therefore, the purpose of the study was to establish a connection between emotional stability and attitudes towards the profession, as well as ongoing reforms in the field of education. Comparison of groups with varying degrees of severity on the scale of emotional stability showed significant differences both in relation to the profession and professional activity, and in certain issues of attitude to the reforms of the education system. Teachers with less pronounced emotional stability like the profession less, among them there are more of those who are ready to change jobs, choosing a quieter one. Most educators with less emotional stability do not want their children to work as teachers, refresher courses seem like a waste of time to them, and more than half of them said that they were not interested in life at all. It is assumed that emotional instability may be one of the factors of professional burnout of teachers.

Keywords: teachers; personality traits; emotional stability; attitude to the profession; professional activity

For citation: Berzin B. Yu., Maltsev A. V., Shkurin D. V., Perfilyev P. S. Relationship between emotional stability and professional activity of a teacher. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 149-158. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-149-158>. <https://elibrary.ru/bvtueg>

Введение

Как показал проведенный нами опрос, наиболее значимой личностной характеристикой учителей является эмоциональная стабильность. Именно оно определяет ответы на многие другие вопросы анкеты.

Понятие «стабильность» крайне обширно и трактуется разными учеными по-разному. Одно из основных определений термина сформулировано А. А. Грицановым: он понимает стабильность как способность какой-либо системы функционировать в равновесии, не изменяя собственной структуры [Социология: Энциклопедия, 2003].

В психологии стабильность рассматривается как личностная характеристика. Соответственно, так называемую «эмоциональную стабильность» или «эмоциональную устойчивость» ученые

определяют как некое равновесное состояние личности, которое сохраняется при воздействии разных внешних и внутренних факторов [Крупник, 2000]. Также для понимания феномена психологической устойчивости большое значение имеют теоретические концепции психических явлений А. Адлера, З. Фрейда, К. Г. Юнга, которые не являются субъективно осознаваемыми.

В. Э. Чудновский определил устойчивость как способность человека сохранять свои личностные позиции и противостоять воздействиям, противоречащим его личностным установкам, а также способность реализовать свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и собственное поведение [Чудновский, 1981]. По мнению И. А. Зимней и ее коллег, педагог, который обладает психологической устойчивостью, способен реализоваться в школе, гибко мыслить в рабочих

условиях, находить нестандартные решения в разных ситуациях [Зимняя, 2010].

Н. А. Аминов и С. А. Изюмова выделяют у учителей такие показатели психологической устойчивости, как уверенность в себе, отсутствие страха перед детьми, умение владеть собой, и рассматривают эмоциональную устойчивость как сложное качество личности, которое характеризуется набором эмоциональных, волевых, нравственных, интеллектуальных компонентов психической деятельности [Изюмова, 1978].

Самочувствие учителя российской школы постоянно привлекает внимание общественности и исследователей [Гревцова, 2010; Усианова, 2021], причем региональные исследования показывают общую для всей страны картину [Осьмук, 2011]. Отношение педагога к профессии является ярким маркером его самочувствия. В свою очередь, отношение учителей к происходящим в системе образования реформам может отражать наличие негативного психологического «багажа» [Миньурова, 2017].

Личность учителя как представителя профессии типа «человек — человек» в результате длительного выполнения им трудовых обязанностей неизбежно претерпевает психологические изменения, которые могут негативно влиять на профессиональную деятельность в целом. Хотя до сих пор нет единого подхода к определению содержания кризиса утраты профессии у педагогов и способов его переживания [Сыманюк, 2020], составляющие такого кризиса исследованы достаточно подробно [Дьячкова, 2012; Ефимова, 2017]. Очевидно, профессиональный труд педагога сопряжен с высокой эмоциональной нагрузкой. Негативное влияние на его личность оказывают объективные и субъективные факторы, которые вызывают сильное эмоциональное напряжение и стресс [Влах, 2017].

Учителям приходится постоянно сталкиваться с проявлениями возрастных особенностей учащихся, имеющими выраженную эмоциональную окраску: такую эмоциональную нагрузку им сложно выдержать [Дьячкова, 2012; Qu, 2020]. В свою очередь, эмоциональное напряжение в процессе профессиональной деятельности может вызвать проблемы со здоровьем [Ефимова, 2017; Using music ... , 2003]. Именно поэтому многие отечественные и зарубежные исследователи связывают эмоциональную нагрузку на учителей, способствующую развитию эмоциональной нестабильности, с профессиональным выгоранием [Кукуляр, 2018; Maslach, 1981; Dorman, 2003],

наличие даже отдельных симптомов которого негативно отражается на эмоциональном благополучии и, соответственно, качестве труда педагогов [Василенко, 2017]. В. В. Рубцов по результатам проведенного исследования выделил ряд факторов, которые способствуют эмоциональному выгоранию и профессиональной деформации педагогов: низкий статус профессии, отсутствие возможностей для самовыражения и самореализации, хроническое недофинансирование [Рубцов, 2006].

Перевод отношений «учитель — ученик» (родитель ученика) в рыночную сферу только усугубил ситуацию, и без того негативно воздействующую на личность учителя [Донских, 2019]. Нельзя не упомянуть и процесс цифровизации образования, определяющий необходимость освоения учителями информационных технологий [Романова, 2017]. Негативное воздействие на эмоциональное состояние учителей оказала также пандемия COVID-19 в связи введением дистанционного обучения [Особенности психологического стресса ... , 2021].

Отметим также, что профессия педагога считается женской, при этом женщина воспринимается обществом как хранительница семейного очага, то есть педагог испытывает еще и бытовую нагрузку. В связи с этим в проведенных исследованиях определены основные проблемы, особенности жизни и взаимоотношений женщин-учителей с их окружением [Ефимова, 2018].

Цель нашего исследования — изучить выраженность личностных черт учителей общеобразовательных школ и их связь с отношением к профессии, а также с восприятием реформ в образовании.

Методика исследования

Основе исследования составляет социолого-психологический опрос. Анкета включает 107 вопросов, разделенных на четыре тематических блока. Первый блок содержит вопросы, призванные составить портрет учителя и выявить трудности, с которыми сталкиваются учителя. Во втором блоке сосредоточены вопросы, касающиеся предложений по реформированию учебного и воспитательного процесса в общеобразовательной средней школе. В основе третьего блока — краткий пятифакторный опросник личности «Большая пятерка» TIPI-RU [Сергеева, 2016]; в последнем, четвертом, формировался социально-демографический портрет респондентов.

Опрос организован совместно с Управлением образования Администрации Новоуральского

городского округа (ГО) в сентябре-октябре 2021 г. Выборка сплошная. Статистическая обработка проводилась с помощью программ Microsoft Excel 2016 и Statistica Version 10. Для проверки достоверности статистических различий использовался ранговый критерий Манна — Уитни.

В исследовании, проведенном с помощью Google-формы, приняли участие 412 представителей всех ступеней школьного образования: начальной, основной и старшей школы. Были охвачены 13 образовательных учреждений муниципального образования, в том числе две гимназии, два лицея, две сельские школы и одна школа-интернат. Выборка составила 71,1 % учителей от общего численного педагогического состава муниципалитета.

Результаты и обсуждение

Для определения связи личностных черт с отношением к профессии и происходящим реформам в системе образования использовалось сравнение двух групп с менее и более выраженным уровнем личностных черт. В нашем исследовании подавляющее большинство опрошенных показали уровень выраженности личностных черт выше общепринятого значения нормы (от 3 до 5),

о чем свидетельствует и среднее значение показателя по всей выборке (Таблица 1). Поэтому мы разделили выборку на две группы по отношению к среднему значению 7-балльной шкалы. К одной группе мы отнесли тех, чьи результаты были ниже среднего значения 7-балльной шкалы, обозначив этих респондентов как группу с менее выраженным уровнем личностных черт. К другой группе (с более выраженным уровнем личностных черт) были отнесены респонденты, чьи результаты были выше среднего значения 7-балльной шкалы. Выделенные группы оказались достаточно многочисленными (Таблица 1).

Большинство респондентов вошли в группу с более выраженным уровнем психологических черт. Признаки экстраверсии выражены сильнее у 92 % респондентов, дружелюбия — у 91 %, добросовестности — у 97 %, открытости новому опыту — у 87 % (Таблица 1). Таким образом, подавляющее большинство учителей нашей выборки имеют такие выраженные личностные черты, соответствующие требованиям профессии, как экстраверсия, дружелюбие, добросовестность, эмоциональная стабильность, открытость новому опыту [Романова, 2003].

Таблица 1

Результаты опроса учителей Новоуральского ГО по опроснику «Большая пятерка»

Субшкала	Среднее значение ± стандартное отклонение	Группа с менее выраженным уровнем, чел. / %	Группа с более выраженным уровнем, чел. / %
Экстраверсия	5,3 ± 1,19	32 / 7,8	380 / 92,2
Дружелюбие	4,9 ± 1,02	39 / 9,4	373 / 90,6
Добросовестность	6,0 ± 1,18	13 / 3,2	399 / 96,8
Эмоциональная стабильность	4,4 ± 1,30	118 / 28,6	294 / 71,4
Открытость новому опыту	5,15 ± 1,26	52 / 12,6	360 / 87,4

Однако среди всех личностных черт эмоциональная стабильность наименее выражена, поскольку ее признаков не оказалось у трети (29 %) опрошенных нами учителей в Новоуральском ГО. Таким образом, нам представилась возможность сравнить отношение к профессии и реформам образования групп с разной степенью выраженности эмоциональной стабильности.

По ключевому вопросу отношения к профессии различия между группами с разной степенью выраженности эмоциональной стабильности оказались достоверны (Таблица 2). Только 30,5 % педагогов группы с менее выраженным уровнем эмоциональной стабильности и 43,2 % респондентов другой группы заявили, что всем довольны и профессия им нравится. Хотя отношение к

профессии в обеих группах в целом одинаковое, имеют место количественные различия в ответах. Учителя с менее выраженным уровнем эмоциональной стабильности воспринимают свою профессию хуже, чем учителя с высокой эмоциональной стабильностью. В совокупности положительно воспринимают свою профессию 79,7 % учителей из группы с менее выраженным уровнем эмоциональной стабильности, а в группе с более выраженным уровнем эмоциональной стабильности таковых 87,1 %. Н. И. Влаха отмечает, что недовольство профессией на фоне менее выраженной эмоциональной стабильности может быть связано с эмоциональным выгоранием [Влаха, 2017].

Таблица 2

Ответы на вопрос «Довольны ли Вы своей профессией?» групп учителей с разным уровнем эмоциональной стабильности (различия достоверны: $p = ,02$)

Ответы	Группа с менее выраженным уровнем, чел. / %	Группа с более выраженным уровнем, чел. / %
Профессия совершенно не нравится	0 / 0,0	3 / 1,0
Скорее недоволен	10 / 8,5	7 / 2,4
Профессия не хуже и не лучше других	14 / 11,9	28 / 9,5
В основном доволен	58 / 49,2	129 / 43,9
Доволен, профессия нравится	36 / 30,5	127 / 43,2

В то же время, хотя профессия большинству педагогов нравится, они не хотели бы, чтобы их дети работали в школе. Большинство респондентов обеих сравниваемых групп ответили отрицательно на вопрос «Хотели бы Вы, чтобы Ваш ребенок стал учителем?». В группе учителей с менее выраженным уровнем эмоциональной стабильности отрицательно ответили 57 %, а в группе с более выраженным уровнем эмоциональной стабильности — 42 % (различия достоверны: $p = ,03$), то есть различия между группами носят количественный характер. Чем ниже уровень эмоциональной стабильности учителей, тем меньше они хотят, чтобы их дети стали учителями. Полученные нами данные можно объяснить низким уровнем престижности профессии, что отмечают исследователи [Романова, 2017].

Отношение к профессии показал и вопрос о желании сменить работу. В группе с менее выраженным уровнем эмоциональной стабильности только 59 % респондентов заявили, что не станут менять работу в ближайшие 3-5 лет, а в группе с более выраженным — 82 % (различия достоверны: $p = ,01$). Таким образом, количественные различия между группами учителей по степени выраженности эмоциональной стабильности проявились и в этом случае.

Сравнивая возможности профессии педагога и других профессий, респонденты признались, что свободного времени у них гораздо меньше, чем у представителей других профессий (72 % — менее выраженный уровень эмоциональной стабильности, 66 % — более выраженный (различия достоверны: $p = ,03$). Эту причину указывают как одну из главных, отмечая неудовлетворенность профессией, все учителя выборки.

Однако, несмотря на невысокий престиж профессии педагога в обществе, на который указывают Е. А. Романова и ее коллеги [Романова, 2017], в нашем случае респонденты уверены, что работа учителя или преподавателя дает «больше»

возможностей занять достойное место в обществе. Причем большинство ответивших таким образом входят в группу с менее выраженным уровнем эмоциональной стабильности (46 %), в другой группе такой ответ дали 27 % респондентов. Вероятно, людям с меньшим уровнем эмоциональной стабильности более важен социальный статус. В группе с более выраженным уровнем эмоциональной стабильности большинство респондентов (48 %) заявили, что учителя имеют не больше возможностей занять достойное место в обществе, чем представители других профессий (во второй группе так ответили 36 %; различия достоверны: $p = ,01$).

Примерно половина (51 %) респондентов из группы с менее выраженным уровнем эмоциональной стабильности, отвечая на вопрос о том, как складываются отношения с учениками, заявили, что отношения «хорошие» (в противоположной группе так ответили 67 % учителей). Также опрошенные из группы с более низкой эмоциональной стабильностью признались, что стараются понять учеников (48 %), в другой группе такой ответ поступил от 31 % респондентов (различия достоверны: $p = ,01$). Очевидно, менее эмоционально стабильным учителям сложнее добиться понимания с учениками, однако они стараются это сделать, вероятно, осознавая свои особенности.

Отношения учителей с родителями в обеих группах с разной степенью выраженности эмоциональной стабильности показали лишь количественную разницу в ответах двух групп. В группе с менее выраженным уровнем эмоциональной стабильности процент указавших хорошие отношения был выше, чем в группе с более выраженным уровнем эмоциональной стабильности (Таблица 2). Сравнивая эти значения и показатели отношения учителей с учениками, можно предположить, что плохие отношения с учениками учителя с низкой эмоциональной ста-

бильностью компенсируют хорошими отношениями с родителями.

Отношения между учителями и администрацией школ выглядят несколько хуже, чем отношения между учителями и учениками и их родителями (Таблица 3). Только 29 % опрошенных из группы с менее выраженным уровнем эмоцио-

нальной стабильности признались, что у них хорошие отношения с начальством. При этом половина респондентов из группы с более высоким уровнем эмоциональной стабильности (50 %) заявили о хороших отношениях с руководством (Таблица 3).

Таблица 3

Ответы на вопрос «Как чаще всего складываются отношения с...» групп учителей с разным уровнем эмоциональной стабильности (различия достоверны: ученики $p = ,01$; родители $p = ,02$; администрация $p = ,00$)

Ответы	Ученики		Родители		Администрация	
	Группа с менее выраженным уровнем, чел. / %	Группа с более выраженным уровнем, чел. / %	Группа с менее выраженным уровнем, чел. / %	Группа с более выраженным уровнем, чел. / %	Группа с менее выраженным уровнем, чел. / %	Группа с более выраженным уровнем, чел. / %
Взаимное непонимание, отчуждение	0 / 0,0	0 / 0,0	0 / 0,0	0 / 0,0	4 / 3,4	3 / 1,0
Трудно избежать конфликтных ситуаций	1 / 0,9	6 / 2,0	8 / 6,8	13 / 4,4	7 / 5,9	11 / 3,7
Пытаемся по возможности понять друг друга	57 / 48,3	90 / 30,6	56 / 47,5	161 / 54,8	73 / 61,7	132 / 44,9
Отношения хорошие, полное взаимопонимание	60 / 50,9	198 / 67,4	54 / 45,8	120 / 40,8	34 / 28,8	148 / 50,3

Показательным не только в отношении к профессии, но и к жизни в целом оказался ответ на вопрос «Можете ли Вы сказать о себе, что Вам интересно жить?» Лишь 47 % респондентов из группы с менее выраженным уровнем эмоциональной стабильности уверенно заявили, что им интересно жить. В то же время учителей с более выраженным уровнем эмоциональной стабильности, которые ответили «да, конечно», оказалось 70 % (различия достоверны: $p = ,00$). Таким образом, эмоциональная нестабильность сказывается не только на отношении к профессии, но и на отношении к жизни в целом. Е. Г. Капитанец как причину снижения интереса к жизни у педагогов с более низким уровнем эмоциональной стабильности указывает формирование синдрома эмоционального выгорания в процессе трудовой деятельности [Капитанец, 2015].

Для профессии педагога очень важно постоянное саморазвитие, формально связанное с повышением квалификации. По отношению к

пройденным программам повышения квалификации группы учителей с разной степенью выраженности эмоциональной стабильности также показали количественные различия. Треть опрошенных из группы с менее выраженным уровнем эмоциональной стабильности (31 %) признались, что пройденные ими курсы повышения квалификации оказались «бесполезной тратой времени». В это же время большинство педагогов другой группы (58 %) ответили, что программы повышения квалификации их устраивают, а знания, полученные в процессе обучения, полезны (Таблица 4). По мнению Л. Н. Даниловой, «выгоревшие» на работе учителя более активно сопротивляются реформам системы среднего школьного образования, к которым, в том числе, предполагают периодическое повышение квалификации [Данилова, 2015].

Таблица 4

Ответы на вопрос «Устраивает ли вас качество программ повышения квалификации, которые Вы проходили?» групп учителей с разным уровнем эмоциональной стабильности (различия достоверны: $p = ,03$)

Ответы	Группа с менее выраженным уровнем, чел. / %	Группа с более выраженным уровнем, чел. / %
Бесполезная трата времени	36 / 30,5	37 / 12,6
Частично не устраивает	28 / 23,7	87 / 29,6
Полностью устраивает, узнаю много полезного	54 / 45,8	170 / 57,8

На вопрос о том, какую работу педагоги выбрали бы, если бы сейчас меняли ее, 18 % респондентов из группы с более выраженным уровнем эмоциональной стабильности заявили, что хотели бы спокойную работу, не требующую особого напряжения сил. При этом опрошенные из группы с низкой эмоциональной стабильностью выражали желание найти спокойную работу почти вдвое чаще — 32 %, различия достоверны: $p = ,02$. Стремление найти более спокойную работу может быть связано с происходящей в последнее время интенсификацией образовательного процесса, которая сказывается на учителях даже в большей степени, чем на учениках. Из-за высокой интенсивности труда и общей рабочей нагрузки педагога из обеих групп (менее эмоционально стабильные — 43 %, более эмоционально стабильные — 33 %) характеризуют свою работу образом «белка в колесе» (различия достоверны: $p = ,03$). Хотя, отвечая на ассоциативный вопрос, учителя обеих групп, в первую очередь, ассоциируют профессию с наставником.

Респонденты из обеих сравниваемых групп заявили о том, что сейчас их больше всего беспокоит здоровье. Однако респондентов из группы с более низкой эмоциональной стабильностью эта проблема беспокоит сильнее, чем респондентов из другой группы (73 и 61 % соответственно, различия достоверны: $p = ,05$). В то же время проблему физического и ментального здоровья учителей отмечают многие исследователи [Гревцова, 2010; Условия труда ... , 2018]. Например, Н. В. Яковлева и ее коллеги провели анкетирование учителей в Ростовской области и выяснили, что условия труда из-за повышенных интеллектуальных и эмоциональных нагрузок не соответствуют стандартам и требуют специальной оценки [Условия труда ... , 2018].

Различия в уровне эмоциональной стабильности сказались и на отношении учителей к дистанционной форме обучения. Педагоги из обеих групп почти единогласно указали как основной недостаток дистанционной формы обучения от-

сутствие общения между участниками образовательного процесса — обучающими и обучающимися (менее эмоционально стабильные — 44 %, более эмоционально стабильные — 32 %, различия достоверны: $p = ,00$). Кроме этого, опрошенные заявили, что одна из особенностей так называемой «дистанционки» — отсутствие возможности формировать практические навыки (менее эмоционально стабильные — 47 %, более эмоционально стабильные — 33 %, различия достоверны: $p = ,02$). А. В. Петракова и ее коллеги отмечают, что в условиях дистанционной формы работы учителя подвергаются стрессу в большей степени, чем представители других профессий. Невозможность очно общаться с учениками авторы считают одним из факторов, провоцирующих негативные последствия для учителей — эмоциональные, ментальные и физические [Особенности психологического стресса ... , 2021].

Заключение

Таким образом, выраженность личностных черт учителей общеобразовательных школ Новгородского ГО в подавляющем большинстве соответствует требованиям профессии, то есть педагоги обладают профессионально значимыми качествами. Однако в ходе исследования выяснилось: почти треть (29 %) опрошенных не имеют признаков эмоциональной стабильности. Сравнение групп с разной степенью выраженности эмоциональной стабильности по методике «Большая пятерка» TIPI-RU показало достоверные количественные различия как по отношению к профессии и жизни в целом, так и по отдельным вопросам отношения к реформам системы образования. Учителям с менее выраженной эмоциональной стабильностью профессия нравится меньше, чем учителям с более выраженной эмоциональной стабильностью, и часть из них даже собираются менять работу на более спокойную. Большинство педагогов с меньшим уровнем эмоциональной стабильности (57 %) заявили, что не хотят, чтобы их дети работали

учителями. У менее эмоционально стабильных педагогов достаточно напряженные отношения с руководством ОУ. Только менее половины из них сказали, что им интересно жить. Многие педагоги с эмоциональной нестабильностью курсы повышения квалификации считают бесполезными. Им хочется иметь более спокойную работу. Это позволяет сделать вывод, что уровень эмоциональной стабильности влияет на отношение к профессии. Можно предположить, что учителя с низкой эмоциональной стабильностью склонны к профессиональному выгоранию и эмоциональному истощению. Органам управления образования в таком случае имеет смысл организовать по желанию педагогов соответствующую реабилитацию.

Библиографический список

1. Василенко А. Ю. Эмоциональное выгорание учителя: оплата труда или ценностно-смысловой кризис личности? // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2017. № 4. С. 230-233.
2. Влах Н. И. Феноменология выгорания с субдепрессивными расстройствами у учителей и педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 293-296.
3. Гревцова Е. А. Труд учителя. Социально-медицинские и психолого-педагогические аспекты. Рязань : Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2010. 172 с.
4. Данилова Л. Н. Соппротивление педагогов школьным реформам // Народное образование. 2015. № 6. С. 48-52.
5. Донских О. А. Ученик и учитель: счастье человеческого общения / О. А. Донских, Л. Ю. Логунова // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 60-71.
6. Дьячкова Е. С. Эмоционально неблагоприятные состояния в структуре личности педагога // Вестник Тамбовского государственного университета. 2012. Т. 17. № 1. С. 110-119.
7. Ефимова Г. З. Учитель: социально-профессиональный портрет и оценка качества жизни (на примере Ямало-Ненецкого автономного округа) / Г. З. Ефимова, И. В. Кайнов // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2017. Т. 3. № 1. С. 42-55.
8. Ефимова Г. З. Социальный портрет женщины-учителя (на примере Тюменской области) / Г. З. Ефимова, М. Ю. Семенов // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2018. Т. 18. № 3. С. 521-531.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 3-е изд., пересмотр. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. 448 с.
10. Изюмова С. А. О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы человека / С. А. Изюмова, Н. А. Аминов // Вопросы психологии. 1978. № 5. С. 128-133.
11. Капитанец Е. Г. Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания педагогов // Концепт. 2015. № 2. С. 1-6.
12. Крупник Е. П. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости / Е. П. Крупник, Е. Н. Лебедева // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 12-23.
13. Кукуляр А. М. Психологические особенности проявления синдрома эсоциального выгорания у педагогов начальных и старших классов средних общеобразовательных учреждений // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2018. Т. 1. № 2. С. 97-114.
14. Минюрова С. А. Профессиональная приверженность педагогов как показатель психологической готовности к внедрению профессионального стандарта / С. А. Минюрова, А. И. Калашников // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 90-108.
15. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 / А. В. Петракова, Т. Н. Канонир, А. А. Куликова, Е. А. Орел // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 93-114.
16. Осьмук Л. А. Психосоциальное благополучие и профессиональная деятельность российских учителей / Л. А. Осьмук, М. В. Сафронова, Ю. С. Захир // Психологический журнал. 2011. Т. 12. № 1. С. 91-104.
17. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 464 с.
18. Романова Е. А. Социально-психологическое благополучие педагога / Е. А. Романова, Р. Р. Гасанова, Т. А. Тореева // Перспективы науки. 2017. № 12. С. 106-115.
19. Рубцов В. В. Школа и стрессы: современное состояние проблемы // Вестник практической психологии образования. 2006. № 1 (6). С. 11-15.
20. Сергеева А. С. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности / А. С. Сергеева, Б. А. Кириллов, А. Ф. Джумагулова // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 138-154.
21. Социология: Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Минск : Книжный Дом, 2003. 1312 с.
22. Сыманюк Э. Э. Кризис утраты профессии учителя: анализ теоретических исследований / Э. Э. Сыманюк, А. А. Печеркина, Г. И. Борисов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 5. С. 12.

23. Условия труда педагогов общеобразовательных учреждений / Н. В. Яковлева, О. П. Понамарева, Ю. Ю. Горблянский, Е. П. Конторович // Медицина труда и промышленная экология. 2018. № 7. С. 34-38.

24. Усманова М. Н. Эмпирическое исследование темперамента личности в профессиональной деятельности педагога // *Psixologiya*. 2021. № 4. С. 15-21.

25. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологические исследования / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР. Москва : Педагогика, 1981. 208 с.

26. Dorman J. Testing a model for teacher burnout // *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*. 2003. Vol. 3. P. 35-47. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1486043> (дата обращения 15.03.2022).

27. Maslach C., Jackson S. The Measurement of Experienced Burnout // *Journal of Organizational Behavior*. 1981. № 2. P. 99-113. URL: <https://www.researchgate.net/publication/227634716> (дата обращения 17.03.2022).

28. Qu L., Shao J. The relationship among emotional labor and job satisfaction and job burn out of University Teachers: a meta-analysis base done empirical studies at home and abroad since the 21st century. Higher education research in Chongqing. 2020. Vol. 11. № 3. P. 1-11. URL: <http://kns.cnki.net/kcms/detail/50.1028.g4.20201023.1009.002.html> (дата обращения 05.04.2022).

29. Using music therapy techniques to treat teacher burnout / J. R. Cheek, L. G. Bradley, G. Parr, W. Lan // *Journal of Mental Health Counseling*. 2003. Vol. 25. P. 204-217.

Reference list

1. Vasilenko A. Ju. Jemocional'noe vygoranie uchitelja: oplata truda ili cennostno-smyslovoj krizis lichnosti? = Teacher's emotional burnout: pay or value crisis of personality? // *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovanija*. 2017. № 4. S. 230-233.

2. Vlah N. I. Fenomenologija vygoranija s subdepressivnymi rasstrojstvami u uchitelej i pedagogov = Phenomenology of burnout with subdepressant disorders in teachers and educators // *Azimet nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija*. 2017. T. 6. № 4. S. 293-296.

3. Grevcova E. A. Trud uchitelja. Social'no-medicinskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty = Teacher's labor. Socio-medical and psychological and pedagogical aspects. Rjazan': Rjazanskij gos. un-t im. S. A. Esenina, 2010. 172 с.

4. Danilova L. N. Soprotivlenie pedagogov shkol'nym reformam = Teacher resistance to school reforms // *Narodnoe obrazovanie*. 2015. № 6. S. 48-52.

5. Donskih O. A. Uchenik i uchitel': schast'e chelovecheskogo obshhenija = Student and teacher: the happiness of human communication / O. A. Donskih, L. Ju. Logunova // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019. T. 28. № 4. S. 60-71.

6. D'jachkova E. S. Jemocional'no neblagoprijatnye sostojanija v strukture lichnosti pedagoga = Emotionally unfavorable states in the personality structure of the teacher // *Vestnik Tambovskogo gosudarstvenno universiteta*. 2012. T. 17. № 1. S. 110-119.

7. Efimova G. Z. Uchitel': social'no-professional'nyj portret i ocenka kachestva zhizni (na primere Jamalo-Neneckogo avtonomnogo okruga) = Teacher: social and professional portrait and assessment of the quality of life (on the example of the Yamalo-Nenets Autonomous District) / G. Z. Efimova, I. V. Kajnov // *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-jeekonomicheskie i pravovye issledovanija*. 2017. T. 3. № 1. S. 42-55.

8. Efimova G. Z. Social'nyj portret zhenshhiny-uchitelja (na primere Tjumenskoj oblasti) = Social portrait of a female teacher (using the example of the Tyumen region) / G. Z. Efimova, M. Ju. Semenov // *Vestnik RUDN. Serija: Sociologija*. 2018. T. 18. № 3. S. 521-531.

9. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija = Pedagogical psychology : ucheb. dlja vuzov. 3-e izd., peresmotr. Moskva : MPSI ; Voronezh : MODJeK, 2010. 448 s.

10. Izjumova S. A. O fiziologicheskoj prirode svjazej mezhdju jemocional'noj ustojchivost'ju i svojstvami nervnoj sistemy cheloveka = On the physiological nature of the links between emotional stability and the properties of the human nervous system / S. A. Izjumova, H. A. Aminov // *Voprosy psihologii*. 1978. № 5. S. 128-133.

11. Kapitanec E. G. Issledovanie formirovanija sindroma jemocional'nogo vygoranija pedagogov = Study of the formation of the syndrome of emotional burnout of teachers // *Koncept*. 2015. № 2. S. 1-6.

12. Krupnik E. P. Psihologicheskaja ustojchivost' lichnostnyh konstruktov v period vzroslosti = Psychological stability of personality constructs during adulthood / E. P. Krupnik, E. N. Lebedeva // *Psihologicheskij zhurnal*. 2000. T. 21. № 6. S. 12-23.

13. Kukuljar A. M. Psihologicheskie osobennosti projavlenija sindroma jesocional'nogo vygoranija u pedagogov nachal'nyh i starshih klassov srednih obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij = Psychological Features of Esotional Burnout Syndrome in Primary and High School Teachers of Secondary Educational Institutions // *Innovacionnaja nauka: psihologija, pedagogika, defektologija*. 2018. T. 1. № 2. S. 97-114.

14. Minjurova S. A. Professional'naja priverzhennost' pedagogov kak pokazatel' psihologicheskoj gotovnosti k vnedreniju professional'nogo standarta = Professional commitment of teachers as an indicator of psychological readiness to implement a professional standard / S. A. Minjurova, A. I. Kalashnikov // *Obrazovanie i nauka*. 2017. T. 19. № 8. S. 90-108.

15. Osobennosti psihologicheskogo stressa u uchitelej v uslovijah distancionnogo prepodavanija vo vremja pandemii COVID-19 = Features of psychological stress in teachers in the context of distance teaching during the

COVID-19 pandemic / A. V. Petrakova, T. N. Kanonir, A. A. Kulikova, E. A. Orel // *Voprosy obrazovaniya*. 2021. № 1. S. 93-114.

16. Os'muk L. A. Psihosocial'noe blagopoluchie i professional'naja dejatel'nost' rossijskih uchitelej = Psychosocial well-being and professional activities of Russian teachers / L. A. Os'muk, M. V. Safronova, Ju. S. Zahir // *Psihologicheskij zhurnal*. 2011. T. 12. № 1. S. 91-104.

17. Romanova E. S. 99 populjarnyh professij. Psihologicheskij analiz i professiogrammy = 99 popular professions. Psychological analysis and professionograms. 2-e izd. Sankt-Peterburg : Piter, 2003. 464 s.

18. Romanova E. A. Social'no-psihologicheskoe blagopoluchie pedagoga = Socio-psychological well-being of the teacher / E. A. Romanova, R. R. Gasanova, T. A. Toreeva // *Perspektivy nauki*. 2017. № 12. S. 106-115.

19. Rubcov V. V. Shkola i stressy: sovremennoe sostojanie problemy = School and stresses: the modern state of the problem // *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2006. № 1 (6). S. 11-15.

20. Sergeeva A. S. Perevod i adaptacija kratkogo pjatifaktornogo oprosnika lichnosti (TIPI-RU): ocenka konvergentnoj validnosti, vnutrennej soglasovannosti i test-retestovoj nadezhnosti = Translation and adaptation of the brief five-factor personality questionnaire (TIPI-RU): assessment of convergent validity, internal consistency, and test retest reliability / A. S. Sergeeva, B. A. Kirillov, A. F. Dzhumagulova // *Jeksperimental'naja psihologija*. 2016. T. 9. № 3. S. 138-154.

21. Sociologija: Jenciklopedija = Sociology: Encyclopedia / sost. A. A. Gricanov, V. L. Abushenko, G. M. Evel'kin, G. N. Sokolova, O. V. Tereshhenko. Minsk : Knizhnyj Dom, 2003. 1312 s.

22. Symanjuk Je. Je. Krizis utraty professii uchitelja: analiz teoreticheskikh issledovanij = The crisis of the loss of the teaching profession: an analysis of theoretical research / Je. Je. Symanjuk, A. A. Pecherkina,

G. I. Borisov // *Mir nauki. Pedagogika i psihologija*. 2020. T. 8. № 5. S. 12.

23. Usloviya truda pedagogov obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij = Working conditions of teachers of educational institutions / N. V. Jakovleva, O. P. Ponamareva, Ju. Ju. Gorblyanskij, E. P. Kontorovich // *Medicina truda i promyshlennaja jekologija*. 2018. № 7. S. 34-38.

24. Usmanova M. N. Jempiricheskoe issledovanie temperamenta lichnosti v professional'noj dejatel'nosti pedagoga = Empirical study of the temperament of personality in the professional activities of a teacher // *Psihologija*. 2021. № 4. S. 15-21.

25. Chudnovskij V. Je. Nравstvennaja ustojchivost' lichnosti: Psihologicheskie issledovanija = Moral resilience of the individual: Psychological research / Nauchno-issledovatel'skij institut obshhej i pedagogicheskoy psihologii APN SSSR. Moskva : Pedagogika, 1981. 208 s.

26. Dorman J. Testing a model for teacher burnout // *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*. 2003. Vol. 3. P. 35-47. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1486043> (data obrashhenija 15.03.2022).

27. Maslach C., Jackson S. The Measurement of Experienced Burnout // *Journal of Organizational Behavior*. 1981. № 2. P. 99-113. URL: <https://www.researchgate.net/publication/227634716> (data obrashhenija 17.03.2022).

28. Qu L., Shao J. The relationship among emotional labor and job satisfaction and job burn out of University Teachers: a meta-analysis base done empirical studies at home and abroad since the 21st century. Higher education research in Chongqing. 2020. Vol. 11. № 3. P. 1-11. URL: <http://kns.cnki.net/kcms/detail/50.1028.g4.20201023.1009.002.html> (data obrashhenija 05.04.2022).

29. Using music therapy techniques to treat teacher burnout / J. R. Cheek, L. G. Bradley, G. Parr, W. Lan // *Journal of Mental Health Counseling*. 2003. Vol. 25. P. 204-217.

Статья поступила в редакцию 22.09.2022; одобрена после рецензирования 20.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 22.09.2022; approved after reviewing 20.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 37.015.3
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-159-166
EDN: DHBDNE

**Взаимосвязь социального интеллекта
и ценностно-мотивационных ориентаций в юношеском возрасте**

Дарья Александровна Солоднева¹✉, Павел Анатольевич Побокин², Александр Анатольевич Карпов³

¹Старший преподаватель кафедры клинической психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет». 214019, г. Смоленск, ул. Крупской, д. 28

²Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет». 214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4

³Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». 150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14
¹darya210895@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-6158-7496>

²p.pobokin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7814-0463>

³karpov.sander2016@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6432-8246>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению взаимосвязи социального интеллекта и ценностно-мотивационных ориентаций как важного элемента успешного взаимодействия студентов с преподавателями и однокурсниками. Раскрываются особенности социального интеллекта и ценностно-мотивационных ориентаций как направления самореализации личности путем структурирования целей-ценностей в юношеском возрасте. Выявлена корреляционная зависимость между терминальными, инструментальными ценностями и социальным интеллектом у студентов лечебного факультета. Показано, что студенты, у которых среди ценностей преобладает «Образованность», имеют высокий и выше среднего уровень развития способности предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации.

Установлено, что студенты, у которых важное место среди ценностей занимает направленность на «Активную деятельную жизнь», не обладают выраженной способностью понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным (словесным) и невербальным проявлениям. Такая ценность, как «Широта взглядов», выражена у студентов, обладающих умением понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным (словесным) и невербальным проявлениям. Ценности «Жизнерадостность» и «Удовольствие» сочетаются с низким уровнем способности предвидеть последствия поведения. У большинства респондентов отмечен средний уровень развития социального интеллекта. Студенты продемонстрировали преимущественно средний и низкий уровень эмпатии. Значимость коэффициента корреляции между терминальными, инструментальными ценностями и социальным интеллектом студентов была определена с помощью соответствующих математико-статистических процедур. Результаты исследования могут найти дальнейшее практическое применение в педагогической и социальной психологии, а также при разработке конкретных рекомендаций для практических психологов и преподавателей.

Ключевые слова: учебная деятельность; социальный интеллект; ценностно-мотивационные ориентации; корреляционная зависимость; юношеский возраст; преподаватель; университет

Для цитирования: Солоднева Д. А., Побокин П. А., Карпов А. А. Взаимосвязь социального интеллекта и ценностно-мотивационных ориентаций в юношеском возрасте // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 159-166. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-159-166>. <https://elibrary.ru/mdhlpj>

Original article

The relationship of social intelligence and value-motivational orientations in adolescence

Dariya A. Solodneva¹✉, Pavel A. Pobokin², Aleksandr A. Karpov³

¹Senior lecturer, department of clinical psychology, FSBEI HE «Smolensk state medical university». 214019, Smolensk, Krupskaya st., 28

²Candidate of psychological sciences, associate professor of department of general psychology, FSBEI HE «Smolensk state university». 214000, Smolensk, Przheval'skogo st., 4

© Солоднева Д. А., Побокин П. А., Карпов А. А., 2022

³Doctor of psychological sciences, professor, department of labor psychology and organizational psychology, FSBEI HE «Yaroslavl state university named after P. G. Demidov». 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14

¹darya210895@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-6158-7496>

²p.pobokin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7814-0463>

³karpov.sander2016@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6432-8246>

Abstract. The results of a study devoted to the study of the relationship between social intelligence and value-motivational orientations as an important element of successful interaction of students with teachers and classmates are presented. The features of social intelligence and value-motivational orientations as directions of self-realization of the individual by structuring goal-values in adolescence are revealed. The correlation between terminal, instrumental values and social intelligence among students of the Faculty of Medicine was revealed. It is shown that students whose values are dominated by «Education» have a high and above average level of development of the ability to anticipate the consequences of behavior based on the available information.

It is established that students who have an important place among the values of orientation to «Active activity life» do not have a pronounced ability to understand the intentions, feelings and emotional states of a person by verbal and non-verbal manifestations. Such a value as «Breadth of views» is expressed in students who have the ability to understand the intentions, feelings and emotional states of a person by verbal and non-verbal manifestations. «Cheerfulness» and «Pleasure» are combined with a low level of ability to anticipate the consequences of behavior. The majority of respondents have mainly an average level of social intelligence development. The students demonstrated mainly medium and low levels of empathy. The significance of the correlation coefficient between terminal, instrumental values and social intelligence of students was determined using appropriate mathematical and statistical procedures. The results of the study can have further practical application in pedagogical and social psychology, and may also be necessary when developing specific recommendations for practical psychologists and teachers.

Keywords: educational activity; social intelligence; value-motivational orientations; correlation dependence; youth age; teacher; university

For citation: Solodneva D. A., Pobokin P. A., Karpov A. A. The relationship of social intelligence and value-motivational orientations in adolescence. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 159-166. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-159-166>. <https://elibrary.ru/mdhlpj>

Введение

Изучение особенностей социального и эмоционального интеллекта является актуальной и важной задачей. В современном обществе особое значение приобретает вопрос взаимосвязи ценностно-смысловой ориентации и социального интеллекта в юношеском возрасте. Являясь основой нравственного сознания, эта взаимосвязь оказывает влияние на жизненный выбор юношества, проявляется в конкретных делах и поступках, в особенностях целеполагания и способах целедостижения. Развитие социального интеллекта является залогом адаптации студентов к учебной деятельности и успешному взаимодействию с преподавателями и однокурсниками.

В юношеском возрасте возникают новые цели и осваиваются новые социальные роли, происходит дальнейшая возрастная социализация. Продуктивное взаимодействие с преподавателями и однокурсниками в рамках учебного процесса является важным фактором, обуславливающим дальнейшее становление и направленность личности, успешное развитие социального интеллекта, повышение уровня эмпатии.

В целях выстраивания профессионально-педагогического общения со студентами, преподавателям необходимо учитывать, что юношеский возраст — один из критических моментов в

психологическом развитии, он накладывает отпечаток на ценностно-смысловую сферу личности. Вследствие этого организация педагогической интеракции, очевидно, является важной задачей, встающей перед преподавателями. Необходимо таким образом построить общение со студентами, чтобы создать возможности дальнейшего развития у них социального интеллекта и эмпатии. Следует также отметить, что для развития социального интеллекта и эмпатии в процессе учебной деятельности преподаватель должен понимать, что его образ, манера общения в «глазах» студентов представляется значительным фактором, влияющим на отношение к учебной деятельности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать заключение о необходимости рассмотреть особенности взаимосвязи социального интеллекта и ценностно-смысловых ориентаций студента — организации и проведения соответствующей процедуры эмпирического исследования. Одной из главных и наиболее общих его целей (главным образом, с точки зрения его практической ценности) является конструктивная и профессиональная организация учебного процесса, а также разработка рекомендаций по установлению оптимальных взаимоотношений со студентами.

Обзор литературы

Известно, что в период юности возникает проблема жизненных ценностей. Личность фиксирует свою внутреннюю позицию к себе, другим людям и моральным ценностям [Беспалова, 2002; Лихачева, 2017; Козлов, 2019; Лапин, 2019]. По мнению В. С. Мухиной, человек в этот период либо выбирает цинизм, становясь «нравственным пылесосом, либо сознательно стремится к духовному росту, построению жизни на традиционных нравственных ориентациях» [Мухина, 2002].

В юношеском возрасте увеличивается разрыв между молодыми людьми в связи с особенностями, характеризующими личность [Фомина, 2016; Мацнева, 2017; Васин, 2019; Полякова, 2019; Репина, 2019; Scherbakov, 2021]. Л. И. Божович указывает, что юношество связано с определением внутренней позиции, своего места в жизни, моральным сознанием и самосознанием, формированием мировоззрения [Божович, 2011; Солоднева, 2021; Mayer, 2004; Drigas, 2018; Kukulyar, 2022], расширяется диапазон фактически доступных человеку или нормативно-обязательных социальных ролей, расширяется сфера социальной жизнедеятельности.

Наряду с этим, необходимо учитывать важное замечание В. Э. Чудновского, по мнению которого, открытие внутреннего мира в ранней юности связано с переживанием его как ценности. По его мнению, «становление смысла жизни обусловлено развитием процессов личностного самоанализа». Открытие себя как уникальной, неповторимой личности сопряжено с открытием социального мира, в котором эта личность живет. Юношеская рефлексия — это осознание собственного «Я» («Кто я?», «Каковы мои способности?», «Какой я?»), а также осознание своего положения в социальном мире («Кто мои друзья и враги?», «Кем я хочу стать?», «Каков мой жизненный идеал?») [Чудновский, 2006; Спирина, 2018; Кляченко, 2017; Князева, 2004; Селиванова, 2013].

Следует также отметить, что в соответствии с принципами ценностной ориентации изучение личности происходит неразрывно с социумом [Соловьева, 2016; Дворецкая, 2018; Ахмадиева, 2018, Sabirova, 2019]. Ценностные ориентации отражают ценностную характеристику самой личности и выступают функцией социальной среды. Они выражают внутреннюю основу отношений личности к действительности и образуют содержательную основу мотивации поведения

[Леонтьев, 2011; Панчук, 2016; Скрипова, 2016; Ившина, 2019].

Вместе с тем в контексте рассматриваемой проблематики целесообразно привести тезис из работ Л. А. Безбородовой, которая в своей статье «Эмоциональный интеллект как важный фактор коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов» подчеркивает значимость эмоционального интеллекта для анализа академической успеваемости студентов, а также для обеспечения «оптимистической осведомленности, понимания и контроля собственных эмоций» [Безбородова, 2019]. Исходя из того, что социальный интеллект неразрывно связан с эмоциональным, мы понимаем необходимость дальнейших исследований в этом направлении.

Проведенный обзор психологической литературы свидетельствует об определенной недостаточности эмпирических данных о взаимосвязи ценностно-мотивационных ориентаций и социального интеллекта у студентов. Таким образом, дальнейшие разработки в данной области, в том числе с использованием соответствующего сложившегося к настоящему моменту методического инструментария психодиагностического и математико-статистического плана, могут стать перспективными для более глубокого изучения вопроса развития социального интеллекта студентов.

Целью исследования является изучение взаимосвязи ценностно-мотивационных ориентаций личности и социального интеллекта в юношеском возрасте.

Объект исследования — взаимосвязь ценностно-мотивационных ориентаций личности и социального интеллекта в юношеском возрасте. Предмет исследования — ценностно-мотивационные ориентации и социальный интеллект.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели в исследовании применялись следующие методы.

I. Метод теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

II. Психодиагностические методы:

- Тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект»;
- Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич);
- Тест коммуникативных умений Л. Михельсона.

– Методика измерения эмпатических способностей (В. В. Бойко);

– Тест смысложизненных ориентаций — СЖО (Д. А. Леонтьев).

III. Методы математической статистики (коэффициент корреляции Пирсона).

База исследования — ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Минздрава России.

Выборку исследования составили 110 студентов в возрасте от 17 до 22 лет.

Результаты исследования

Рассмотрим основные результаты, полученные нами после проведения вышеуказанных методик.

В экспериментальную процедуру данного исследования вошла методика М. Рокича «Ценностные ориентации личности», состоящая в прямом ранжировании двух списков ценностей: терминальных (ценности-цели) и инструментальных (ценности-средства). В процессе исследования была получена иерархия ценностей, которые мы разделили на три равные группы:

– предпочитаемые ценности, значимые (ранги с 1 по 6);

– индифферентные, безразличные (ранги с 7 по 12);

– отвергаемые, незначимые (ранги с 13 по 18).

Важно подчеркнуть, что в результате подсчета количественных показателей использованных в исследовании методик первое место в выборке студентов медицинского университета занимает ценность «Здоровье» (3 %), что свидетельствует о том, что студенты осознают необходимость поддержания психологического и физического здоровья на высоком уровне, понимают, что это одна из основных ценностей жизни. Также необходимо отметить, что для респондентов значимыми ценностями являются «Счастливая жизнь» (4 %) и «Любовь» (2 %), при этом ценности «Счастье других» (8 %) и «Творчество» (9 %) являются индифферентными. К отвергаемым ценностям можно отнести «Высокие запросы» (13 %) и «Нетерпимость к недостаткам в себе и других» (15 %).

В ходе эмпирического исследования была использована методика Дж. Гилфорда «Социальный интеллект», которая показала, что для большинства респондентов характерен средний уровень развития социального интеллекта (45 %). Необходимо подчеркнуть, что у значительной части респондентов был выявлен социальный

интеллект в диапазоне «ниже среднего» (30 %).

Важно отметить, что социальный интеллект обеспечивает успешную социальную адаптацию и успешность установления контактов в межличностном общении. Он необходим для прогнозирования реакции окружающих в той или иной ситуации, правильного понимания невербальной информации, поступающей от собеседника. Высокий и выше среднего уровень социального интеллекта способствует доброжелательности в общении, позволяет быстро понять и проанализировать поведение в определенной ситуации.

Средний уровень познания социального поведения, который продемонстрировали студенты, говорит о психологической негибкости при необходимости критически оценивать мотивацию поступков окружающих, их чувства, ставить себя на их место. Всего 4 % студентов при проведении исследования продемонстрировали низкий уровень социального интеллекта, таким образом, можно говорить о снижении их способности предвидеть социальное поведение окружающих, что может быть успешно скорректировано впоследствии с помощью социально-психологического обучения. У 21 % респондентов социальный интеллект выше среднего, что говорит о развитой эмпатии и обладании коммуникативными навыками, обеспечивающим успешное взаимодействие в учебной группе и с преподавателями.

Вместе с тем в исследовании нами были использована методика Л. Михельсона «Тест коммуникативных умений», которая показала, что чаще всего студенты проявляют компетентный стиль реагирования (81 %). Были выявлены респонденты с зависимым типом поведения (11 %), что проявляется как неуверенность в действиях и поступках, возможная инфантильность, незрелость суждений, зависимость от мнения окружающих. Уровень развития зависимого стиля общения в среднем у студентов низкий. Агрессивный тип реагирования наблюдался у незначительной части студентов (8 %), что говорит о положительной тенденции избегать отрицательных и категоричных оценок, которые могут вызывать негативную реакцию у других людей.

Для исследования уровня эмпатии студентов была использована методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии». Оценка выражения эмоций проявляется в определении эмоций по физическому состоянию человека, его поведенческим актам и внешнему виду. Человек, обладающий высоким уровнем эмпатии, может рас-

познавать эмоции окружающих и оказывать на них воздействие, понимать оттенки эмоции и благодаря этому быть продуктивным и гибким в проработке своих планов и идей, увидеть ситуацию с точки зрения другого и не фиксироваться на определенной проблеме, а рассмотреть возможность ее решения. Результаты исследования показали, что испытуемые демонстрируют в основном заниженный (50 %) и средний уровень эмпатии (42 %), очень низкий уровень эмпатии выявлен у остальных студентов (8 %). Важно, что для респондентов не характерно наличие высокого уровня эмпатии. При анализе шкал эмпатии не выявлено значительного преимущества: рациональный канал эмпатии (17 %), эмоциональный канал эмпатии (16 %), интуитивный канал эмпатии (17 %), установки, препятствующие или способствующие эмпатии (15 %), проникающая способность (16 %), идентификация (18 %).

Помимо этого, на основании данных, полученных с помощью методики СЖО Д. А. Леонтьева, у респондентов были выявлены низкие показатели по субшкалам «Процесс жизни» ($21 \pm 1,85$) и «Локус контроля — Я» ($22 \pm 1,96$). Это указывает на неудовлетворенность настоящим моментом жизненной ситуации и прошлым опытом, что не позволяет принять на себя в полной мере ответственность за результаты деятельности, однако этой деятельности могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее. Низкие показатели «Локус контроля — Я» — демонстрируют неверие в возможность контроля над событиями собственной жизни. Анализируя общий показатель осмысленности жизни студентов, целесообразно сделать вывод о том, что респонденты имеют средний показатель общей осмысленности жизни ($117,85 \pm 9,36$).

После проведения корреляционного анализа Пирсона между инструментальными, терминальными ценностями и социальным интеллектом студентов были выявлены значимые корреляции между активной, деятельной жизнью и фактором познания преобразования поведения ($r = -0,656$), между здоровьем и фактором познания результатов поведения ($r = -0,415$), наличием хороших друзей и фактором познания преобразования поведения, а также фактором познания системного поведения ($r = -0,430$; $r = -0,439$), познанием и фактором познания поведения ($r = 0,369$), развитием и фактором познания преобразования поведения ($r = 0,380$), счастливой семейной жизнью и

фактором познания результатов поведения ($r = -0,565$), творчеством и фактором познания преобразования поведения, а также фактором познания системного поведения ($r = 0,390$; $r = 0,480$), удовольствием и фактором познания классов поведения ($r = -0,511$), между воспитанностью и фактором познания преобразования поведения ($r = -0,512$), жизнерадостностью и фактором познания результатов поведения, ($r = -0,615$), образованностью и фактором познания результатов поведения ($r = 0,611$), ответственностью и фактором познания результатов поведения ($r = -0,420$), фактором познания преобразования поведения ($r = 0,380$), смелостью и фактором познания классов поведения ($r = -0,312$), честностью и фактором познания классов поведения ($r = 0,391$), широтой взглядов и фактором познания классов поведения ($r = 0,461$).

Таким образом, существующая корреляционная зависимость между терминальными, инструментальными ценностями и социальным интеллектом показала, что респонденты с преобладающей ценностью «Образованность» отличаются выраженной способностью предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации. Необходимо отметить, что у студентов, для которых характерна направленность на «Активную деятельную жизнь» (занимает одно из основных мест среди остальных ценностей), не выражена способность понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным (словесным) и невербальным проявлениям, в разных ситуационных контекстах. «Широта взглядов» проявляется у студентов, которые умеют понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным (словесным) и невербальным проявлениям. Ценности «Жизнерадостность» и «Удовольствие» — сочетаются со сниженным уровнем возможности предусмотреть варианты возможного поведения, исходя из имеющейся информации.

Вместе с тем нельзя не отметить, что на фоне выявленного у большинства испытуемых преимущественно среднего уровня развития социального интеллекта они продемонстрировали преимущественно средний и низкий уровень эмпатии. Полагаем, общий объяснительный потенциал подобного результата может и должен быть в дальнейшем описан не только с позиций ценностно-смысловых ориентаций, но и относительно иных механизмов психологического плана, а также разнообразия социально-

психологических факторов, обусловленных изменениями в области общественных, информационно-технологических и других трансформаций.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование показало, что для студентов характерно наличие среднего и сниженного уровня эмпатии. Поскольку у большинства студентов выявлен заниженный уровень эмпатии, педагогами и психологам необходимо учитывать данный аспект при планировании учебно-воспитательного процесса. Для студентов характерен преимущественно средний уровень развития социального интеллекта, однако некоторые из них обладают низким социальным интеллектом, что педагогическому коллективу, в частности психологической службе вуза, также важно учитывать при выстраивании продуктивной работы. Выявлены значимые корреляции между ценностно-мотивационными ориентациями студентов и социальным интеллектом. По результатам проведения методики Л. Михельсона «Тест коммуникативных умений», было установлено, что чаще всего респонденты проявляют компетентный стиль реагирования, однако студенты, демонстрирующие агрессивный и зависимый тип поведения нуждаются в помощи и советах компетентного специалиста. Первую позицию у студентов занимает ценность «Здоровье», что свидетельствует о понимании ими значения физического и психологического здоровья. Результаты исследования могут найти дальнейшее практическое применение в педагогической и социальной психологии, могут быть учтены при разработке рекомендаций в деятельности практических психологов и преподавателей.

Библиографический список

1. Беспалова Т. М. К вопросу об актуальности исследования ценностных ориентаций в юношеском возрасте / Т. М. Беспалова, Д. В. Акимов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы X Международной научно-практической конференции. Рязань : Концепция, 2018. С. 219-222.
2. Безбородова Л. А. Эмоциональный интеллект, как важный фактор коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов / Л. А. Безбородова, М. А. Безбородова. Москва : Наука и школа, 2019. 210 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Избр. психол. труды Д. И. Фельдштейна. Москва : МОДЭК, 2011. 352 с.
4. Васин А. И. Особенности социального интеллекта молодежи / А. И. Васин, О. Б. Полякова // Приоритетные направления развития науки и образования : сборник статей V Международной научно-практической конференции. Пенза : Наука и просвещение, 2019. С. 262-266.
5. Дворецкая Т. А. Смысложизненные ориентации и мотивы учебной деятельности студентов вузов / Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2018. № 3 (802). С. 166-177.
6. Ившина Т. С. Сравнительный анализ осмысленности жизни в юношеском и зрелом возрасте / Т. С. Ившина, Е. С. Плотникова // Постулат. 2019. № 3 (41). С. 55.
7. Кляченко П. А. Взаимосвязь социального интеллекта и смысложизненных ориентаций в структуре личностного потенциала учащихся старших классов и студентов организаций среднего профессионального образования / П. А. Кляченко, А. А. Скорынин // Вестник Прикамского социального института. 2017. № 3 (78). С. 111-117.
8. Князева Н. Н. Изучение социального интеллекта у школьников и студентов // Юбилейная международная научно-практич. конф., посвященная 200-летию Д. П. Ознобишина. Самара : Мир науки, культуры, образования, 2004. С. 115.
9. Козлов Н. В. Потребность личности в социальном взаимодействии и принятии других как проявление социального интеллекта / Н. В. Козлов, Н. А. Красноперова // Мир человека : материалы ежегодных конференций. Красноярск : Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, 2019. С. 129-133.
10. Лапин Д. В. Взаимосвязь социального интеллекта и социального успеха // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Уфа : Агентство международных исследований, 2019. С. 45-50.
11. Лихачева Е. А. Смысложизненные ориентации как важные составляющие направленности личности / Е. А. Лихачева, О. К. Позднякова // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве : сборник статей V всероссийской научно-практической конференции. Самара : Самарский государственный социально-педагогический университет, 2017. С. 105-108.
12. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов. Москва : Академия, 2002. 456 с.
13. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт, Т. А. Гудкова. Москва : Мир, 1994. 319 с.
14. Репина А. О. Исследование осмысленности жизни и интеллектуального развития в юношеском возрасте // Аллея науки. 2019. № 4 (31). С. 798-804.

15. Селиванова З. К. Ценностный мир российских подростков: формирование, динамика, управление (социологический аспект). Москва : МЭИ, 2013. 200 с.
16. Скрипова Л. В. Самоактуализация личности в юношеском возрасте / Л. В. Скрипова, Т. В. Остапенко, Н. Е. Алехина // Вестник научных конференций. 2016. № 1-5 (5). С. 177-178.
17. Соловьева О. В. Социальный интеллект как психологический феномен / О. В. Соловьева, А. А. Гречкина // Наука, образование и инновации : сборник статей Международной научно-практической конференции. Екатеринбург : Аэтерна, 2016. С. 203-206.
18. Солоднева Д. А. Особенности развития социального интеллекта в юношеском возрасте / Д. А. Солоднева, П. А. Побокин // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. 2021. № 1. С. 33-38.
19. Спирина Т. А. Исследование смысло-жизненных ориентаций студентов-первокурсников // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 41-1. С. 56-59.
20. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избранные психологические труды. Москва : МПСИ, 2006. 768 с.
21. Sabirova D. A. Psychological and practical aspects of the social research on the intelligence of the medical staff // Psychology. 2019. № 2. С. 28-30.
22. Scherbakov S. V. Students social intelligence and the choice of behavioral strategies in conflict resolution // Clinical Schizophrenia and Related Psychoses. 2021. T. 15. № 4. С. 16.
23. Mayer J. D. Emotional intelligence : theory, findings, and implications / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychol. Inq. 2004. Vol. 15. № 3. P. 197-215.
24. Drigas, A. S. New Layered Model on Emotional Intelligence / A. S. Drigas, C. A. Papoutsis // Behav Sci (Basel). 2018. № 8 (5). P. 45.
25. Kukulyar A., Shaginyan S., Eresko E. Features of emotional intelligence and self-acceptance in students of various training profiles // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. T. 247. С. 483-494.
3. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti = Personality formation challenges // Izbr. psihol. trudy D. I. Fel'dshtejna. Moskva : MODJeK, 2011. 352 s.
4. Vasin A. I. Osobennosti social'nogo intellekta molodezhi = Features of the social intelligence of young people / A. I. Vasin, O. B. Poljakova // Prioritetnye napravleniya razvitija nauki i obrazovanija : sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza : Nauka i prosveshhenie, 2019. S. 262-266.
5. Dvoreckaja T. A. Smyslozhiznennye orientacii i motivy uchebnoj dejatel'nosti studentov vuzov = Meaningful orientations and motives of educational activities of university students / T. A. Dvoreckaja, L. R. Ahmadijeva // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2018. № 3 (802). S. 166-177.
6. Ivshina T. S. Sravnitel'nyj analiz osmyslennosti zhizni v junosheskom i zreлом vozraste = Comparative analysis of the meaningfulness of life in adolescence and adulthood / T. S. Ivshina, E. S. Plotnikova // Postulat. 2019. № 3 (41). S. 55.
7. Kljachenko P. A. Vzaimosvjaz' social'nogo intellekta i smyslozhiznennyh orientacij v strukture lichnostnogo potenciala uchashhihsja starshih klassov i studentov organizacij srednego professional'nogo obrazovanija = The relationship of social intelligence and meaningful orientation in the structure of personal potential of high school students and students of secondary vocational education organizations / P. A. Kljachenko, A. A. Skorynin // Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta. 2017. № 3 (78). S. 111-117.
8. Knjazeva N. N. Izuchenie social'nogo intellekta u shkol'nikov i studentov = Studying social intelligence in schoolchildren and students // Jubilejnaja mezhdunarodnaja nauchno-praktich. konf., posvjashhennaja 200-letiju D. P. Oznobishina. Samara : Mir nauki, kul'tury, obrazovanija, 2004. S. 115.
9. Kozlov N. V. Potrebnost' lichnosti v social'nom vzaimodejstvii i prinjatii drugih kak projavlenie social'nogo intellekta = The need of the individual for social interaction and acceptance of others as a manifestation of social intelligence / N. V. Kozlov, N. A. Krasnoperova // Mir cheloveka : materialy ezhegodnyh konferencij. Krasnojarsk : Sibirskij gosudarstvennyj universitet nauki i tehnologij imeni akademika M. F. Reshetneva, 2019. S. 129-133.
10. Lapin D. V. Vzaimosvjaz' social'nogo intellekta i social'nogo uspeha = Relationship of social intelligence and social success // Problemy sovremennyh integracionnyh processov i puti ih reshenija : sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa : Agentstvo mezhdunarodnyh issledovanij, 2019. S. 45-50.
11. Lihacheva E. A. Smyslozhiznennye orientacii kak vazhnye sostavljajushhie napravlenosti lichnosti = Meaningful orientations as important components of personality orientation / E. A. Lihacheva, O. K. Pozdnjakova // Vospitanie v sovremennom kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve : sbornik statej V Vse-

Reference list

1. Bepalova T. M. K voprosu ob aktual'nosti issledovanija cennostnyh orientacij v junosheskom vozraste = To the question of the relevance of the study of value orientations in adolescence / T. M. Bepalova, D. V. Akimova // Pedagogika i psihologija kak resurs razvitija sovremennogo obshhestva : materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rjazan' : Konceptija, 2018. S. 219-222.
2. Bezborodova L. A. Jemocional'nyj intellekt, kak vazhnyj faktor kommunikativnogo vzaimodejstvija prepodavatelja i studentov = Emotional intelligence, as an important factor in communication between the teacher and students / L. A. Bezborodova, M. A. Bezborodova. Moskva : Nauka i shkola, 2019. 210 s.

rossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Samara : Samarskij gosudarstvennyj social'no-pedagogicheskij universitet, 2017. S. 105-108.

12. Muhina V. S. Vozrastnaja psihologija: fenomenologija razvitija, detstvo, otrochestvo = Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence : uchebnik dlja studentov vuzov. Moskva : Akademija, 2002. 456 s.

13. Remshmidt H. Podrozkovyy i junosheskij vozrast. Problemy stanovlenija lichnosti = Adolescence and adolescence. Personality Formation Challenges / H. Remshmidt, T. A. Gudkova. Moskva : Mir, 1994. 319 s.

14. Repina A. O. Issledovanie osmyslennosti zhizni i intellektual'nogo razvitija v junosheskom vozraste = A study of the meaningfulness of life and intellectual development in adolescence // Alleja nauki. 2019. № 4 (31). S. 798-804.

15. Selivanova Z. K. Cennostnyj mir rossijskih podrozkov: formirovanie, dinamika, upravlenie (sociologicheskij aspekt) = The value world of Russian adolescents: formation, dynamics, management (sociological aspect). Moskva : MJeI, 2013. 200 s.

16. Skripova L. V. Samoaktualizacija lichnosti v junosheskom vozraste = Self-actualization of personality in adolescence / L. V. Skripova, T. V. Ostapenko, N. E. Alehina // Vestnik nauchnyh konferencij. 2016. № 1-5 (5). S. 177-178.

17. Solov'eva O. V. Social'nyj intellekt kak psihologicheskij fenomen = Social intelligence as a psychological phenomenon / O. V. Solov'eva, A. A. Grechkina // Nauka, obrazovanie i innovacii : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg : Ajeter-na, 2016. S. 203-206.

18. Solodneva D. A. Osobennosti razvitija social'nogo intellekta v junosheskom vozraste = Features of the development of social intelligence in adolescence / D. A. Solodneva, P. A. Pobokin // Vestnik JarGU. Gumanitarnye nauki. 2021. № 1. S. 33-38.

19. Spirina T. A. Issledovanie smyslozhiznennyh orientacij studentov-pervokursnikov = Study of the meaningful orientations of first-year students // Tendencii razvitija nauki i obrazovanija. 2018. № 41-1. S. 56-59.

20. Chudnovskij V. Je. Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni. Izbrannye psihologicheskie trudy = The formation of personality and the problem of the meaning of life. Selected psychological works. Moskva : MPSI, 2006. 768 s.

21. Sabirova D. A. Psychological and practical aspects of the social research on the intelligence of the medical staff // Psychology. 2019. № 2. S. 28-30.

22. Scherbakov S. V. Students social intelligence and the choice of behavioral strategies in conflict resolution // Clinical Schizophrenia and Related Psychoses. 2021. T. 15. № 4. S. 16.

23. Mayer J. D. Emotional intelligence : theory, findings, and implications / J. D. Mayer, R. Salovey, D. Caruso // Psychol. Inq. 2004. Vol. 15. № 3. P. 197-215.

24. Drigas, A. S. New Layered Model on Emotional Intelligence / A. S. Drigas, C. A. Papoutsis // Behav Sci (Basel). 2018. № 8 (5). P. 45.

25. Kukulyar A., Shaginyan S., Eresko E. Features of emotional intelligence and self-acceptance in students of various training profiles // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. T. 247. S. 483-494.

Статья поступила в редакцию 13.09.2022; одобрена после рецензирования 12.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 13.09.2022; approved after reviewing 12.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА (КУЛЬТУРОЛОГИЯ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 821.161.1

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-167-175

EDN: AHTCZW

«Уединенное» Василия Розанова, или Жизнь НЕ как она есть

Ирина Анатольевна Едошина

Кандидат филологических наук, доктор культурологии, профессор кафедры истории ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет». 156005, г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17
tettixgreek@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1046-0719>

Аннотация. В проблемном поле статьи находится вопрос о степени биографичности одного из самых известных текстов В. В. Розанова под названием «Уединенное». Для решения данного вопроса автор использует историко-культурный, биографический и аналитический методы при общем герменевтическом подходе.

Автором статьи подробно восстанавливается история публикации «Уединенного», драматизм которой в значительной степени определяется необычностью содержания текста. Уделяется отдельное внимание природе этой необычности, связанной с откровенностью авторских признаний. Далее на основе анализа фрагментов из «Уединенного» автор статьи стремится обнаружить, где и как, с помощью каких художественных средств Розанов разграничивает события из собственной жизни с тем, как они представлены в тексте. Отмечается обильное использование пунктографии, чья визуальная природа позволяет сразу и резко отделить, например, Розанова-человека от «Розанова» или *Розанова* (как героев), сочинение — от «сочинения» или соч./(соч.). Кроме того, автор статьи проводит сопоставление написанного текста и событий из реальной жизни Розанова, отмечает их фактологическое несовпадение при внешнем кажущемся сходстве.

Отдельно рассматривается специфика художественного текста и впервые предлагаются его типологические характеристики: параболический и почти биографический. Каждый из этих типов текста описывается на основе проведения аналитических процедур. В итоге утверждается, что текстообразующим началом в «Уединенном» выступает персонифицированное отношение к себе и к жизни, что нашло отражение в специфике художественных средств, адекватных я-сознанию автора, но не его биографии.

Ключевые слова: проблемное поле; текст; пунктография; биография; я-сознание; типология; персонификация

Для цитирования: Едошина И. А. «Уединенное» Василия Розанова, или Жизнь НЕ как она есть // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 167-175. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-167-175>. <https://elibrary.ru/ahtczw>

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY)

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

«Solitary» by Vasily Rozanov, or Life as it's NOT

Irina A. Edoshina

Candidate of philological sciences, doctor of culturology, professor of the department of history, FSBEI HE «Kostroma state university». 156005, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17
tettixgreek@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1046-0719>

Abstract. The problem field of the article is a question of degree of biographical character of one of the most famous texts by V. V. Rozanov called «Solitary». To solve this issue, the author uses historical, cultural, biographical, analytical methods with a general hermeneutical approach.

The author of the article reconstructs in detail the history of the publication of «Solitary», the drama of which is largely determined by the unusual content of the text. Special attention is paid to the nature of this unusualness associated with the frankness of the author's confessions. Further, based on the analysis of fragments from «Solitary», the author of the article tries to find out where and how, with the help of what artistic means, Rozanov distinguishes between events from his own life with the way they are presented in the text. There is an abundant use of punctography, which visual nature allows one to immediately separate, for example, Rozanov (a person) from «Rozanov» or Rozanov (as heroes), an essay from a «composition» or (short composition). In addition, the author of the article compares the written text with events from the real life of Rozanov, notes their factual discrepancy with an external apparent similarity.

Attention is drawn to the specifics of the literary text and for the first time its typological characteristics are proposed: parabolic and almost biographical. Each of these types of texts is described on the basis of analytical procedures. As a result, it is argued that the text-forming beginning in «Solitary» is a personified attitude towards oneself and towards life, which is reflected in the specifics of artistic means that are adequate to the author's self-consciousness, but not his biography.

Keywords: problem field; text; punctography; biography; self-consciousness; typology; personification

For citation: Edoshina I. A. «Solitary» by Vasily Rozanov, or Life as it's NOT. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2022;(6): 167-175. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-167-175>. <https://elibrary.ru/ahtczw>

Постановка проблемы

«Уединенное» В. В. Розанова давно и прочно вошло в историю не только отечественной, но и зарубежной культуры XX столетия. По способу организации художественного текста, по представлению в качестве главного героя я-сознание «Уединенного» Розанова вполне вписывается в искания европейского модернизма. Никто и никогда не подвергал сомнению, что «Уединенное» — художественный текст. Однако в книгах и статьях о Розанове его «листва» («Уединенное» в том числе) воспринимается как биографический источник, даются прямые ссылки [Фатеев, 2013]. Однако художественный текст, даже если он основан на автобиографической фактологии, предполагает ее творческое осмысление. Отсюда — главная проблема статьи заключается в обнаружении тех «зазоров», которые не позволяют поставить знак равенства между героем «Уединенного» и его автором.

Исследовательская часть

110 лет тому назад, побывав под запретом, увидела свет книга В. В. Розанова «Уединенное».

Но и после цензурной правки (совсем небольшой) в этой книге осталось нечто смущающее, тревожащее своей откровенностью, граничащее с чем-то неприличным, а то и вовсе постыдным. Станным образом соотносилось это «нечто» с самим автором «Уединенного», который казался его главным персонажем. Впрочем, не только казался, но даже (вроде бы) признавался в этом: «Лучшее “во мне” (соч.) — “Уединенное”. Прочее все-таки “сочинения”, я “придумывал”, “работал”, а там просто — я» [Письмо,

1915]. Обратим внимание на это скромно данное в скобках сокращенное (соч.), то есть сочинение, причем без кавычек. Далее слово «сочинение» пишется Розановым полностью, но в кавычках. В чем смысл этой дифференциации — слово в кавычках и слово без кавычек? Случайность? Но у Розанова ничего случайного не бывает, он внимателен и чуток к слову, особенно — к форме его написания. Закрывая слово «сочинение» в кавычки, Розанов указывает на его особое для данного текста значение. По мнению, например, А. Д. Синявского, «кавычки — признак рукописности прозы Розанова» [Синявский, 1982, с. 118].

Авторское понимание пунктуационных знаков всегда связано с решением экспрессивно-эмоциональных задач, и потому выбор знака определяется конкретной ситуацией, а не собственно знаком в его грамматико-стилистической функции. Средства авторского использования пунктографии в данном случае представлены кавычками с их свойством указывать на «двойной смысл слова — общепринятый и условный» [Валгина, 1989, с. 150].

Признание Розанова — «лучшее “во мне” (соч.) — “Уединенное”» — через кавычки наглядно уравнивает «во мне» и «Уединенное». Если исходить из того, что «Уединенное» — это художественное произведение, основанное на наблюдении за миром действительным и собой как его частью, то «во мне» скорее указывает на некий творческий процесс, нежели содержит отсылку к биографии. Кавычками обозначается перевод «во мне» в условный (то есть художе-

ственный) план, отсюда — (соч.) как сокращенная форма слова «сочинение».

«Сочинение» — отглагольное существительное, образованное от «сочинить», чье семантическое поле маркировано двойственностью: «Слово *сочинить*, хотя и носит некоторый отпечаток разговорности, свободно выражает два значения: ‘создать’, ‘написать’ (сочинить стихотворение) и ‘выдумать’ (что-нибудь, не соответствующее действительности). В слове *сочинитель* значение ‘писать’ явно устарело, зато живо разговорное ‘выдумщик’ и даже ‘лгун’ (ср. значения слов *сочинительство*, *сочинительский*). И только слово *сочинение* сохраняет свой книжно-официальный характер. (“Собрание *сочинений* Куприна”; ср. “классное *сочинение*”. Впрочем, ср. также в значении действия по глаголу *сочинить*: “*сочинение* небылиц”, “*сочинение* неправдоподобных анекдотов” и т. п.)» [Виноградов]. Этимологическая подвижность глагола «сочинить» не могла не привлечь внимания Розанова.

Отвергая общепринятый смысл слова «сочинение» в отношении им написанного, Розанов не только убирает кавычки, но и сокращает самое слово до *соч.* в отличие от не приемлемого им «сочинения». Это у других — «сочинения», а у него, у Розанова, — *соч.*, да еще заключенное в скобки.

Скобки — «парный выделительный знак препинания, основное назначение которого — изолировать внутри предложения замечания и пояснения (слова, конструкции, предложения), которые, таким образом, приобретают статус вставных», но «включаются в пространство предложения» [Шварцкопф, 2003, с. 485]. Отсюда вытекает функциональная двойственность скобок: что-то графически выделяя, оставаться в общем пространстве мысли. В этом контексте (*соч.*) отделяет текст Розанова от привычной художественности, но не выключает из общего литературного процесса. В «Уединенном» он выступает как творец художественного текста. Он весь в этом («соч.») как писатель, ни на кого не похожий, никому не подражающий, восставший против сочинительства и утверждающий правду *собственной души*, ее вздохов и восклицаний, получивших художественную форму опавших листьев, которые мог прочитать или не прочитать неизвестный читатель из авторского вступления к «Уединенному».

Кстати, мотив читателя тоже не случаен. Думается, мотив этот связан с давним опытом Розанова по изданию своих сочинений. Неудача с

книгой «О понимании» приводит его к журналистике, где нужно было писать кратко и общедоступно, понятно для массового читателя. Это умение давалось ему с трудом, он буквально выдавливал из себя тяготение к философствованию, добываясь требуемого от него результата. Мучительно и много работая над словом (в чем, думается, немалую услугу оказало участие в переводе и написании комментариев к «Метафизике» Аристотеля), Розанов сумел открыть для себя «тайну» слова, кроющуюся в его полисемантической природе. Вот эту природу он начинает активно использовать, употребляя кавычки, курсив, скобки, сокращения, многоточие, графическое расположение слов, абзацы. Розанов слово видит, слышит, чувствует, как те самые «штаны», собственной кожей. И если он пишет «лучшее “во мне”», то таким образом отделяет себя как журналиста, писателя Розанова от того Розанова, который станет героем, главным действующим лицом «Уединенного».

Автору недавно вышедшей в серии ЖЗЛ книги «Имя Розанова» «секрет» розановского «Уединенного» (а шире — и «листвы» в целом) видится в том, что Розанов «не делал никакой тайны не только из своей жизни, но из жизни своих близких и не очень знакомых людей» [Варламов, 2022, с. 209]. Но если вспомнить биографию Розанова, то никакой тайны в ней решительно не обнаружится. (Кроме, пожалуй, тайного венчания в Ельце.) Более того, решительно всеми «тайнами» своей жизни Розанов делился в письмах. Да и что такого *тайного* могло быть у отца многочисленного семейства, отнюдь не красавца и не ловеласа, своим трудом это семейство содержащего? Все-таки, думается, дело не в тайнах, хотя одна из недавно обнаруженных и впервые опубликованных работ Розанова именуется именно как «Тайна».

Работа эта писалась Розановым в конце 1890-х гг. Помимо размышлений о феномене пола, в «Тайне» содержатся важные для понимания специфики розановского письма постулаты: а) сохранить мысль в той темпоральности, в которой она явилась автору; б) источником творческого порыва является «природа»; в) спецификой своей (течение, тембр, цезура, рифма, содержание) мысль должна наполнить «великое множество голов человеческих», из коих лишь некоторые закружатся, а большая часть «только раздосадуется»; г) мысль, исполненная жизни, есть «в точности рожденный правильный плод». И в качестве вывода: «Жизнь *in verbo* есть вторая и

подражательная», способная «условно-нужно» воспроизвести «то, что расцветает красками и ароматом ... из стебля лилии, из этой прекрасной “бабушки”, которая “перестала теперь танцевать”, потому что у ней “уже есть внучка”. Здесь есть равноценность, равнозначительность; есть, собственно, даже одно и то же, но относящееся между собою как свет лунный и солнечный» [Розанов, 2015, с. 294, 295, 296]. Итоговый вывод о разнице между жизненным феноменом и его представлением в слове, как *между светом лунным и солнечным*, является сущностным, поскольку напрямую указывает на этот зазор, на эту разницу и одновременно их органическую общность. Органике жизни должна отвечать органика слова, давшего ей адекватное художественное воплощение.

Розанов — величайший и тонкий наблюдатель бытия во всех его оттенках, которых он не чуждается, наоборот, активно впитывает, чтобы потом, на этой основе, «заносить их на бумагу» как уже «опавшие листья», то есть *отошедшие* от их создателя и его жизни, бытийствующие в восприятии других людей.

С этих позиций обратимся к именованию сборника мыслей-листьев — «Уединенное». Оторвавшийся лист — давний, излюбленный в художественной культуре образ. Один из вариантов есть у А. С. Хомякова, к творчеству которого Розанов не был равнодушен:

Листья мы с тобою, Петр:

Унесет нас буйный ветер,

Буйный ветер, что тихо дышит,

Будто травки не колышет,

А послушаешь — трава

Шепчет чудные слова [Хомяков, 1969, с. 314].

Словно в унисон этим строчкам Розанов воспринимал слово как чудо, одним из проявлений которого и стало «Уединенное».

В грамматическом отношении слово «уединенное» — субстантивированное причастие, являющееся глагольной формой, что обуславливает «встречу» двух грамматических категорий (от существительного и от глагола), порождающих субстантив среднего (неопределенного, мыслимого) рода, в памяти которого сохраняется активность действия. Такого рода нет в действительности, эта категория мыслимая, сотворенная. В данном случае — уединенное сознание автора порождает мыслечувства, которые, подобно листьям, отлетают от него, чтобы в итоге обернуться текстом под названием «Уединенное». Сосредоточенность на я-сознание, заявленная уже в

названии, придает всему тексту подчеркнутый автобиографизм, в котором словно признается сам Розанов уже в эпиграфе «Почти на праве рукописи». Словами «на праве рукописи» в чиновном мире помечались документы для внутреннего пользования. Розанову это было хорошо известно, поскольку он работал в Государственном контроле у Т. И. Филиппова и даже сшил специальный фрак, соответствующий чиновнику 7-го класса. Потому «на праве рукописи» вряд ли имеет отношение к «рукописности» розановской «листвы» [Синявский, 1982, с. 115-119].

Но, думается, есть иной оттенок в понимании существа рукописи, ключом к которому в эпиграфе является слово «почти», образующее тот самый зазор между биографией и творчеством. Розанов признается: «Мое “я” только в рукописях...» [Розанов, 2002, с. 17]. А перед читателем лежит отпечатанный текст, обездушенный, без лица и характера. Однако это обстоятельство не мешает Розанову издавать свои рукописи именно в таком облике, — на уровне «почти» несовпадения жизни и слова. Например.

«11/2 года полу-живу. Тяжело, печально. Страшно. Несколько месяцев не вынимал монет (античн., для погляденья). Только вырабатываю 50-80 р. “недельных”: но никакого интереса к написанному» [Розанов, 2002, с. 301].

По всем внешним признакам текст сугубо биографический. Дисгармоничное состояние Розанова было вызвано болезнью «Друга», Варвары Дмитриевны, его невенчанной, но горячо любимой супруги, матери его детей.

Датировка «листа» — «(16 декабря 1911)» — позволяет выяснить, чем был занят Розанов в течение этого года. Оказывается, помимо 84 статей, написанных им за 1911 г. (положим, это и есть «недельные» выработки), выходят книга «Люди лунного света. Метафизика христианства», брошюра «Неузнанный феномен» (о К. Н. Леонтьеве). Кроме того, Розанов начинает подготовку к публикации писем А. С. Суворина: пишет статью «Из припоминаний и мыслей об А. С. Суворине», затем ее расширяет. В итоге опубликует в качестве предисловия к изданию писем в 1912 г. Вряд ли вся эта работа отражает признание об отсутствии «интереса к написанному». Скорее, наоборот, Розанов словно бежит в работу от своих тяжелых мыслей, четко отделяя события личной жизни от того, что происходило в его творческой деятельности. Аналогично и розановское признание, что *монет он не выни-*

мал. В то же время часто встречающаяся ремарка «за нумизматикой» свидетельствует об обратном.

Из этого сопоставления следует, что Розанов в «листе» не столько следует внешним сторонам своей жизни, сколько стремится схватить и запечатлеть в слове катастрофу бытия, когда тяжело, печально, страшно. Отсюда специфика письма: отрывистые краткие предложения, словно передающие прерывистость дыхания — пневмы, для чего Розановым используются наречия. Как грамматическая категория наречие обладает признаком действия, указывая на сложные отношения между именем и глаголом. В данном случае это, скорее, указание на состояние всякого человека в минуту возможной потери того, кто стал частью тебя.

Другой пример. «Кончил рождественскую статью. “Друг” заснул... Пятый час ночи. И в душе — Страстная Пятница...» [Розанов, 2002, с. 308].

Речь идет о рождественской статье «Зимний праздник», опубликованной в «Новом Времени» от 25 декабря 1911 г. без подписи [Розанов, 2010а, с. 396]. В статье Розанов грустно замечает, что Рождество свелось к «елочке», что все забыли истоки этого праздника, связанного с детьми, которым поэтому следует вернуть в праздничные дни все права. Завершается статья призывом: «Будь же едина в праздничной радости, добрая русская семья. С Рождеством Христовым все, от мала до велика!!...» [Розанов, 2005, с. 329].

В приведенном «листе» внешне много автобиографичного, связанного с острым чувством разлада с детьми, равнодушных к болезни матери, потому, рассуждая о сущности Рождества, он обращается к теме детства и семейных отношений, закономерно переводя взгляд на заснувшего «Друга», а потом обращаясь к самому себе, чтобы обнаружить в собственной душе Страстную Пятницу. Обратим внимание, что Розанов в «листе» даже не упоминает тему детства, которую словно «упаковал» в статью «Зимний праздник» и забыл о ней. Иное становится главным — собственное «я», чье бытие неожиданно освещается событиями Страстной Пятницы, страданиями и муками Христа. Здесь не может быть никакой биографии, здесь я-сознание Розанова вписывается в контуры христианской истории. Это взгляд автора на себя со стороны. Замечу, что Розанову вообще присуще постижение бытия (и себя самого) через органы обоняния, зрения, тактильные ощущения. Поэтому он собственные тексты на философско-религиозных заседаниях никогда не

читал сам, а просил сделать это другого человека, чтобы услышать, *как* звучит его слово, *как* его воспринимают.

Типологически вся «листва» в «Уединенном» может быть разделена на два вида текстов: «почти» биографический, где материалом для наблюдения и создания образа является частная жизнь (собственная в том числе), и параболический как итог размышлений над жизнью в целом и потому выходящий за пределы частной судьбы.

Начну со второго типа — параболического: от концепта «парабола». Парабола обладает подвижной внутренней структурой, тяготеет к символу, но не становится им, будучи изоморфной предметному миру [Митрофанова].

Как правило, «листья» параболического типа отличаются малым объемом. Приведу несколько примеров.

«Душа есть страсть. И отсюда отдаленно и высоко: “Аз есмь огонь поедающий” (Бог о Себе и Библии). Отсюда же: талант нарастает, когда нарастает страсть. Талант есть страсть» [Розанов, 2002, с. 150]. Здесь Розанов в своей любимой манере находить религиозный (высший) смысл в явлениях бытия обнаруживает его в душе и таланте, указывая на их изоморфизм и усматривая в нем основу творчества.

«Кто любит народ русский — не может не любить церкви. Потому что народ и его церковь — одно. И только у русских — одно» [Розанов, 2002, с. 234]. Параболическая природа этого «листа» базируется на изоморфизме народа и церкви, что Розанов подчеркивает курсивным выделением слова «одно».

К параболическому типу относится и финал «Уединенного»: «Никакой человек не достоин похвалы. Всякий человек достоин только жалости» [Розанов, 2002, с. 310]. Изоморфизм этой параболы строится на основе соотнесенности человека (не важно какого) с его внешней оценкой.

«Почти» биографический тип «листьяев» в «Уединенном» преобладает, что в немалой степени является основанием для их прямого соотнесения с жизнью Розанова. Такого типа «листья» тяготеют к обширности, подробностям, словно выхваченным из собственной жизни. Но всегда есть зазор между собственно жизнью Розанова и теми образами, которые из нее вырастают.

В качестве примера обращусь к одному из самых известных «листьяев» в «Уединенном» под условным названием «Удивительно противна мне моя фамилия», где, вроде бы, Розанов напрямую

обращается к своей биографии: «Всегда с таким чужим чувством подписываю “В. Розанов” под статьями» [Розанов, 2002, с. 61]. Уже отмечалось, что своим именем Розанов подписывался лишь в «Новом Времени». Потому кавычки, в которые заключена фамилия, выполняют здесь функцию разграничения, образуя тот самый «ззор».

Продолжая свою мысль, Розанов называет целый ряд имен совершенно реальных людей, заключая их фамилии, как и раньше свою, в кавычки, выделяя их таким образом, придавая им дополнительные смыслы, в итоге образуя все тот же «ззор» между действительностью и ее представлением в «листе».

Первой идет фамилия «Руднев» — это фамилия отца Варвары Дмитриевны, жены Розанова. Первой эта фамилия появляется вполне закономерно: «Уединенное» писалось во время тяжелой болезни жены. Подписи «В. Розанов» и «Руднев» — это указание на готовность говорить и писать от собственного имени. Кроме того, подписи «В. Розанов» и «Руднев» словно очерчивают семейный круг его, а ближе и дороже ничего не было в жизни этого отнюдь не парадоксального, а вполне целостного по своим взглядам и пристрастиям мыслителя. Заключая фамилии Руднев и Розанов в кавычки, он нескрываяемо любит ими, визуальнo подчеркивая свои чувства.

Условный семейный круг сменяет круг писателей. Первым оказывается «Бугаев», то есть Андрей Белый, с которым Розанов был знаком, но без особой взаимной симпатии, потому закономерно через запятую после фамилии Бугаев в кавычках появляется вяло брошенное «что-нибудь» [Николюкин, 2008]. Затем следует «обыкновенное русское “Иванов”». Конечно, слово «обыкновенное» менее всего может быть отнесено к высоколобому Вяч. Иванову, с которым Розанов был хорошо знаком, бывал в его знаменитой Башне, что не помешало Вяч. Иванову на заседании Религиозно-философского общества в Петербурге 4 мая 1909 г. отозваться на доклад Розанова «О радости прощения» целым рядом критических замечаний, из коих главное заключалось в непонимании существа христианства [Иванов Вяч., 2009]. Человеку, который еще на заре своей творческой деятельности написал работу «Об историческом положении христианства» (1886), выслушивать обвинения подобного рода было как минимум крайне неприятно. Поэтому и появляется определение в адрес Вяч. Иванова — «обыкновенное русское». «Что-нибудь» и «обыкновенное русское» в адрес

названных деятелей отражает отношение Розанова к ним, данное в форме, менее всего к ним подходящей, лишенной какой бы то ни было объективности. Да Розанов и не стремился быть объективным, он творил свою «листву», содержанием источником которой была жизнь.

С другой стороны, и Андрей Белый, и Вяч. Иванов входили в ближайший круг общения близкого Розанову человека — Павла Флоренского, здесь не названного, но для тех, кто знаком с их биографиями, появление именно этих поэтов-символистов может восприниматься как условный жест в сторону Павла Флоренского: вот таковы Ваши друзья [Едошина, 2003; Едошина, 2016]. Жест понятный и органичный, чему вполне отвечают в данном случае кавычки и новое появление фамилии Розанова как бы «со стороны» в традиции жанровой сцены на картинах художников-передвижников: «Иду раз по улице. Поднял голову и прочитал: “Немецкая булочная Розанова”. Ну так и есть: все булочники „Розановы” и, следовательно, все Розановы — булочники. Что таким дуракам (с такой глупой фамилией) и делать» [Розанов, 2002, с. 61]. Контекст подсказывает: дурак, с глупой фамилией — это тот, кто не Андрей Белый и не Вяч. Иванов. Но в русских сказках (читай: в традиции русской культуры) именно дурак оказывается в итоге самым умным.

Мотив «немецкой булочной» также является биографическим и связан с Эрихом Голлербахом, давним знакомцем Розанова, а позднее — его первым биографом. Отцом Голлербаха был Федор Георгиевич Голлербах, обрусевший немец. В Царском Селе он владел булочной-кондитерской, которая находилась на пересечении улиц Московской и Леонтьевской. «Источником самых сладких воспоминаний» останется эта кондитерская в воспоминаниях А. Ахматовой. Но помимо сладостей, в его пекарне делались копеечные маленькие булочки-«розанчики». Их отвозили в Петербург, где они пользовались огромным спросом. «Розанчики» и послужили источником мотива булочной, который звучит в унисон с фамилией «Розанов». Именно потому «все булочники — „Розановы”». В анализируемом фрагменте фамилия Розанов дается в кавычках, которые в данном случае выполняют уточняющую функцию, не утрачивая при этом эмоционального наполнения.

И далее Розанов вновь обращается к чужим фамилиям, которые еще хуже, чем Розанов: «“Каблуков”»; это уже совсем позорно» и «“Стеч-

кин” ... это уж совсем срам», чтобы завершить этот фрагмент «листа» мыслью о неприятности «носить самому себе неприятную фамилию», добавив: «Я думаю, „Брюсов” постоянно радуется своей фамилии» [Розанов, 2002, с. 61-62].

С Каблуковым Розанов был не просто знаком, но состоял во вполне доверительных отношениях, хотя свою книгу «Итальянские впечатления», к изданию которой Каблуков приложил немало усилий, сопроводил вот такой надписью: «Преданному и самоотверженному оруженосцу — но не Санчо Панса — Сергею Платоновичу Каблукову “рыцарь печального образа” В. Розанов» [Каблуков]. «Но не Санчо Панса» по причине отдаления Каблукова от Розанова в сторону Мережковских. Думается, именно этот факт и сказался в оценке фамилии «Каблуков».

Н. Я. Стечкин (псевд. Стародум), сотрудник журнала «Русский Вестник», критиковавший Розанова за его взгляды по еврейскому вопросу [Воронцова, 2008]. В свою очередь, Розанов в одном из писем к В. Я. Брюсову приводит слова Шарапова, что Стечкину нужно сменить фамилию [Розанов, 2002].

Если со Стечкиным и Каблуковым все в общем-то понятно (в закавыченных фамилиях они отражаются как в кривом зеркале), то несколько странным кажется обращение Розанова опять к своей фамилии. Возможно, с одной стороны, если вспомнить мотив «немецкой булочки», его фамилия вполне вписывается в ряд «неприятных», но с другой... А вот условно другой стороной оказывается «Брюсов». Из биографии Розанова известно, что он с Брюсовым сотрудничал в нескольких периодических изданиях, что они были хорошо знакомы, но особой творческой близости между ними не возникло.

Между тем по своим корням Брюсов, как и Розанов, связан с Костромской губернией. Брюсов происходил из купеческой среды, а Розанов — из церковной. Потому Брюсов носил свою природную фамилию, Розанов — ту, что дали его отцу в Костромской духовной семинарии, а то быть бы ему Елизаровым — и никаких «розанчиков».

Однако Розанов не был бы самим собой, если бы вот здесь и остановился, нет, он следом за «радующимся» Брюсовым пишет:

Поэтому

СОЧИНЕНИЯ В. РОЗАНОВА

меня не манят. Даже смешно.

СТИХОТВОРЕНИЯ В. РОЗАНОВА

Совершенно нельзя вообразить. Кто же будет «читать» такие стихи?

Ты что делаешь, Розанов?

Я пишу стихи.

Дурак. Ты бы лучше пек булки.

Совершенно естественно [Розанов, 2002, с. 62].

В привычной для себя манере графически выделять значимые слова Розанов использует в этом тексте именованья, набранные заглавными буквами: СОЧИНЕНИЯ В. РОЗАНОВА, СТИХОТВОРЕНИЯ В. РОЗАНОВА как нечто ни на что не похожее, странное и даже дикое. Этим названиям вторит глагол «читать» в кавычках со знаком вопроса, в этом контексте вполне риторическим, что подтверждается следующим далее диалогом.

В контексте радующегося своей фамилии «Брюсова» появление мотива стихов представляется вполне органичным, особенно если учесть восприятие Розановым, например, знаменитого брюсовского моностиха «О, закрой свои бледные ноги!»: «Угол зрения на человека и, кажется, на все человеческие отношения, то есть на самую жизнь, здесь открывается не сверху, идет не от лица, проникнут не смыслом, но поднимается откуда-то снизу, от ног, и проникнут ощущениями и желаниями, ничего общего со смыслом не имеющими» [Розанов, 1904, с. 10]. Конечно, на этом фоне пишущий Розанов выглядит дураком, который ничего не понимает в литературных трендах современности. На это несовпадение свое со временем Розанов и указывает, но указывает не напрямую, не в лоб, а через намек, через «зазор» между действительностью и ее образом в тексте.

Следующий эпизод из этого же «листа» связан с восприятием Розановым своей внешности («со стороны», в зеркалах — в гимназии (большое зеркало) и дома (ручное зеркало). В обоих отражениях «Розанов» предстал в несимпатичном облике: красное лицо с лоснящейся кожей, огненного цвета непослушные волосы. Зеркала словно убеждали: с такой внешностью (вкуче с фамилией) его никто не полюбит. Никто и никогда. Но Розанов умел преобразовывать действительность, обнаруживая в ней скрытые смыслы. Его любили товарищи, ибо он всегда шел против начальства. Но, что еще важнее, зеркала не передавали «жизни лица», которая оказывалась значительнее и существеннее сугубо внешних данных. Однако внешние данные суть внешние условия любви, потому оставалось одно: «ухо-

дить в себя, жить с собою, для себя (не эгоистически, а духовно), для будущего», что стало «причиной для самоутрубления» [Розанов, 2002, с. 63-64].

В этом эпизоде Розанов покидает пределы сугубо внешней стороны своей биографии. Он обнаруживает в себе «другого», если воспользоваться бахтинской терминологией. Этот «другой» раскрывается в третьем эпизоде анализируемого «листа», когда Розанов описывает себя в качестве «Розанова»: ему все в себе нравится, ибо он (тот внутренний, «другой») не имеет формы, а следовательно, открыт для развития, для становления, что сродни органике жизни. Потому торжествующей песней звучит: «...я весь — дух, и весь — субъект; субъективное ... развито во мне бесконечно... Я “наименее рожденный человек”, как бы “еще лежу (комком) в утробе матери” ...и “слушаю райские напевы” (вечно как бы слышу музыку, — моя особенность). ... я сам (в себе, в “комке”) бесконечно интересен, а по душе — бесконечно стар, опытен, точно мне 1 000 лет, и вместе — юн, как совершенный ребенок... Хорошо! Совсем хорошо...» [Розанов, 2002, с. 64-65].

Фактически в этих словах раскрывается весь «Розанов» с его живым интересом к современности, в которую он буквально ввинчивался всем своим существом, стремясь ее увидеть с разных сторон, объемно, и одновременно к древности, проживаемой им в процессе разглядывания/трогания монет, рисунков, мелкой пластики, их перенесения на бумагу. «Розанов» познает мир через его чувственное восприятие, потому столь важной окажется ему тема пола, семьи.

Заключение

В «Уединенном» Розанов впервые достигает того, к чему (пусть изначально против своей воли) долго шел: он овладел пестротой и влажностью слова, благодаря чему персонаж, именуемый как «Розанов», воспринимается живым человеком, похожим на автора, но не совпадающим с ним. «Розанов» в «Уединенном» — это персонафицированное отношение к себе и к жизни. «Шалунок у Бога» умел быть верным своей природе.

Библиографический список

1. Валгина Н. С. Современный русский язык. Пунктуация. Москва : Высшая школа, 1989. 176 с.
2. Варламов А. Н. Имя Розанова. Москва : Молодая гвардия, 2022. 501 с.
3. Виноградов В. В. О некоторых вопросах рус-

ской исторической лексикологии. URL: <http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=sotschinitel&vol=3> (дата обращения: 13.05.2022).

4. Воронцова Т. В. Стародум // Розановская энциклопедия. Москва : РОССПЭН, 2008. Стлб. 930-932.

5. Едошина И. А. К проблеме онтологизма заголовочного текста: отец Павел Флоренский и Вяч. Иванов // Энтелехия. 2003. № 6. С. 55-61.

6. Едошина И. А. Незавершенная поэма П. А. Флоренского «Святой Владимир»: контексты, смыслы и поэтика // Соловьевские исследования. 2016. № 2. С. 150-161.

7. Иванов Вяч. Евангельский смысл слова «земля» // Религиозно-философское общество в Санкт-Петербурге (Петрограде): история в материалах и документах: 1907-1917 : в 3 т. Т. 1. Москва : Русский путь, 2009. С. 610-617.

8. Каблукон С. П. О В. В. Розанове (из дневника 1909 г.). URL: http://russianway.rhga.ru › main › 11_Kablukon (дата обращения: 06.05.2022).

9. Митрофанова Т. П. Парабола / Т. П. Митрофанова, Т. Ф. Приходько // Краткая литературная энциклопедия : в 9 т. Т. 9. Москва : Советская энциклопедия, 1978. Стлб. 597.

10. Николокин А. Н. Белый // Розановская энциклопедия. Москва : РОССПЭН, 2008. Стлб. 121-123.

11. Письмо В. В. Розанова к Э. Ф. Голлербаху от 16 июля 1915 г. (Письма В. В. Розанова к Э. Ф. Голлербаху) // Звезда. 1993. № 8. С. 99.

12. Розанов В. В. Декаденты. Критические этюды. Санкт-Петербург : Тип-я П. Ф. Воициной, 1904. 24 с.

13. Розанов В. В. Полное собрание «опавших листьев». Кн. 1. Уединенное. Москва : Русский путь, 2002. 424 с.

14. Розанов В. В. Зимний праздник // Собрание сочинений : в 30 т. Т. 21. Москва : Республика, 2005. С. 326-329.

15. Розанов В. В. Уединенное [Комментарии] // Собрание сочинений : в 30 т. Т. 30. Москва : Республика ; Санкт-Петербург : Росток, 2010. С. 388-396.

16. Розанов В. В. Тайна. Из записной книжки писателя // Полное собрание сочинений : в 35 т. Т. 2. Санкт-Петербург : Росток, 2015. С. 239-603.

17. Синявский А. Д. «Опавшие листья» В. В. Розанова. Париж : Синтаксис, 1982. 337 с.

18. Хомяков А. С. Димитрий Самозванец. Трагедия в пяти действиях // Стихотворения и драмы. Ленинград : Советский писатель, 1969. С. 278-461.

19. Фатеев В. А. Жизнеописание Василия Розанова. Санкт-Петербург : Пушкинский Дом, 2013. 1056 с.

20. Шварцкопф Б. С. Скобки // Русский язык: энциклопедия. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 485.

Reference list

1. Valgina N. S. Sovremennyj russkij jazyk. Punctuacija = Modern Russian. Punctuation. Moskva : Vysshaja shkola, 1989. 176 s.

2. Varlamov A. N. Imja Rozanova = Name of Rozanov. Moskva : Molodaja gvardija, 2022. 501 s.
3. Vinogradov V. V. O nekotoryh voprosah russkoj istoricheskoj leksikologii = On some issues of Russian historical lexicology. URL: <http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=sotschinitel&vol=3> (data obrashhenija: 13.05.2022).
4. Voroncova T. V. Starodum = Starodum // Rozanovskaja jenciklopedija. Moskva : ROSSPJeN, 2008. Stlb. 930-932.
5. Edoshina I. A. K probleme ontologizma zagolovochno go teksta: otec Pavel Florenskij i Vjach. Ivanov = To the problem of ontologism of the title text: Father Pavel Florensky and Vyacheslav Ivanov // Jentehija. 2003. № 6. S. 55-61.
6. Edoshina I. A. Nezavershennaja pojema P. A. Florenskogo «Svjatoj Vladimir»: konteksty, smysly i pojetika P. A. Florensky's unfinished poem «St. Vladimir»: contexts, meanings and poetics // Solov'evskie isledovanija. 2016. № 2. S. 150-161.
7. Ivanov Vjach. Evangel'skij smysl slova «zemlja» Gospel meaning of the word «earth» // Religiozno-filosofskoe obshhestvo v Sankt-Peterburge (Petrograde): istorija v materialah i dokumentah: 1907-1917 : v 3 t. T. 1. Moskva : Russkij put', 2009. S. 610-617.
8. Kablukov S. P. O V. V. Rozanove (iz dnevnika 1909 g.) = About V. V. Rozanov (from the diary of 1909). URL: http://russianway.rhga.ru › main › 11_Kablukov (data obrashhenija: 06.05.2022).
9. Mitrofanova T. P. Parabola = Parabola / T. P. Mitrofanova, T. F. Prihod'ko // Kratkaja literaturnaja jenciklopedija : v 9 t. T. 9. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija, 1978. Stlb. 597.
10. Nikoljukin A. N. Belyj = White // Rozanovskaja jenciklopedija. Moskva : ROSSPJeN, 2008. Stlb. 121-123.
11. Pis'mo V. V. Rozanova k Je. F. Gollerbahu ot 16 ijulja 1915 g. (Pis'ma V. V. Rozanova k Je. F. Gollerbahu) Letter of V. V. Rozanov to E. F. Gollerbach dated July 16, 1915 (Letters of V. V. Rozanov to E. F. Gollerbach) // Zvezda. 1993. № 8. S. 99.
12. Rozanov V. V. Dekadenty. Kriticheskie jetjudy = Decadents. Critical studies. Sankt-Peterburg : Tip-ja P. F. Voshhinskoj, 1904. 24 s.
13. Rozanov V. V. Polnoe sobranie «opavshih list'ev». Kn. 1. Uedinennoe = Complete collection of «fallen leaves». Ch. 1. Private. Moskva : Russkij put', 2002. 424 s.
14. Rozanov V. V. Zimnij prazdnik = Winter holiday // Sobranie sochinenij : v 30 t. T. 21. Moskva : Respublika, 2005. S. 326-329.
15. Rozanov V. V. Uedinennoe [Kommentarii] = Private [Comments] // Sobranie sochinenij : v 30 t. T. 30. Moskva : Respublika ; Sankt-Peterburg : Rostok, 2010. S. 388-396.
16. Rozanov V. V. Tajna. Iz zapisnoj knizhki pisatelja = Secret. From the writer's notebook // Polnoe sobranie sochinenij : v 35 t. T. 2. Sankt-Peterburg : Rostok, 2015. S. 239-603.
17. Sinjavskij A. D. «Opavshie list'ja» V. V. Rozanova = «Fallen Leaves» by V. V. Rozanov. Parizh : Sintaksis, 1982. 337 s.
18. Homjakov A. S. Dimitrij Samozvanec. Tragedija v pjati dejstvijah = Dimitri the Pretender. Tragedy in Five Acts // Stihotvorenija i dramy. Leningrad : Sovetskij pisatel', 1969. S. 278-461.
19. Fateev V. A. Zhizneopisanie Vasilija Rozanova = Biography of Vasily Rozanov. Sankt-Peterburg : Pushkinskij Dom, 2013. 1056 s.
20. Shvarckopf B. S. Skobki = Brackets // Russkij jazyk: jenciklopedija. Moskva : Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2003. S. 485.

Статья поступила в редакцию 23.09.2022; одобрена после рецензирования 21.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 23.09.2022; approved after reviewing 21.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-176-188

EDN: axsbou

Генезис институтов: проект институционального строительства художников русского авангарда

Лев Абрамович Закс^{1✉}, Наталья Алексеевна Стрижкова²

¹Доктор философских наук, профессор, ректор АНО ВО «Гуманитарный университет»; профессор кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина». 620049, г. Екатеринбург, ул. Студенческая, д. 19

²Начальник отдела научной и издательской деятельности ФГБУК «Всероссийский музей декоративно-прикладного и народного искусства». 127473, г. Москва, Делегатская ул., д. 3

¹rector@guniver.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-1219-3404>

²n_alex_st@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4302-7225>

Аннотация. В статье осмысливается недостаточно изученная проблема рождения новых институтов. Предлагается теоретическая структура факторов и процесса генезиса институтов, исходящая из посылки, что рождение институтов — это один из видов творчества человека, подчиненный общим закономерностям его существования. Выделяются фундаментальные социокультурные предпосылки институционального творчества: кризис старых институтов и рождение новых реалий, требующих адекватных организационных форм. Характеризуются необходимые условия и звенья институционального творчества: субъекты — инициаторы создания новых институтов; наличие творческого коллектива с программой такого создания; поддержка государства; осознание необходимости институциональной модернизации; ценностно-мировоззренческие основания видения новых институтов; концепция целей, ценностей, функций и структуры будущих институтов; полный проект нового института; его практическое осуществление: создание и обеспечение функционирования нового института.

Данная теоретическая матрица становится способом осмысления впечатляющего исторического процесса институциональной модернизации российской художественной культуры в первое десятилетие советской власти, осуществленного при решающем участии художников-авангардистов. Показана идеологическая и организационная роль молодого советского государства в инициации и реализации масштабного художественно-институционального творчества и содержательные основания союза власти и художников-авангардистов. Рассматриваются идейные предпосылки участия крупнейших авангардистов в строительстве новой художественной культуры и институциональные условия для такого строительства (Наркомпрос и его структуры). Осмыслены новаторские принципы и компоненты модернизаторской институциональной программы авангардистов. Показан системный характер и масштаб практической реализации этого проекта, увенчавшегося созданием новой художественной культуры, включавшей работающие на принципах художественного и научного новаторства, демократизации, децентрализации и осознанной социальной ответственности институции (музеи-лаборатории, художественные вузы, исследовательские институты, художественные мастерские и предприятия художественной промышленности).

Ключевые слова: институты; художественная культура; институциональное творчество; субъекты институционального творчества; российские художники-авангардисты; союз авангардистов власти; структуры Наркомпроса; модернизация художественной культуры; институциональная программа авангардистов; новые художественные институции

Для цитирования: Закс Л. А., Стрижкова Н. А. Генезис институтов: проект институционального строительства художников русского авангарда // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 176-188. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-176-189>. <https://elibrary.ru/axsbou>

Original article

Genesis of institutions: an institution-building project for russian avant-garde artists

Lev A. Zaks^{1✉}, Nataliya A. Strizhkova²

¹Doctor of philosophical sciences, professor, rector of ANO HE «Humanitarian university»; professor, department of history of philosophy, philosophical anthropology, aesthetics and theory of culture, FSAEI HE «Ural federal university named after First President of Russia B. N. Yeltsin». 620049, Yekaterinburg, Studencheskaya st., 19

²Head of department of scientific and publishing projects, FSBIC «All-Russian museum of decorative, applied and folk art». 127473, Moscow, Delegatskaya st., 3

¹rector@guniver.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-1219-3404>

²n_alex_st@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4302-7225>

Abstract. The article attempts to conceptualize an insufficiently studied problem of the birth of new institutions. The authors forward a theoretical (logical) structure of factors and the process of institutions genesis issuing from the premise that the birth of institutions is a form of human creativity subject to its general laws. The paper singles out fundamental sociocultural prerequisites of the institution-building creativity: a crisis of old institutions and the birth of new realities requiring adequate organizational forms. The authors present necessary conditions and chains of the institution-building creativity: 1. Subjects — initiators of new institutions; 2. The existence of a creative team with a program to establish such an institution; 3. State support; 4. The perceived need (by ideology and social psychology) for institutional modernization; 5. The value-and-worldview-based vision of new institutions; 6. The concept of goals, values, functions, and the structure of future institutions; 7. A complete (specific) project of a new institution; 8. The implementation of the project: the creation and functioning of a new institution. This theoretical matrix becomes a way to comprehend the impressive historical process of institutional modernization of Russian artistic culture in the first decade of Soviet power, carried out with the decisive participation of avant-garde artists. The authors demonstrate the ideological and organizational role of the young Soviet state in initiating and implementing large-scale artistic-and-institution-building creativity and content-associated foundations of the alliance of authorities and avant-garde artists. The paper indicates the ideological prerequisites for the conscious participation of major avant-gardists in the construction of a new artistic culture and the institutional conditions for such construction (Narkompros -the People's Commissariat of Education — and its structures). The authors also identify and reflect on basic innovative principles and essential components of the avant-gardists modernization institutional program. They show the real systemic nature and scale of practical realization of the project. This project crowned the creation of a new artistic culture as an institutional system that included institutions (museum-laboratories, art universities, research institutes, art studios and art industry enterprises) operating on the principles of artistic and scholarly innovation, democratization, decentralization and conscious social responsibility.

Keywords: institutions; artistic culture; institution-building creativity; subjects of institution-building creativity; Russian avant-garde artists; the alliance of Soviet powers and avant-garde artists; Narkompros and its structures; institutional modernization of institution-building creativity; institutional program of avant-gardists; new artistic institutions

For citation: Zaks L. A., Strizhkova N. A. Genesis of institutions: an institution-building project for russian avant-garde artists. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 176-189. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-176-188>. <https://elibrary.ru/axsbou>

Введение

В предисловии к важной для институционального подхода книге А. Грейфа Мария Юдкевич отмечает: «...институциональная теория убедительно объясняет, почему институты стабильны и что является источником такой стабильности (...), она, как правило, предлагает не самое убедительное объяснение природы их динамики и динамических процессов вообще» [Юдкевич 2013, с. 17]. И это действительно так. Дело в том, что теория институтов изначально рождалась как «синхронистическая»: описывающая готовые, сложившиеся институты, отвечающие определенным социокультурным условиям и потребно-

стям своего существования. Институты оформляют и закрепляют эти условия, «укореняясь» в практиках (как объективные организационные формы) и ментальности (как принятые императивы и ценности) людей. Как отмечает Грейф, «признание того, что институты обеспечивают когнитивные, координирующие, информационные и нормативные микроосновы поведения, высвечивают факторы, из-за которых институты при небольших изменениях во внешней среде сохраняются. Нормы делают институционализированное поведение устойчивым к изменениям окружения, тогда как дефицит когнитивных ресурсов и внимания трансформирует институцио-

нализированное поведение в привычки» [Грейф, 2013, с. 433].

Но диахронный аспект для институциональной теории вообще и для институциональной исторической культурологии в особенности также необходим. Ведь институтам свойственно изменяться, эволюционировать во времени, переживать периоды кризисов, упадка, умирания и смены старых институтов новыми. Стоит посмотреть на жизнь институтов во времени, как становится заметной качественная динамика и трансформационно-эволюционный характер «готовых» и кажущихся неизменными, стоящими как громада карнакских храмов институтов. Тогда мы замечаем, что «самоподдерживающийся институт может культивировать семена собственного упадка» [Грейф, 2013, с. 434]. И что «на первых этапах функции, функционирование разных вещей, которые затем становятся рутинной частью сложившегося порядка, ставятся под вопрос, выносятся на обсуждение. Есть и другая ситуация, в которой тоже начинают задавать вопросы: это период распада» [Бурдые, 2016, с. 237].

Результаты исследования

Здесь мы не рассматриваем варианты упадка или модернизации старых институтов, нас интересует «диахронный» вопрос генезиса новых институтов. Условия их рождения и детерминанты, определяющие их новизну, социокультурную специфику. Общие соображения будут конкретизированы на историческом материале институционального новаторства в художественной культуре первого десятилетия советской власти — начала большого проекта институционального строительства, осуществленного при решающем участии художников-авангардистов.

Рождение новых институтов определяется двумя фундаментальными обстоятельствами-предпосылками. Это:

1. Кризис старых институтов, не способных в изменившихся социокультурных условиях удовлетворять общественным потребностям (= выполнять возложенные на них функции).

2. Рождение новых социокультурных феноменов — настолько новых (содержательно, структурно-формально и функционально), что требуют принципиально новых социально-организационных форм.

Чаще всего эти два фактора существуют в единстве, что, несомненно, определяется системностью социокультурного мира. Так, в фундаменте необходимости существенных институци-

ональных изменений в художественной культуре лежат, как правило, взаимосвязанные синхронные изменения базовых внехудожественных оснований искусства и его собственных внутренних оснований, в частности, содержания духовного сознания (мироотношения) как ядра духовной культуры, его психических и языковых (общекультурных и художественных) форм; субъектов, объектов и предметов самого художественного освоения мира; способов духовного и художественного общения, психологического воздействия искусства. В сущности, это констатация появления и самоорганизации *нового типа культуры* в ее самом широком значении — как способа жизни, сознания, мироотношения. Так, развитие буржуазной социокультуры в Нидерландах XVII в. востребовало и породило новые, основанные на рыночных отношениях, институциональные способы удовлетворения художественных потребностей многочисленной аудитории зажиточных горожан, что определило и специфику институций производства художественных ценностей [Алперс, 2022].

Однако в рамках системности нередко имеет место неравномерность эволюции разных сторон системы, что позволяет названным факторам иметь и самостоятельное детерминирующее значение. Так, в рамках западной социокультуры второй половины XIX — начала XX в. возникают разные модернистские течения: одни — преимущественно под влиянием духовно-психологического кризиса, а другие под воздействием научно-технического прогресса. Что ведет к рождению разных художественных институций — от предвоенных *Сецессиона* в Австрии, *Синего всадника* в Германии, *Мира искусства* в России, *объединений футуристов* в Италии и России и т. п. до послевоенных объединений *дадаистов*, *сюрреалистов* в ряде стран Европы, до новаторского по содержанию и институциональной форме *Баухауса* [Уитфорд, 2020], во многом родственного художественным институциям, созданным советскими авангардистами (о чем речь впереди).

Однако указанные общие предпосылки не зря так названы: они сами никаких институтов не создают. Они создают проблемную ситуацию в социокультуре, в том числе в культуре художественной, объективным следствием которой выступает *необходимость институционального обновления*. Она — вектор-квинтэссенция проблемной ситуации, сама по себе тоже ничего нового не создающая. Мы знаем в истории немало

ситуаций, когда необходимость существовала задолго до «ответа» общества на нее. Когда потребность в обновлении «висела» в хронотопе социокультуры, давала о себе знать в ее противоречиях и ее атмосфере и даже вполне осознавалась в широких кругах общества (например, необходимость отмены института крепостного права в России), но ничего не менялось. Что же нужно, чтобы реализовать необходимость нового института?

Общее положение, когда-то сформулированное К. Марксом, выглядило так: «история — не что иное, как деятельность преследующего свои цели человека» [Маркс, т. 2, с. 102]. Маркс, разумеется, имел в виду «коллективного», «родового» человека, то есть человеческие сообщества. На языке культурологии: мир культуры во всей своей универсальности создается и изменяется в результате совместной деятельности людей. С учетом появления в этом процессе того, чего не было раньше, он называется творчеством. Рождение новых институтов и их реальных конкретизаций (институций) — особый случай присутствующего людям творчества, в том числе и коллективного. И, значит, для своего плодотворного осуществления требует того же, что и любой творческий процесс — с поправками на специфику института как его цели. Назовем эти необходимые для плодотворного институционального творчества его основания.

1. *Субъекты — инициаторы и лидеры творческого процесса.* Люди и группы, обладающие способностями к творчеству, потребностью в творчестве данного типа, мощной волей к нему и (с учетом коллективного характера творчества) умением и желанием создать коллектив исполнителей — со-творцов, управлять процессом их совместной деятельности.

2. *Творческий коллектив*, члены которого обладают теми же качествами, что и их лидер-руководитель, объединены общей программой и самосознанием, единой целью, волей к ее достижению, авторитетом руководителя и чувством ответственности, а также признанными всеми участниками нормами деловых, со-творческих отношений.

3. *Поддержка государства.* Любой претендующий на серьезную роль, массовость и легитимность институт/институция может стать таковым только при одобрении и поддержке мегаинститута государства, его властных структур и их персональных лидеров. Эта поддержка включает в себя правовой (законодательный), финансово-

экономический, политико-управленческий, мировоззренческо-идеологический и некоторые другие аспекты. Обобщенно говоря, институциональное строительство (модернизация, новаторство) для своей результативности должно быть «вписано» как необходимая составляющая в систему государственной политики в отношении всех сфер социокультуры. В истории именно передовые лидеры государства чаще всего выступали инициаторами институционального строительства. Одним из таких отличавшихся масштабом институционального творчества лидеров был кардинал Ришелье, реализовавший насущную для Франции XVII в. задачу построения системы абсолютистской власти через создание целого ряда новых институций, в том числе и особенно — в сфере духовной культуры. Это были утвердившие и обеспечившие «внедрение» в сознание ведущих сословий французского общества нормативных духовных ценностей (в том числе ценностей художественного классицизма) Академии. В России начала XVIII в. инициатором и лидером институциональной революции стал Петр Первый.

Важная роль государства отнюдь не означает всеобщности и неизменности его прямого участия в институциональном строительстве. В XIX в. демократизация общественной жизни в условиях индустриального развития России привели к плюральности форм институционального творчества, появлению негосударственных институтов и частных институций во многих сферах, а конкретно в художественной культуре это, например, галерея Третьякова, училище Штиглица, оперные театры Зимина и Мамонтова, МХТ и многое другое. Это не отменяет по-прежнему важной роли государства, но меняет ее характер: государство выступает заказчиком и/или поддерживает и легитимизирует (создает юридические условия) инициативы, проекты создания новых институций, обеспечивает условия их функционирования, выделяет финансирование (полное или частичное) через систему партнерства, софинансирования (гранты государственных фондов, субсидии и т. д.).

4. *Осознание субъектами необходимости институциональной модернизации.* Это осознание рождается в разных категориях социальных субъектов: коллективных и индивидуальных, идеологических и социопсихологических, универсально-социокультурных и конкретно-сферных, общегосударственных (в масштабе страны) и региональных. Сознание необходимо-

сти — следствие признания противоречия между потребностями и интересами конкретных субъектов, логикой их практик и отношений — и реальной продуктивностью и «производительностью» призванных соответствовать этим потребностям и интересам институтов, следствие следующих за этим признанием негативных оценок действующих/бездействующих институтов. Именно сознание необходимости запускает духовно-психологические механизмы творчества, побуждает к процессу созидания новых институтов. Понимание актуальной общественной значимости новых институтов и негативного влияния их отсутствия заставляет субъектов артикулировать сознание их необходимости различными медиа в различных социокоммуникативных средах. Благодаря этому идея новых институтов постепенно входит в коллективное сознание, адаптируется им, становится его идей-императивом, что, с одной стороны, побуждает власть и других заинтересованных субъектов начать или интенсифицировать практическую работу институциональной модернизации, а с другой — обеспечивает институциональному творчеству общественную поддержку и практическое включение в него заинтересованных граждан.

5. *Ценностно-мировоззренческие основания видения новых институтов.* Тут вполне возможно сомнение: к чему выделять специальным пунктом то, что является духовной предпосылкой любой осмысленной деятельности, даже откровенно традиционной, даже рутинной? Однако есть существенная разница между рутинной и творческой деятельностью, особенно в сфере созидания новых социально-организационных форм совместной деятельности людей. Рутинная строится на автоматизме исполнения, на бессознательно работающих ментальных матрицах, где прошлый опыт уже установил определенное, проверенное жизнью, соответствие между (скажем обобщенно) планом предметных субъект-объектных деятельностей и планом реализуемых общением субъект-субъектных отношений. Здесь практика и ее субъекты обходятся без рефлексии. Это относится и к институциональному аспекту социокультурной реальности, применительно к которой А. Грейф, и не только он, употребляет понятие рутины. А П. Бурдые верно говорит о сложившихся институтах как самоочевидных: «Институт, добившийся успеха, забывает сам себя и заставляет забыть о себе как о чем-то таком, что было рождено, у чего было начало»

[Бурдые, 2016, с. 238]. Когда же речь заходит о периоде формирования или упадке старых институтов, ситуация меняется. Она проблематизируется новизной потребностей и неудовлетворенностью наличными способами и средствами их удовлетворения. Автоматизмы перестают быть релевантными. В дело вступает рефлексия. Наступает время дискуссий, о которых говорит Бурдые [Бурдые, 2016]. А поскольку речь идет ни много ни мало о существенном обновлении основ общества и его деятельности, масштаб этой рефлексии неизбежно приобретает мировоззренческий характер. Создание новых институтов требует переосмысления видения и понимания самих основ человеческого мироотношения, природы социальности (форм совместного бытия людей), целей основных видов деятельности. Здесь органически встречаются и соединяются (в самых разных «раскладах») социально-философские, культурфилософские и философско-антропологические, этические и эстетические проблемы, идеи и смыслы. Социокультурным радикальным переменам в истории всегда предшествуют мировоззренческие «революции» [Вебер, 1990; Гвардини, 1993; Философия эпохи ранних буржуазных революций 1983; Ясперс 1991].

6. *Концептуальные представления о целях, ценностях, функциях новых институтов.* Эти представления — «территория перехода» внешних предпосылок институционального творчества во внутренние его основания и целевое содержание. Они — уже необходимая составляющая проектной работы и самого проекта будущего института, становящегося в процессе его создания тем, что Б. Малиновский называл его «хартией» [Малиновский, 2000] и что концентрирует в себе и выражает специфическую сущность, миссию, генеральную организационно-деятельностную направленность нового института (об этом мы писали в первой статье [Закс, 2022]). Разработка проекта хартии, доведение представлений о ее содержании до качественной определенности/конкретности становится основанием и, можно сказать, программой проектирования и практического строительства института. Поскольку всякий институт организует и реализует определенный тип *социальности* (деятельностной *совместности*), то ядром проектируемой хартии (можно сказать, ядром ядра создаваемого института), кроме уже названного, становятся а) типологические образы субъектов — акторов института и б) программные образы-

матрицы их социального взаимодействия (общения, коммуникации). Понятно, что если речь идет о правовой институции (скажем, суде присяжных), то типология (номенклатура) ее субъектов опирается на сложившуюся субъектно-ролевую структуру правоотношений, а характер проектируемых взаимодействий в большой степени детерминируется спецификой правовых ценностей и целей проектанта. В художественной культуре (по проекту, допустим, Станиславского и Немировича-Данченко) субъектная структура института (в данном случае — театра) будет включать творцов и реципиентов художественных ценностей, а программой их взаимодействия послужит авторский идеал межличностного общения в театре переживания [Закс, 2020]. А вся эта «конструкция», или модель, в целом будет соответствовать авторскому «идеалу подлинного искусства (= системы художественной деятельности)», представлению о его назначении/миссии.

7. *Полный проект нового института.* «Хартия» — важнейший компонент, идейно-смысловой центр проекта, но не весь проект. Как общая архитектурная идея здания и примыкающие к ней и дополняющие ее образные концепты недостаточны для возведения строителями реального здания, идейно-ценностного центра проектной модели института мало для построения реально существующей в пространстве и времени, включающей многих акторов и деятельностные комплексы, тратящей материальные ресурсы, энергию и информацию, деньги и способности, эффективно работающей организации с массой практически необходимых «деталей». Нужна информационно полная, всесторонне-конкретная репрезентация будущего института, дающая достаточно точное (математическим языком говоря — изоморфное) представление об «устройстве» задуманного института: его составе, структурах (человеческих, предметно-вещных, деятельностных), функциях и функционировании, управлении и развитии. Такой проект реализуется не в эскизах и фрагментарных образных описаниях, не в концептуальных декларациях, передающих общее содержание хартии института. Тут нужна полная система «чертежей» каждой структуры и ячейки института, их целей и способов их достижения. Такими «чертежами» института выступает целая система многочисленных нормативных документов: государственных законодательных актов как правовой основы существования института, его учредительных и уставных текстов, регламентов, по-

ложений, штатных расписаний, должностных и иных инструкций, финансово-экономических (бухгалтерских) документов, перечни необходимых материальных ценностей.

8. *Практическое осуществление проекта: создание и запуск функционирования нового института.* Систематическая организационно-управленческая работа творческого коллектива: структуро-формирующая, кадровая, материально-хозяйственная, «пусконаладочная» (работа по организации и осуществлению системы деятельности = функционирования созданного института). Работа «с» институтами (создание, совершенствование, модернизация, развитие институциональных систем) — постоянный и, несомненно, центральный аспект деятельности социокультуры. Но особую злободневность, динамизм и радикальность (новаторский характер) получает эта работа в периоды качественной перестройки, революционного обновления обществ как социокультурных систем. Таковы уже называвшиеся периоды раннего Возрождения и правления Петра Первого, годы американской революции конца XVIII в. В XX в. примером таких институциональных перестроек стали радикальные реформы Кемала Ататюрка в Турции и перестройка политической системы в постфранкистской Испании.

Один из самых масштабных и радикальных процессов перестройки политической и социокультурной системы запустила Революция 1917 г. в России. Этот процесс стал неизбежным следствием назревшей потребности в модернизации страны. Сейчас, когда уже более тридцати лет нет ни советской системы, ни государства, которым она управляла — Советского Союза, когда в научном дискурсе чаще осмысляются тяжелые («темные») страницы советского прошлого, период упадка и распада советской империи, не просто себе представить ее начало, полное энтузиазма, «всемирно-исторического воодушевления» (Маркс) и грандиозных творческих преобразований во всех сферах жизни.

Важной новаторской составляющей процесса модернизации страны в первое десятилетие советской власти стало строительство новой художественной культуры как институциональной системы, сети институций нового типа. На начальном этапе ведущую креативно-проективную и организационно-управленческую роль в этом процессе играли художники русского авангарда. Этот процесс хорошо изучен с позиций истории и искусствознания (в том числе и в

работах одного из авторов статьи: [Стрижкова, 2022; Sarabyanov, 2022], задача данной публикации — рассмотреть процесс в предложенной выше логике (структуриации) социально-институционального творчества.

Художники русского авангарда до революционных событий были активными субъектами рефлексии, предвещающей социокультурные трансформации. В первую очередь, эта рефлексия происходила в проблемном поле художественного творчества, выражалась языком искусства, вдохновлялась новыми идеями духовного сознания (мироотношения). Но к середине 1910-х гг. самосознание авангардного искусства уже вполне сложилось, открыло все новые формы. Задача художников состояла теперь в том, чтобы развивать и воплощать свои идеи в социокультурной реальности. Произшедшая политическая и социальная революция создала условия для практической реализации идей, рожденных новым искусством.

В дискуссиях о новых институциональных формах управления культурой левые художники как до революции, так и после февральских событий 1917 г. занимали радикальную позицию, выступали за полную свободу и самоопределение искусства вне бюрократических государственных систем, а также за революционное реформирование всей художественной культуры самими деятелями искусства. В декларации «Союза деятелей искусства», созданного левыми художниками, отмечается: «...государство должно предоставить деятелям искусства полную автономию в устройении и управлении художественной жизнью России ...» [Манин, 1995, с. 8]. В понимании художников авангарда в условиях политической революции осуществление духовной социальной революции — задача искусства и его субъектов.

В первые дни после октябрьского переворота новая власть озвучила запрос на осуществление этой духовной «культурной революции». Перед властью стояла в большей степени практическая задача. Для строительства нового государства с новым общественно-политическим устройством на основе демократизации и вовлечения широких масс в управление страной, как провозгласили большевики, нужно было подготовленное, способное на политическую и социокультурную активность общество. Однако ситуация с культурным уровнем народа и образованием была катастрофической. Грамотность населения в 1920 г. составляла 41,7 %. Для рабочего класса этот по-

казатель была равен 6,6 %, для крестьянства — 22,2 %, для остальных классов и социальных групп — 12,9 % [Красовицкая, 1998]. Поэтому В. Ленин писал: «Мы должны сначала поднять общий образовательный и культурный уровень» [Ленин, 1980, с. 660], провести «”культурную революцию”, которая есть не просто система просветительских мероприятий, а целая полоса культурного развития народной массы» [Ленин, 1964, с. 372]. Сущностью и итогом этого процесса должно было стать «создание основных посылок цивилизации»: модернизация фундамента жизни общества — его культуры, материальной и духовной [Ленин, 1980, с. 133].

Осуществление такой программы требовало новой идеологической и институциональной системы управления культурой в условиях распада старых институтов, уже не отвечающих социокультурным потребностям. Для этого властью были созданы необходимые законодательные и институциональные инструменты. Изданы декреты о национализации и передаче в управление государственным органам всего культурного наследия (декреты: «О запрете вывоза за границу художественных и исторических ценностей»; «О регистрации, приеме на учет, хранении памятников искусства и старины, находившиеся у частных лиц, в обществах и учреждениях»; «Об учете и регистрации предметов искусства и старины»; «О концентрации музейного имущества Республики»). Что сформировало ресурсную базу культурных преобразований.

Одним из первых декретов большевиков стало учреждение Народного комиссариата просвещения (Наркомпрос, НКП), в ведение которого было передано культурное наследие и все вопросы руководства культурной политикой и просвещения в Республике.

Однако для определения направлений работы НКП, выстраивания структур и механизмов управления возникла потребность в коллективе творческих людей, способных создать институциональные структуры и организовать процессы освоения культурного наследия, перевода его на язык современности, обеспечения просвещения и духовного производства в стране. Искусству в этой цепочке отводилась особая роль как инструменту в деле пропаганды и наглядного идейно-идеологического воспитания.

Ближе всего к программным задачам большевиков оказался художественно-социальный проект авангарда, который базировался, как известно, на следующих идеях:

– выход из кризиса старой культуры, отказ от традиционных «мертвых» форм: «Стремление вновь вызвать к жизни принципы искусства прошлого может разрешиться в лучшем случае мертворожденными произведениями» (В. Кандинский) [Русский авангард. Манифесты ... , 2008, с. 70];

– энциклопедический охват всего многообразия художественных форм, единство всей интеллектуальной сферы культуры: «в живописных формах весь мир может выразиться сполна: жизнь поэзия, музыка, философия» (манифест «Лучисты и будущники») [Ослиный хвост и Мишень, 1913, с. 13];

– создание нового, динамичного, соединенного с жизнью искусства: «мы связали искусство с жизнью. После долгого уединения мастеров мы громко позвали жизнь, и жизнь вторглась в искусство. Пора искусству вторгнуться в жизнь» (Из манифеста М. Ларионова и И. Зданевича «Почему мы раскрашиваемся») [Крусанов, 1996, с. 125];

– на основе трансформации искусства создание принципиально иного мира (материального и духовного) и иного человека — творца, что должно было привести к творческому активизму, к созиданию социокультурной реальности: идея искусства как жизнестроения.

Власть предложила художникам альянс: совместно в рамках государственной программы культурного строительства дополнить их, казалось бы, утопические эстетические идеалы социокультурной практической конкретикой.

Так, свободные художники стали уполномоченным властью коллективом субъектов институционального творчества, объединили свои усилия в Отделе изобразительных искусств НКП (далее ИЗО НКП) и «стали во главе государственного строительства новой художественной культуры» [Отчет о работе Отдела ИЗО, 1919, л. 1].

К. Малевич писал: «Перед нами огромная работа — возвысить живой костер в России, разжечь его пламя в широкое просторное море. Поднять искусство в душе народа. Это может быть там, где возможно устроить целое свободное государство художников» [Малевич, 1995, с. 67].

Отдел возглавил Давид Штеренберг, в него также вошли, возглавив разные подотделы и секции, такие художники, как К. Малевич, В. Кандинский, В. Татлин, А. Родченко,

Н. Пунин, О. Брик, В. Маяковский, Н. Удальцова, Н. Альтман, О. Розанова, Р. Фальк и др.

Финансирование проектов и программ ИЗО шло через бюджет Наркомата. Все решения обсуждались, принимались и подписывались при участии и совместно с профильными функционально смежными подразделениями (Музейный отдел, Отдел образования и др.), решения подписывались наркомом просвещения и, таким образом, сразу легитимировались и принимались к исполнению; программа модернизации в регионах осуществлялась через общереспубликанскую систему НКП и институциональную сеть на местах, а именно: губернские подотделы по делам музеев и отделы изобразительного искусства при местных отделах народного образования (Губно), местные подотделы искусств.

Опора на государство и его ресурсы стала для художников инструментальным базисом для реализации программы институционального творчества и процесса модернизации художественной культуры, что, напомним, является одним из ключевых условий генезиса новых институтов и их эффективного функционирования.

Но опора на государство вовсе не лишала эту институциональную проектную деятельность инициативности, творческой и организационной самостоятельности, ответственности и воли субъектов творческого модернизационного процесса. Луначарским было объявлено, что «не государство будет определять жизнь и пути художников и институциональные формы социального бытия искусства, а наоборот, именно они, художники, объединенные в одной институциональной структуре — Отделе Изобразительных искусств Народного комиссариата просвещения, будут с опорой на государственные ресурсы определять устройство художественной культуры и характер ее отношений с публикой и обществом в целом [Луначарский, 1941].

Внутренняя структура Отдела ИЗО, спецификация учреждаемых им институций (структуры, функции, принципы устройства, практические инструменты работы) были изначально процессом совместного институционального творчества художников и власти, совместно адаптировались, преобразовывались в ходе работы. Подтверждает это большой архив делопроизводства Отдела ИЗО НКП (хранится в ГАРФ и РГАЛИ).

Художники авангарда как субъекты, а не исполнители программы культурного строительства имели собственные, вытекающие из их понимания задач художественной культуры, обос-

нования необходимости институциональной модернизации.

К. Малевич писал: «Положение искусства было случайным и зависело от критиков и коллекционеров. Третьяковская галерея ведь создавалась случайно. Все частные собрания картин также собирались по прихоти владельца с художественных выставок. И все те художники, которые не могли попасть на привилегированные выставки, оставались за бортом. ... Дорогу новым силам! Мы, новаторы, призваны жизнью в настоящий момент отворить темницы и выпустить заключенных» [Малевич, 1995, с. 61].

В Декларации Отдела ИЗО о ликвидации Академии художеств (один из первых программных документов художников в структурах власти) были сформулированы конкретные признаки кризиса старых институтов и вместе с ними кризиса развития художественной культуры: «...Петербургская Академия художеств, как об этом нелицеприятно свидетельствует история, не только не способствовала росту русской художественной культуры, но была постоянным, грубым ее тормозом, имея в этом смысле по преимуществу глубоко разработанные давние традиции, традиции полуторовекового существования. ... добытые человечеством художественные формы они устанавливали как непогрешимую эстетическую ценность. ... Академия стремится к руководству, не понимая самой природы художественного творчества» [Декларация Петербургской коллегии по делам искусств, 1919, л. 1-2].

Приступая к осуществлению своей программы модернизации художественной культуры, авангардисты сформулировали ее идейно-ценностный центр — «хартию», вытекающую из их мироотношения и понимания искусства и его социальной роли.

«Строительство новой художественной культуры и распространение художественного просвещения среди широких масс населения — таковы задачи отдела изобразительных искусств Народного комиссариата просвещения. Обе задачи неразрывно связаны друг с другом, так как вовлечение народа в круг искусства является краеугольным камнем новой эры художественной культуры страны. Вернуть искусство народу, вернуть народ искусству [Отчет о работе Отдела ИЗО, 1919, л. 1]. «Для осуществления этой цели Московская художественная коллегия по делам искусств и художественной промышленности [учреждена НКП в 1918 г. вместе с Петербургской коллегией, а Отдел ИЗО НКП был исполни-

тельным органом. — прим. авт] проводит реформу специального художественного образования и организует сеть художественных- художественно-промышленных школ-мастерских, устраивает выставки художественных произведений и Музей живописной культуры, организует внешкольное художественное образование и ведет художественный контроль в государственном масштабе [Положение о Московской художественной коллегии, 1918, л. 2].

К. Малевич выразил общий план работы созданного института так: «раскрыть сундук Москвы, вынуть искусство и разметать его по лицу России образом звездной дороги. ... И мы встанем, устроим музей, организуем Москву, разделим клады по городам, устроим там музеи. Устроим студии для творцов. Так разделится армия художников и станет на новую дорогу общей работы» [Малевич, 1995, с. 67].

Для практического осуществления этой революционной программы, призванной сформировать новый институт художественной культуры, необходимо было создать сеть институций нового типа, разработать концептуально-функциональные принципы их работы, определить цели и задачи.

Структура Отдела ИЗО была разработана таким образом, чтобы охватить все основные компоненты художественной культуры: художественное производство, художественное потребление, художественное образование, художественное осмысление (критика) [Каган, 2008]. Внутри отдела были учреждены подотделы: организационный, школьный, художественно-промышленный, художественно-строительный, музейное бюро и др.

Основу работы Отдела ИЗО и его подотделов составляли следующие принципы, программирующие особенности строительства и функционирования будущих институций (стилистика цитат красноречиво выражает авангардный дух, переходящий в институциональное творчество):

– субъектами институционального творчества должны быть художники, деятели искусства (как лидеры, участники, инициаторы и исполнители): «Поскольку художник является творящей силой в области искусства, в его задачу входит быть руководителем художественного воспитания страны [Положение ИЗО НКП 1918, с. 8], «в руки художников передать все вопросы художественного творчества и художественного воспитания» [Декларация Петербургской коллегии по делам искусств, 1919, с. 7].

– децентрализация: охватить все регионы страны, вовлекать регионы в культурное строительство: «Русская художественная и научная культура никогда не окрепнет, и народные массы будут от нее оторваны, если государственная власть не обратит самого пристального внимания на потребности провинции» [Задачи коллегии по делам музеев, 1918, с. 3]. «Задача губернских секций из искусств — всемерно способствовать распространению художественного образования и просвещения ... действовать по директивам центрального отдела ИЗО НКП, но проявлять самостоятельную инициативу» [Инструкции губернским отделам народного образования, 1919, с. 1];

– руководствоваться принципами демократизации и не замыкаться в узкопрофессиональной сфере: «удовлетворять запросы последовательной демократизации и широчайшей популяризации» [Задачи коллегии по делам музеев, 1918, с. 3], «вовлечение народа в круг искусства является краеугольным камнем новой эры художественной культуры страны» [Отчет деятельности Отдела ИЗО, 1919, с. 1];

– создание новых форм, новизна, изобретение: «художественная культура ... само понятие содержит в себе деятельность активную, культура художественного изобретения» [Декларация Петербургской коллегии по делам искусств, 1919, с. 8];

– интегрированность в текущий момент, ориентация на современность, молодое поколение: «художественная сторона связана с текущей художественной жизнью, связана с работой, творчеством как отдельных художников, так и настоящих художественных течений в целом»; «художественная культура — это изыскания молодых художественных школ и может быть раскрыта только ими» [Декларация Петербургской коллегии по делам искусств, 1919, с. 9];

– взаимосвязанность всех сторон художественно-культурной жизни в едином процессе творческого освоения и преобразования реальности, концептуальная и функциональная взаимосвязь институций художественной культуры. Этот принцип можно считать обобщающе-парадигмальным, выражающим новаторски системную сущность/направленность институционального творчества авангардистов-реформаторов художественной культуры.

Соответственно, были определены магистральные линии модернизации художественной культуры: художественное образование как «со-

здание квалифицированного производителя», просвещение как «создание квалифицированного потребителя» [Отчет о деятельности отдела по делам музеев, 1919, с. 62], поддержка современного искусства, развитие художественного производства на новых эстетических принципах и интеграция его в бытовую повседневную культуру, осмысление, изучение искусства как часть актуального творческого процесса (авангардисты определяли это как науку в искусстве, а не как науку об искусстве).

Институционально-организационно все эти вопросы решали подотделы внутри Отдела ИЗО, положения, структуры, функции и планы которых отвечали вышеобозначенным задачам.

Разработка новой системы профессионального художественного образования была возложена на Школьный подотдел. В его функции входили ликвидация старой системы художественного образования, создание творческих учебных учреждений нового типа, сконструированных на широких демократических основаниях, доступность художественного творчества, воспитание молодых художников; формирование нового поколения, способного художественно осмыслить реальность, отразить и преобразить ее в искусстве, художественной промышленности и в повседневной культурной жизни: «Задачей Высшей государственной школы является создание таких кадров мастеров изобразительного искусства, которые могли бы выполнить требование государства в деле искусства в максимальной степени совершенства техники, с одной стороны, и ясного понимания основных задач строительства Рабоче-Крестьянского государства — с другой ...» [Переписка, 1918, с. 46]. В задачи отдела входило выявление творческих сил в регионах, открытие по всей стране художественных учебных заведений, выстраивание программы обучения с привлечением художников всех направлений.

В планах и отчетах Отдела ИЗО художественное образование обозначено как звено общей цепочки строящейся новой системы художественной культуры. Учебные мастерские должны были кооперироваться в своей деятельности с художественным производством (фабриками, кустарным народным творчеством), включаться в программу реформирования художественной промышленности, а также художественного просвещения (музеи, выставки, конкурсы) для развития современного искусства и выявления молодых художественных сил.

Принцип работы подотдела художественной промышленности строился на соединении художественно-теоретической и практической работы. Теоретическая включала разработку вопросов эстетизации быта, проведение лекций и выставок на производствах, формирование программ, планов и положений о художественном образовании в Республике, создание учебных пособий совместно со школьным подотделом. Практическая работа заключалась в непосредственном внедрении методик в художественное производство фабрик и заводов, обучении мастеров [Обзор деятельности подотдела художественной промышленности, 1919, с. 106].

Подотдел художественного строительства был создан для реализации программы просвещения. Его назначение и функции были определены так: «раскрыть и постоянно раскрывать перед народом достижения нового искусства, организовать явления художественного творчества, так, чтобы для народа было доступно и удобно созерцать создания его. ... Музеи, выставки, конкурсы — таковы формы деятельности этого подотдела. И главная задача — создание Музея современного искусства как собрания и хранения лучших произведений нового искусства» [Отчет о деятельности Отдела ИЗО НКП, 1919, л. 1]. Работа художественно-строительного отдела должна была быть интегрирована в большой проект музейного строительства в Республике (совместно с Музейным Отделом НКП) и предполагала создание государственного музейного фонда и музейной сети. Задачами Отдела ИЗО и подотдела были развитие современного искусства и его включение в государственный художественный и музейный фонд, модернизация экспозиции старых музеев, создание музеев нового типа, соединение музейно-выставочной работы с процессом художественного образования и просвещения с ориентацией на молодые художественные силы страны. Музеи нового типа разрабатывались как творческие лаборатории, где процессы создания, изучения, осмысления, экспонирования искусства происходили параллельно и были направлены одновременно и на профессиональную культуру творцов — субъектов художественной культуры, и на потребителей (общество): «...музей как научно-художественная единица должен вести научные работы и изыскания над своей коллекцией» ... «помощь оказывать зрителям, организовать лекции и циклы, развивать экскурсионное дело и народное просвещение» [Задачи коллегии по делам музеев, 1918, с. 3]. «Музей живо-

писной культуры имеет тройную цель: 1. художественно-научную; 2. показательную; 3. педагогическую» [Переписка, 1919, с. 25].

Чтобы обеспечить работу подотделов, в структуре Отдела ИЗО были созданы инструментальные функциональные подотделы — Закупочная комиссия и Музейное бюро (состояли из художников авангарда). В их задачи входили отбор и закупка произведений современного искусства (преимущественного авангардных художников), формирование государственного художественного фонда как части государственного музейного фонда, связь с региональными музеями, распределение закупленных работ по региональным музеям на основе их нужд и запросов и при условии наличия художественной жизни (художественных мастерских, музеев, выставок), формирование экспозиций музеев современного искусства (музей живописной культуры) в центре и регионах.

Результаты созданной в результате институциональной системы и ее функционирования на протяжении почти 10 лет (до 1928 г., но самые активные годы — 1918-1924) были поистине масштабны.

Произошла революционная перестройка института художественного образования — ликвидирована Академия художеств, учреждены Государственные свободные художественно-промышленные мастерские по всей стране, из которых «вырос» ВХУТЕМАС/ВХУТЕИН. Образование стало бесплатным и предоставлялось без подготовки, без дипломов и экзаменов.

Были модернизированы на новых эстетических основах и принципах старые институции художественного производства (Петроградский (Ленинградский) фарфоровый завод, центры русской лаковой миниатюры — Федоскино, Палех, Мстера, Холуй и др.) и создавались новые лаборатории, мастерские и фабрики. Реализована новаторская модель музейного строительства — модернизированы существующие музеи с их коллекциями и экспозициями, создавались музеи абсолютно нового типа — музеи живописной (художественной) культуры (феномену этого музея посвящены серьезные исследования и публикации [Авангард. Список № 1, 2019; Автономова, 2001; Сарабьянов, 2021].

Реализована программа децентрализации. География мастерских, указанная в отчете отдела за 1921 г., охватывает более 40 городов разных регионов России — от Москвы и Петрограда до Екатеринбургa, Архангельска, Вятки, Уфы и др.

[Советское искусство за 15 лет, 1933, с. 75-76]. Музеев живописной культуры насчитывалось в 1921 г. более тридцати в различных городах России [Sarabyanov, 2022, p. 114].

Вопросы осмысления и критики искусства решались через созданные новые научные институты (ГАХН, ИНХУК), которые также работали по системному принципу: участвовали в определении критериев отбора произведений и направлений современного искусства, исследовали вопросы искусствознания в контексте современных социокультурных задач, разрабатывали программы художественного образования как начальной, так и высшей школы, создавали концепции музейных экспозиций, что соответствовало принципу «науки в искусстве».

Заключение

Впоследствии, уже на новом витке исторического развития советской России, многое из созданного авангардистами в рамках программы институциональной модернизации художественной культуры было ликвидировано властью, заменено иными организационными формами в соответствии с новыми идеологическими и практическими задачами управления страной и обществом. Но нельзя признать бесплодность этого опыта для культуры и, в первую очередь, в институциональном ее аспекте. Реформированная система художественного образования стала его основой на протяжении всего XX в. Собранные коллекции современного искусства, опыт работы Музея живописной культуры и недолго существовавших научных институтов были сохранены культурой: сами коллекции, методическая работа по их изучению, экспонированию легли в основу отделов новейшего искусства крупных национальных и региональных музеев. Сегодня ведущие музеи современного искусства работают по принципам, некогда созданным авангардистами.

Таким образом, можно утверждать, что институциональная система, созданная авангардистами, выполнила свою «роль в целостной схеме культуры» [Малиновский, 2005, с. 49].

Библиографический список

1. Авангард. Список № 1. К 100-летию Музея живописной культуры. Каталог. Государственная Третьяковская галерея. Москва, 2019. 359 с.
2. Автономова Н. К истории приобретений произведений К. С. Малевича в российские музеи в 1919-1921 // Русский авангард. Проблемы репрезентации и интерпретации. Санкт-Петербург: Государственный Русский музей: Palace Editions, 2001. С. 111-120.
3. Алперс С. Предприятие Рембрандта. Мастерская и рынок. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2022. 312 с.
4. Бурдые П. О государстве: курс лекций в Коллежде Франс (1989-1992). Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. 720 с.
5. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. Избранные произведения. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.
6. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 36. Д. 16.
7. Гвардини Р. Конец нового времени // Феномен человека: Антология. Москва: Высш. шк., 1993. 349 с.
8. Грейф А. Институты и путь к современной экономике. Уроки средневековой торговли. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. 536 с.
9. Декларация Петербургской коллегии по делам искусств и художественной промышленности 1919 г. РГАЛИ Ф 665. Оп 1. Ед. хр. 3.
10. Задачи коллегии по делам музеев и охране памятников старины. 1918. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 28. Ед. хр. 23.
11. Закс Л. А. Институты как социокультурный феномен / Л. А. Закс, Н. А. Стрижкова // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4. С. 186-195.
12. Закс Л. А. Театр как модель социокультуры // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 174-183.
13. Инструкции губернским отделам народного образования 1919. ГАРФ Ф. А-2306. Оп. 23. Д. 221.
14. Искусство за 15 лет. Материалы и документы / под ред. И. Маца. Москва; Ленинград: ОГИЗ, 1933. 664 с.
15. Каган М. С. Художественная культура как система // Избранные труды: в VII томах. Том V. Книга I. Проблемы теоретического искусствознания и эстетики. Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2008. 408 с.
16. Красовицкая Т. Ю. Модернизация России. Национально-культурная политика 1920-х гг. Москва: ИРИ РАН, 1998. 414 с.
17. Крусанов А. В. Русский авангард 1907-1932 (Исторический обзор): в трех томах. Т. 1. Боевое десятилетие. Санкт-Петербург: Новое литературное обозрение, 1996. 297 с.
18. Ленин В. И. О культуре. Москва: Политиздат, 1980. 336 с.
19. Ленин о литературе и искусстве. Москва: Художественная литература, 1976. 827 с.
20. Ленин. Полн. соб. соч. Т. 45. Изд. 5-е. Москва, Гослитиздат, 1964. 729 с.
21. Луначарский А. В. Статьи об искусстве. Москва; Ленинград: Искусство, 1941. 492 с.
22. Луначарский об искусстве. Речь, произнесенная на Открытии Петроградских Государственных Свободных Художественных Мастерских. 10 октября 1918 г. Издание Отдела ИЗО НКП. Петроград, 1918 г.
23. Малевич Каземир. Собрание сочинений: в 5-ти томах. Т. 1. Статьи, манифесты, теоретические

сочинения и другие работы. 1913-1929 / под ред. А. С. Шатских, А. Д. Сарабьянова. Москва : Гилея, 1995. 393 с.

24. Малиновский Бронислав. Научная теория культуры. Москва : ОГИ, 2000. 208 с.

25. Манин В. С. Искусство в резервации (Художественная жизнь России 1917-1941 гг.). Москва : Эдиториал УРСС, 1999.

26. Маркс К. Собр. соч. : в 50 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. Москва : Гос. изд-во полит лит-ры, 1955. Т. 2. С. 102.

27. Обзор деятельности подотдела художественной промышленности Отдела ИЗО НКП. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 23. Д. 217.

28. Ослиный хвост и мишень. Москва : Изд. Ц. А. Мюнстер, 1913. 151 с.

29. Отчет о деятельности Отдела ИЗО. 1919. ГАРФ Ф. А-2306. Оп. 23. Д. 69.

30. Переписка Отдела ИЗО НКП по организационным вопросам, положения, протоколы и др. 1919-1921 гг. ГАРФ Ф. А-2306. Оп. 23. Д. 58.

31. Положение о Московской художественной коллегии по делам искусств и художественной промышленности ИЗО Наркомпрос. 1918. РГАЛИ. Ф. 665. Ед. хр. 3.

32. Положение Отдела ИЗО Наркомпроса о художественной культуре. 1918. РГАЛИ. 665. Оп 1. Ед. хр. 3.

33. Русский авангард. Манифесты, декларации, программные статьи 1908-1917. Санкт-Петербург : Композитор, 2008. 256 с.

34. Сарабьянов А, Стрижкова Н. Русский авангард и советская власть. Новая художественная культура. 1917-1928. London: Unicorn, 2021. 197 с.

35. Стрижкова Н. А. Институциональная составляющая в идеях и первых реформах художественной культуры русских авангардистов // Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2022. Т. 28. № 2. С. 121-136.

36. Уитфорд Ф. Баухаус. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2020. 240 с.

37. Философия эпохи ранних буржуазных революций. Москва : Наука, 1983. 583 с.

38. Юдкевич М. Авнер Грейф: модель для сборки (Предисловие к русскому изданию книги А. Грейфа «Институты и путь к современной экономике: Уроки средневековой торговли») // Грейф А. Институты и путь к современной экономике. Уроки средневековой торговли. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. С. 9-19.

39. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Москва : Политиздат, 1991. 527 с.

40. Sarabyanov Andrei, Strizhkova Natalia. Art and Power. The Russian Avant-garde under Soviet Rule (1917-1928). London, Unicorn, 2022. 197 p.

Reference list

1. Avangard. Spisok № 1. K 100-letiju Muzeja zhivopisnoj kul'tury. Katalog. Gosudarstvennaja Tret'ja-

kovskaja galereja = List № 1. To the 100th anniversary of the Museum of Picturesque Culture. Catalogue. State Tretyakov Gallery. Moskva, 2019. 359 s.

2. Avtonomova N. K istorii priobretenij proizvedenij K. S. Malevicha v rossijskie muzei v 1919-1921 = To the history of acquisitions of the works of K. S. Malevich in Russian museums in 1919-1921 // Russkij avangard. Problemy reprezentacii i interpretacii. Sankt-Peterburg : Gosudarstvennyj Russkij muzej : Palace Editions, 2001. S. 111-120.

3. Alpers S. Predpriyatje Rembrandta. Masterskaja i rynek = Rembrandt enterprise. Workshop and market. Moskva : Ad Marginem Press, 2022. 312 s.

4. Burd'e P. O gosudarstve : kurs lekcij v Kollezhe de Frans (1989-1992) = On the State: Lecture course at the Collège de France (1989-1992). Moskva : Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2016. 720 s.

5. Veber M. Protestantskaja jetika i duh kapitalizma. Izbrannye proizvedenija = Protestant ethics and the spirit of capitalism. Selected works. Moskva : Progress, 1990. 808 s.

6. GARF. F. A-2306. Op. 36. D. 16. SARF. F. A-2306. List. 36. D. 16.

7. Gvardini R. Konec novogo vremeni = End of New Time // Fenomen cheloveka: Antologija. Moskva : Vyssh. shk., 1993. 349 s.

8. Grejf A. Instituty i put' k sovremennoj jekonomike. Uroki srednevekovoj trgovli = Institutions and the path to modern economics. Lessons from medieval trade. Moskva : Izd. dom Vysšej shkoly jekonomiki, 2013. 536 s.

9. Deklaracija Peterburgskoj kollegii po delam iskusstv i hudozhestvennoj promyshlennosti 1919 g. = Declaration of the St. Petersburg College for Arts and Art Industry 1919. RGALI F 665. Op 1. Ed. hr. 3.

10. Zadachi kollegii po delam muzeev i ohrane pamjatnikov stariny. 1918 = The tasks of the college for museum affairs and the protection of antiquities. 1918. GARF. F. A-2306. Op. 28. Ed. hr. 23.

11. Zaks L. A. Instituty kak sociokul'turnyj fenomen = Institutions as a sociocultural phenomenon / L. A. Zaks, N. A. Strizhkova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 4. S. 186-195.

12. Zaks L. A. Teatr kak model' sociokul'tury = Theater as a model of socioculture // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 3 (114). S. 174-183.

13. Instrukcii gubernskim otdelam narodnogo otbrazovanija 1919 = Instructions to the provincial departments of national education 1919. GARF. F. A-2306. Op. 23. D. 221.

14. Iskusstvo za 15 let. Materialy i dokumenty = Art in 15 years. Materials and documents / pod red. I. Maca. Moskva ; Leningrad : OGIZ, 1933. 664 s.

15. Kagan M. S. Hudozhestvennaja kul'tura kak sistema = Art culture as a system // Izbrannye trudy : v VII tomah. Tom V. Kniga I. Problemy teoreticheskogo iskusstvoznaniya i jestetiki. Sankt-Peterburg : ID «Petropolis», 2008. 408 s.

16. Krasovickaja T. Ju. Modernizacija Rossii. Nacional'no-kul'turnaja politika 1920-h gg. = Modernization of Russia. National-cultural politics of the 1920s. Moskva : IRI RAN, 1998. 414 s.
17. Krusanov A. V. Russkij avangard 1907-1932 (Istoricheskij obzor) = Russian avant-garde 1907-1932 (Historical Review) : v treh tomah. T. 1. Boevoe desjatiletie. Sankt-Peterburg : Novoe literaturnoe obozrenie, 1996. 297 s.
18. Lenin V. I. O kul'ture = About culture. Moskva : Politizdat, 1980. 336 s.
19. Lenin o literature i iskusstve = Lenin on literature and art. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1976. 827 s.
20. Lenin. Poln. sob. soch. T. 45 = Complete collection of compositions. V. 45. Izd. 5-e. Moskva, Goslitizdat, 1964. 729 s.
21. Lunacharskij A. V. Stat'i ob iskusstve = Arts articles. Moskva ; Leningrad : Iskusstvo, 1941. 492 s.
22. Lunacharskij ob iskusstve. Rech', proiznesennaja na Otkrytii Petrogradskih Gosudarstvennyh Svobodnyh Hudozhestvennyh Masterskih. 10 oktjabrja 1918 g. = Lunacharsky on art. Speech delivered at the Opening of the Petrograd State Free Art Workshops. October 10, 1918. Izdanie Otdela IZO NKP. Petrograd, 1918 g.
23. Malevich Kazimir. Sobranie sochinenij : v 5-ti tomah. T. 1. Stat'i, manifesty, teoreticheskie sochinenija i drugie raboty. 1913-1929 = Collected works : in 5 volumes. V. 1. Articles, manifestos, theoretical writings and other works. 1913-1929 / pod red. A. S. Shatskih, A. D. Sarab'janova. Moskva : Gileja, 1995. 393 s.
24. Malinovskij Bronislav. Nauchnaja teorija kul'tury = Scientific theory of culture. Moskva : OGI, 2000. 208 s.
25. Manin V. S. Iskusstvo v rezervacii (Hudozhestvennaja zhizn' Rossii 1917-1941 gg.) = Art on reservation (Art life of Russia 1917-1941). Moskva : Jeditorial URSS, 1999.
26. Marks K. Sobr. soch. : v 50 t. = Collected works : in 50 volumes / K. Marks, F. Jengel's. Moskva : Gos. izdvo polit lit-ry, 1955. T. 2. S. 102.
27. Obzor dejatel'nosti podotdela hudozhestvennoj promyshlennosti Otdela IZO NKP = Overview of the activities of section of the art industry of Department IZO NKP. GARF F. A-2306. Op. 23. D. 217.
28. Oslinyj hvost i mishen' = Donkey tail and target. Moskva : Izd. C. A. Mjunster, 1913. 151 s.
29. Otchet o dejatel'nosti Otdela IZO. 1919 = Report on the activities of the Information Security Department. 1919. GARF F. A-2306. Op. 23. D. 69.
30. Perepiska Otdela IZO NKP po organizacionnym voprosam, polozhenija, protokoly i dr. 1919-1921 gg. = Correspondence of the ISO Division of the NKP on organizational issues, provisions, protocols, etc. 1919-1921. GARF F. A-2306. Op. 23. D. 58.
31. Polozhenie o Moskovskoj hudozhestvennoj kollegii po delam iskusstv i hudozhestvennoj promyshlennosti IZO Narkompress = Regulation on the Moscow Art College for Arts and Art Industry of the People's Commissariat of Arts. 1918. RGALI. F. 665. Ed. hr. 3.
32. Polozhenie Otdela IZO Narkomprosa o hudozhestvennoj kul'ture. 1918 = Position of the Department of the People's Commissariat of Education on artistic culture. 1918. RGALI. 665. Op 1. Ed. hr. 3.
33. Russkij avangard. Manifesty, deklaracii, programmnye stat'i 1908-1917 = Russian avant-garde. Manifestos, declarations, program articles 1908-1917. Sankt-Peterburg : Kompozitor, 2008. 256 s.
34. Sarab'janov A, Strizhkova N. Russkij avangard i sovetskaja vlast'. Novaja hudozhestvennaja kul'tura. 1917-1928 = Russian avant-garde and Soviet power. New art culture. 1917-1928. London : Unicorn, 2021. 197 s.
35. Strizhkova N. A. Institucional'naja sostavljajushaja v idejah i pervyh reformah hudozhestvennoj kul'tury russkih avangardistov = Institutional component in the ideas and first reforms of the artistic culture of Russian avant-garde artists // Izvestija UrFU. Serija 1. Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury. 2022. T. 28. № 2. S. 121-136.
36. Uitford F. Bauhaus = Bauhaus. Moskva : Ad Marginem Press, 2020. 240 s.
37. Filosofija jepohi rannih burzhuaznyh revoljucij = Philosophy of the early bourgeois revolution era. Moskva : Nauka, 1983. 583 s.
38. Judkevich M. Avner Grejf: model' dlja sborki (Predislovie k russkomu izdaniju knigi A. Grejfa «Instituty i put' k sovremennoj jekonomike: Uroki srednevekovoj trgovli») = Avner Greif: model for assembling (Preface to the Russian edition of A. Greif's book «Institutions and the Way to Modern Economics: Lessons from Medieval Trade») // Grejf A. Instituty i put' k sovremennoj jekonomike. Uroki srednevekovoj trgovli. Moskva : Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2013. S. 9-19.
39. Jaspers K. Smysl i naznachenie istorii = Meaning and purpose of history. Moskva : Politizdat, 1991. 527 s.
40. Sarabyanov Andrei, Strizhkova Natalia. Art and Power. The Russian Avant-garde under Soviet Rule (1917-1928). London, Unicorn, 2022. 197 p.

Статья поступила в редакцию 09.09.2022; одобрена после рецензирования 14.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 09.09.2022; approved after reviewing 14.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-190-203
EDN: AMZIEH

От принципа «органопроекции» в исследовании медиа к овнешнению духа в форме виртуальной реальности

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. Статья посвящена становлению виртуальной сферы культуры, получающей широкое распространение в последние столетия, в особенности в XX и в первых десятилетиях XXI в. Беспрецедентное вторжение в это время технологий приводит к необходимости осмыслить этот процесс в ракурсе виртуализации. По мнению автора, первоочередной задачей является осознание природы и возможностей виртуализации, а также, что становится весьма актуальным сегодня, понимание того, как этот процесс вписывается в существующую культуру. До некоторого времени гуманитарные науки к обсуждению этой актуальной проблематики не были готовы. Сегодня это становится неотложной задачей. Такова постановка вопроса. К каким же выводам приходит автор статьи, доказывая актуальность обсуждаемой проблематики? Наиболее существенные выводы, сделанные в статье, связаны, во-первых, с представлением разных форм медиа, ставших возможными на основе технологий как следующих друг за другом шагов в процессе распространения и утверждения феномена виртуализации. Сегодня эти проблемы невозможно рассматривать, используя только искусствоведческий, социологический или эстетический подход. Новый феномен поддается лишь универсальному культурологическому анализу, слагаемыми которого оказываются другие подходы.

Что же касается конкретных видов медиа, возникающих в XIX в., в частности с появления фотографии, по утверждению автора, их следует рассматривать как последовательно возникающие формы одной и той же системы — виртуальной реальности. Высоко оценивая концепцию органопроекции П. Флоренского, а также схожую концепцию Маклюэна, автор в данной статье предлагает использовать исторический подход и вернуться к идее, высказанной еще в XVIII в. Гегелем, а затем предвосхитившим идею Гегеля Платоном. С точки зрения автора, различные формы медиа как ступени в истории виртуализации можно осмыслить, придерживаясь онтологического подхода. С этой целью автор воспроизводит концепцию Платона, в философии которого реальность расщепляется на чувственную и эйдетическую. Автор приходит к выводу: платоновская традиция, для которой характерна недооценка чувственной реальности, в формах возникающей виртуальной реальности теряет свой прежний высокий статус. Начиная с фотографии, виртуальные формы все больше выступают как способ выражения именно чувственной реальности, а эйдетическая реальность, не исчезая, сосредотачивается или в традиционных искусствах, или в культурном бессознательном. На этой основе в теории кино высокий статус приобретает фиксация физической реальности или принцип документальности. Именно это обстоятельство способно иллюстрировать идею М. Хайдеггера, связанную с отождествлением времени с бытием, что свидетельствует о значимом повороте в истории культуры. Этот вывод объясняет тезис Ж. Делеза, изложенный им в монографии о кино, о том, что современные формы медиа (фотография, кино, телевидение, интернет) являются не чем иным, как мумификацией времени.

Ключевые слова: виртуальная реальность; органопроекция; Э. Капп; П. Флоренский; М. Маклюэн; опредмечивание; отчуждение; Гегель; феноменология Духа; Платон; миф о пещере; эйдос; симулякр; С. Сонтаг; Р. Краусс; Ж. Делез

Для цитирования: Хренов Н. А. От принципа «органопроекции» в исследовании медиа к овнешнению духа в форме виртуальной реальности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 190-203.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-190-203>. <https://elibrary.ru/amzieh>

Original article

**From the principle of «organ projection»
in the research of media to the externation of the spirit in the form of virtual reality**

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 is devoted to the formation of the virtual sphere of culture, which has become widespread in recent centuries and, in particular, in the 20th and the first decades of the 21st century. The unprecedented intrusion of technology at this time leads to the need to comprehend this process from the perspective of virtualization. According to the author, the primary task is to understand the nature and possibilities of virtualization, and also, which is becoming very relevant today, to understand how this process fits into the existing culture. Until some time, the humanities were not ready to discuss this topical issue. Today this is becoming an urgent task. Such is the question. What conclusions does the author of the article come to, proving the relevance of the issues under discussion? The most significant conclusions made in the article are related, firstly, to the presentation of different forms of media, made possible on the basis of technology, as successive steps in the process of spreading and establishing the phenomenon of virtualization. Today, these problems cannot be considered using only art criticism, only sociological or only aesthetic approaches, taken separately. The new phenomenon lends itself only to a universal cultural analysis, the components of which are other approaches as particular ones. As for the specific types of media that have emerged since the 19th century, in particular, with the advent of photography, then, according to the author, they should be considered as sequentially emerging forms of the same system, namely, virtual reality. Highly appreciating the concept of organoprojection by P. Florensky and considering the concept of McLuen undertaken in this vein, the author in this article proposes to use a historical approach and return to the idea expressed back in the 18th century by Hegel, and then Plato, who anticipated the idea of Hegel. From the author's point of view, various forms of media as stages in the history of virtualization can be comprehended by adhering to an ontological approach. To this end, the author reproduces the concept of Plato, in whose philosophy reality is split into sensual and eidetic. The author comes to the final conclusion: the Platonic tradition, which is characterized by an underestimation of sensory reality, is losing its former high status in the forms of emerging virtual reality. Starting with photography, virtual forms are more and more a way of expressing sensual reality, and eidetic reality, without disappearing, is concentrated either in traditional arts or in the cultural unconscious. On this basis, in the theory of cinema, a high status of fixation of physical reality or the principle of documentary arises. It is this circumstance that can illustrate the idea of M. Heidegger associated with the identification of time with being, which indicates a significant turn in the history of culture. This conclusion explains the thesis of J. Deleuze, stated by him in his monograph on cinema, that modern forms of media (photography, cinema, television, the Internet) are nothing but the mummification of time.

Keywords: virtual reality; organ projection; E. Kapp; P. Florensky; M. McLuhan; objectification; alienation; Hegel; phenomenology of Spirit; Plato; cave myth; eidosis; simulacrum; S. Sontag; R. Krauss; J. Deleuze

For citation: Khrenov N. A. From the principle of «organ projection» in the research of media to the externation of the spirit in the form of virtual reality. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 190-203. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-190-203>. <https://elibrary.ru/amzieh>

Введение

Подхватывая мысль Хайдеггера по поводу выведения техники из потаенности в открытость, о чем мы писали в первой части статьи, можно утверждать: этот процесс труден и происходит не сразу, растягиваясь во времени, что подтверждает гегелевское суждение о том, что сова вылетает лишь ночью. Кажется, что это высказывание М. Хайдеггера — загадочное. Но смысл его следующий: в технике имеется нечто такое, что уже есть в человеке, но он об этом не знает. То, что есть в нас, мы пока сами осознать не способны. А вот техника дает возможность наблюдать то, что для нас самих предстает тайной. Она помога-

ет овнешнить, материализовать и, в конечном счете, сделать наблюдаемым то, что является внутренним. Это внутреннее длительное время, не имея возможности предстать во внешних формах, оказывается бессознательным. С этого сложнейшего и постоянно изменяющегося механизма взаимоотношений между внутренним и внешним начиналась история Духа, как ее понимал в своей феноменологии Гегель.

Но если Гегеля не мог интересовать механизм овнешнения внутреннего в его технологическом варианте, то, не ссылаясь на Гегеля, к этому близко подходили те исследователи, что занимались философией техники, например, Э. Капп,

книга которого «Основания философии техники. Новый взгляд на историю возникновения культуры» появилась в 1877 г., а также философы, которые мимо этого механизма пройти не могли, например, П. Флоренский. Попробуем уяснить принцип действия органопроекции как он обсуждается в философии техники. Может быть, это нам поможет кое-что уяснить в природе культуры. Каждое техническое изобретение по отношению к человеку не является чем-то внешним. Оно лишь овнешняет то, что выступает для него внутренним. Технология — способ выведения во вне, в том числе в сознание и в культуру, того, что в человеческом организме содержится, но человеком не осознается. Осознание происходит через овнешнение, через выражение внутреннего с помощью предметно-чувственных форм.

Результаты исследования

Органопроекция, как ее представляют в философии техники, — это не только продолжение и расширение различных органов человеческого тела (ног, рук, мозга, нервной системы и т. д.), но и способ познания этого тела с помощью проецирования происходящих в нем процессов на техническом устройстве. «Прежде всего, — пишет П. Флоренский, — далеко не все органы собственного своего тела мы знаем. Тело наше не может считаться познанным, что, однако, не мешает творческому воображению техника проецировать его в технику и т. п. Стороны нашего тела или т. п. органы, которые анатомии макро- или микроскопической и физиологии еще неизвестны. Следовательно, не только допустимо, но и следует ждать увидеть в технике такие орудия, которых прототипа органического мы еще не нашли» [Флоренский, 1993, с. 161]. Но почему же принцип органопроекции имеет отношение лишь к телесности, как следует из этого суждения? Однако П. Флоренский, выявляя смысл техники, все же настаивает на ее соотносительности исключительно с биологией. Продолжая свою мысль, он пишет: «Если изучение организмов есть ключ к техническому изобретению, то и обратно, технические изобретения можно рассматривать как реактив к нашему самопознанию. Техника может и должна провоцировать биологию, как биология — технику. В себе и вообще в жизни открываем мы еще не осуществленную технику; в технике еще не изученные стороны жизни» [Флоренский, 1993, с. 161].

К этому выводу приходит и М. Ямпольский. Образно выражаясь, он технологию обозначает протезом, без которого человечество уже не мо-

жет существовать, а тем более развиваться. Человек, погруженный в технологическую среду, становится ее частью [Ямпольский, 2012, с. 5]. По сути, это уже можно считать антропологическим поворотом. Получается, что человек, оставаясь природным, биологическим существом, не является законченным, завершенным. Но разве об этом уже не писали Ф. Ницше и Ф. Достоевский? Движение к завершенности у него, видимо, начинается в связи с культурогенезом. В культуре человек преодолевает себя как природный феномен. Но не является ли преодоление незавершенности лишь с помощью культуры иллюзией? Это движение в сторону завершенности имеет продолжение в технологиях. Казалось бы, тут нет проблемы. Технологии со временем становятся частью культуры и самой культурой. Но о протезе ли только тут необходимо говорить? Некоторые исследователи напоминают, а точнее возвращают к образу человека, возникшему еще в эпоху Просвещения и, в частности, к сочинению Жюльена Оффре де Ламетри, согласно которому машинное не только вне, но и внутри нас. А потому оно человеку, вроде бы, не противостоит. «В такой перспективе машинное оказывается не противопоставленным человеческому (и, шире, органическому), — пишет М. Степанов — что свойственно классическому гуманизму, но, напротив, включает в себя “человеческое”, наряду с нечеловеческим. Человеческое и нечеловеческое уравниваются в современности именно благодаря медиа. В таком случае мне представляется, что следует говорить не о «расширении человека», как понимают медиа преобладающее большинство теоретиков медиа XX в., а о “расширении машины”. Медиа не только подвластны маклюеновскому понятию “extension of man”, но и расширяют сферу понимания нашего существования, указывают на множественность типов машинного как в нас самих, в нашей биологической основе, воображении и желании, так и в социальном и собственно техническом окружении и их постоянном динамическом взаимоотношений» [Степанов, 2014, с. 240].

Костыль как метафора «расширения человека» первоначально была использована в психологии, в частности в психоанализе. Вот и З. Фрейд в своей работе «Недовольство культурой» утверждает: «Всеми своими орудиями человек усовершенствует свои органы — как моторные, так и сенсорные — или же раздвигает рамки их применения, моторы предоставляют в его распоря-

жение гигантские силы, употребимые, подобно его мускулам, в различных целях; пароход и самолет делают беспрепятственными передвижение по воде и по воздуху; очки корректируют недостатки хрусталика глаза; телескоп делает возможность видеть на огромные расстояния; с помощью микроскопа преодолевается граница видимости, положенная строением нашей сетчатки. Человек создал фотокамеру — инструмент запечатления текучих зрительных впечатлений; граммофонная пластинка делает то же самое со звуковыми впечатлениями. И то и другое суть материализации его способности запоминания памяти. С помощью телефона он слышит на таком расстоянии, которое считалось невероятным даже в сказках; письменность с самого начала представляла собой речь отсутствующих; жилище эрзац материального лона, — первого и, может быть, донныне желанного обиталища, в котором мы пребываем в безопасности и так хорошо себя чувствуем» [Фрейд, 1991, с. 89]. Однако, излагая это позитивное начало в действии органопроекции, З. Фрейд не был столь оптимистичным, и его теория — увы! не открывает то, что помогает человечеству избежать трагедий.

Независимо от П. Флоренского и З. Фрейда этот принцип органопроекции позднее положил в основу понимания антропологической природы телевидения М. Маклюен. Еще в 60-е гг. прошлого века он удивит мир своими выводами, которые едва понимали, а когда в них что-то поняли, бросились критиковать и отвергать. Это и понятно, в своих суждениях М. Маклюен на этот раз в осмыслении существа нового средства медиа не запаздывал, а даже опережал. Опережал становление виртуальной реальности как развертывающегося во времени и обращенного в будущее процесса. Он делал свои заключения применительно к телевидению, а то, что мы сегодня называем виртуальной реальностью, предметом всеобщего внимания еще не было. По принципу органопроекции он в телевидении усматривал расширение нервной системы, по-своему подтверждая высказывание П. Флоренского. «Помещая с помощью технических средств коммуникации свои физические тела в свои вынесенные наружу нервные системы, — пишет М. Маклюен, — мы приводим в действие динамический процесс, в ходе которого все прежние технологии, являющиеся просто-напросто расширениями рук, ступней, зубов и механизмов поддержания температуры тела, — все эти расширения наших тел, включая города, — будут

переведены в информационные системы» [Маклюен, 2003, с. 69].

Конечно, ограничение принципа действия органопроекции телесностью и биологией не позволяет перейти уже к процессам культуры. П. Флоренский лишь предлагает позитивистское решение вопроса, связанного с органопроекцией. Но есть возможность понять ее в философском ключе. В этом случае может помочь философия, а именно Гегель. Попробуем понять процессы виртуализации в истории, в том числе то, как они развертывались в фотографии, кинематографе и телевидении и как они сегодня развертываются в интернете именно с помощью проекции внутреннего на внешнее, в чем и состоит смысл органопроекции в технике. Философская концепция Гегеля поможет понять как позитивные, так и возможные негативные стороны виртуализации. Даже не столько негативные стороны, сколько ограничения. Мы имеем в виду, прежде всего, проекцию внутреннего на внешнее и выражение этого внутреннего через внешнее как признаки того, что с некоторого времени в гуманитарных науках называется опредмечиванием или отчуждением. А это и есть гегелевская традиция. Правда, сам Гегель еще не подходил к открытым им смыслом отчуждения применительно к технике. Им эта мысль применялась исключительно к истории культуры, а также к истории искусства. Этот процесс овнешнения внутреннего с помощью техники имеет не только психологическую сторону и касается не только личности. Бессознательное становится сознательным — эта логика объективирует не только индивидуальные процессы, но и процессы культуры. В культуре тоже имеет место бессознательное — культурное бессознательное, и оно может осуществляться в технологических формах. Этого вопроса теории органопроекции не ставили. Но есть необходимость его поставить. Это важно для понимания сдвигов в художественных сферах. Ведь искусство первым делает прорыв к культурному бессознательному, представляя его в предметно-чувственных формах.

Вообще, несмотря на то, что в первой части статьи мы развели культуру и технику, как свидетельствует принцип органопроекции, культуру и технику тоже сближает соотношение внутреннего и внешнего, а именно это обстоятельство и положено в основу гегелевской феноменологии. Культура, как и техника, является искусственным порождением. Она непосредственно из природы не вытекает. Наоборот, она восполняет в природе

то, чего человеку в культуре не хватает, чтобы выживать. А потому технологическое в ней присутствует с самого начала. Теперь следующий, вытекающий из взаимоотношений между культурой и технологией, вопрос. Культуру создает человек, но, когда он ее создал, уже культура начинает создавать человека и формировать его идентичность. Но, как уже отмечалось, технология — искусственное порождение, как и культура. Ее тоже создает человек. Но, как и культура, она тоже претендует на созидание человека. Получается ли? Вот это и следует проследить и осмыслить. Человечество пока пребывает в начале этого процесса.

Дело тут не ограничивается появлением роботов, к которым человечество шло начиная с античности [Хренов, 2019, с. 141]. Но, что удивительно, эта логика овнешнения внутреннего прослеживалась в древних восточных империях, в античности, затем, начиная со Средневековья, в западном мире. В эту историю Гегель вписал и историю эволюции художественных форм, пытаясь обнаружить, в каких культурах и эпохах внутреннее и внешнее достигали гармонии, а в каких между ними можно было фиксировать разлад. Эта мысль им положена в основу фундаментальной концепции эстетики. Самое удивительное, что в эту логику философа можно вписать и те художественные формы, что в результате технологических революций стали возможными. Здесь следовало бы обсудить такую закономерность в истории медиа: каждый раз, когда в эту историю входит новое средство, оно, естественно, как показано в первой части статьи, производит впечатление революции. Однако, несмотря на свой программный радикализм, оно не может разрушать те средства медиа, что благодаря технологиям возникли раньше. Не может, потому что они уже успели включиться в культуру, ассимилированы культурой и предстают собственно культурой. Разрывая с предшественниками, оно разрывает и с культурой, поэтому полного разрыва все же никогда не происходит.

Но прежде чем делать выводы о последствиях технологий, невозможно не обратить внимания на то, что с культурами в истории часто происходит: они сталкиваются с кризисами, в результате чего они или эти кризисы преодолевают и свою историю продолжают дальше, или, наоборот, не справляясь с вызовами в тойнбианском смысле, угасают, что, например, стало предметом осмысления в знаменитом философском бестселлере Шпенглера. Почему же эти кризисы возникают?

Да потому, что их искусственное происхождение сначала гипнотически притягивает, вызывает восторг и позволяет решить самую глобальную проблему жизни — выживание людей, чего они не могут получить от природы, а затем начинает отталкивать именно потому, что они созданы искусственно. Видимо, в наше время это может иллюстрировать ситуация в отечественном телевидении, перегруженном идеологическими и пропагандистскими функциями. В момент своего зрелого периода развития культура может демонстрировать переизбыток искусственного, неорганического и ностальгию по природному, органическому и человеческому. Так начинается эпоха отторжения культуры, недоверия к ней, критика культуры.

В этом смысле невозможно не процитировать суждение Г. Зиммеля, хорошо усвоившего положение Гегеля об отчуждении. В данном случае оно позволяет понять вариант отчуждения в культуре и через культуру. «Нам, — пишет Г. Зиммель, — противостоят бесчисленные объективации духа, произведения искусства и социальные нормы, институты и познания, подобно управляемым по собственным законам царствам, притязающие на то, чтобы стать содержанием и нормой нашего индивидуального существования, которое, в сущности, не знает, что с ними делать, и часто воспринимает их как бремя и противостоящие ему силы» [Зиммель, 1996, с. 490]. В связи с этим суждением отметим, что здесь под объективацией духа подразумеваются не только «курьеры муз», как удачно когда-то выразился Ю. Богомолов о тех технических средствах, которые доносят до нас произведения искусства, но и о произведениях искусства, о формах выражения авторского Я, которые иногда обеспечивают свободу этого выражения, а иногда, скажем, по прошествии какого-то периода, уже воспринимаются стесняющими и ущемляющими свободу. В этом случае возникают дискуссии по поводу «смерти» искусства.

Что касается темы кризиса, то в XX в. кто только на эту тему не высказывался, начиная с Н. Бердяева, В. Вейдле, Х. Ортеги-и-Гассета и кончая энциклопедическим исследованием на эту тему Х. Зедльмайра [Зедльмайр, 2008]. Но обсуждалась также и тема «смерти» искусства, начиная опять же с Гегеля и заканчивая М. Хайдеггером. Так, возвращаясь к прогнозу Гегеля о смерти искусства, М. Хайдеггер констатирует: смерть искусства протекает столь медленно, что занимает несколько столетий. Гегель

имел в виду, что искусство перестало быть наивысшей потребностью Духа, а потому это в истории Духа вообще следует признать пройденным этапом. «Но вопрос остается, — пишет М. Хайдеггер, — по-прежнему ли искусство продолжает быть существенным, необходимым способом совершения истины, решающим для нашего исторического здесь — бытия, или же искусство перестало быть таким способом? Если оно перестало им быть, то встает вопрос, почему. О гегелевском приговоре еще не вынесено решения; ведь за ним стоит все западное мышление, начиная с греков, а это мышление соответствует некоторой уже совершившейся истине сущего» [Хайдеггер, 1987, с. 264].

Однако, вопреки всем прогнозам, искусство продолжает существовать и будет существовать. Все эти дискуссии о кризисе и смерти возникают в связи с омертвением культуры как искусственного порождения, которое как искусственное порождение длительное время не осознается, но приходит время, и тогда эта искусственность начинает осознаваться. Именно это обстоятельство и породило идею У. Эко об открытости произведения искусства, спровоцированной омертвением поэтики и эстетики, какими они до определенного времени были. Но к осознанию этой ситуации в искусстве XX в. подходит не только У. Эко. Это в свое время интересовало С. Эйзенштейна, разрушившего сюжет в традиционном смысле и проявившего интерес к новому способу организации произведения, что заставило его изучать приемы литературного повествования, впервые продемонстрированные Д. Джойсом. Впрочем, сам Д. Джойс тоже проявлял интерес к приемам «внутреннего киномолога», о чем свидетельствует встреча этих художников [Эйзенштейн, 2002]. Но проходит какое-то время, и в том же XX в. оказывается востребованной новая радикальная реформа киноязыка, которую пытается обосновать Ж. Делез [Делез, 2016]. В иные периоды истории человечество начинает ощущать отчуждение в его самых разных проявлениях. Но это отчуждение есть отчуждение от культуры и через культуру. Тогда и появляются философы типа А. Шопенгауэра и Ф. Ницше, которые, ощущая этот кризис, пытаются обосновать разные способы преодоления глобального отчуждения через культуру.

Не такие ли фазы в своей истории проходит и становление медиа? Первоначально ее средства вызывают эйфорию и, кажется, разрешают все

накопившиеся проблемы, а потом оказывается, что человек, используя это новое средство, натягивает на себя еще одну стесняющую свободу выражения узду. Так, А. Орлов утверждает, что виртуальная реальность представляет невидимый саркофаг, соблазняющий человека возможностью безболезненной мумификации еще при жизни [Орлов, 1997]. Как это происходит? Чтобы в этом разобраться, нужна философия. Но вернемся к теме технологии, предлагающей человеку «протез». Как мы можем отметить, с возникновением письменности возникло огромное количество средств расширения человека и выведения процессов, происходящих в его теле, глазах и мозге, вовне. Платон всего этого еще не мог знать, но если бы знал, то сказал бы? Продолжал ли бы он развивать свою мысль, высказанную им относительно письменности, в которой обнаружил уязвимое место?

Если иметь в виду только одно из средств — кино, то оно делает процессы сознания видимыми, то есть переносит их на экран и делает наблюдаемыми. Конечно, кино — способ усилить органы восприятия и вырваться из тела в его природной форме. Вот как этот сдвиг описывает в 20-е гг. прошлого века Э. Вюйермоз применительно к кино как художественной форме: «Подчинить природные силы, чтобы они помогли нашей душе вырваться из телесного плена, присвоить себе их таинственные возможности, прибавить их силы к нашим, увеличить полет нашего голоса и чувствительность нашего уха с помощью телефона, победить время и расстояние с помощью радио, восторжествовать над рабством инерции и тяжести с помощью автомобиля и самолета: разве все это не законные победы? Почему же не признать за современным человеком, который благодаря науке умножил возможности своих органов чувств, права ввести эти новые великолепные достижения в благородную область искусства?» [Из истории французской киномысли, 1988, с. 149].

Так, М. Ямпольский утверждает, что наиболее существенным технологическим протезом сознания становится изобретение, данное через оптику. С помощью оптики сознание овнешняется [Ямпольский, 2012]. По сути, не цитируя Гегеля, М. Ямпольский продолжает, имея в виду технологические открытия, идею становления Духа. На этот раз с помощью технологии. Возникает новый вариант взаимоотношений между внутренним и внешним, из которых в построении своей феноменологии и истории Духа исходил

Гегель. Однако вторжение технологии в эту историю Гегель предвидеть еще не мог. Но мы можем продолжить распространять его логику применительно к нашему времени, а следовательно, к тому этапу в истории, когда без технологии этот процесс осмыслить невозможно. Констатируя значимость такого овнешнения процессом сознания, М. Ямпольский утверждает, что в связи с этим речь должна идти о значимом антропологическом сдвиге. Сдвиге, если не приближающем к полной завершенности человека, то свидетельствующем о следующем значительном шаге в продвижении к такой завершенности.

Но что это за шаг? За ответом на этот вопрос снова вернемся к З. Фрейду. Обращая внимание на то, что технологии, как протез, превратили человека почти в Бога, он делает такое замечание: «С давних времен человек создавал себе идеальное представление о всемогуществе и всезнании, воплощением которых были его боги. Им он приписывал все то, что было ему запрещено. Можно даже сказать, что боги были его культурными идеалами. Теперь он очень близко подошел к достижению этих идеалов, он сам сделался чуть ли не Богом. Правда, лишь настолько, насколько человеческий здравый смысл вообще признает эти идеалы достижимыми. В одних случаях они совершенно неисполнимы, в других — наполовину. Человек стал, так сказать, Богом на протезах, величественным, когда употребляет все свои вспомогательные органы, но они с ним не срослись и доставляют ему порой еще немало хлопот» [Фрейд, 1991, с. 90]. Очень точное выражение «не срослись». А должны ли, смогут ли? Это вопрос о судьбе не только технологий, но и культуры.

Это самоощущение человека XX в., связанное с возникшим в результате технологий его богоподобия, его самодовольства, пронизывает трактат Х. Ортеги-и-Гассета. По мнению испанского философа, человек Нового времени, достигший, как выразился Кант, совершеннолетия, начинает смотреть на всю предшествующую историю исключительно как на движение к тому состоянию, которое, наконец-то и стало реальностью, превратив человека в центр Вселенной, как это провозглашалось еще в эпоху Ренессанса, но не всегда реализовалось. Но посмотрим на конкретный пример расхождения между культурой и технологией. Оно становится очевидным в признаниях тех, кто в начале XX в. пытался понять природу кино. Так, в 20-е гг. Л. Бунюэль писал: «Объектив — глаз без традиций, морали, предрассудков,

и, тем не менее, способный сам по себе давать интерпретацию, — видит мир. Машина и человек» [Из истории французской киномысли, 1988, с. 121]. Данное высказывание классика кино понравилось бы импрессионистам как фотографам и кинематографистам. Но это не совсем так. Традиция в кино все же есть. Но она увлекает в далекую древность. Не случайно французский теоретик кино Л. Ландри в киноглазе усматривает воскреснувшую пещеру Платона [Из истории французской киномысли, 1988].

Невозможно не отметить, что каждая из возникающих технологий не только провоцирует восторг, но и вызывает сомнения. Если мы начали эту тему с Платона, то следовало бы воспользоваться другим его суждением, которое не случайно вспоминали при каждом появлении нового технологического изобретения. Речь идет о знаменитом образе пещеры, используемом философ для понимания реальности, в которой находится человек. Это имеет отношение к тем средствам медиа, что возникают на основе изображения. Это важно, поскольку у Платона знание связано с сохраняющейся в визуальных формах памятью. Пожалуй, пока Л. Манович является последним, кто в связи с кино и телевидением вспоминает этот образ платоновской пещеры. Оно и понятно, сегодня Л. Манович оказался пионером в осмыслении опыта и перспектив становления интернета, как в свое время это сделал М. Маклюен в отношении к возникшему в середине прошлого столетия телевидению.

Правда, идею Платона Л. Манович воспроизводит, прибегая к сочинению французского автора Ж. Л. Бодри, процитировавшего то место в диалоге Платона, в котором античный философ говорит о пещере. Этот образ Ж. Л. Бодри нужен для того, чтобы зафиксировать и осмыслить феномен кинематографического восприятия, связанный с неподвижностью находящегося в зале зрителя [Манович, 2018]. Иначе говоря, философ использует это высказывание в узком смысле. Применительно к кино образ пещеры осмыслен также В. Михалковичем. В опубликованной в 1995 г. в журнале «Искусство кино» статье, посвященной 100-летию кинематографа, В. Михалкович писал: «Переноса реальные вещи на экран, кино лишает их тяжести и материальности, превращает в тени, а значит, делает такими, какими они пребывают в мечтаниях и сновидениях. Там, как и на экране, они уже не “вещи в себе”, поскольку целиком и полностью оказыва-

ются во власти либидо» [Михалкович, 1995, с. 7]. Значит, о документальности здесь речь не идет.

Суждение В. Михалковича важно. Ведь тени, в его понимании, — не простые отпечатки. В них проецируются возникающие в сознании субъективные образы, хотя Платон в тени этот смысл не вкладывал. Запомним это. Дематериализация, призрачность запечатленных действий людей на экране, естественно, не может не напомнить о пещере Платона. Проблема лишь в том, что Платон в данной метафоре имеет в виду не возможное в будущем средство медиа, точнее, принцип его действия, а человеческую жизнь. Это не просто предвидение одного из средств медиа, которое появится в будущем, а формула взаимоотношений человека с миром. Тем не менее эта метафора у исследователей медиа успешно работает в узком ее понимании. «Воочию кинематографические призраки появились в первый раз на историческом сеансе в «Гран кафе», однако описаны были почти за два с половиной тысячелетия до того в диалоге Платона «Государство», — пишет В. Михалкович. — Фрагмент диалога, повествующий о поразительно верном аналоге кинопроекции, известен как миф о пещере» [Михалкович, 1995, с. 7]. Описание Платоном теней, отбрасываемых огнем на расположенную перед узниками стену пещеры, и в самом деле напоминает кинематографический сеанс. «Пожалуй, лишь одной деталью “миф о пещере” отличен от подлинной кинопроекции — переносимыми фигурами, которые, — пишет В. Михалкович, — ныне замещены их отпечатками на пленке. То, что Платон предугадал кинематограф, стало ясно лишь после того, как его изобрел Люмьер» [Михалкович, 1995, с. 7]. Ну просто подтверждение мысли П. Флоренского о том, что техника способствует осознанию в человеке того, чего он до ее появления не знал.

Конечно, эта параллель бросается в глаза. Но ведь образом пещеры Платон иллюстрировал не медиа, которое появится в будущем, хотя он его появление как бы предвосхищал. С помощью этой метафоры Платон иллюстрировал мысль о расхождении между предметно-чувственной и умопостигаемой реальностью — реальностью эйдосов. В подобных суждениях улавливается узкое и упрощенное толкование образа пещеры. Вместе с тем невозможно не признать, что в какой-то степени это все же имеет место при осмыслении функционирования кино. Но только во внимание следует принимать общую философскую мысль Платона и в ее свете анализиро-

вать и медиа. Тогда возникает вопрос: неужели эти тени и есть эйдосы, и можно ли исчерпать аналогией с кино смысл образа пещеры?

Да, у Платона человечество уподобляется узникам, пребывающим в пещере в оковах и сопротивляющимся попыткам вывести их из этого состояния. Просто удивительно, как эта метафора постоянно накладывается на самоощущение людей в разные периоды истории вплоть до самых современных. Пещера в ходе истории постоянно всплывает в памяти. Но, кроме самих узников, в пещере находится много разных вещей и предметов. Но так уж получается, что ни самих себя, ни окружающих вещей узники не видят, хотя и обладают зрением. Но что-то они все же видят. На стене пещеры они видят отбрасываемые от людей и вещей тени. Узники ничего не видят, кроме собственных теней и теней окружающих их предметов. Но, говорит у Платона Сократ, представим себе, что с людей сняли оковы, и они могут «приблизиться к бытию», то есть увидеть предметы такими, какие они есть на самом деле. Но однако же узники не способны на это, даже если все препятствия исчезнут. Их больше устраивают тени вещей и их собственные тени. Тени им кажутся более достоверными, чем сами вещи. Эта тень человека их устраивает больше, чем сам человек.

А все-таки какую познавательную роль играют тени и играют ли они эту роль вообще? Что такое эти тени? Не усматриваем ли мы в них и в самом деле то, что обычно называем медиа, в особенности в тех, что возникали на основе технологий? Об этом пишут и В. Михалкович, и Л. Манович. Разве невозможно рассматривать в качестве такой тени фотографию, а также кино и телевидение? Беспрецедентное тиражирование и распространение каждого из средств медиа не свидетельствует ли о том, что эти тени при всем их несовершенстве и в самом деле людям важнее, нежели объективная действительность. Но, ставя вопрос именно так, мы допускаем, что эти тени, отпечатывающиеся на стене, а в случае с кино — в кадре, превращаются во что-то вроде средства, с помощью которого можно совершить «бегство от жизни», в нежелание эту жизнь осмыслить и познать. Да нет, в этих тенях может присутствовать какая-то доля познавательного начала, возможность познать свое «я» и ситуацию, в которой люди пребывают. Значит, «бегство» познания не исключает.

Но познание какого рода имеет в виду Платон? Ведь главное у Платона — знать, что суще-

ствует что-то идеальное, лучшее, чем сама «объективная реальность». Это, пожалуй, главное в философском видении мира Платоном. Только из мифа о пещере эту мысль не вывести. Верно ли мы толкуем мысль Платона? Вот и С. Сонтаг, пытаясь осознать природу и эстетику фотографии, не может без этой метафоры обойтись. Как рассуждает С. Сонтаг, согласно Платону, человек подлинной реальности не видит. Он вынужден довольствоваться реальностью неподлинной, в которой даже не является действующим лицом, отвечающим за свои поступки. То, что он довольствуется не подлинной, а неподлинной реальностью, то есть лишь тенями подлинной реальности, он сам не осознает и даже не пытается ситуацию изменить.

Какую бы активность не демонстрировала личность в позднем, а тем более в современном мире, она продолжает пребывать все в том же неподлинном мире, то есть в пещере. В пещере продолжают пребывать и человек, и та среда, в которой он существует — все, кроме искусства, пугающего человечество прорывами в подлинный мир. Согласно Платону, такой прорыв связан с памятью о месте блаженства, в котором некогда пребывала его душа. Вот это-то и обязывает ввести в осмысление образа пещеры не только узников, ситуацию в пещере и тени, но и мир блаженства, вторгающегося в память, в сознание, что Платон называет эйдетическим миром. А эйдетический мир — не тени. Тогда возникает другой вопрос: а может ли, способен ли человек наделить тени эйдетическим смыслом? Если ответить на этот вопрос положительно, мы получим еще один смысл тени — эстетический.

Однако такие время от времени случающиеся в истории эстетические прорывы происходят в разных формах. Об их реальности, например, свидетельствуют пластические искусства, в частности изображения в живописи, которую, кстати, Платон не идеализировал и низко ценил, за что его позднее будет критиковать М. Хайдеггер, утверждая, что с этого и начинается отчуждение человека от бытия, потому что в этой чувственной реальности, которую Платон не ценит, и заключается истинное бытие. А живопись Платон низко ценил за то, что в ней воспроизводится лишь чувственный мир, лишенный эйдосов. А что же происходит с теми эстетическими феноменами, которые становятся возможными в массовых обществах на основе технологий? Это тоже прорыв? Кажется, даже не один, а целая серия прорывов, как это проследил

Б. Сандрар. Но какого рода эти прорывы, совершающиеся в фотографии, в кино, в телевидении и в интернете? Ведь все это, уж так повелось, оценивается как перманентный прогресс, в том числе и эстетического свойства.

В 70-е гг. С. Сонтаг печатает свои работы по эстетике фотографии. В них она тоже не может обойтись без образа пещеры, и именно в ее оценке фотографии как раз эта мысль о ставшем возможным отождествлении тени и реальности и прочитывается. «Фотография фактически вынудила нас расстаться с платоновским пониманием реальности — пишет С. Сонтаг — У нас все меньше и меньше оснований размышлять о нашем опыте, проводя различия между образом и вещью, между копией и оригиналом. Платону удобно было пренебрежительно относиться к изображениям, уподобив их теням — преходящим, минимально информативным, нематериальным, бессильным спутницам реальных вещей, отбрасывающих эти тени. Но сила фотографических образов определяется тем, что они сами по праву — материальные реальности, информативные остатки и следы того, что их высветило, властно меняющиеся ролями с действительностью — действительность превращается в тень. Изображения более реальные, чем можно было вообразить» [Сонтаг, 2013, с. 233]. Так значит смысл фотографии как определенной фазы в истории виртуальной реальности заключается в том, чтобы упразднить идею Платона, выраженную с помощью образа пещеры? Фотография разрушает тень и прорывается в реальность.

В чем эта мысль уязвима? Да в том, что С. Сонтаг тени сопоставляет лишь с «объективной реальностью», и смысл теней у нее только этим и исчерпывается. А где же тут место мифологическим и символическим откровениям как следствию памяти о мире блаженства, об эйдетическом мире? Касаясь этого вопроса, Ж. Делез воспроизводит другой миф Платона — о круговращении, смысл которого состоит в том, что всякая душа до своего следующего воплощения способна созерцать идеи, правда, не на земле, а в поднебесном пространстве и в то время, когда она пребывала в другом облике. «Этот же миф дает и критерий отбора, — пишет Ж. Делез, — по которому к подлинной одержимости или истинной любви, способны только те души, которые видели больше и сохранили дремлющие, но способные пробудиться воспоминания о виденном. Души же чувственные, забывчивые, полные мелких забот, отвергаются как ложные претен-

денты» [Делез, 2011, с. 330]. Любопытная однако же у Ж. Делеза постановка вопроса. Если допустить, что тени — это не просто копии узников и тех вещей, что их окружают, но в том числе и сливающиеся с этими тенями образы, сохраняющиеся в памяти узников, то тут возникает вопрос не просто о тени, а о видах тени, выделяемых с учетом критерия качества сопровождающих эти тени образов, сохраняющихся в памяти.

В связи с этим Ж. Делез, исходя из идей Платона, говорит о необходимости поставить вопрос о критериях отбора. А это уже интересно, ибо, может быть, позволяет точнее разобраться с понятием, которое появилось в философии постмодерна, то есть с понятием «симулякр». С этой точки зрения тени бывают более подлинными и менее подлинными. Но эта подлинность соотносима не столько с живыми узниками, сколько с сохраняющимися в их памяти образами. Иначе говоря, для С. Сонтаг смысл «мировой революции», связанной с фотографией, состоит в том, что, наконец-то тень как нечто неподлинное с помощью технологий сливается с реальностью, которую, исходя из оппозиции, хочется тоже наделить подлинностью. Но это было бы неправдой: то, что мы называем «объективной реальностью», для Платона и есть самая что ни на есть неподлинная реальность. Платон не доверял изображению, но это касается лишь изображений, создаваемых рукотворно, то есть связанных с изобразительным искусством. Нам не известно, что он сказал бы об изображении, воспроизводимом с помощью технологий.

Для Платона, в отличие от Хайдеггера, предметно-чувственный мир, как известно, не то чтобы не имеет никакого значения, но имеет мало смысла, как мало смысла имеет тень на стене пещеры. Но ведь, как уже отмечалось, платоновская философия уже выражает смысл сдвига, происходящего в античности, если ее сопоставить с культурами Востока. Все-таки, согласно античной философии, подлинная реальность существует. Только это не пещера, не отброшенные на стену пещеры тени вещей. Это умопостигаемая реальность, точнее — те априорные образы, что сохраняются в памяти. Вот связь между тем и другим и следует осознать. Это уже не тот узкий смысл, который в понятие тени обычно вкладывается. Это воспоминание о мире блаженства, в котором когда-то пребывала душа. Платон все виды творчества и искусство прямо выводит именно из этих воспоминаний. И если уж с чем-то художественные образы сопоставлять, то, ко-

нечно, именно с памятью об идеальном мире эйдосов, а не с тенью на стене пещеры. У него эйдетическая реальность важнее чувственной реальности.

Что же, в конечном счете, получается, если исходить из суждения С. Сонтаг? Ее комментарий к образу пещеры не совсем соответствует идее Платона. Ведь мир теней у Платона — это мир, способный стать подлинным, но для человека он недоступен, поскольку его судьба — продолжать существовать в пещере. Он способен приобрести видимость подлинного, поскольку в нем актуализируется не столько «объективная реальность», сколько память о другой, идеальной реальности. Мир теней может восприниматься по контрасту с миром пещеры, а значит, с неподлинным миром. Лишь эти самые тени позволяют человечеству войти в соприкосновение с миром блаженства. Но это мир нереальный и иллюзорный, как и вообще мир искусства.

Короче, это реальность, но реальность тени. Фотография — это тоже реальность тени, а не сама подлинная реальность. Но от живописи ее отличает то, что она все-таки в большей степени вторгается в объективную реальность и адекватно ее воспроизводит. Тем не менее, эти прорывы в иной мир тоже иллюзорны. А что же происходит в этих отношениях между миром подлинным и миром неподлинным, когда возникает фотография, смысл которой в самом деле, как утверждает Л. Манович, длительное время был не ясен. Ни философы, ни искусствоведы, ни культурологи в фотографии не усматривали какого-то значимого явления культуры, тем более искусства. Это произойдет позднее. А если и писали о ней, то осмысляли ее, исходя из искусствоведческой парадигмы. Но это ее природы не исчерпывает. Между тем новые исследователи, в том числе С. Сонтаг и Р. Краусс, радикально ставят вопрос о том, что с появлением фотографии история искусства в том виде, в каком она существовала, больше не существует. Критерии резко изменились. Последующие средства медиа в еще большей степени эту мысль укрепляли.

А что же все-таки произошло, если исходить из платоновского образа пещеры? А то, что фотография не только как изображение нового типа, но и как «новое видение» упраздняет изображение как только тень и становится приближенной к реальности. Хочется заменить ее зеркалом не просто какой-то реальности, а объективно существующей предметно-чувственной реальности, ее отпечатком. Можно даже утверждать, что фо-

тография, столь обязанная технологии, оказалась созвучной процессам, что развертывались в науке, а еще точнее, в философии, в частности, в таком философском направлении, как феноменология. В философии тоже возникла потребность освободиться от многочисленных рационалистических конструкций, в свете которых воспринимается предметно-чувственная реальность, и приблизиться к самой этой предметно-чувственной реальности. Фотография освобождает изображение от всех существующих в истории искусства художественных стилей. Хотя недавновидные фотографы все время пытались имитировать эти стили, что природе фотографии противоречит.

Но для Платона эта самая предметно-чувственная реальность — совсем не реальность, которую привычно называть объективной. Это среда обитания человечества, обреченного на жизнь в пещере, то есть на жизнь не своей подлинной жизнью, а жизнью неподлинной. С этой точки зрения получается: как ни приближайся к ней, ты все равно в нее полностью не проникнешь и никакого объективного знания о ней не получишь. Этот вывод вытекает не только из философии Платона, но и из поздней философии, например Канта, почитающего, кстати, Платона. Так что же получается? На фотографическом снимке как изображению упраздняется один вид тени, уравнивающей это изображение с живописью, и воспроизводится иная тень. Для Платона то, что обозначается как предметно-чувственная реальность, — это вечно изменяющаяся, непостоянная и как бы не имеющая формы, а потому и не значащая реальность. Значимой реальностью у него предстает лишь реальность сверхчувственная, эйдетическая. Это реальность памяти о том поднебесном и блаженном мире, в котором когда-то в процессах реинкарнации пребывала душа. Однако это пребывание определяет жизнь творцов. Их образы — не что иное, как воспоминание об эйдетическом мире. В отличие от предметно-чувственной реальности, «объективная реальность» — это остановившаяся в своем изменении, застывшая во мгновении реальность. Это вечность, которую М. Хайдеггер в XX в. выкинет из философии за ненадобностью. И коль скоро она статична, то она и сакральна. Вот западная живопись с эпохи Ренессанса выражает новое состояние духа, который уже пребывает в ускоряющейся динамике жизни, столь характерной именно для Запада. Но этот динамизм подрывает сакральность, что приводит к

разрыву западной живописи с византийским стилем. Эйдетическая реальность — средоточие чистой формы, сквозь которую можно увидеть в вечно меняющейся предметно-чувственной реальности какой-то смысл.

Уже из этого суждения, воспроизводящего позицию Платона, рассуждения об остановившемся, а потому и привилегированном мгновении и следует выводить и поэтику, и эстетику фотографии. Это воспроизводимое фотографией остановившееся мгновение не только мгновенно возникающее и также быстро исчезающее настоящее, но в то же время, что бы по этому поводу ни думал М. Хайдеггер, сама вечность, которую он стремится устранить. Поскольку это мгновение исчезает, не успев появиться, оно есть часть той предметно-чувственной реальности, которую Платон так низко оценивает, а следовательно, это символ быстротекущего времени. Оно не сакрально, а секулярно.

Спрашивается, а в чем тут новаторство фотографии, по сравнению с живописью? Ведь если прочитывать историю искусства сквозь призму времени, то эта история представляет огромный массив остановленных моментов, в границах которых художник творил эйдетический космос — универсальную картину мира. Только эти мгновения, как их воспринимают классики, были мгновениями привилегированными, как их ощутил и объяснил Бергсон, когда они уже уходили в прошлое. Но разве не то же самое мы обнаруживаем в фотографических снимках? Здесь тоже мгновение. Правда, не привилегированное, а всякое, то есть случайно попавшее в объектив фотоаппарата. Как в импрессионизме. Но не только в импрессионизме. В фотографии впервые появится то, что потом станет основой поэтики в последующих технических видах медиа — кино и телевидении. Не случайно, пытаясь понять поэтику и эстетику телевидения, У. Эко пишет, что на телеэкране «жизнь в своем непосредственном проявлении — это не открытость, а случайность» [Эко, 2018, с. 316].

Здесь следует иметь в виду то обстоятельство, что кино какое-то время, с одной стороны, продолжает поэтику фотографии, а с другой все-таки не порывает ни с поэтикой, ни с эстетикой живописи, причем живописи в ее классических формах, а в ней торжествуют иные поэтика и эстетика, исключаящие фиксацию случайного в воссоздании реальности. Конечно, к моменту появления кино сама живопись устремляется в погоню за случайностью, как это мы видим в импрессио-

низме, и это тоже начинает влиять на кинематограф. Как бы то ни было, кино должно было пройти этап ассимиляции форм выражения, характерных для живописи, точнее классической живописи. В этом кино тоже повторит этап пикториализма в самой фотографии, которая со временем от этого освободится. Все это особенности становления аудиовизуальных средств медиа, которые следует считать временными и преодоленными. Однако и фотография, и кино обретут подлинную идентичность, когда философия отрефлексирует новые отношения между пространством и временем как основополагающими категориями культуры. Лишь в свете этой рефлексии и будет понятно, как относиться к фотографии и кино.

С момента возникновения фотографии появляется другая история искусства, и в ней возникают категории, которых в прежней истории искусства не было. Допустим, что это грандиозное событие и в истории искусства, и не только. Но в чем заключается смысл новации в фотографии? Мы что с помощью фотографии продвинулись в познании мироздания? Если продвинулись, то, может быть, мы уже сделали решительный шаг по пути, выводящим человечество из пещеры? А может быть, с появлением фотографии мы уже из этой пещеры и вышли? Едва ли на этот вопрос можно ответить положительно. Прочитав еще одного теоретика фотографии — Р. Краусс, которая писала: «Ницше выступил с критикой платонизма, заявив об отсутствии всякого выхода из этой пещеры, о том, что вместо коридора, ведущего к открытому пространству и к социуму, там есть лишь переход в другую пещеру. Такое представление о реальности как простом эффекте ложного сходства, о том, что нас окружает не реальность, а эффект реальности, рожденный симуляцией и знаками, развивают вслед за Ницше большая часть философов-постструктуралистов» [Краусс, 2014, с. 296].

Что же касается фотографического изображения, то оно оказывается двуслойным, даже многослойным. Тут без феноменологической теории Р. Ингардена не обойтись. В нем одновременно присутствует и копия «объективной реальности», и что-то вроде симулякра, который Ж. Делез называет фантазмом [Делез, 2011, с. 333]. Но как в таком случае применительно к фотографии отличить копию от оригинала, а фантазм — от «объективной реальности»? Как утверждает Р. Краусс, это сделать невозможно. «С этим тотальным крушением, с этим радикальным под-

рывом отличия, — пишет она, — мы попадаем в мир симулякра, где, как в платоновской пещере, возможность отличить реальность от фантазии, действительную вещь от симулякра отсутствует» [Краусс, 2014, с. 295].

Но если на примере фотографии не удастся отличить копию от фантазма, то нам становится хотя бы понятен тот путь, которым двигался Платон, пытаясь осмыслить онтологию изображения. А Платон все копии пытается делить на идеальные или истинные и искаженные. Так, о принятом им различии между ними Р. Краусс пишет: «...оно заключается в выяснении, какие из этих объектов являются верными копиями идеальных форм, а какие настолько искажены, что являются ложными. Разумеется, все объекты — копии, но верная копия, достойная имитация обладает истинным сходством и копирует внутреннюю идею формы, а не просто ее пустую оболочку» [Краусс, 2014, с. 295]. Вот мы и подошли к тому, что понятие тени у Платона невозможно свести к интерпретации, возникшей в теории в связи с необходимостью осознать онтологию изображения. Платоновская онтология связана с миром эйдосов, а следовательно, ответ на вопрос, что следует понимать под тенью на стене пещеры, зависит от того, соотносится ли эта тень с эйдосом, архетипом, или не соотносится. Если соотносится, то мы имеем в тени идеальную копию, если же не соотносится — искаженную, что можно обозначить как симулякр. Так что, хотя тень является, вроде бы, имитацией «объективной реальности», это еще не означает, что она является ее истинным воспроизведением — она может быть и симулякром. Чтобы убедить читателя в логичности суждений Платона, Р. Краусс использует религиозную метафору. «Бог создал человека по своему образу, и, следовательно, первоначально человек был верной копией. После грехопадения внутреннее сходство с Богом оказалось нарушено, и человек стал ложной копией, симулякром» [Краусс, 2014, с. 295].

Заключение

Заключая сказанное, можно утверждать, что тень на стене пещеры, несмотря на ее сходство с реальными узниками и окружающими их предметами, хотя и является копией, но полноценной ее назвать нельзя, потому что она чужда тем эйдетическим смыслам, которые, наполняя эту копию, превращают ее в полноценную и истинную копию, обладающую ценностью. Если первую копию, лишённую эйдетических смыслов, можно

назвать симулякром, то вторая — полноценна и истинна, то есть обладает ценностью, в том числе и художественной. Вот и Платон, разбираясь в этом вопросе, различает копии-иконы и симулякры-фантазмы. Они могут восприниматься как сходные. Но это сходство может запутать. Оно должно быть не внешним, а сущностным. Расхождение здесь внутреннего свойства, а для Платона внутреннее — это Идея, то есть эйдос. Имея в виду сходство не внешнее, а внутреннее, Ж. Делез комментирует Платона так: «Оно существует не столько между вещами, сколько между вещью и Идеей, поскольку именно Идея охватывает те отношения и пропорции, которые конституируют сущность вещи. Будучи вместе и внутренним, и духовным, сходство выступает и мерой притязания: копия по-настоящему походит на некую вещь лишь в той степени, в какой она походит на Идею этой вещи. Претендент соответствует объекту притязаний лишь постольку, поскольку смоделирован (внутренне и духовно) согласно Идее» [Делез, 2011, с. 333].

Так, Ж. Делез, а по сути, Платон помогает осмыслить основное свойство фотографии, превращающее ее в художественный феномен. Вместе с этим он помогает спроецировать вывод, к которому мы приходим, на все варианты изображений, что характерно для виртуальной реальности. Однако вот что интересно. Что имеет в виду Платон? Ценность изображения он ставит в зависимость от Идеи, то есть эйдоса, а что такое эта Идея, как не гегелевское внутреннее, что стремится предстать во внешних формах? Ну разве это не напоминает то, что было ранее представлено как «органопроекция»? Получается, что Гегель от Платона не так уж далеко ушел. В гегелевском понимании внутреннего мы ощущаем конструкцию Платона. Идея предстает во внешних формах, спасая изображение от симулякра. А симулякром, согласно Платону, является просто изображение вещи, несмотря на ее сходство с самой вещью, то есть просто тень без тех смыслов, что могут быть в нее вложены и из нее вычитаны.

Библиографический список

1. Делез Ж. Кино. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2016. 560 с.
2. Делез Ж. Симулякр и античная философия // Делез Ж. Логика смысла. Москва : Академический проект. 2011. С. 328-365.
3. Зедльмайр Х. Утрата середины. Москва : Прогресс-Традиция : Издательский дом «Территория будущего», 2008. 640 с.
4. Зиммель Г. Кризис культуры // Избранное : в 2-х т. Т. 1. Философия культуры. Москва : Юрист, 1996. С. 490.
5. Из истории французской киномысли. Москва : Искусство, 1988. 317 с.
6. Краусс Р. Фотографическое: опыт теории расхождений. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2014. С. 296-304 с.
7. Маклюен М. Понимание медиа: внешние расширения человека. Москва ; Жуковский : Канон-Пресс, 2003. 464 с.
8. Манович Л. Язык новых медиа. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2018. 400 с.
9. Михалкович В. Поезд и призраки // Искусство кино. 1995. № 11. С. 7.
10. Орлов А. Виртуальная реальность. Москва : Гео, 1997. 250 с.
11. Сонтаг С. О фотографии. Москва : Ад Маргинем-Пресс, 2013. 272 с.
12. Степанов М. «Вторая» машина Готтхарда Гюнтера, аппарат Вилема Флюссера и трансгуманистический оптимизм // Медиа : между магией и технологией. Москва ; Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2014. 330 с.
13. Флоренский П. Органопроекция // Русский космизм: Антология философской мысли. Москва : Педагогика Пресс, 1993. С. 161.
14. Фрейд З. Недовольство культурой // Психологический анализ. Религия. Культура. Москва : Ренессанс, 1991. 296 с.
15. Хайдеггер М. Исток художественного творчества // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX веков. Трактаты, статьи, эссе. Москва : Изд-во Московского университета, 1987. 512 с.
16. Хренов Н. Марионетка как феномен культуры : мифологические и антропологические аспекты // Старые и новые медиа: формы, подходы, тенденции XXI века. Москва : Издательские решения, 2019. 540 с.
17. Эйзенштейн С. Метод : в 2-х. Т. 1. Москва : Музей кино. Эйзенштейн-Центр, 2002. 496 с.
18. Эко У. Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике. Москва : АСТ: Corpus, 2018. 512 с.
19. Ямпольский М. Экран как антропологический протез // Новое литературное обозрение. 2012. № 2. С. 1-9.

Reference list

1. Delez Zh. Kino = Cinema. Moskva : Ad Marginem Press, 2016. 560 s.
2. Delez Zh. Simuljkr i antichnaja filosofija = Simulacrum and ancient philosophy // Delez Zh. Logika smysla. Moskva : Akademicheskij projekt. 2011. S. 328-365.
3. Zedl'majr H. Utrata serediny = Loss of the middle. Moskva : Progress-Tradicija : Izdatel'skij dom «Territorija budushhego», 2008. 640 s.

4. Zimmel' G. Krizis kul'tury = Culture crisis // Izbrannoe : v 2-h t. T. 1. Filosofija kul'tury. Moskva : Jurist, 1996. S. 490.
5. Iz istorii francuzskoj kinomysli = From the history of French filmmaking. Moskva : Iskusstvo, 1988. 317 s.
6. Krauss R. Fotograficheskoe: opyt teorii rashozhdenij = Photographic: experience of divergence theory. Moskva : Ad Marginem Press, 2014. S. 296-304 s.
7. Makljuen M. Ponimanie media: vneshnie rasshirenija cheloveka = Understanding media: external extensions of man. Moskva ; Zhukovskij : Kanon-Press, 2003. 464 s.
8. Manovich L. Jazyk novyh media = Language of new media. Moskva : Ad Marginem Press, 2018. 400 s.
9. Mihalkovich V. Poezd i prizraki = Train and Ghosts // Iskusstvo kino. 1995. № 11. S. 7.
10. Orlov A. Virtual'naja real'nost' = Virtual reality. Moskva : Geo, 1997. 250 s.
11. Sontag S. O fotografii = About photography. Moskva : Ad Marginem-Press, 2013. 272 s.
12. Stepanov M. «Vtoraja» mashina Gottharda Gjuntera, apparat Vilema Fljussera i transgumanisticheskij optimizm = Gotthard Gunther's 'second' machine, Wilem Flüsser apparatus and transhumanist optimism // Media : mezhdru magiej i tehnologiej. Moskva ; Ekaterinburg : Kabinetnyj uchenyj, 2014. 330 s.
13. Florenskij P. Organoproekcija = Organ projection // Russkij kosmizm: Antologija filosofskoj mysli. Moskva : Pedagogika Press, 1993. S. 161.
14. Frejd Z. Nedovol'stvo kul'turoj = Dissatisfaction with culture // Psihoanaliz. Religija. Kul'tura. Moskva : Renessans, 1991. 296 s.
15. Hajdegger M. Istok hudozhestvennogo tvoreniija = The source of artistic creation // Zarubezhnaja jestetika i teorija literatury ХІІ-ХХ веков. Traktaty, stat'i, jesse. Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1987. 512 s.
16. Hrenov N. Marionetka kak fenomen kul'tury : mifologicheskie i antropologicheskie aspekty = Puppet as a cultural phenomenon: mythological and anthropological aspects // Starye i novye media: formy, podhody, tendencii ХХІ века. Moskva : Izdatel'skie reshenija, 2019. 540 s.
17. Jeizenshtejn S. Metod = Method : v 2-h. T. 1. Moskva : Muzej kino. Jeizenshtejn-Centr, 2002. 496 s.
18. Jeko U. Otkrytoe proizvedenie. Forma i neopredelennost' v sovremennoj pojetike = Open work. Form and uncertainty in modern poetics. Moskva : AST: Corpus, 2018. 512 s.
19. Jampol'skij M. Jekran kak antropologicheskij protez = Screen as an anthropological prosthesis // Novoe literaturnoe obozrenie. 2012. № 2. S. 1-9.

Статья поступила в редакцию 23.09.2022; одобрена после рецензирования 18.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 23.09.2022; approved after reviewing 18.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-204-212

EDN: URPRPH

Поморское село Варзуга: архитектурные и историко-культурные особенности

Анна Борисовна Пермиловская^{1✉}, Александра Владимировна Васина²

¹Доктор культурологии, главный научный сотрудник, заведующая научным центром традиционной культуры и музейных практик ФГБУН «Федеральный исследовательский центр комплексного изучения Арктики имени академика Н. П. Лаврова» Уральского отделения Российской академии наук. 163020, г. Архангельск, Никольский пр., д. 20

²Младший научный сотрудник научного центра традиционной культуры и музейных практик ФГБУН «Федеральный исследовательский центр комплексного изучения Арктики имени академика Н. П. Лаврова» Уральского отделения Российской академии наук. 163020, г. Архангельск, Никольский пр., д. 20

¹annaperm@fciactic.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-3221-7197>

²vasina@fciactic.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4162-3733>

Аннотация. Терский берег Белого моря на протяжении долгого времени представляет особый научный интерес для ученых, являясь одним из важнейших мест зарождения и развития поморской культуры на Русском (Европейском) Севере. Об этом говорит время создания здесь первых поселений и упоминание в архивно-исторических источниках. Варзуга — древнее поселение Терского берега Белого моря. Впервые оно упоминается в письменных источниках 1419 г. Само возникновение Варзуги напрямую связано с морским рыболовецким промыслом (титulyным всегда считался лов семги), это и определило ее дальнейшее развитие. Большую роль здесь также играла добыча речного жемчуга, охота. В середине XV в. в Варзуге появились новгородцы, с которыми и связано русское заселение этих мест.

Варзуга имеет выгодное местоположение, где удачно использован естественный природный ландшафт: оно удалено от моря за труднопроходимыми порогами реки Варзуги, что, несомненно, помогло обезопасить его от нападения шведов, норвежцев и финнов, которые часто разоряли поморские поселения в этот период. Варзуга — это уникальное историческое поселение на Терском берегу Белого моря, где сохранился храмовый комплекс: четыре деревянных церкви и колокольня (XVI–XX вв.), возведенные на двух берегах реки. В статье рассматриваются результаты экспедиционного исследования 2022 г., материалы Государственного архива Мурманской области. Проводится анализ состояния культовой архитектуры Варзуги, поднимается актуальная проблема сохранения и охраны памятников деревянной архитектуры.

Ключевые слова: Варзуга; Терский берег; Белое море; поморы; поморская культура; культовые памятники; деревянное зодчество

Фундаментальные исследования выполнены при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках государственного задания по научной теме «Комплексное изучение народной архитектуры как этномаркера традиционной культуры русских в процессе исторического развития на Европейском Севере и в Арктике» (№ гос. рег. 122011300471-0)

Экспедиционные исследования выполнены при финансовой поддержке гранта АНО «Экспертный Центр — Проектный Офис Развития Арктики (ПОРА)» «Комплексное архитектурно-этнографическое обследование объектов арктического культурного наследия на примере исторического поселения терских поморов (с. Варзуга, Терский р-н, Мурманская обл.)», договор № 309-Г от 12.04.2022)

Для цитирования: Пермиловская А. Б., Васина А. В. Поморское село Варзуга: архитектурные и историко-культурные особенности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 204–212.

<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-204-212>. <https://elibrary.ru/urprph>

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

Pomor village Varzuga: architectural, historical and cultural features

Anna B. Permilovskaya^{1✉}, Aleksandra V. Vasina²

¹Doctor of culturology, chief researcher, head of scientific center of traditional culture and museum practices, FSBIS «Federal research center for the integrated study of the Arctic named after academician N. P. Laverov», the Ural branch of the Russian academy of sciences. 163020, Arkhangelsk, Nikolsky ave., 20

²Junior researcher at the scientific center for traditional culture and museum practices, FSBIS «Federal research center for the integrated study of the Arctic named after academician N. P. Laverov», the Ural branch of the Russian academy of sciences. 163020, Arkhangelsk, Nikolsky ave., 20

¹annaperm@fciactic.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-3221-7197>

²vasina@fciactic.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4162-3733>

Abstract. The Tersky coast of the White Sea has long been of particular scientific interest to scientists, being one of the most important places for the origin and development of the Pomor culture in the Russian (European) North. This is evidenced by the time of the creation of the first settlements here and the mention in archival and historical sources. Varzuga is an ancient settlement of the Tersky coast of the White Sea. It was first mentioned in written sources in 1419. The very emergence of Varzuga is directly related to sea fishing (salmon fishing mostly), this determined its further development. An important role here was also played by the extraction of river pearls, hunting. In the middle of the XV century the citizens of Novgorod appeared in Varzuga, with whom the Russian settlement of these places is connected. Varzuga has an advantageous location, where the natural landscape is successfully used: it is remote from the sea behind the impenetrable rapids of the Varzuga River, which undoubtedly helped to protect it from attacks by the Swedes, Norwegians and Finns, who often ravaged the Pomor settlements during this period. Varzuga is a unique historical settlement on the Tersky coast of the White Sea, where a temple complex has been preserved: four wooden churches and a bell tower (XVI-XX centuries), erected on two banks of the river. The article discusses the results of a scientific expedition in 2022 and materials from the State Archives of the Murmansk Region. The analysis of the state of religious architecture of Varzuga is carried out, the current problem of preservation and protection of monuments of wooden architecture is raised.

Keywords: Varzuga; Tersky coast; White Sea; Pomors; Pomor culture; religious monuments; wooden architecture

Fundamental research was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation as part of a state assignment on the scientific topic «Comprehensive study of folk architecture as an ethnomarker of traditional Russian culture in the process of historical development in the European North and the Arctic» (№ State Register. 122011300471-0)

Expeditionary research was carried out with the financial support of a grant from ANO «Expert Center — Project Office for the Development of the Arctic (PORA)» «Comprehensive architectural and ethnographic survey of Arctic cultural heritage sites on the example of the historical settlement of Terek Pomors (village Varzuga, Tersky district, the Murmansk region)», contract No. 309-G dated from 12.04.2022

For citation: Permilovskaya A. B., Vasina A. V. Pomor village Varzuga: architectural, historical and cultural features. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2022;(6): 204-212. (In Russ <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-204-212>. <https://elibrary.ru/urprph>

Введение

Преимущественно до XIV-XV вв. Кольский полуостров и Терский берег населяли в основном саамы [Яковенко, 1985]. Однако постепенно с середины XV в. сюда пришли русские крестьяне — выходцы из Новгородской земли, подтверждением служат этнолингвистические особенности говора, которые наблюдались в последующем у народов Терского берега: замена отдельных букв в словах, а также определенные топонимы, которые были присущи как варзужанам, так и новгородцам [Барсов, 1877]. Например, юго-западный ветер они называют «шело-

ником» — так же, как называли его новгородцы, для которых юго-западный ветер действительно дул с реки Шелони [Барсов, 1877].

Варзуга является древнейшим поселением на Терском берегу и впервые упоминается в письменных источниках в 1419 г. [Ополовников, 1955]. Новгородцы на протяжении долгого времени совершали походы на «Терскую землю» для сбора дани с саамов в казну и часто занимались здесь сезонными промыслами: ловлей рыбы и охотой [Варзуга. Жемчужина ... , 2009]. Однако соорудить поселение на тот момент было опасно из-за частых набегов скандинавов. Летопись от-

разила данный факт и сохранила первое упоминание о Варзуге. В 1419 г. норвежцы пришли на морских судах и разорили погост [Ушаков, 1998]. Для защиты этих земель Великий Новгород послал отряд карел, которые соорудили на месте Варзуги Прямое и Косое городища, о чем свидетельствуют старинные останки, найденные во время археологических раскопок на территории села [Ополовников, 1977].

Само возникновение Варзуги напрямую связано с рыболовецким промыслом, что и определило ее дальнейшее развитие. Большую роль здесь играли добыча речного жемчуга, охота. Селение имеет очень выгодное местоположение: удалено от моря, находится за труднопроходимыми порогами р. Варзуги, что, несомненно, могло обезопасить его от нападения шведов, норвежцев и финнов, которые часто разоряли поморские поселения.

Если говорить о природном ландшафте, то Варзуга расположена на двух берегах одноименной реки — в 22 км от ее впадения в Белое море, в 136 км от районного центра поселка Умба и в 467 км от Мурманска. Оба берега носят названия, образованные от наименований церквей: Никольская сторона и Успенская сторона. Клировые ведомости, грамоты и описи доносят до нас информацию о каждой возведенных в Варзуге церквях, описания их строительства и внешнего облик на момент постройки.

В период экспедиции был произведен осмотр храмов, по итогам которого стало понятно, что церкви Никольской стороны в настоящий момент нуждаются в срочной реставрации. Храмовый комплекс Успенской стороны годами восстанавливался и видоизменялся, а Успенская церковь, которая его возглавляет, на сегодняшний день является уникальным объектом деревянного зодчества, памятником федерального уровня. Проблема сохранения и защиты таких исторических памятников остается актуальной, и ее решение действительно важно для культурного наследия не только Терского берега, но и всего Русского Севера и Арктики.

На возведение храмов в Варзуге повлияло множество факторов, одним из которых является активное вмешательство в жизнь села Соловецкого монастыря. Со второй половины XV в. в Варзуге появились Соловецкие владения, монастырь являлся крупнейшим феодальным центром Севера [Митрофан, 2009]. Угодья Соловецкого монастыря постепенно расширялись и к началу

90-х гг. XV в. составили целый приход на Терском берегу. С появлением прихода была построена в 1491 г. и первая церковь [Митрофан, 2009]. Варзуга к этому времени уже стала крупным населенным пунктом, где насчитывалось более 150 дворов, а к концу XVI в. село становится и торгово-промышленным центром Кольского полуострова [Митрофан, 2009]. В 1568 г. опричники царя совершили погром в Варзуге, это стало для села одним из самых больших бедствий. С этого момента Соловецкий монастырь, помогая возрождать поселение, все больше расширял свои владения, посредством земельных угодий, которые изымал у крестьян Варзуги [Ушаков, 1998].

Согласно архивным материалам — переписным книгам и вкладным грамотам того периода, в Варзуге существовало большое количество развитых многосрубных построек, крестьянских усадеб, амбаров и других хозяйственных строений [ГАМО Ф. И7 Оп. 1 Д. 4, Л. 12]. Огромное значение для жителей поселения имели добыча жемчуга и промысел морского зверя, но на первом месте, конечно, всегда была ловля семги. Торговля играла важнейшую роль в жизни поселения. Наиболее зажиточные варзужане торговали в Москве и на Северной Двине, а с середины XVI в. в Варзугу активно начали приплывать и иностранные купцы [Бернштам, 1983].

С ростом населения Варзуги и усилением влияния церкви возникает необходимость в строительстве новых храмов. На 1563 г. в селе было уже три церкви: Никольская и Петропавловская на левом берегу реки и Успенская — на правом [ГАМО Ф. И7. Оп. 1. Д. 6. Л. 2]. В 1597 г. в правобережной части рядом с Успенской церковью строится еще одна холодная церковь — Афанасиевская [ГАМО Ф. И7. Оп. 1. Д. 6. Л. 3]. Названия церквей соответствовали религиозным представлениям поморского населения: Св. Никола — покровитель мореходов, Петр и Павел — торговли и промыслов. Никольская, Петропавловская и Успенская церкви были возведены на средства прихожан, крестьяне сами заботились обо всех нуждах храмов [Ушаков, 1974].

В середине XVII в. число поселений на Терском берегу возрастает [Колпакова, 1937]. Происходит процесс расселения жителей Варзуги по местам их постоянного промысла. Само поселение развивается, преобразуется, это способствует строительству новых домов и храмов. Так, на месте прежней, уже обветшавшей Успенской

церкви в 1674 г. строится новая шатровая церковь, которая также остается посвященной Успению Пресвятой Богородицы [ГАМО Ф. И7. Оп. 1. Д. 8., Л. 5]. В 1683 г. строится церковь Зосимы и Савватия, а в левобережной части около 1705 г. — новая Никольская церковь [ГАМО Ф. И7. Оп. 1. Д. 29, Л. 3]. На рубеже XVII-XVIII вв. на берегах р. Варзуги были возведены и две отдельно стоящие колокольни [ГАМО Ф. И7. Оп. 1. Д. 29, Л. 4]. Все постройки были деревянными, так как наличие строевого леса вокруг поселения позволяло это сделать.

Можно сказать, что Варзуга являлась главным религиозным, торговым и административным центром на Терском берегу вплоть до XIX в. Волостное правление, сельская управа — все было сосредоточено здесь. В Варзуге можно было найти единственного священнослужителя на сотни километров, также здесь проживали архиепископские и монастырские приказчики [ГАМО Ф. И7. Оп. 1. Д. 63, Л. 6]. Храмовый ансамбль по праву считался одним из самых красивых и величественных на Русском Севере.

Во второй половине XIX в. традиционный уклад жизни поморов начинает быстро меняться [Бернштам, 1983]. Угроза нападения с моря потеряла свою актуальность, и большое значение стали приобретать удобные транспортные связи. Варзуга, находясь вдали от берега, уступает свои позиции соседней деревне Кузомени, находящейся на побережье Белого моря в устье реки [Ополовников, 1955]. К 1856 г. в деревне строится собственная церковь, и вскоре к Кузомени переходят функции волостного центра [ГАМО Ф. И4. Оп. 1. Д. 1, Л. 11].

Хозяйственная и общественно-религиозная жизнь в Варзуге сохраняется, но к середине XX в. происходят значительные утраты в облике храмовых комплексов. С 1990-х гг. начал изменяться облик правобережной части села: на свободных от старой застройки дальних береговых террасах были построены деревянные и кирпичные жилые дома, здания общественного назначения [Древние поморские села Варзуга и Ковда ... , 2011].

Экономическая жизнь Варзуги напрямую связана с колхозом, который с 1930 г. носит название «Всходы коммунизма». Колхоз занимается производством, переработкой и сбытом сельскохозяйственной и рыбной продукции и имеет статус рыболовца. Еще одно направление деятельности — туризм. С конца XX в. в Варзугу часто

стали приезжать русские и зарубежные туристы для занятия рыбной ловлей, до сих пор это направление стремительно развивается.

Методология

Наиболее значимым методом, который был использован при написании данной работы, является полевое исследование. Работа основана на полевых материалах, собранных в ходе проведения архитектурно-этнографической экспедиции в с. Варзуга в 2022 г. Исследование опирается и на применение авторской методики А. Б. Пермиловской по архитектурно-этнографическому обследованию объектов деревянного зодчества и исторических поселений [Пермиловская, 2013]. Было проведено исследование памятников деревянного зодчества, исторического поселения с проведением фотофиксации, схематических обмеров и опросов местных жителей. В статье используется эмпирический (экспедиционный) материал, а также анализ архивных и музейных источников.

Результаты исследования

Междисциплинарные (культурологический, исторический, архитектурно-этнографический) методы исследования позволили исследовать происхождение села, его жителей и бытовой уклад, сравнить прошлое и настоящее. Работа с архивными материалами также помогла реконструировать архитектурные особенности культового комплекса Варзуги, которой является уникальным для Европейского Севера.

Древнейшими документами, в которых содержатся упоминания о церковно-приходской жизни в Варзуге, можно назвать грамоту новгородского архиепископа Геннадия от 1491 г. об освобождении от архиепископских сборов Варзугской церкви, принадлежавшей на тот момент Соловецкому монастырю, и грамоту его преосвященства Афанасия, архиепископа Холмогорского и Важеского, от 1683 г., церковному приказчику патриаршей вотчины Митьке Гундолову на построение новой Зосимо-Савватиевской церкви, вместо таковой же «ветхой» [Варзугский Петропавловский Приход ... , 1914]. О древности Варзугского прихода свидетельствует так же разобранный в 1877 г. Афанасиевская церковь, которая была построена в 1597 г. [ГАМО Ф. И7. Оп. 1. Д. 63, Л. 3].

Из четырех церквей, на данный момент существующих в Варзуге, церковь Успения Пресвятой Богородицы считается древнейшей (1694), она

была возведена на средства прихожан. На месте Успенской церкви первоначально стояла старинная одноименная церковь, которая была построена в 1491 г.: «...деревянная и на деревянном фундаменте, холодная, покрытая деревянными досками шатровая с одной главой» [ГАМО Ф. И8. Оп. 1. Д. 1, Л. 7]. В основании храма — традиционный для деревянного зодчества восьмерик на четверике. К нему примыкают четыре прируба, а верхняя часть включает в себя шатер, шейку и главку с крестом [ГАМО Ф. И7. Оп. 1. Д. 1, Л. 8]. При постройке Успенской церкви были умело соблюдены все пропорции, сооружение выглядит стройным и гармоничным. Если смотреть на церковь сверху, можно увидеть образ равноконечного креста — к центральному сруб-четверику примыкают четыре прируба. Это позволяло усилить впечатление высотности, придать определенную устойчивость сооружению, имело символическое значение [Ушаков, 1974].

По верхним углам четверика введено множество переходных элементов (кокошников), тес на шатре сделан вертикально, а все детали симметричны по своим размерам [Ушаков, 1974]. Успенская церковь также имеет три соединенных между собой притвора. Художественный облик памятника отличается пропорциональностью, традиционностью, которые умело сочетаются с примечательным декором.

Для обеспечения прочности и долговечности церковь, как и все деревянные здания в Варзуге, была срублена из сосны. Между бревнами сделали двойную прокладку из бересты, которая являлась хорошим гидроизоляционным материалом. Это летняя церковь, она не отапливалась. Вследствие этого в любую погоду внутри сохранялся оптимальный температурно-влажностный режим. Все было продумано так, чтобы вода нигде не скапливалась и не задерживалась, все уязвимые места были защищены от осадков. Восточная часть храма изнутри была отведена под алтарь, остальная же часть предназначалась для молящихся [Ушаков, 1974]. Иконостас как важнейший элемент был сделан пышным и красочным, он занимает особое место в Успенской церкви. Согласно подписи на доске, которая прикреплена у входа в алтарь, он был освящен 9 августа 1677 г., спустя три года после окончания строительства церкви [Ушаков, 1974]. В иконостасе 84 иконы, большинство из которых могли быть взяты из старинной церкви [Сборник Варзугской церкви конца XVI в. ... , 1914].

В первоначальном виде Успенская церковь до наших дней не дошла. По данным клировой ведомости, в 1847-1848 гг. были спилены угловые концы бревен, стены и фронтоны обшили досками и выкрасили охрой, а «кровлю выкрасили чернедью, шейку же — белилами» [ГАМО Ф. И8. Оп. 1. Д. 19, Л. 4]. Самой церкви намеревались придать облик каменного здания — в результате такой переделки она потеряла некоторые оригинальные черты деревянной постройки, а новая крыша утратила элементы резной кровли. Небольшие окна со ставнями и кованными железными решетками рядом с главным входом в церковь также исчезли. В 1867 г. большим изменениям подвергся и интерьер церкви [Ополовников, 1977]: «Все стены гладко отесали, лавки разобрали и вынесли, потолки побелили мелом, а в центре храма расположили большое кадило. Иконостас в XIX в. также подвергся переделке. Старинная живопись оказалась скрыта под слоем новой краски» [Ополовников, 1977].

На протяжении всего XIX в. Успенская церковь перестраивалась, обновлялась и реставрировалась. На данный момент сложно утверждать, что это та церковь, которая была возведена в 1674 г. Несмотря на это, она все еще не утратила своей гармоничности и монументальности, и является высокохудожественным памятником деревянного зодчества.

Помимо Успенской церкви, которой исследователи всегда уделяли особое внимание, в Варзуге сохранилось еще три уникальных храма. Церковь во имя Святителя и Чудотворца Николая расположена на левобережной стороне села в самом центре застройки. Можно сказать, что она входит по своей композиции в традиционный для Русского Севера трехчастный храмовый комплекс Петропавловского прихода, который также включал церковь Петра и Павла и колокольню. Никольская церковь была построена в 1705 г., как указано в Ведомости о церквях Варзугского прихода за 1896 г. [ГАМО Ф. И7. Оп. 1. Д. 63, Л. 5]. Церковь холодная, деревянная, одноэтажная, имеет пять глав, которые были сняты с самой церкви с целью дальнейшей реставрации и находятся на правом берегу р. Варзуги рядом с Успенской церковью уже в течение 10 лет.

Никольская церковь была построена на «иждивение прихожан по благословению святейших патриархов» [ГАМО Ф. И8. Оп. 1. Д. 20, Л. 9]. Стены здания Никольской церкви рублены из сосновых бревен «в обло», в XIX в. обшиты

тесом. Церковь первоначально имела два придела: основной пятиглавый Никольский и пристроенный с севера — Ильинский [ГАМО Ф. И8. Оп. 1. Д. 20, Л. 10]. С западной стороны приделы объединял каркасный притвор. Кровля церкви на четыре ската, также деревянная, изначально была выкрашена в черный цвет [ГАМО Ф. И8. Оп. 1. Д. 90а, Л. 4]. Ниже кровли «отстроена такая же, но на три ската». Еще ниже находилась кровля над папертью, с северной и западной сторон, которая также была выкрашена в черный цвет, а шеи главок — в желтый. Внутри храма с восточной стороны располагалось «два алтаря, которые были обшиты тесом и покрыты краской» [ГАМО Ф. И8. Оп. 1. Д. 90а, Л. 5-6].

С середины XIX в. в церкви проводилось множество ремонтных работ: в 1836, 1841-1848, 1892-1893 гг. [Древние поморские села Варзуга и Ковда ... , 2011]. После завершения ремонта 1892-1893 гг. были освящены оба придела. Службы в церкви не проводились с середины XX в., были разобраны главки с барабанами, изменены интерьеры. Никольскую церковь закрыли в 1930 г., а позже использовали как магазин [Древние поморские села Варзуга и Ковда ... , 2011]. В таком состоянии храм простоял до 2014 г., когда началась реставрация методом переборки, к сожалению, не законченная до настоящего времени. Церковь Св. Николая представляет историко-культурный интерес как элемент исторически сложившегося архитектурного ансамбля храмового комплекса левобережной части села Варзуги и нуждается в защите и сохранении.

Еще одна культовая постройка, расположенная в Варзуге, — церковь во имя Святых Петра и Павла (1864), деревянная, «одноглавая, крыта на четыре ската». Церковь была освящена в декабре 1864 г. [ГАМО Ф. И1. Оп. 1. Д. 2, Л. 2] и расположена в центре левобережной части с. Варзуги. Как и Никольская церковь, она входила в трехчастный храмовый комплекс Никольской стороны [Древние поморские села Варзуга и Ковда ... , 2011]. Петропавловская церковь построена на месте стоявшей здесь ранее одноименной церкви, возведенной в 1757 г. и сгоревшей в 1853 г. [Древние поморские села Варзуга и Ковда ... , 2011]. Это клетский, теплый храм. Первоначально строение представляло собой вытянутый в продольном направлении четырехконечный крест, поперечную перекладину которого образовывали разобранные в настоящее время ризалиты [Древние поморские села Варзуга и Ковда ... ,

2011]. Фасады Петропавловской церкви были изменены в связи с разборкой ризалитов и купола. Стены храма и трапезной бревенчатые, оштукатурены в углах «по-круглому» и не обшиты, рублены из сосновых бревен «в обло». Церковь Петра и Павла представляет интерес как памятник традиционного зодчества рубежа веков, когда в деревянном зодчестве используются элементы каменной архитектуры. С конца 1930-х гг. церковь была закрыта, а колокольня, стоявшая рядом, разрушена. Позднее храм использовался как склад, а в 1998 г. вновь возвращен приходу. В 2004-2007 гг. церковь Петра и Павла была частично отремонтирована. Восстановление помещений храма происходило силами местных жителей [Древние поморские села Варзуга и Ковда ... , 2011]. Долгое время Петропавловская церковь находится в тяжелом состоянии, а весной 2020 г. там обрушилась кровля. Стараниями П. П. Заборщикова и других местных жителей церковь законсервировали. На данный момент этот памятник архитектуры остается в аварийном состоянии и план по реставрации не выполнен.

К храмовому комплексу на Успенской стороне реки Варзуги относится церковь во имя Св. Зосимы и Савватия, соловецких чудотворцев, и Св. Афанасия Александрийского, которая входит в трехчастный храмовый комплекс Успенского прихода. Церковь относится к типу клетских, двухпрестольных храмов, покрыта четырехскатной крышей, увенчанной крупной главой на остекленном барабане. Стены храма рублены из сосновых бревен «в обло», изнутри оштукатурены. Наружная обшивка в настоящее время отсутствует. Церковь построена в 1878-1882 гг. вместо двух ставших ветхими вышеупомянутых Зосимо-Савватиевской (1683) и Афанасиевской (1597) [Варзугский Петропавловский Приход ... , 1914]. Это яркий пример поздних клетских деревянных храмов с двумя престолами.

С середины XX в. службы в церкви не проводились, была разобрана главка, изменены интерьеры. До конца XX в. здание церкви использовалось как клуб. Силами местных жителей был проведен ремонт в 2000-2002 гг.: восстановлены главка с барабаном, крыльцо, интерьеры, кровля [Древние поморские села Варзуга и Ковда ... , 2011].

Заключение

Варзуга, основанная в XIV в., — древнейшее поселение Кольского полуострова. На протяже-

нии долгого времени село играло роль волостного, торгового и религиозного центра. В ходе полевых и архивных исследований удалось установить, что первыми русскими поселенцами были выходцы из Новгорода — это также подтверждается сохранившимся диалектом местного населения. Варзуга, как и близлежащие села на Терском берегу Белого моря, является исконно поморским поселением. Это, в первую очередь, объясняется образом жизни местных жителей. В архивных документах упоминалось, что уже в XIV в. эти места были богаты семгой, а рыбная ловля — основное занятие варзужан, или, как их еще называли, терских поморов. Жители Варзуги были прекрасными мореходами и занимались торговлей по всему Белому морю. В отличие от названий других частей Кольского полуострова, в названиях ландшафта на Терском берегу преобладают не саамские, а русские топонимы: наволоок (мыс), «глядень» (высокое место для наблюдений за морем) [Барсов, 1877], что еще раз доказывает развитие здесь русской морской культуры, ассимилировавшей мирным путем финно-угорский этнос.

Поморское с. Варзуга — пример сохранения арктического историко-культурного ландшафта. Здесь расположены четыре деревянных храма и колокольня, по берегам р. Варзуги, изначально существовавшие в двух отдельных приходах: Никольская и Петропавловская церкви — на Никольской стороне; Успенская и Афанасиевская церкви — на Успенской стороне. Эти памятники деревянного зодчества представляют собой важные объекты культурного наследия РФ, требующие реставрации и надлежащей охраны как памятники архитектуры федерального и регионального уровня. Одно из направлений современной Варзуги — культурный, научный, гостевой, рыболовный туризм. В последние годы поселение приобрело популярность за счет активного лова семги. Это несет в себе большой потенциал для развития экотуризма, культурной индустрии, создания гостевых домов, малого бизнеса, что будет способствовать появлению новых рабочих мест для жителей Варзуги.

Библиографический список

1. Барсов Н. П. Разбор сочинений Е. Огородникова: «Мурманский и Терский берега по книге Большого чертежа». Санкт-Петербург, 1877. 29 с.
2. Бернштам Т. А. «Русская народная культура Поморья в XIX — начале XX в». Ленинград : Наука, 1983. 232 с.
3. Варзуга: [первое русское поселение на Кольском Севере: вторые Феодоритовские чтения] : материалы региональной научно-богословской историко-краеведческой конференции, с. Варзуга, Терский берег Белого моря, 7-8 августа 2009 года / под ред. игумена Митрофана. Изд. 2-е, доп. Мурманск : Изд-во Мурманской и Мончегорской епархии ; Санкт-Петербург : Ладан, 2012. 301 с.
4. Варзугский Петропавловский Приход. Архангельские епархиальные ведомости. Архангельск: Б. и, 1914 год, 11 с.
5. Государственный архив Мурманской области Ф. И1. Оп. 1. Д. 2, Д. 3.
6. Государственный архив Мурманской области. Ф. И4. Оп. 1. Д. 1.
7. Государственный архив Мурманской области. Ф. И4. Оп. Д. 19.
8. Государственный архив Мурманской области. Ф. И7. Оп. 1. Д. 29.
9. Государственный архив Мурманской области. Ф. И7. Оп. 1. Д. 4.
10. Государственный архив Мурманской области. Ф. И7. Оп. 1. Д. 6.
11. Государственный архив Мурманской области. Ф. И7. Оп. 1. Д. 63.
12. Государственный архив Мурманской области. Ф. И7. Оп. 1. Д. 8.
13. Государственный архив Мурманской области. Ф. И7. Оп. 1. Д. 98.
14. Государственный архив Мурманской области. Ф. И8. Оп. 1. Д. 1.
15. Государственный архив Мурманской области. Ф. И8. Оп. 1. Д. 19.
16. Государственный архив Мурманской области. Ф. И8. Оп. 1. Д. 2.
17. Государственный архив Мурманской области. Ф. И8. Оп. 1. Д. 20.
18. Государственный архив Мурманской области. Ф. И8. Оп. 1. Д. 90а.
19. Древние поморские села Варзуга и Ковда: иллюстрированный альбом / комитет по культуре и искусству Мурман. обл., Мурман. обл. центр по сохранению ист.-культур. наследия Мурман. обл. ; сост.: Т. И. Вахрамеева, Д. Е. Жалнин, А. А. Сергеев. Мурманск : Милори, 2011. 59 с.
20. Колпакова Н. П. Терский берег. Вологда : Сев. обл. изд-во, 1937. 185 с.
21. Митрофан. Варзуга. Жемчужина Кольского Севера. Санкт-Петербург : Ладан, 2009. 59 с.
22. Ополовников А. В. Русский Север. Москва : Стройиздат, 1977. 256 с.
23. Ополовников А. В. Успенская церковь в селе Варзуге // Архитектурное наследство. 1955. № 5. С. 37-52.

24. Официальный сайт рыболовецкого колхоза «Всходы коммунизма». Село Варзуга. URL: <http://varzuga.su/> (дата обращения: 29.08.2022)

25. Пермиловская А. Б. Культурные смыслы народной архитектуры Русского Севера: науч. моногр. Екатеринбург: УрО РАН; Архангельск: Правда Севера; Ярославль: ЯГПУ им. Ушинского, 2013. 608 с.

26. Сборник Варзугской церкви конца XVI в. Архангельские епархиальные ведомости. Архангельск: Б. и, 1914. 11 с.

27. Ушаков И. Ф. Избранные произведения: историко-краеведческие исследования: в 3 т. Т. 1. Кольская земля. Мурманск: Мурманское книжное изд-во, 1997. 646 с.

28. Ушаков И. Ф. Избранные произведения: историко-краеведческие исследования: в 3 т. Т. 2. Кольский Север в досоветское время. Мурманск: Мурманское книжное изд-во, 1998. 368 с.

29. Ушаков И. Ф. Памятник русского деревянного зодчества XVII века — Успенская церковь в селе Варзуге / Мурман. обл. отд-е Всерос. о-ва охраны памятников истории и культуры. Мурманск: Мурманское книжное изд-во, 1974. 47 с.

30. Яковенко Н. Г. Терский берег. Мурманск: Кн. изд-во, 1985. 120 с.

Reference list

1. Barsov N. P. Razbor sochinenij E. Ogorodnikova: «Murmanskij i Terskij berega po knige Bol'shogo chertezha» = Analysis of the works of E. Ogorodnikov: «Murmansk and Tersky shores based on the book of the Big Drawing». Sankt-Peterburg, 1877. 29 s.

2. Bernshtam T. A. Russkaja narodnaja kul'tura Pomor'ja v XIX — nachale XX v. = Russian folk culture of Pomerania in the XIX — early XX centuries. Leningrad: Nauka, 1983. 232 s.

3. Varzuga: [pervoe russkoe poselenie na Kol'skom Severe: vtorye Feodoritovskie chtenija = Varzuga: [first Russian settlement in the Kola North: second Theodorite readings]: materialy regional'noj nauchno-bogoslovskoj istoriko-kraevedcheskoj konferencii, s. Varzuga, Terskij bereg Belogo morja, 7-8 avgusta 2009 goda / pod red. igumena Mitrofana. Izd. 2-e, dop. Мурманск: Izd-vo Murmanskij i Monchegorskoj eparhii; Sankt-Peterburg: Ladan, 2012. 301 s.

4. Varzugskij Petropavlovskij Prihod. Arhangel'skie eparhial'nye vedomosti = Varzug Peter and Paul Parish. Arkhangel'sk diocesan gazette. Arhangel'sk: B. i, 1914 god, 11 s.

5. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 11. Op. 1. D. 2, D. 3.

6. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 14. Op. 1. D. 1.

7. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 14. Op. D. 19.

8. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 17. Op. 1. D. 29.

9. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 17. Op. 1. D. 4.

10. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 17. Op. 1. D. 6.

11. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 17. Op. 1. D. 63.

12. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 17. Op. 1. D. 8.

13. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 17. Op. 1. D. 98.

14. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 18. Op. 1. D. 1.

15. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 18. Op. 1. D. 19.

16. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 18. Op. 1. D. 2.

17. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 18. Op. 1. D. 20.

18. Gosudarstvennyj arhiv Murmanskij oblasti = State Archive of the Murmansk Region. F. 18. Op. 1. D. 90a.

19. Drevnie pomorskie sela Varzuga i Kovda: illjustrirovannyj al'bom = Ancient Pomeranian villages of Varzuga and Kovda: illustrated album / komitet po kul'ture i iskusstvu Murm. obl., Murm. obl. centr po sohraneniju ist.-kul'tur. nasledija Murm. obl.; sost.: T. I. Vahrameeva, D. E. Zhalnin, A. A. Sergeev. Мурманск: Milori, 2011. 59 s.

20. Kolpakova N. P. Terskij bereg = Terek coast. Vologda: Sev. obl. izd-vo, 1937. 185 s.

21. Mitrofan. Varzuga. Zhemchuzhina Kol'skogo Severa = Mitrofan. Varzuga. Pearl of the Kola North. Sankt-Peterburg: Ladan, 2009. 59 s.

22. Opolovnikov A. V. Russkij Sever — Moskva = Russian North. Moscow: Strojizdat, 1977. 256 s.

23. Opolovnikov A. V. Uspenskaja cerkov' v sele Varzuge = Assumption Church in the village of Varzuga // Arhitekturnoe nasledstvo. 1955. № 5. S. 37-52.

24. Oficial'nyj sajt ryboloveckogo kolhoza «Vshody kommunizma». Selo Varzuga = The official website of the fishing collective farm «Voskhody of Communism». The village of Varzuga. URL: <http://varzuga.su/> (data obrashhenija: 29.08.2022)

25. Permilovskaja A. B. Kul'turnye smysly narodnoj arhitektury Russkogo Severa = Cultural meanings of folk architecture of the Russian North: nauch. monogr. Ekaterinburg: Uro RAN; Arhangel'sk: Pravda Severa; Jaroslavl': JaGPU im. Ushinskogo, 2013. 608 s.

26. Sbornik Varzugskoj cerkvi konca XVI v. Arhangel'skie eparhial'nye vedomosti = Collection of the

Varzug Church of the late XVI century. Arkhangelsk diocesan statements. Arhangel'sk : B. i, 1914. 11 s.

27. Ushakov I. F. Izbrannye proizvedenija: istoriko-kraevedcheskie issledovanija = Selected works: historical and local history studies : v 3 t. T. 1. Kol'skaja zemlja. Murmansk : Murmanskoe knizhnoe izd-vo, 1997. 646 s.

28. Ushakov I. F. Izbrannye proizvedenija: istoriko-kraevedcheskie issledovanija = Selected works: historical and local history studies : v 3 t. T. 2. Kol'skij Sever v do-sovetskoe vremja. Murmansk : Murmanskoe knizhnoe izd-vo, 1998. 368 s.

29. Ushakov I. F. Pamjatnik russkogo derevjannogo zodchestva XVII veka — Uspenskaja cerkov' v sele Varzuce = Monument of Russian wooden architecture of the XVII century — Assumption Church in the village of Varzuga / Murm. obl. otd-e Vseros. o-va ohrany pamjatnikov istorii i kul'tury. Murmansk : Murmanskoe knizhnoe izd-vo, 1974. 47 s.

30. Jakovenko N. G. Terskij bereg = Terek coast. Murmansk : Kn. izd-vo, 1985. 120 s.

Статья поступила в редакцию 15.09.2022; одобрена после рецензирования 14.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 15.09.2022; approved after reviewing 14.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-213-224
EDN: WYVZIL

Культурные смыслы древнерусских традиций в иконостасах Н. И. Исцеленнова

Татьяна Владимировна Юрьева

Доктор культурологии, профессор кафедры журналистики и издательского дела ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

icona-yar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1874-5487>

Аннотация. В статье сделан аналитический обзор иконостасного творчества архитектора и художника, исследователя древнерусского искусства, многолетнего председателя общества «Икона» в Париже Николая Ивановича Исцеленнова. Автор отмечает его исключительную роль в осмыслении русского православного искусства, в частности русского православного иконостаса. Через анализ созданных Н. И. Исцеленновым иконостасов автор статьи представляет уникальный, сложившийся в Русском Зарубежье опыт наследования и освоения традиций русского православного искусства.

Прежде всего, в статье дана характеристика взглядов Н. И. Исцеленнова на русский православный иконостас. Отмечено, что для него важна богословская сущность феномена. Помимо того, он воспринимал иконостас целю — как единый живописный образ, что соответствует русской иконостасной традиции XV-XVI вв.

В статье хронологически представлены все основные иконостасные произведения, созданные Н. И. Исцеленновым: иконостас церкви Знамения Божьей Матери, иконостас для русской католической церкви византийского обряда в честь Святой Троицы, иконостас для храма во имя иконы «Всех скобящих радость» в Париже и иконостас для церкви замка Монбельяр в Бельфоре (Франция), два иконостаса для верхнего и нижнего храмов православной церкви св. Георгия при русском интернате св. Георгия в Медоне, иконостас церкви Александра Невского и Серафима Саровского в Льеже, иконостас храма-памятника св. Иова Многострадального, посвященного царю-мученику Николаю II (Бельгия) и др.

Был привлечен и проанализирован весь комплекс возможных источников: существующие иконостасы в их актуальном состоянии, архивные материалы, чертежи, проекты Н. И. Исцеленнова, старые архивные фотографии, а также записи самого архитектора. На их основе сделан вывод об особом авторском почерке, характеризующем эту сторону его многообразной деятельности.

Ключевые слова: икона; иконография XX в.; православный иконостас; церковное искусство; Русское Зарубежье; Н. И. Исцеленнов

Для цитирования: Юрьева Т. В. Культурные смыслы древнерусских традиций в иконостасах

Н. И. Исцеленнова // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 213-224.

<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-213-224>. <https://elibrary.ru/wyvzil>

Original article

Cultural meanings of old russian traditions in the iconostases of N. I. Istselennov

Tatiana V. Yurieva

Doctor of culturology, professor of department of journalism and publishing, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1. E-mail: icona-yar@mail.ru
icona-yar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1874-5487>

Abstract. The article made an analytical review of the iconostasis work of the architect and artist, researcher of ancient Russian art, long-term chairman of the Icon Society in Paris Nikolai Ivanovich Istselennov. The author notes his exceptional role in understanding Russian Orthodox art, in particular the Russian Orthodox iconostasis. Through the analysis of the iconostases created by N. I. Istselennov, the author of the article presents the unique experience of inheritance and mastering the traditions of Russian Orthodox art that has developed in Russian Abroad.

First of all, the article gives a description of the views of N. I. Istselennov on the Russian Orthodox iconostasis. It is noted that the theological essence of the phenomenon is important to him. In addition, he perceived the iconostasis whole — as a single picturesque image, which corresponds to the Russian iconostasis tradition of the XV-XVI centuries.

The article chronologically presents all the main iconostasis works created by N. T. Istselennov: iconostasis of the Church of the Sign of the Mother of God, iconostasis for the Russian Catholic Church of the Byzantine Rite in honor of the Holy Trinity, iconostasis for the church in the name of the icon «Joy of all who Sorrow» in Paris and the iconostasis for the church of Montbeliard Castle in Belfort (France), two iconostases for the upper and lower churches of the Orthodox Church of St. George at the Russian boarding school of St. George in Medon, the iconostasis of the Church of Alexander Nevsky and Seraphim of Sarov in Liege, the iconostasis of the church-monument of St. Job the Long-Suffering, dedicated to the martyr king Nicholas II (Belgium), etc.

The whole range of possible sources was attracted and analyzed: the existing iconostases in their current state, archival materials, drawings, projects of N. I. Istselennov, old archival photographs, as well as records of the architect himself. On their basis, it was concluded about a special author's handwriting that characterizes this side of his diverse activity.

Keywords: icon; iconography of the twentieth century; Orthodox iconostasis; Church art; Russian Abroad; N. I. Istselennov

For citation: Yurieva T. V. Cultural meanings of old russian traditions in the iconostases of N. I. Istselennov. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 213-224. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-213-224>. <https://elibrary.ru/wyvztl>

Введение

Исследователями русской культуры XX в. не раз отмечалось, что после событий 1917 г. ее развитие пошло несколькими путями. В Советской России, на обломках старого, рождалась новая, совершенно чуждая предыдущему периоду культура. Эмиграция же, в свою очередь, пыталась сохранить и продолжить прерванную культурную традицию. Этому способствовало, прежде всего, то, что в составе эмигрантов присутствовала высокая доля по-настоящему культурных людей, ведущих представителей философии и искусства, которые поставили перед собой цель сохранения лица нации через сохранение культуры. Можно бесконечно долго перечислять громкие имена всех тех знаменитых выходцев из России, кто продолжал творить русское искусство за рубежом. Об этом достаточно много известно и много написано.

Но есть и, может быть, менее громкие, но не менее важные для русской культуры имена людей, которые подхватили и продолжили дело сохранения русской культуры, особенно в той ее части, которая связана с культурой православной, в то время уже практически уничтоженной на родине.

Эти имена меньше известны нам, может быть, потому, что люди уехали из России совсем молодыми, не успев еще сделать что-то существенное. Расцвет их деятельности пришелся на годы эмиграции, и вся их жизнь была посвящена делу сохранения и продолжения русской культуры за рубежом.

Николай Иванович Исцеленнов (1891-1981), архитектор и художник, сыграл большую роль в возрождении русского православного искусства за границей. Многие зарубежные храмы были созданы при его участии, долгое время

Н. И. Исцеленнов возглавлял общество «Икона» в Париже, много сил и времени отдавал изучению и сохранению русского православного искусства.

До революции Н. И. Исцеленнов закончил архитектурное отделение императорской Академии художеств. В годы учебы принимал участие в реставрации Ипатьевского монастыря в Костроме (1911 г.), был помощником В. А. Покровского и А. В. Щусева при проектировании и строительстве храмов в неорусском стиле, сотрудничал с С. С. Кричинским при сооружении храма Николая Чудотворца на подворье Палестинского общества в Петербурге (1913-1914).

В Париже он проектировал храмы и иконостасы, исполнял инженерные работы при строительстве новых церквей, руководил отливкой колоколов, писал многочисленные статьи на темы русской иконописи, церковного строительства, древнерусской архитектуры и даже о музыке [Исцеленнов, 1955; Исцеленнов, 1957; Исцеленнов, 2002].

К числу его лучших работ в области архитектуры относятся звонница Сергиева подворья в Париже, храм-памятник во имя праведника Иова Многострадального в Брюсселе, русская церковь Александра Невского в Льеже, архитектура иконостасов Знаменской церкви в Париже [Русские храмы и обители ... , 2005], два иконостаса для верхнего и нижнего храма православной церкви св. Георгия, при русском интернате св. Георгия в Медоне.

Несмотря на то, что в последние несколько десятилетий имя Исцеленнова стало известно в России, вопрос об изучении его наследия остается открытым.

Впервые российским исследователям его краткая биография была представлена в 1994 г. в

справочном издании «Художники русской эмиграции (1917-1941)», вышедшем под авторством Д. Я. Северюхина и О. Л. Лейкинда [Северюхин, 1994]. В 1999 г. в новом издании биографического словаря, теперь уже под авторством О. Л. Лейкинда, К. В. Махрова и Д. Я. Северюхина [Лейкинд, 1999], эта биография была повторена, а затем еще раз перепечатана в издании, посвященном обществу «Икона» в Париже [Вздорнов, 2002] в 1998 г. иркутским исследователем Ю. Лыхиним [Лыхин, 1998], который пишет об Исцеленнове, прежде всего, как об уроженце Иркутска. Автор рассказывает о его происхождении, особое внимание уделяет его отцу, И. Ф. Исцеленнову, «заметной и уважаемой личности в городе» [Лыхин, 1998], отмечая, что он много лет служил главным агентом Иркутского отделения Первого Российского страхового общества и Нижегородско-Самарского земельного банка и занимался широкой общественной деятельностью. Так, «в 1888-1898, 1906-1910 гг. он состоял гласным Иркутской городской думы, в 1889-1898 гг. был членом городской управы, наконец, в 1906 г. был избран и с 1907 по 1910 г. занимал должность иркутского городского головы. Кроме того, входил он и во многие общества Иркутска: был председателем Иркутского добровольного пожарного общества, членом правления общества спасения на водах, состоял в попечительных советах различных учебных заведений города» [Лыхин, 1998]. Биография самого Н. И. Исцеленнова представлена в статье наиболее полно, и до сих пор является основным источником информации о нем.

В уже упомянутом выше издании, посвященном обществу «Икона» в Париже [Вздорнов, 2002], присутствует ряд материалов, связанных с деятельностью Н. И. Исцеленнова в этом обществе. Помимо биографии, здесь опубликованы некоторые статьи, фотографии, проекты иконостасов, его художественные работы. В этом сборнике также представлены воспоминания Г. Грозэр, соученицы Н. И. Исцеленнова по Академии Художеств в Петербурге [Из воспоминаний..., 2002]. Она подробно рассказывает о нескольких эпизодах из жизни Исцеленнова, раскрывающих историю их совместного бегства из советской России по льду Финского залива.

В 2006 г. в седьмом выпуске Ферапонтовского сборника вышла статья Г. И. Вздорнова, раскрывающая один из эпизодов жизни архитектора, связанных с изучением фресок Ферапонтова монастыря.

За рубежом также появилось несколько посвященных ему материалов и изданий. Это, например, интервью М. Фицхелауровой, опубликованное в 1971 г. в газете «Русская мысль» (Париж) [Фицхелаурова, 1971]. В 2001 г. в Финляндии вышла книга Ристо Весте, родственника Н. И. Исцеленнова, о нем и еще двух замечательных художниках — его жене и ее сестре, Марии и Адelaide Лагорио [Risto Veste, 2001].

120-летию со дня рождения Н. И. Исцеленнова посвятил в 2012 г. свою статью Рене Гера, который вспоминал личные встречи с архитектором. Он пишет о «берлинском» и «пражским» периодах его жизни, раскрывает различные стороны его творчества, связанные с книжной иллюстрацией (Исцеленнов первым из художников-эмигрантов создал иллюстрации к «Пиковой даме» А. С. Пушкина, иллюстрировал книгу А. Ремизова «Пляс Иродиады» и поэму-сказку М. Цветаевой «Молодец» [Герра, 2012]) и театральной декорацией (в Праге в 1924 г. Исцеленнов совместно с женой выполнил проект декораций к опере Ж. Оффенбаха «Сказки Гофмана» для Пражской немецкой оперы).

Тема строительства Н. И. Исцеленновым храмовых иконостасов была впервые поднята автором данной статьи в контексте исследований, посвященных русскому православному иконостасу, православному храмовому строительству [Юрьева, 2005в] и созданию иконостасов в Русском Зарубежье [Юрьева, 2005а; Юрьева, 2018]. В диссертационном исследовании Т. В. Юрьевой и, соответственно, монографии, выпущенной по результатам этого исследования [Юрьева, 2005б], Н. И. Исцеленнову посвящен один из разделов. Задачей данной статьи — сделать более полный обзор и анализ памятников в связи с появлением новых эмпирических данных.

Методология исследования иконостасного творчества Н. И. Исцеленнова связана с историко-культурным и художественным анализом ряда артефактов на основе интегративного взаимодействия культурологии, искусствоведения, история, эстетики, богословия и литургики. Основные методы, применяемые в исследовании, — историко-типологический, который позволяет связать изучаемый культурный феномен (комплекс иконостасов Н. И. Исцеленнова) с исторической динамикой культуры и соотнести его с контекстом эпохи и культуры в целом, а также сравнительно-аналитический, дающий возможность рассмотреть творчество Н. И. Исцеленнова в контексте не

только эмигрантской, но и общеправославной культуры.

Взгляды Н. И. Исцеленнова на русский православный иконостас

Думы о России, ее духовном начале, по всей видимости, не оставляли Николая Ивановича ни на минуту. Образ покинутой Руси постоянно возникает в его графических работах, статьях, проектах. Во всем, за что брался Николай Иванович, поражает его особая осведомленность, большая внутренняя заинтересованность, стремление дойти до самой сути. Напряжение мысли, с которым Николай Иванович подходит к решению теоретической задачи исследования, соединяется с реальным практическим применением этих знаний в жизни. Тот особый ракурс, с которого Н. И. Исцеленнов смотрит на обсуждаемый предмет, возникает в его теоретических работах именно потому, что ему необходимо было не только понять сущность иконы, иконостаса или храма, но и впоследствии создать новые архитектурные и живописные произведения.

Николай Иванович рассматривает и обсуждает вопросы, которые иногда просто не приходят в голову кабинетному ученому. В частности, его волнует не только то, как выглядит иконостас с лицевой стороны, но и правомерный вопрос, что же находится со стороны иконостаса, которая обращена в алтарное пространство. Также при проектировании иконостасов архитектор старается учитывать направление освещения в помещении, чтобы на иконы не падали тени, что мешало бы их рассмотреть.

Размышления Н. И. Исцеленнова о сущности и принципах создания русского православного иконостаса отразились не только в проектах, но и в рукописи, оставленной автором для единомышленников — членов общества «Икона» в Париже, которая хранится в архиве общества.

Несмотря на то, что все она была написана почти полвека тому назад, проблемы, заявленные автором, не утратили актуальности. Причем с проблемами, которые наши соотечественники в эмиграции решали в середине XX в., в России русская православная церковь столкнулась в течение нескольких последних десятилетий. Восстребованность в настоящее время православного искусства определила необходимость возродить его, что, в свою очередь, вновь поставило вопрос о его сущности. Пятьдесят лет назад Н. И. Исцеленнов писал: «...наше время начинается, несомненно, новую эпоху с тенденцией возрождения иконного смысла. Открывшееся пони-

мание русского церковного искусства времени расцвета XV–VI вв. и любовь к нему побуждает к новому творчеству и в иконостасах». Сегодня мы тоже переживаем подобные чувства.

Вопрос о происхождении и трансформации иконостаса, конечно, был поставлен еще в середине XIX в. Практически первая работа об иконостасе была написана Г. Филимоновым [Филимонов, 1859], затем последовали работы Н. И. Троицкого [Троицкий, 1897], Н. Сперовского [Сперовский, 1891], Д. Тренева [Тренин, 1902], Н. Протасова [Протасов, 1915а; Протасов, 1915б; Протасов, 1916]. Ну и, конечно, нельзя обойти вниманием всем известную работу Е. Е. Голубинского «История русской церкви», где ученый большое место уделил вопросу происхождения русского иконостаса [Голубинский, 1911]. Все это, надо заметить, дореволюционные исследования. Несколько позже появляется философско-богословская работа о. П. Флоренского «Иконостас» [Флоренский, 1993], но потом тема на долгие годы перестает интересовать исследователей. Это и не удивительно — строительство новых храмов и иконостасов прекращается, большинство старых иконостасов разобраны и перестают существовать как объект исследования. Следующая работа, посвященная теории иконостаса, статья Л. А. Успенского «Вопрос иконостаса», была впервые опубликована лишь в 1963 г. [Успенский, 1963] — через несколько десятилетий. Именно в этот временной промежуток и укладывается основная, наиболее активная деятельность Н. И. Исцеленнова. И, естественно, у него сформировался свой взгляд на проблему возникновения иконостаса, его историю. Например, Н. И. Исцеленнов подвергает сомнению мысль о первенстве рублевского иконостаса и пытается по-своему обосновать это. Он, в частности, пишет: «Трудно предположить, что ... иконостасы были просто сочинены Феофаном и Андреем Рублевым. Особенно трудно предположить их в приложении к собору в Москве в начале XV в., то есть во время правления великого князя Василия I Дмитриевича, когда объединение Московской Руси далеко не было еще закончено: едва ли в Москве в это время решились бы сделать такое существенное изменение устройства храма, если бы к тому не было уже устоявшихся обычаев или примеров. Возможно, что эти большие иконостасы возникли в русских деревянных храмах, которые строились с самого начала Христианства на Руси, о чем говорят и сведения, дошедшие до нас, о том, что первые иконостасы

Софии Киевской и новгородской были деревянные» [Исцеленнов, 1955].

Исцеленнов предлагает и свою периодизацию истории иконостаса. В архиве общества «Икона» в Париже сохранилась рукописная страница, на которой кратко изложены основные периоды развития иконостаса, предложенные Н. И. Исцеленновым (Архив общества «Икона» в Париже).

Он выделяет три основных периода (это эпоха от Крещения Руси до времени Андрея Рублева (XI, XII, XIII, XIV вв.), эпоха от времени Рублева (XV век) до XVII в. включительно и третья эпоха — от Петра I до начала XX в.) и ставит так называемую «задачу иконостаса». В частности, он пишет: «Здесь мы говорим о задаче иконостаса, история которого, как ни странно, особенно туманна» [Исцеленнов, 1955], имея в виду то, что мы так и не знаем причину возникновения на русской почве высокого многоярусного иконостаса, чего не случилось в западной католической церкви.

Для Исцеленнова важна богословская сущность этого явления: «Вполне понятно, что решение, к которому пришли наши предки во времена, когда святые иконы понимались и воспринимались так же, как само Слово Божие, было наиболее выразительным. ... Иконостасы были иконой, которая могла открываться перед Святым Престолом для духовного и зрительного участия молящихся в Таинстве» [Исцеленнов, 1955]. Таким образом, воспринимая иконостас целно, как единый живописный образ, он был против продолжения строительства иконостасов в поздней русской традиции, когда оно «пошло по пути архитектурной декорации, часто великолепной, но потерявшей всякий духовный смысл» [Исцеленнов, 1955]. Поэтому как главный образец для всех своих иконостасов архитектор избрал форму тяблового иконостаса XV-XVI вв.

Иконостасы Н. И. Исцеленнова

Именно так, досконально, учитывая все возможные вопросы, как теоретические, так и практические, подходит Н. И. Исцеленнов к одному из главных дел своей жизни — проектированию и строительству иконостасов. Сегодня трудно сказать, сколько всего иконостасов было им создано, поскольку далеко не все, что было спроектировано, удалось воплотить в жизнь, а что-то из уже воплощенного могло быть утрачено. Тем не менее, анализируя весь комплекс возможных источников (существующие в настоящее время храмовые иконостасы, чертежи и проекты, а

также записи Николая Ивановича), мы можем говорить об особом авторском почерке, характеризующем эту сторону его многообразной деятельности.

Как показывает наше исследование, иконостасы для русских храмов Н. И. Исцеленнов создавал практически всю свою эмигрантскую жизнь.

Одним из первых дошедших до нас иконостасов, спроектированных Николаем Ивановичем, является **иконостас церкви Знамения Божьей Матери** (начало существования прихода этого храма датируется 1924 г., иконостас — 1928 г.).

Несмотря на частую смену адресов и помещений, где находился этот храм, иконостас сохранился и находится в церкви Знамения Божьей Матери на бульваре Эксельманс (Eglise Notre-Dame du Signe 87, Bd Exelmans, Paris 16e). Иконы для него были написаны Д. С. Стеллецким и кн. Е. С. Львовой.

Иконостас однорядный, над святыми вратами помещены небольшие иконы: в центре — «Троица», слева — икона «Богоматери Казанской», справа — икона Спасителя. Слева от Царских врат, где обычно помещается икона Богоматери, находится икона «Знаменье», а справа — икона Спаса Вседержителя. Далее располагаются северные и южные врата с изображением архангелов. Местная икона «Знаменье Божьей Матери» поставлена пред иконостасом в отдельном киоте. Особое внимание Н. И. Исцеленнов уделяет Царским вратам, выполненным в так называемой живописной манере. Имеется в виду, что при выборе варианта декора предпочтение отдавалось тому, где основное поле покрывается живописными сюжетами, а не орнаментальной резьбой, как в декоре русских Царских врат начиная с XVII в. То есть за основу декорировки взята традиция, существовавшая в русском православном искусстве с XIV по XVI в. На нее опирается и выбор формы завершения створок Царских врат, а имитация басменных окладов, которые покрывают поля врат, также являются декоративным украшением всего иконостаса. Сюжеты, помещенные на створках врат, также традиционные — Благовещение и четыре евангелиста. Справа и слева над Святыми вратами помещен сюжет Евхаристии, ниже изображены архангелы, ниже, на столбиках, — святители.

Вероятно, к этому же времени (1926-27 гг.?) относится и создание Н. И. Исцеленновым **иконостаса для русской католической церкви византийского обряда в честь Святой Троицы в Париже** (39, rue Francois-Gerard, Paris, 16)

[Храм ... , 1929]. Первая община русских греко-католиков образовалась вокруг высланных из Советской России в 1922 г. на «философском пароходе» священников Владимира Абрикосова и Дмитрия Кузьмина-Караваева. Также к ним прикнюл Александр Евреинов, ставший впоследствии настоятелем храма Святой Троицы. «Будучи секретарем Апостольской Нунциатуры в Париже, в 1925 г. иеромонах Александр Евреинов отслужил первую в Париже Божественную литургию святого Иоанна Златоуста в крипте церкви Марии Магдалины, что положило начало созданию русского католического прихода» [Колупаев].

Сначала приход располагался в отдаленном предместье Парижа, а в 1927 г. обрел новое помещение на авеню Сюр Розали в Париже. В 1928 г. отец А. Евреинов, по возведении в сан архимандрита, назначается настоятелем этого прихода. В 1934 г. в Париже было приобретено новое здание для русского прихода на rue Francoise Gerard, 39. О. Ростислав Колупаев отмечает, что «один из жертвователей купил 3-этажный дом с садом, в котором разместилась собственно церковь и квартира настоятеля, кроме того, имелось отдельное помещение — зал для собраний и библиотека. Храм вместимостью до 150 человек» [Колупаев]. Благодаря стараниям о. А. Евреинова приход стал одним из крупнейших в эмиграции.

К сожалению, иконостас этого храма, созданный по проекту Н. И. Исцеленнова, не сохранился. Он был перестроен о. Игорем Сандлером (Эгоном Зендлером) в 1980 г., поэтому судить о нем мы можем только по сохранившимся чертежам и фотографиям.

Он представлял собой однорядную алтарную преграду с Царскими и дьяконскими вратами. Над Царскими вратами — надвратная сень, над дьяконскими — фигурные коруны. Справа от Царских врат находилась икона Спаса Вседержителя, слева — икона Смоленской Богородицы. На дьяконских вратах были изображены архангелы Михаил и Гавриил. Далее расположены иконы Св. Троицы (справа) и Св. Иоанна Предтечи (слева). Под иконами размещались тексты молитв: «О Тебе радуется благодатная всякая тварь», «Господе Иисусе Христе, Сыне Божий, помилуй мя», «Слава Отцу и Сыну, и Святому Духу», «Одному подобает расти, мне же малиться». Царские врата, подсвечники и лампы по рисункам Исцеленнова были выполнены мастером по металлопластике Зоей Александровной

Камлюхиной [Камлюхина].

В 1934 г. по эскизам Н. И. Исцеленнова было создано убранство для храма **Александра Невского и Серафима Саровского в Льеже** (Бельгия). В том числе и небольшой однорядный иконостас, иконы для которого написали члены общества «Икона» в Париже П. А. Федоров, Ю. Н. Рейтлингер, О. Б. Орлова-Денисова («Архангел Михаил», «Священномученик Валент»), кн. Е. С. Львова («Богородица Толгская») [Русские храмы, 2005].

Иконостас представлял собой однорядную преграду с иконой «Тайная вечеря», размещенной на высоко вынесенной сени Царских врат. На створках врат изображен сюжет «Благовещение» в двух верхних сегментах, ниже, в четырех оставшихся сегментах — образы четырех Евангелистов. Справа располагался образ «Спаса Вседержителя», дьяконские двери, образ св. Александра Невского; слева — образ «Богородицы Смоленской», двери в жертвенник с изображением одного из архангелов, образ св. Николая Чудотворца. Выше, в глубине, на алтарной стене была расположена большая икона «Богородица Толгская Тронная». Она была хорошо видна из основного помещения храма и как бы включалась в общую иконостасную композицию.

Этот иконостас остался цел при разрушении церкви во время американского авианалета в 1944 г. и был перенесен в другое помещение, где продолжались службы.

В 1950 г. был заложен новый храм, Н. И. Исцеленнов стал автором его проекта. Перенесенный сюда старый иконостас был увеличен до объемов новой церкви. Добавлен праздничный чин, в местном ряду, справа и слева, добавлено еще по одной иконе: образ св. равноапостольного Владимира — слева, образ св. Серафима Саровского — справа. Вверху на стенах алтарного пространства, вокруг иконы «Богородицы Толгской», размещены образы святителей, которые составляют святительский чин, традиционный для алтарных росписей древнерусских храмов.

Вероятно, Н. И. Исцеленнов проектировал и **иконостас для храма во имя иконы «Всех скорбящих радость»**, существовавшего в Париже до начала 50-х гг. В настоящее время этого храма не существует, поскольку на месте особняка, в котором он находился, построен многоэтажный жилой дом [Вздорнов, 2002].

Еще два иконостаса были спроектированы Н. И. Исцеленновым для верхнего и нижнего

храмов православной церкви св. Георгия, существовавшей при русском интернате св. Георгия в Медоне, пригороде Парижа. Их поставили в 1950-х гг. В верхнем храме иконостас тябловый, двухрядный, с Царскими и дьяконскими вратами. Деисусный чин состоит из тринадцати икон. На створках Царских врат — фигуры святителей, в верхних двух сегментах — сцена Благовещения. В углах надвратной сени — образы ангелов с рипидами. Фланкируют врата образы Спаса Вседержителя и Богоматери Ярославской. На дьяконских вратах — образы архангелов Михаила и Гавриила. Панели под местным рядом расписаны орнаментальными полотенцами. Семь центральных икон деисусного чина имеют килевидное завершение. Все иконы ряда — поясные. На тяблах помещены тексты молитв, написанные древнерусским шрифтом: «Хвалите Имя Господне, хвалите Рай, говоря стоящим во храме: Господи! Я водворяю в доме Бога нашего. Исповедайтесь Богу» (по верхнему тяблу), «Пречистому образу твоему поклоняюсь» (под иконой Богоматери), «Предста Царица одесную тебе Владыко» (под иконой Спасителя).

Особенностью иконостаса в крипте, как отмечал Н. И. Исцеленнов, было то, что «единственный свет в “подвальную” церковь попадал из алтаря, поэтому верхняя часть иконостаса сделана в виде сквозной решетки, как и свободное пространство над царскими и боковыми вратами» [Вздорнов, 2002]. Нижний иконостас однорядный, с пятью небольшими иконами Деисуса, размещенными над Царскими вратами. Проект иконостаса для нижнего храма церкви св. Георгия в Медоне, сделанный Н. И. Исцеленновым, опубликован в двухтомнике, посвященном обществу «Икона» в Париже [Вздорнов, 2002].

Иконы для этих иконостасов писали члены общества «Икона» в Париже. В верхнем храме деисусный чин писал Г. В. Морозов, иконы Спасителя, Богоматери и Царские врата — княгиня Е. С. Львова, архангелов на северных и южных вратах — Т. В. Ельчанинова.

Можно сказать, что и здесь архитектор не изменяет себе, отталиваясь в создании иконостаса от наиболее древних форм, восходящих к иконостасной традиции XV-XVI вв.

После закрытия в 2002 г. интерната верхний иконостас был перемещен в деревянную церковь во имя Андрея Рублева (с таким посвящением храм представлен на сайте Соборы.ru) аббатства Сильванес (Abbaye de Sylvanes: Le Prieuré des Granges 12360 Sylvanès FRANCE), которое нахо-

дится в 7 км восточнее от городка Камарес (южная часть департамента Авейрон, Франция). Этот храм в стиле древнерусского деревянного зодчества был возведен в осенне-весенний сезон 1993-1994 гг. бригадой вятских мастеров по проекту архитектора-реставратора из Костромы Леонида Сергеевича Васильева (1934-2008). Вот что говорил сам Л. С. Васильев через 10 лет после освящения храма: «Волею судеб во Франции, в предгорье Пиренеев, поставлен деревянный храм святой Троицы, возведенный по моему проекту, хотя я во Франции никогда не был. Владыка меня попросил сделать проект деревянного храма, я сделал два варианта, их по факсу послали в Париж, выбрали один, потом храм рубили в Вятской губернии» [Леонид Васильев, 2005].

Из высказывания архитектора можно понять, что первоначально храм должен был быть посвящен Св. Троице, что, по-видимому, не случилось в дальнейшем.

Перемещенный в этот храм иконостас Н. И. Исцеленнова как нельзя лучше соответствует стилю и убранству этого храма. Так, уже после смерти создателя, его творение встретилось с новой, возрождающей свою духовную историю Россией.

В 1955-1957 гг. была построена **церковь Ильи Пророка на православном кладбище в Хельсинки** (Финляндия). Проект здания и его внутреннего убранства, в том числе иконостаса, был выполнен русским архитектором И. Н. Кудрявцевым. Консультантом выступал финский архитектор Ильмари Ахонен — автор проектов целого ряда православных церквей в Финляндии. Двухъярусный дубовый иконостас вырезал Ю. И. Репин, сын художника И. Е. Репина, в мастерской И. Хейнцмана. Иконы для иконостаса, запрестольный образ и поминальный крест были исполнены обществом «Икона» в Париже под руководством Н. И. Исцеленнова.

Иконописцы — Г. В. Морозов и кн. Е. С. Львова. Г. В. Морозов выполнил иконы Спасителя и Божьей Матери, запрестольный образ «Спаса Нерукотворного», иконы «Взятие пророка Или на небо», «Успение» «Распятие с предстоящими». Е. С. Львова выполнила семь икон деисусного ряда иконостаса. Внутреннее убранство храма было закончено в 1958 г.

В 1956 г. Н. И. Исцеленновым был спроектирован **иконостас для церкви замка Монбельяр**, Бельфор (Франция). О создании этого иконостаса есть несколько строк в воспоминаниях свидете-

лей того времени: «План устройства иконостаса со всеми деталями в древнеправославном стиле (XV-XVI вв.), в лучших его традициях, был выполнен архитектором Н. И. Исцеленновым совершенно бесплатно. Мало того, Николай Иванович не пожалел своего времени, которого у него и без того не хватает, приехал в Монбельяр, чтобы преподать все необходимые указания для осуществления проекта, вплоть до «регуляции» лучей света, чтобы тени были устранены на иконах» [И. К., 2002, с. 412-413].

Этот тябловый однорядный иконостас своей формой еще раз демонстрирует сложившийся почерк его создателя. Проект иконостаса, сделанный Н. И. Исцеленновым, опубликован в двухтомнике, посвященном обществу «Икона» в Париже [Вздорнов, 2002]. Иконы для иконостаса написаны Е. С. Львовой.

Следующий иконостас, созданный при участии Николая Ивановича Исцеленнова, — **иконостас церкви святого Серафима Саровского**. На данный момент иконостас состоит из местного и деисусного рядов.

Местный ряд принадлежит первому, изначальному, иконостасу и исполнен иконописцем П. А. Федоровым. Это иконы Спаса Вседержителя и Богородицы Казанской, Царские врата с Благовещением и четырьмя евангелистами, Северные и Южные врата с изображением архангелов, храмовая икона св. Серафима Саровского.

В 1977-1978 гг. для новопостроенного храма по проекту Н. И. Исцеленнова иконописцы общества «Икона» написали поясной деисусный чин из 13 икон. Под деисусным чином было оформлено тябло, на котором Н. И. Исцеленнов написал текст молитвы.

Центральные иконы деисуса — «Спаситель», «Богородица», «Иоанн Предтеча», «Арх. Гавриил» и «Арх. Михаил» — написаны Г. В. Морозовым, икона «Василий Великий» — Н. Г. Спасской, «Великомученик Георгий» — Н. П. Спасским, «Андрей Первозванный» — В. А. Цевчинским, «Григорий Богослов» — З. Е. Залесской, «Дмитрий Солунский» — И. А. Кюлевым, икона «Св. кн. Ольга» — С. Я. Рышковой-Чекуновой.

Самым значительным проектом Николая Ивановича Исцеленнова является создание **храма-памятника св. Иова Многострадального, посвященного царю-мученику Николаю II**, а также всем русским людям «богоборческой властью в смуте убиенным», расположенного в Брюсселе. Большие иконы местного ряда и деи-

сусный чин написаны кн. Е. С. Львовой. Остальные иконы для иконостаса — самим Николаем Ивановичем. Освещение храма состоялось в 1950 г. На тот момент был сооружен лишь первый ярус иконостаса. Полностью иконостас был завершен в последующие несколько лет и в настоящее время представляет собой трехъярусную алтарную преграду, состоящую из 31 иконы, с великолепно расписанными Царскими вратами с порталом, в углах верхней панели которого находится образ евхаристии. Деисусный ряд отделяет от нижних рядов широкое тябло, на котором старославянскими буквами написан текст молитвы.

Как и храм в целом, его иконостас представляет собой абсолютно гармоничное единство формы и содержания. Получив возможность не перестраивать, как это часто было, какое-то мало подходящее для храма здание, не приспособивать традиционную форму иконостаса к не предназначенному для этого помещению, а спроектировать и построить храм с нуля, Н. И. Исцеленнов реализует в этом храме все свои творческие возможности. Вполне вероятно, что иконостас храма в Брюсселе в полной мере отражает представления Николая Ивановича Исцеленнова о его сущности и правилах создания. Архитектор великолепно решил как богословскую, так и художественную задачу. Прежде всего, иконостас, не перегруженный, как это часто наблюдается в поздних памятниках, декором, представляет собой многосоставную икону, имеющую четкую центрально-симметричную композиционную схему. Можно также отметить единое ритмическое и колористическое решение.

Кроме того, иконостас гармонично вписан в архитектурную среду, составляет единое целое с фресковой росписью — образом Богородицы Оранты в конхе алтаря, и системой иконографического убранства интерьера храма.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, можно прийти к выводу, что строительство иконостасов — одна из важных составляющих многогранной деятельности выдающегося архитектора, художника и теоретика церковного искусства русского зарубежья Н. И. Исцеленнова. Десять описанных в данной статье иконостасов — тому свидетельство. Главное для него — богословская сущность этого феномена. Помимо этого, Исцеленнов воспринимал иконостас цельно, как единый живописный образ, что соответствует русской иконостасной традиции XV-XVI вв. Это отразилось на

особом авторском почерке, характеризующем эту сторону его многообразной деятельности.

Библиографический список

1. Вздорнов Г. И. Заметки Н. И. Исцеленнова о Ферапонтовом монастыре и фресках Дионисия // Ферапонтовский сборник. Москва : Индрик, 2006. Вып. 7. С. 352-358.
2. Вздорнов Г. И. Исцелённых // Православная энциклопедия / под общ. ред. Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. Москва : Церковно-науч. центр «Православная энциклопедия», 2000. Т. 28. С. 60.
3. Вздорнов Г. И. Общество «Икона» в Париже / Г. И. Вздорнов, З. Е. Залеская, О. В. Лелекова : в 2-х т. Т. 1. Москва : Прогресс-Традиция, 2002. 600 с.
4. Гера Р. Н. И. Исцеленнов — архитектор, художник и книжный график // Русский мир. Пространство и время русской культуры. 2012. № 7. С. 237-246.
5. Гера Р. Н. И. Исцеленнов — архитектор, художник и книжный график. К 120-летию со дня рождения // Новый Журнал. 2012. № 266. URL: <http://magazines.russ.ru/nj/2012/266/g12.html> (дата обращения: 12.10.2022).
6. Голубинский, Евгений Евстигнеевич (1834-1912). История русской церкви / соч. Е. Голубинского, экстр.-орд. проф. Моск. духов. акад. Москва : Тип. Э. Лиснер и Ю. Роман, 1880-1911. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Evgenij_Golubinskij/istorija-russkoj-tserkvi-tom-2-chast-1/ (дата обращения: 12.10.2022).
7. И. К. Уголок России в Монбельяре // Вздорнов Г. И., Залеская З. Е., Лелекова О. В. Общество «Икона» в Париже. Москва : Прогресс-Традиция, Т. 1. 2002. С. 411-413.
8. Из воспоминаний Г. Грозр (соученицы Н. И. Исцеленнова по Академии Художеств в Петербурге) // Вздорнов Г. И., Залеская З. Е., Лелекова О. В. Общество «Икона» в Париже. Т. 1. Москва : Прогресс-Традиция, 2002. С. 215-224.
9. Исцеленнов Н. И. О колоколах // Вздорнов Г. И., Залеская З. Е., Лелекова О. В. Общество «Икона» в Париже. Т. 2. Москва : Прогресс-Традиция, 2002. С. 216-219.
10. Исцеленнов Н. И. О русской иконописи // «Возрождение». Литературно-политические тетради. 1955. № 39. С. 5-13.
11. Исцеленнов Н. И. О храмах, куполах и многоглавии // Возрождение. 1957. № 72. С. 5-13.
12. Исцеленнов Н. И. Общество «Икона» в Париже // Ковалевский П. Е. Зарубежная Россия. Доп. выпуск. Париж, 1973. С. 82-85.
13. Исцеленнов (Исцеленнов) Николай Иванович // Вздорнов Г. И., Залеская З. Е., Лелекова О. В. Общество «Икона» в Париже. Москва : Прогресс-Традиция, Т. 1. 2002. С. 214-215.
14. Камлюхина Зоя Александровна // Религиозные деятели русского зарубежья. URL: http://zarubezhje.narod.ru/kl/k_318.htm (дата обращения: 12.10.2022).
15. Колупаев В. Е. Приход Святой Троицы в Париже // Католические общины и Русская диаспора. URL: <http://zarubezhje.narod.ru/texts/frostislav305.htm> (дата обращения: 12.10.2022).
16. Лейкинд О. Л. Художники Русского Зарубежья. 1917-1939. Биографический словарь / О. Л. Лейкинд, К. В. Махров, Д. Я. Северюхин. Санкт-Петербург : Нотабене, 1999. С. 306-308.
17. Леонид Васильев: Я опоздал с рождением на сто лет : интервью / сост. Ю. Меркурьева // Северная правда. 2005. 28 сентября. С. 7.
18. Леонид Васильев: Я опоздал с рождением на сто лет : интервью / Ю. Меркурьева // Северная правда. 2005. 28 сентября. С. 7.
19. Лыхин Ю. Николай Иванович Исцеленнов: возвращение из забвения // Земля Иркутская. 1998. № 10. С. 60-65.
20. Николай Иванович Исцеленнов // Вздорнов Г. И., Залеская З. Е., Лелекова О. В. Общество «Икона» в Париже. Москва : Прогресс-Традиция, Т. 1. 2002. С. 191-193.
21. Попов А. В. Российское православие за рубежом : Библиографический указатель литературы и источников, 1918-2006 гг. Москва : Институт политического и военного анализа, 2007. 630 с.
22. Протасов Н. Д. Алтарные преграды в пещерных храмах в Апулии // Светильник. 1915а. № 9-12.
23. Протасов Н. Д. Древние фрески за иконостасом московского Успенского собора // Светильник. 1915б. № 1. С. 3-7.
24. Протасов Н. Д. Иконология нижнего яруса иконостаса XIV-XV вв. (Фрески алтарных столпов Успенского собора в Звенигороде) // Богословский вестник. 1916. Январь. С. 63-76.
25. Русские храмы и обители в Европе. Санкт-Петербург : Лики России, 2005. 400 с.
26. Русское православие в Бельгии. Москва : Брюссель, 2013. Т. 1. 448 с.
27. Северюхин Д. Я. Художники русской эмиграции (1917-1941) / Д. Я. Северюхин, О. Л. Лейкинд. Санкт-Петербург : Изд-во Чернышева, 1994. 587 с.
28. Сперовский Н. Старинные русские иконостасы // Христианское чтение. 1891. № 11-12. С. 337-353.
29. Трнев Д. К. Иконостас Смоленского собора Московского Новодевичьяго монастыря. Образцовый русский иконостас XVI-XVII веков, с прибавлением краткой истории иконостаса с древнейших времен. Москва : Издано при церковно-археологическом отделе Общества любителей духовного просвещения, 1902-1905. 1902. [2], XIII, 184, [1] с., [22] л. ил., цв. ил. : ил.; 1905. [4], 24 с.
30. Троицкий Н. И. Иконостас и его символика // Труды восьмого археологического съезда в Москве, 1890. Москва, 1897. Т. IV. С. 93-96.

31. Успенский Л. А. Вопрос иконостаса // Вестник Русского Западноевропейского патриаршего Экзархата, 44, 1963, октябрь — декабрь. С. 233-255.
32. Фицхеллаурова М. Беседа с архитектором Н. И. Исцеленновым — специалистом по церковной архитектуре // Русская мысль. Париж, 1971. 21 октября. № 2865.
33. Флоренский П. А. Иконостас. Избранные труды по искусству. Санкт-Петербург : Мифрил, Русская книга, 1993. 366 с.
34. Храм Пресвятой Живоначальной Троицы в Париже // Китеж. 1929. № 4-8. С. 63.
35. Храм-памятник в Брюсселе : документальная хроника / сост.: А. М. Хитров, О. Л. Соломина ; под ред. гр. М. Н. Апраксиной. Москва : Паломник Град Китеж, 2005. 462 с.
36. Церковь св. Николая Чудотворца на Липне, близ Новгорода : Вопрос о первоначальной форме иконостасов в русских церквах / [Соч.] Георгия Филимонова. Москва : тип. Каткова и К°, 1859. [4], 64 с., 15 л. ил.; 26.
37. Черкасов-Георгиевский В. Г. Русский храм на чужбине / под общ. ред. Е. Лукьянова. Москва : Паломник, 2003. 287 с.
38. Юрьева Т. В. Иконостасы русского зарубежья. «Парижская школа» XX в. // Икона : Альманах общества «Икона» в Ярославле / Общество «Икона». Ярославль : Канцлер, 2005а. С. 17-24.
39. Юрьева Т. В. Православные иконостасы в храмах Русского Зарубежья // Сборник трудов Ярославской духовной семинарии. 2018. № 8. С. 132-154.
40. Юрьева Т. В. Православный иконостас как культурный синтез : монография / Министерство образования и науки Российской Федерации, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2005б. 249 с.
41. Юрьева Т. В. Традиция строительства храмов-памятников в архитектуре русского зарубежья // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2005в. № 2. С. 208-212.
42. Exposition d'Icônes. Icônes traditionnelles contemporaines peintes par des iconographes membres de L'Association l'Icône à Paris (1925-1996): [Catalogue]. Organisée l'Association l'Icône. Paris, 1996.
43. Exposition d'Icônes. Organisée de L'Association «l'Icône». A l'occasion du 80ème anniversaire de sa foundation (1927-2007). 57 p. 18.
44. ICONES. Millenaire du bapteme de la russie 988-1988. Exposition d' icones anciennes et contemporaines. PARIS, 1988.
45. Risto Veste. Now other art than beauty — three Emigrant Artists. Rovaniemi, 2001. 116 p.
46. coes of Dionysius // Ferapontovskij sbornik. Moskva : Indrik, 2006. Vyp. 7. S. 352-358.
47. 2. Vzdornov G. I. Isceljonnov = Istsellenov // Pravoslavnaia jenciklopedija / pod obshh. red. Patriarha Moskovskogo i vseja Rusi Aleksija II. Moskva : Cerkovno-nauch. centr «Pravoslavnaia jenciklopedija», 2000. T. 28. S. 60.
48. 3. Vzdornov G. I. Obshhestvo «Ikona» v Parizhe = Icon Society in Paris / G. I. Vzdornov, Z. E. Zalesskaja, O. V. Lelekova : v 2- h t. T. 1. Moskva : Progress-Tradicija, 2002. 600 s.
49. 4. Gera R. N. I. Iscelennoy — arhitektor, hudozhnik i knizhnyj grafik = Istsellenov — architect, artist and book graphic artist // Russkij mir. Prostranstvo i vremja russkoj kul'tury. 2012. № 7. S. 237-246.
50. 5. Gera R. N. I. Iscelennoy — arhitektor, hudozhnik i knizhnyj grafik. K 120- letiju so dnja rozhdenija = Istsellenov is an architect, artist and book graphic artist. On the 120th anniversary of birth // Novyj Zhurnal. 2012. № 266. URL: <http://magazines.russ.ru/nj/2012/266/g12.html> (data obrashhenija: 12.10.2022).
51. 6. Golubinskij, Evgenij Evstigneevich (1834-1912). Istorija russkoj cerkvi = History of the Russian Church / soch. E. Golubinskago, jekstra.-ord. prof. Mosk. duhov. akad. Moskva : Tip. Je. Lissner i Ju. Roman, 1880-1911. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Evgenij_Golubinskij/istorija-russkoj-tserkvi-tom-2-chast-1/ (data obrashhenija: 12.10.2022).
52. 7. I. K. Ugolok Rossii v Monbel'jare = Corner of Russia in Montbeliard // Vzdornov G. I., Zalesskaja Z. E., Lelekova O. V. Obshhestvo «Ikona» v Parizhe. Moskva : Progress-Tradicija, T. 1. 2002. S. 411-413.
53. 8. Iz vospominanij G. Grojer (souchenicy N. I. Iscelennoy po Akademii Hudozhestv v Peterburge) From the memoirs of G. Groer (fellow practitioners of N. I. Istsellenov at the Academy of Arts in St. Petersburg) // Vzdornov G. I., Zalesskaja Z. E., Lelekova O. V. Obshhestvo «Ikona» v Parizhe. T. 1. Moskva : Progress-Tradicija, 2002. S. 215-224.
54. 9. Iscelennoy N. I. O kolokolah = About bells // Vzdornov G. I., Zalesskaja Z. E., Lelekova O. V. Obshhestvo «Ikona» v Parizhe. T. 2. Moskva : Progress-Tradicija, 2002. S. 216-219.
55. 10. Iscelennoy N. I. O russkoj ikonopisi = About Russian icon painting // «Vozrozhdenie». Literaturno-politicheskie tetradi. 1955. № 39. S. 5-13.
56. 11. Iscelennoy N. I. O hramah, kupolah i mnogoglavii = About temples, domes and polyhlavia // Vozrozhdenie. 1957. № 72. S. 5-13.
57. 12. Iscelennoy N. I. Obshhestvo «Ikona» v Parizhe = Icon Society in Paris // Kovalevskij P. E. Zarubezhnaja Rossija. Dop. vypusk. Parizh, 1973. S. 82-85.
58. 13. Iscelennoy (Iscelennoy) Nikolaj Ivanovich = Istsellenov (Istsellenov) Nikolai Ivanovich // Vzdornov G. I., Zalesskaja Z. E., Lelekova O. V. Obshhestvo «Iko-

Reference list

1. Vzdornov G. I. Zametki N. I. Iscelennoy o Ferapontovom monastyre i freskah Dionisija = Notes by N. I. Istsellenov about the Ferapont Monastery and the fres-

- na» v Parizhe. Moskva : Progress-Tradicija, T. 1. 2002. S. 214-215.
14. Kamljuhina Zoja Aleksandrovna = Kamlyukhina Zoya Alexandrovna // Religioznye dejateli russkogo zarubezh'ja. URL: http://zarubezhje.narod.ru/kl/k_318.htm (data obrashhenija: 12.10.2022)
15. Kolupaev V. E. Prihod Svjatoj Troicy v Parizhe // Katolicheskie obshhiny i Russkaja diaspora. URL: <http://zarubezhje.narod.ru/texts/frostislav305.htm> (data obrashhenija: 12.10.2022).
16. Lejkind O. L. Hudozhniki Russkogo Zarubezh'ja. 1917- 1939. Biograficheski slovar' = Artists of the Russian Diaspora. 1917 1939. Biographical Dictionary / O. L. Lejkind, K. V. Mahrov, D. Ja. Severjuhin. Sankt-Peterburg : Notabene, 1999. S. 306- 308.
17. Leonid Vasil'ev: Ja opozdal s rozhdeniem na sto let : interv'ju = Leonid Vasiliev: I was a hundred years late with birth: interview / sost. Ju. Merkur'eva // Severnaja pravda. 2005. 28 sentjabrja. S. 7.
18. Leonid Vasil'ev: Ja opozdal s rozhdeniem na sto let : interv'ju = Leonid Vasiliev: I was a hundred years late with birth: interview / Ju. Merkur'eva // Severnaja pravda. 2005. 28 sentjabrja. S. 7.
19. Lyhin Ju. Nikolaj Ivanovich Iscelennov: vozvrashhenie iz zabytija = Nikolai Ivanovich Istsellenov: return from oblivion // Zemlja Irkutskaja. 1998. № 10. S. 60-65.
20. Nikolaj Ivanovich Iscelennov = Nikolai Ivanovich Istsellenov // Vzdornov G. I., Zalesskaja Z. E., Lelekova O. V. Obshhestvo «Ikona» v Parizhe. Moskva : Progress-Tradicija, T. 1. 2002. S. 191-193.
21. Popov A. V. Rossijskoe pravoslavie za rubezhom = Russian Orthodoxy abroad : Bibliograficheskij ukazatel' literatury i istochnikov, 1918-2006 gg. Moskva : Institut politicheskogo i voennogo analiza, 2007. 630 s.
22. Protasov N. D. Altarnye pregrady v peshhernyh hramah v Apulii = Altar barriers in cave temples in Puglia // Svetil'nik. 1915a. № 9-12.
23. Protasov N. D. Drevnie freski za ikonostasom moskovskogo Uspenskogo sobora = Ancient frescoes behind the iconostasis of the Moscow Assumption Cathedral // Svetil'nik. 1915b. № 1. S. 3-7.
24. Protasov N. D. Ikonologija nizhnego jarusa ikonostasa XIV-XV veka (Freski altarnyh stolpov Uspenskogo sobora v Zvenigorode) Iconology of the lower tier of the iconostasis of the XIV-XV centuries (Frescoes of the altar pillars of the Assumption Cathedral in Zvenigorod) // Bogoslovskij vestnik. 1916. Janvar'. S. 63-76.
25. Russkie hramy i obiteli v Evrope = Russian temples and monasteries in Europe. Sankt-Peterburg : Liki Rossii, 2005. 400 s.
26. Russkoe pravoslavie v Bel'gii = Russian Orthodoxy in Belgium. Moskva : Brjussel', 2013. T. 1. 448 s.
27. Severjuhin D. Ja. Hudozhniki russkoj jemigracii (1917-1941) Artists of Russian emigration (1917-1941) / D. Ja. Severjuhin, O. L. Lejkind. Sankt-Peterburg : Izd-vo Chernysheva, 1994. 587 s.
28. Sperovskij N. Starinnye russkie ikonostasy = Old Russian iconostases // Hristianskoe chtenie. 1891. № 11-12. S. 337-353.
29. Trenev D. K. Ikonostas Smolenskago sobora Moskovskago Novodevich'jago monastyrja. Obrazcovyj russkij ikonostas XVI-XVII vekov, s pribavleniem kratkoj istorii ikonostasa s drevnejshih vremen = Iconostasis of the Smolensk Cathedral of the Moscow Novodevichy Monastery. Exemplary Russian iconostasis of the XVI-XVII centuries, with the addition of a brief history of the iconostasis from ancient times. Moskva : Izdano pri cerkovno-arheologicheskom otdel' Obshhestva ljubitelej duhovnago prosveshhenija, 1902-1905. 1902. [2], XIII, 184, [1] s., [22] l. il., cv. il. : il.; 1905. [4], 24 s.
30. Troickij N. I. Ikonostas i ego simbolika = Iconostasis and its symbolism // Trudy vos'mogo arheologicheskogo s#ezda v Moskve, 1890. Moskva, 1897. T. IV. S 93-96.
31. Uspenskij L. A. Vopros ikonostasa = Iconostasis question // Vestnik Russkogo Zapadnoevropejskogo patriarshego Jekzarhata, 44, 1963, oktjabr' — dekabr'. S. 233-255.
32. Fichelaurova M. Beseda s arhitektorom N. I. Iscelennovym — specialistom po cerkovnoj arhitekture = Conversation with architect N. I. Istenennov — specialist in church architecture // Russkaja mysl'. Parizh, 1971. 21 oktjabrja. № 2865.
33. Florenskij P. A. Ikonostas. Izbrannye trudy po iskusstvu = Iconostasis. Selected works on art. Sankt-Peterburg : Mifril, Russkaja kniga, 1993. 366 s.
34. Hram Presvjatoj Zhivonachal'noj Troicy v Parizhe = Church of the Holy Life-Giving Trinity in Paris // Kitez. 1929. № 4-8. S. 63.
35. Hram-pamjatnik v Brjussele : dokumental'naja hronika = Monument Temple in Brussels: documentary chronicle / sost.: A. M. Hitrov, O. L. Solomina ; pod red. gr. M. N. Apraksinoj. Moskva : Palomnik Grad Kitez, 2005. 462 s.
36. Cerkov' sv. Nikolaja Chudotvorca na Lipne, bliz Novgoroda : Vopros o pervonachal'noj forme ikonostasov v russkih cerkvah = Church of St. Nicholas the Wonderworker on Lipna, near Novgorod: Question about the original form of iconostases in Russian churches / [Soch.] Georgija Filimonova. Moskva : tip. Katkova i K°, 1859. [4], 64 s., 15 l. il.; 26.
37. Cherkasov-Georgievskij V. G. Russkij hram na chuzhbine = Russian temple in a foreign land / pod obshh. red. E. Luk'janova. Moskva : Palomnik, 2003. 287 s.
38. Jur'eva T. V. Ikonostasy russkogo zarubezh'ja. «Parizhskaja shkola» XX v = Iconostases of Russian abroad. «Paris School» of the XX century. // Ikona : Al'manah obshhestva «Ikona» v Jaroslavle / Obshhestvo «Ikona». Jaroslavl' : Kancler, 2005a. S. 17-24.
39. Jur'eva T. V. Pravoslavnye ikonostasy v hramah Russkogo Zarubezh'ja = Orthodox iconostases in church-

es of the Russian Diaspora // Sbornik trudov Jaroslavskoj duhovnoj seminarii. 2018. № 8. S. 132-154.

40. Jur'eva T. V. Pravoslavnyj ikonostas kak kul'turnyj sintez = Orthodox iconostasis as a cultural synthesis / Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2005. 249 s.

41. Jur'eva T. V. Tradicija stroitel'stva hramov-pamjatnikov v arhitekture ruskogo zarubezh'ja = The tradition of building church-monuments in the architecture of Russian abroad // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Filologija. Zhurnalistika. 2005b. № 2. S. 208-212.

42. Exposition d'Icônes. Icônes traditionnelles contemporaines peintes par des iconographes membres de L'Association l'Icône à Paris (1925-1996): [Catalogue]. Organisée l'Assotiation l'Icône. Paris, 1996.

43. Exposition d'Icônes. Organisée de L'Association «l'Icône». A l'occasion du 80ème anniversaire de sa foundation (1927-2007). 57 p. 18.

44. ICONES. Millenaire du bapteme de la russie 988- 1988. Exposition d' icones anciennes et contemporaines. PARIS, 1988.

45. Risto Veste. Now other art than beauty — three Emigrant Artists. Rovaniemi, 2001. 116 p.

Статья поступила в редакцию 20.09.2022; одобрена после рецензирования 17.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 20.09.2022; approved after reviewing 17.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-225-235

EDN: TQLBKS

Феномен авторской порчи памятников историко-культурного наследия

Алла Александровна Смирнова¹, Иван Владимирович Леонов², Игорь Викторович Кириллов^{3✉}

¹Доктор исторических наук, профессор, проректор по учебной и воспитательной работе, заведующая кафедрой теории и истории культуры ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры». 191186, г. Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2-4

²Доктор культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры». 191186, г. Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2-4

³Магистрант кафедры теории и истории культуры ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры». 191186, г. Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2-4

¹allasmir@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6739-2489>

²ivaleon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0026-3807>

³os84@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-3401-1798>

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена авторской порчи — ситуаций, когда авторы уничтожают, существенно повреждают либо «приговаривают» к уничтожению свои произведения. Отмечается парадоксальный характер изучаемого явления, его способность «усиливать» биографии памятников историко-культурного наследия и значительно влиять на их восприятие публикой. На конкретных примерах показана устойчивость данного феномена в истории мировой культуры. Среди известных случаев авторской порчи упоминаются сожжение Н. В. Гоголем второго тома романа «Мертвые души»; уничтожение А. С. Пушкиным одной из глав романа «Евгений Онегин», а также другие примеры, связанные с именами Сандро Боттичелли, Микеланджело, П. Сезанна, М. Е. Врубеля, К. А. Сомова, П. И. Чайковского, Н. А. Некрасова и др. Разбираются эпизоды, когда авторы «приговаривали» к уничтожению свои произведения, но приговор по тем или иным причинам не был исполнен.

Рассматриваются дуальные позиции в интерпретации явления авторской порчи, выраженные в его категорическом непринятии либо в признании права автора уничтожать собственные работы. Фиксируется влияние историко-контекстуальных обстоятельств на изучаемый феномен. Раскрываются особенности авторской порчи в различных видах и жанрах творчества, а также иные обстоятельства, определяющие специфику реализации и интерпретации данного явления. Уделяется внимание ситуациям авторской порчи, призванным, прежде всего, эпатировать публику, представляющим собой акты современного акционизма. Указывается также, что в рамках современного искусства авторская порча произведения парадоксальным образом может являться частью процесса творения; указанное проявление авторской порчи раскрывается на примере создания картин художником Х. Миро.

Ключевые слова: авторская порча; творческий акт; культурное наследие; артефакт; памятник; провенанс

Для цитирования: Смирнова А. А., Леонов И. В., Кириллов И. В. Феномен авторской порчи памятников историко-культурного наследия // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 225-235. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-225-235>. <https://elibrary.ru/mdhlpj>

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

The phenomenon of author's spoilage to historical and cultural heritage monuments

Alla A. Smirnova¹, Ivan V. Leonov², Igor V. Kirillov^{3✉}

¹Doctor of historical sciences, professor, vice-rector for academic and educational work, head of the department of theory and history of culture, FSBEI HE «St. Petersburg state institute of culture». 191186, Saint Petersburg, Dvortsovaya emb., 2-4

© Смирнова А. А., Леонов И. В., Кириллов И. В., 2021

²Doctor of culturology, associate professor, department of theory and history of culture, FSBEI HE «St. Petersburg state institute of culture». 191186, Saint Petersburg, Dvortsovaya emb., 2-4

³Graduate student of the department of theory and history of culture, FSBEI HE «St. Petersburg state institute of culture». 191186, Saint Petersburg, Dvortsovaya emb., 2-4

¹allasmir@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6739-2489>

²ivaleon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0026-3807>

³os84@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3401-1798>

Abstract. The article is devoted to the study of the phenomenon of authorial spoilage — situations when authors destroy, significantly damage or «sentence» their works to destruction. The paradoxical nature of the phenomenon under study is noted, its ability to «enhance» the biographies of historical and cultural heritage monuments and significantly influence their perception by the public. Certain examples show the stability of this phenomenon in the history of world culture. Among the well-known cases of the author's damage are mentioned the burning by N. V. Gogol of the second volume of the novel «Dead Souls»; the destruction by A. S. Pushkin of one of the chapters of the novel «Evgeny Onegin», as well as other examples associated with the names of Sandro Botticelli, Michelangelo, P. Cezanne, M. E. Vrubel, K. A. Somov, P. I. Tchaikovsky, N. A. Nekrasov and others. The episodes when the authors «sentenced» their works to destruction but the sentence was not executed for one reason or another, are being analyzed. The dual positions in the interpretation of the phenomenon of the author's damage are considered, expressed in its categorical rejection or in recognition of the author's right to destroy his own works. The influence of historical and contextual circumstances on the phenomenon under study is recorded. The author reveals the features of the author's corruption in various types and genres of creativity, as well as other circumstances that determine the specifics of the implementation and interpretation of this phenomenon. Attention is paid to situations of authorial damage, designed primarily to shock the public, representing acts of modern actionism. It is also indicated that within the framework of modern art, the author's damage to a work can paradoxically be part of the creation process; this manifestation of the author's damage is revealed by the example of the creation of paintings by the artist J. Miro.

Keywords: author's spoilage; creative act; cultural heritage; artifact; monument; provenance

For citation: Smirnova A. A., Leonov I. V., Kirillov I. V. The phenomenon of author's spoilage to historical and cultural heritage monuments. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 225-235. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-225-235>. <https://elibrary.ru/mdhlpj>

Введение

Судьбы памятников историко-культурного наследия бывают весьма многообразны. Они могут включать множество перипетий, ситуаций, которые внедряются в биографии артефактов, делая их сложными, многогранными, порой витиеватыми и противоречивыми. Особую группу артефактов составляют памятники, подвергающиеся различным негативным воздействиям, которые отражаются на их материальной форме и «смысловой ауре». При этом сам факт отрицательных воздействий, которые не соответствуют природе памятников историко-культурного наследия, во многих случаях становится значительной частью их «провенанса». Такие объекты, зачастую воспринимаемые как «страдающие» [Леонов, 2019; Леонов, 2020], способны привлекать к себе большое внимание публики и специалистов, работающих с культурным наследием.

Результаты исследования

Среди «страдающих» артефактов выделяется специфическая подгруппа объектов, виновниками страданий которых являются их авторы, — уничтожившие, существенно повреждавшие либо «приговаривавшие к смерти» свои произведения. Феномен названных воздействий на артефакты

стоит особняком. Эмоциональный градус указанных ситуаций обусловлен преимущественно их парадоксальным характером: «детище» умерщвляется либо калечится его создателем, «родителем», что сообщает восприятию данных объектов особенный драматизм.

Черда примеров авторской порчи довольно многообразна. Пожалуй, самый известный (и значительный) случай авторской порчи в истории отечественной культуры — уничтожение Н. В. Гоголем второго тома романа «Мертвые души», которое, как полагают литературоведы, произошло в ночь с 11 на 12 февраля 1852 г. Эта история по сию пору продолжает волновать любителей российской словесности; мы доподлинно не знаем, что сподвигло великого писателя на этот поразительный поступок. В соответствии с преобладающими в науке представлениями была сожжена вполне готовая редакция второго тома на фоне глубокого психологического кризиса, переживаемого великим писателем. Причиной могла стать неуверенность автора в художественной ценности произведения, подкрепленная неоднозначными отзывами доверенных лиц, которым Н. В. Гоголь читал отдельные оконченные главы [Манн, 2009]. Существуют, впрочем, и альтернативные версии событий [Манн, 2009]. Резо-

нане указанного происшествия оказался настолько велик, что уничтоженное произведение *закрепилось в культуре на уровне отсутствия*, провоцирующего у читающей публики игру воображения относительно возможных сюжетных линий и смыслов, заключенных в утраченном тексте. Рассмотренный пример показывает, насколько сильным может быть эффект *воображаемого присутствия* уничтоженных памятников, которые «опредмечиваются» в «играх разума». Данное обстоятельство лишним раз подчеркивает значимость «ауры» артефактов, которые могут быть как несостоявшимися, так и утраченными, но продолжают при этом бытовать в культуре.

Перечень литературных примеров можно продолжить, указав, что А. С. Пушкин, согласно общепринятым представлениям, уничтожил крамольную десятую главу романа «Евгений Онегин» (в которой шла речь о восстании декабристов) [Томашевский, 1934], а также поэму «Разбойники» [Пушкин, 1951]. М. А. Булгаков сжег первую редакцию романа «Мастер и Маргарита» [Белобровцева, 2007], что добавляет дополнительные смыслы знаменитой книге (в которой, что примечательно, описывается уничтожение Мастером своего произведения).

Можно привести и примеры авторской порчи, относящиеся к иным видам искусства. Дж. Вазари писал про титана Возрождения Микеланджело: «...часто он бросал свои творения, более того, многие уничтожал; так, мне известно, что незадолго до смерти он сжег большое число рисунков, набросков и картонов, созданных собственноручно, чтобы никто не смог увидеть трудов, им преодолевавшихся, и то, какими способами он испытывал свой гений, дабы являть его не иначе, как совершенным» [Вазари, 2008, с. 1122]. Вазари также сообщает об авторской порче, осуществленной известным художником начала XVI в. Франчабиджо. Разъяренный тем, что росписи в флорентийской капелле св. Николая, которые он делал, были раскрыты раньше времени, Франчабиджо «быстрым шагом направился к своей работе и, взобравшись на подмостья, которые не были еще разобраны, хотя история его была уже раскрыта, он молотком, забытым там каменщиками, раздробил головы нескольким женщинам и уничтожил лик Мадонны, а обнаженную фигуру, ломающую палку, сбил почти целиком» [Вазари, 2008, с. 654].

Аналогичные случаи имели место в истории живописи и в более поздние эпохи. Так, выдающийся французский художник П. Сезанн уничтожил или повредил множество своих произведений [Перрюшо, 1966] — долгие годы творче-

ских поисков и «постоянного ощущения несоответствия замысла и результата» [Стародубова, 2015, с. 673] заставляли мастера уничтожать свои картины. В Государственном музее изобразительных искусств им. А. С. Пушкина (Москва) находится картина Сезанна «Цветы», на которой заметно несколько царапин, перечеркивающих полотно; отметины, скорее всего, нанес обратным концом кисти сам автор [Поль Сезанн. Цветы]. Примечательно, что Сезанн послужил прототипом для Клода Лантье — главного героя романа Э. Золя «Творчество», художника, склонного к болезненной рефлексии, время от времени уничтожающего свои картины: «Наконец он решился, судорога, как рыдание, сотрясла его тело. Он схватил большой нож с широким лезвием и одним взмахом, медленно, с силой нажимая на нож, соскоблил голову и грудь женщины. Это уничтожение было как бы убийством: все смешалось, осталось лишь грязное месиво. Рядом с мужчиной в бархатной куртке, среди сверкающей зелени, где в ослепительном сиянии резвились две маленькие, борющиеся фигурки, не было больше обнаженной женщины, она обратилась в обезглавленный обрубок, в труп: мечта, воплощенная на полотне, выдохлась и умерла» [Золя, 1957, с. 46]. Есть упоминания о том, что уничтожал свои картины также и Ренуар [Перрюшо, 1966]. М. Е. Врубель уничтожил многие свои творения, включая «Восточную сказку» [Врубель, 1963], «День» [Врубель, 1963], «Пасхальные голоса» [Врубель, 1963]. Трудясь над иллюстрациями к лермонтовскому «Демону», Врубель неоднократно уничтожал промежуточные результаты работы и готовые произведения [Дурылин, 1948].

Примечательны в связи с этим слова А. А. Блока, сказанные им над открытой могилой художника М. Е. Врубеля: «Вот страничка из “Врубелевской легенды”, уже теперь довольно пространной: говорят, он переписывал голову Демона до сорока раз; однажды кто-то случайно заставший его за работой увидел голову неслыханной красоты. Голову Врубель впоследствии уничтожил и переписал вновь, — испортил, как говорится на языке легенды; этот язык принуждает свидетельствовать, что то творение, которое мы видим теперь в Третьяковской галлерее, — есть лишь слабое воспоминание о том, что было создано в какой-то потерянный и схваченный памятью лишь одного человека миг» [Блок, 1923, с. 197]).

Регулярно уничтожал («казнил» [Письма... Сомов, 1977, с. 132]) свои произведения — и наброски, и вполне законченные работы — вы-

дающийся русский живописец и график К. А. Сомов. Особенно безжалостен автор был к своим ранним работам, которые он полагал «крайне слабыми» [Письма... Сомов, 1977, с. 133]. Самая масштабная «казнь» состоялась в начале 1910-х гг., когда Сомов сжег «около 150» своих работ [Письма... Сомов, 1977, с. 133]. Художник скрупулезно протоколировал «казни» в дневнике: «4 моих портрета, 5 Аннотинных портретов, голова Димы Философова 1889 г., писанная в селе Богдановском, несколько академических этюдов нагого тела, масляный пейзаж “Двор в Мартышкине”, этюд масляными красками для портрета М. В. Семичевой [неразб] венецианский этюд 1894» [Письма... Сомов, 1977, с. 132-133]; «разорвал рисунок 1913 г. — девочку в платье — углем, акварельный этюд головы Маньки Михайловой 1894, угольный рисунок головы Познякова, этюд толстой руки Марготон, угольный этюд головы Паравичини, два карандашных этюда деревьев» [Письма... Сомов, 1977, с. 159]; «разбирал свои рисунки, эскизы и этюды; уничтожил: Яблочный сад 1893 в Кикерине, акварель А. К. Бенуа с мадам Обер и голову неаполитанского мальчика в красном колпаке на фоне зелени Сорренто, 1894, и стилизованное пламя на черном фоне» [Письма... Сомов, 1977, с. 160]. С горечью и большим сожалением читают теперь ценители искусства Серебряного века эти «протоколы»... К. А. Сомов не только уничтожал собственные произведения, но и советовал это делать некоторым коллегам, например А. П. Остроумовой, которая написала его портрет [Письма... Сомов, 1977, с. 219]. В зрелые годы художник испытывал сожаления по поводу своего радикализма. Показательно признание, которое он сделал в 1934 г. в письме, адресованном сестре, А. А. Сомовой-Михайловой: «Я лет 20 или больше тому назад, под наплывом пессимизма к самому себе, уничтожил своих вещей штук 200 Не знаю, помнишь ли ты это или я тебе не говорил об этом? Теперь я очень жалею об этом нелепом *auto da-fé*, так как пересолил и уничтожил много и материалов и вещей совсем не плохих. Особенно жалею автопортрет, написанный в 1888 г. в мастерской Дмитриева-Оренбургского, — моя голова в кавалергардской золоченой каске с ремешками вокруг щек. Мне было 19 лет. И, сколько помню, портрет был и похож и неплох по живописи. Твой портрет, писанный в Павловске 1892 г., маслом: ты в голубом костюме ампир и шляпке с розанами. Помнишь?» [Письма... Сомов, 1977, с. 414-415].

Есть сведения, что С. В. Рахманинов уничтожил партитуру Первой симфонии: дебютная по-

становка произведения была неудачной, и это крайне раздосадовало автора, который в переписке с музыковедом А. В. Затаевичем выражал намерение «разорвать» симфонию [Рахманинов С. В. А. В. Затаевичу, 1978, с. 262]; в более позднем письме музыковеду Б. В. Асафьеву Рахманинов писал: «...симфонию не покажу и в завещании наложу запрет на смотрины» [Рахманинов С. В. Б. В. Асафьеву, 1978, с. 294]. Уничтожил ли Рахманинов в действительности партитуру — неизвестно, однако при жизни автора Первая симфония более не исполнялась; судьба партитуры не установлена, она считается утраченной. После смерти С. В. Рахманинова Первая симфония была восстановлена по оркестровым голосам и вновь поставлена (примечательно, что данная история послужила основой для сценария х/ф «Возвращенная музыка», 1964, реж. В. Е. Аксенов). Помимо этого, известно, что П. И. Чайковский уничтожил партитуру фантазии «Фатум» [Туманина, 1962] и оперы «Ундина» [Туманина, 1962].

Изучение феномена авторской порчи сопровождается рядом трудностей. В частности, оно усложняется тем, что мы не можем с точностью определить масштабы рассматриваемого явления. С одной стороны, далеко не всегда сведения об уничтожении артефакта становятся общественным достоянием. С другой стороны, будучи во многих случаях условно подтвержденными, ситуации авторской порчи нередко мифологизируются, обретают ореол таинственности, бытуют на уровне легенд. Данные обстоятельства определяют невысокую степень верифицируемости рассматриваемой сферы; отдельные сюжеты и истории об авторской порче произведений, будучи достаточно популярными, не всегда представляются достоверными. Тем не менее мифологизированные повествования об уничтожении и порче артефактов (пересекающиеся с реальными событиями либо абсолютно вымышленные) плотно врастают в их ткань, во многих случаях обогащая и усиливая памятники. Так, принято считать, что Сандро Боттичелли, попав под влияние итальянского религиозного деятеля Джироламо Савонаролы, уничтожил свои произведения. Верифицированных подтверждений этому нет, однако известно, что в период фактического правления Савонаролы во Флоренции действительно сжигали многие артефакты «соблазнительного» и «игривого» содержания. Характеризуя масштабное сожжение произведений искусства, Вазари указывал: «Брат Джироламо добился того, что в этот день снесли туда такое количество картин и скульптур с обнаженными фигура-

ми, многие из которых были выполнены рукой превосходных мастеров, а равным образом и книг, лютей и песенников, что это принесло огромный ущерб, в особенности для живописи» [Вазари, 2008, с. 489]. Известно, что некоторые художники, принадлежавшие к числу «плакс» (поклонников Савонаролы), добровольно несли на костер свои картины и рисунки; так поступали, например, Бартоломео Фра и Лоренцо ди Креди: «...снес туда и Баччо все свои труды, состоявшие из рисунков, сделанных им с обнаженных тел, а его примеру последовали Лоренцо ди Креди и многие другие, прозванные “плаксами”» [Вазари, 2008, с. 489]. Утверждение о том, что Боттичелли (который был «плаксой»), тоже поступал подобным образом, представляется вполне правдоподобным, — тем более известно, что «еще задолго до “очистительных” костров Савонаролы в очередном припадке меланхолической хандры он собственноручно уничтожил свои любовные песни на народном языке, сохранив только свои латинские трактаты» [Петрочук, 1984, с. 135].

Продолжая рассмотрение заявленной проблематики, укажем, что специфическим случаем авторской порчи можно назвать ситуацию, когда автор приговорил свое произведение к уничтожению, но приговор не был приведен в исполнение — например, из-за того, что душеприказчики не исполнили завещания, либо благодаря вмешательству родственников, друзей, коллег авторов произведений. В тех случаях, когда рассматриваемые артефакты обладали высоким общественным статусом и о том, что они были приговорены, становилось широко известно, они могли приобрести «страдальческий» статус. Такая судьба постигла сочинения Ф. Кафки [Давид, 1998], роман В. В. Набокова «Лаура и ее оригинал» [Набоков, 2010], панно М. А. Врубеля «Утро» (спасенное благодаря вмешательству И. Е. Репина) [Врубель, 1963]. Во всех указанных случаях произведения не понесли физического ущерба, однако о том, что они были «приговорены» авторами, стало впоследствии широко известно, и данные обстоятельства зафиксировались в биографиях этих произведений, что способствовало созданию вокруг них «страдальческого» ореола.

Представляет интерес также описанный в дневнике К. А. Сомова пример авторской порчи, которая не состоялась благодаря вмешательству его друга, английского писателя Х. Уолпола: «Я показал Вальполю пейзажик, сегодня мной сделанный, прося сказать мне, надо ли его разорвать. Он ему так понравился своим мрачным

настроением, что он встал на колени передо мной, поцеловал руку и умолял ему его подарить, на что я согласился» [Сомов, 1977, с. 167]. Достойно упоминания и то, что несколько работ Врубеля были спасены благодаря дружескому вмешательству П. П. Кончаловского и его домашних, которые уговаривали художника не уничтожать произведения [Дурылин, 1948], а в отдельных случаях собирали, соединяли и склеивали обрывки его творений [Дурылин, 1948].

Анализ изучаемого явления показывает: возможность «успешно» осуществить авторскую порчу зависит от многих обстоятельств, — что рождает ряд типологически схожих ситуаций в истории мировой культуры. В первую очередь, необходимо отметить, что большая часть рассматриваемых происшествий относится к уничтожению либо повреждению единичных материализованных объектов. Такие объекты обладают уникальностью, подлинностью; будучи запечатленными в материале, они в своем роде неповторимы. Воссозданный артефакт имеет иную природу, любая реплика так и остается репликой; в полной мере воспроизвести что-либо материальное, сохранив его подлинность, невозможно. По В. Беньямину, «подлинность какой-либо вещи — это совокупность всего, что она способна нести в себе с момента возникновения, от своего материального возраста до исторической ценности. Поскольку первое составляет основу второго, то в репродукции, где материальный возраст становится неуловимым, поколебленной оказывается и историческая ценность. И хотя затронута только она, поколебленным оказывается и авторитет вещи» [Беньямин, 1996, с. 20-21]. Как следствие, порча уникального объекта наносит ему непоправимый урон. (Отметим также, что возможность авторской порчи зависит и от того, насколько объект велик и из каких материалов он создан: уничтожить значительное по размерам архитектурное сооружение существенно сложнее, чем, например, хрупкое ювелирное изделие.) В том же случае, когда речь идет о материальных тиражируемых объектах, ситуация выглядит иначе. Реализация авторской порчи во многом зависит от того, растиражирован ли артефакт и на какой стадии тиражирования и распространенности он находится. Пока артефакт пребывает в уникальном, единичном виде, его уничтожение может перечеркнуть биографию памятника полностью. Но как только запускается процесс тиражирования, возможность авторской порчи снижается. Тем не менее, известны случаи, когда авторам удавалось наносить «увечья» своим произведениям, скупая и уничтожая их тиражи.

Н. А. Некрасов скупал и уничтожал экземпляры своей первой книги стихов «Мечты и звуки» [Вацуро, 1981, с. 643]. Примечательно также, что Н. В. Гоголь выкупил и сжег практически весь тираж своей ранней поэмы «Ганц Кюхельгартен» [Кулиш, 1852, с. 199]; указанная история включена в фабулу кинофильма «Гоголь. Начало» (2017, реж. Е. Г. Баранов). О. де Бальзак опубликовал в молодости под псевдонимами несколько романов, впоследствии «не признавал» их и, по некоторым сведениям, скупал и уничтожал эти книги — или, по крайней мере испытывал такие побуждения [Шанфлеры, 1986, с. 363].

Заметим, что вследствие вышеназванных обстоятельств ситуации авторской порчи чаще происходят в тех видах творчества, в которых доля уникальных объектов достаточно высока — например, в живописи и в скульптуре. В тех же видах творчества, которым в основном присуще создание тиражируемого продукта (в частности, в литературе и в музыке), авторская порча, как правило, осуществляется на предшествующих тиражированию и распространению стадиях. Также надо учесть, что на протяжении истории мировой культуры возможность тиражирования и распространения артефактов менялась — преимущественно в сторону усовершенствования технологий, позволяющих воспроизводить объекты быстрее и качественнее, а также увеличивающих масштаб и скорость их распространения. Особенно ярко указанная тенденция проявилась в последние полтора столетия. Молниеносная циркуляция артефактов в современных электронных сетях значительно сократила возможность авторской порчи на начальных стадиях тиражирования.

В отношении авторской порчи нематериализованных феноменов творчества также прослеживается определенная закономерность: уничтожение материальных носителей различных текстов может быть неэффективным, если произведение закрепляется в памяти и в дальнейшем снова «овеществляется» (это возможно, например, когда речь идет о поэтических либо относительно небольших прозаических сочинениях, а также музыкальных произведениях и т. п.). Так, А. А. Ахматова, опасаясь политического преследования, в 1930-1950-х не стремилась опубликовать многие свои произведения, которые не вписывались в тогдашний советский культурный канон, и даже не решалась хранить черновики. На протяжении долгого времени стихи хранились лишь в памяти автора и немногих ее друзей: «Анна Андреевна, навещающая меня, читала мне стихи из “Реквиема” тоже шепотом, а у себя в

Фонтанном Доме не решалась даже на шепот; внезапно, посреди разговора, она умолкала и, показав мне глазами на потолок и стены, брала клочок бумаги и карандаш; потом громко произносила что-нибудь светское: “хотите чаю?” или: “вы очень загорели”, потом исписывала клочок быстрым почерком и протягивала мне. Я прочитывала стихи и, запомнив, молча возвращала их ей. “Нынче такая ранняя осень”, — громко говорила Анна Андреевна и, чиркнув спичкой, сжигала бумагу над пепельницей. Это был обряд: руки, спичка, пепельница, — обряд прекрасный и горестный» [Чуковская, 1997, с. 13]. Примечательно, что впоследствии А. А. Ахматова дала циклу стихотворений, написанных в 1940-х — начале 1960-х гг., двойное название — «Шиповник цветет (Из сожженной тетради)».

Таким образом, проявления авторской порчи памятников историко-культурного наследия не единичны и устойчиво обнаруживают себя в разных сферах творчества, ярко проявляясь в биографиях соответствующих артефактов и вызывая дискуссии относительно природы данного явления. Прежде всего, в восприятии указанных поступков проявляются удивление, негодование и даже шок в связи с их несоответствием изначальной сущности творчества. Представляется, что практика уничтожения артефактов и нанесения им увечий самими авторами «во многом противоречит распространенным и глубоко укорененным в культуре установкам на обеспечение долгой жизни продуктам творчества. Создатели нового — ремесленник, мастер, великий творец — исторически были нацелены на производство долговечных изделий вне зависимости от идейно-художественного уровня творческого акта, стремясь, помимо прочего, оставить свой след на Земле, обеспечить себе бессмертие» [Смирнова, 2022, с. 191]. Указанная установка ярко проявляется во многих произведениях художественной литературы. Вспомним, например, пушкинские строки:

«Я памятник себе воздвиг нерукотворный,
К нему не зарастет народная тропа,
Вознеся выше он главою непокорной
Александрейского столпа.
Нет, весь я не умру — душа в заветной лире
Мой прах переживет и тленья убежит —
И славен буду я, доколь в подлунном мире
Жив будет хоть один пиит» [Пушкин, 1973, с. 220].

В данном ракурсе творчество предстает как попытка преодоления смерти, как увековечивание творца в артефактах, которые призваны пережить его и существовать как можно дольше, —

и вместе с тем как реализация устремления к Творцу, ибо «бессмертие приближает к Богу». В христианской традиции указанное отношение к творческой деятельности и продуктам творчества проявляется достаточно отчетливо. В истории европейской культуры на уровне доминанты общественного сознания данное отношение к творчеству наиболее ярко выразилось в эпоху Ренессанса, для которой было свойственно интерпретировать творчество как устремление к богоподобию: «чудесное творение мира Создателем становилось предметом подражания в художественном творчестве» [Суворов, 2021, с. 59].

Во многом по причине вышеупомянутых ценностно-смысловых установок направленность творческой деятельности на создание максимально долговечного продукта представляется вполне обоснованной. В свою очередь, авторская порча выступает как антипод указанного отношения к творчеству. Нередко авторская порча на уровне глубинных архетипических структур соотносится с сюжетом детоубийства. «Умерщвление» продуктов творчества вызывает ассоциации с сюжетом про Кроноса, пожирающего своих детей. Подобные сюжеты встречаются в мифологических текстах различных народов (включая священные тексты), а также в произведениях современной художественной литературы, при этом оказывая воздействие на аудиторию.

С другой стороны, факт уничтожения автором своего произведения может быть интерпретирован как реализация права распоряжаться продуктом творчества. Ребенок, комкающий неудачный, по его мнению, рисунок, и П. Сезанн, повреждающий тыльной стороной кисти свою картину, — являются ли два эти акта явлениями одной природы? Представляется, что да. Многие этапы творческого процесса допускают (или даже предполагают) уничтожение творцом созданного им продукта. Множество черновиков, набросков, этюдов не доходит до стадии окончательного воплощения, будучи отвергнутыми неудовлетворенными авторами. Но нередко аналогичная участь постигает и законченные произведения. Феномен творчества насыщен подобными явлениями. Воплощение задуманного автором может быть делом исключительно сложным. Творческий замысел, будучи совершенным, выступает своеобразным «эйдосом» и нуждается в воплощении, однако результат творческого процесса зачастую трагически не соответствует эйдосу. Указанная особенность творчества отражается во многих сюжетах фольклора и мифорелигиозных комплексах. В качестве примера приведем сюжет о многократном акте творения мира и уничтоже-

нии плодов неудачных попыток, который содержится в «Пополь-Вух» — письменном памятнике культуры майя. В данном источнике говорится, что творцами мира были богиня Тепеу и боги Кукумац и Хуракан. Боги пытались создать тех, кто мог бы почитать их. В ходе творения богами было сделано несколько попыток. Первоначально Боги создали землю, растения и животных. Затем вылепили своих почитателей из глины, но их творение разваливалось и не могло двигаться. Потом Боги сделали людей из дерева. Однако «они не помнили свою Создательницу и своего Творца; они бесцельно блуждали на четырех (ногах)» [Мифы, 2006, с. 127]. Разочарованные боги вызвали потоп, в результате которого почти все люди погибли. В другой раз боги изготовили четырех человек из кукурузы: «это было то, что вошло в плоть сотворенного человека, это была его кровь, из этого была создана кровь человека» [Мифы, 2006, с. 189]. Но люди оказались слишком пронырливыми и преуспевающими в знании. В результате Хуракан навеял на их глаза туман, после чего многое в мире стало тайным и непонятным для них. Эти люди стали предками народа майя.

Отметим также, что, помимо авторской неудовлетворенности результатами творчества, существует целый спектр различных мотивов, вследствие воздействия которых создатели приговаривают свои творения к уничтожению, полагая при этом, что они имеют такое право в силу самого факта своего «отцовства». В мировой художественной культуре содержатся сюжеты, в инскапительной форме отражающие дилемму — имеет ли право автор уничтожать свое детище. Например, в русской литературе указанная тематика нашла отражение в повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба», а во французской — в знаменитой новелле П. Мериме «Матео Фальконе». Причины у авторской порчи, помимо уже названных, могут быть самыми разными: нервный срыв, психическое заболевание, резкий поворот в мировоззрении автора, религиозное потрясение, реакция на политико-идеологический контекст и др. Как следствие, на фоне сложных пересечений личных психоэмоциональных факторов и историко-контекстуальных обстоятельств возникает множество разнообразных ситуаций, в рамках которых осуществляются акты авторской порчи.

Гранями рассматриваемого явления выступают также вариативность и изменчивость его оценок. Речь идет о том, что ситуация страдания того или иного артефакта, приговоренного автором к уничтожению, возникает только в том случае, когда присутствует субъект, для которого данный

артефакт имеет высокую значимость. Таковыми субъектами в разных случаях могут выступать как сам автор, так и публика — по отдельности или вместе. Также отметим, что представление о значимости уничтоженных или поврежденных объектов может с течением времени меняться — как у создателя, так и у публики.

Наконец, представляется, что проблема авторской порчи в определенной степени культурообусловлена. Многие из того, о чем шла речь в настоящей статье, актуально для европейской культурной традиции. Но следует указать также, что восприятие феномена авторства и отношение к фактору подлинности и уникальности тех или иных артефактов в различных культурах не одинаково. Укажем, к примеру, на высокий статус авторства в античной, ренессансной и постренессансной европейской традиции, а также на менее выраженный интерес к данной проблематике в средневековой западноевропейской культуре и некоторых культурах Востока.

Проблема авторской порчи устойчиво проявляет себя и на современном этапе, все так же вызывая неподдельный интерес в силу неоднозначности и спорности осуществляемых действий. Примечательно также, что в наши дни феномен авторской порчи способен обрести новые смыслы и звучания. Отметим, в частности, что некоторые современные акты авторской порчи принимают характер акционизма. Например, Д. Лоуэнталь приводит сведения о том, что В. Лейбл «разрезал, подписал и продал разрозненные куски своих полотен» [Лоуэнталь, 2004, с. 279]. Приведем еще один широко известный пример — недавнюю историю с уничтожением картины Бэнкси «Девочка с воздушным шаром». Это действие было воспринято скорее как акция, которая парадоксальным образом включала процесс разрушения произведения его создателем. Указанный аспект достаточно интересен, поскольку в данном случае снимается оппозиция между понятием «создание произведения» и его уничтожением. В рамках постмодернистской парадигмы, которая основана на «деканонизации» культуры, опровержении ее традиций, иронической деконструкции происходящего, указанный аспект творчества нередко признается новаторским. Тем не менее принцип «создание через уничтожение» существенно противоречит традициям восприятия творчества как акта рождения произведения.

Надо указать, что пример Бэнкси в данном аспекте не является самым радикальным: в некоторых случаях творческий акт предполагает создание артефакта, который носит изначально хруп-

кую, «болезненную», обреченную на скорую «смерть» форму. Д. Лоуэнталь повествует про ледяную скульптуру «H2OMBRE» авторства Л. Малера, которая была извлечена из холодильника и помещена в Нью-Йоркской галерее, будучи обреченной вскоре превратиться в лужу воды: «Завтра ее там уже не будет, — говорил Малер, попивая чай, приготовленный на талой воде из-под H2OMBRE, — возможно, как и меня самого» [Лоуэнталь, 2004, с. 280].

Схожий пример — действия современного итальянского уличного художника («стрит-артиста») Blu. Этот художник создал множество масштабных по размерам граффити в Риме, Берлине и Лос-Анджелесе, но особенно много его работ было в Болонье. Указанные граффити получили большую известность и, по некоторым отзывам, даже «определили весь городской пейзаж» [Берарди, 2016, с. 47] современной Болоньи. Однако в 2016 г. за одну весеннюю ночь Blu и его помощники уничтожили все изображения, закрасив их серой краской. Причиной этому послужила инициатива болонского истеблишмента по изъятию объектов стрит-арта из городской среды — «снятые» с городских стен, они должны были стать музейными экспонатами. Blu, который придерживался радикально левых взглядов, был оппонентом городских властей и противником изъятия граффити из уличных пространств, воспринимаемых им как естественные «арт-лаборатории» [Берарди, 2016, с. 48-49], предпочел уничтожить свои творения.

Линейку примеров может продолжить история о том, как известный современный российский рэп-артист Хаски в 2018 г. выложил в социальных сетях видео, на котором было снято удаление с компьютера папки с уже записанным альбомом, который был давно анонсирован и с нетерпением ожидался его поклонниками [Хаски, 2018]. Указанный поступок Хаски (который с полным на то основанием можно охарактеризовать как проявление современного акционизма) вызвал большой резонанс среди слушателей подобного рода музыки. Часть аудитории выражала сомнение в том, что альбом в действительности существовал — несмотря на то, что артист выложил его трек-лист и одну из композиций.

Наконец, укажем на то, что в отдельных случаях фактор авторской порчи удивительным образом может выступать как часть процесса создания произведения. Так, знаменитый каталонский художник Х. Миро в своей работе прибегал к необычному приему — поджигал практически готовые картины и затем тушил их, не давая ог-

ню уничтожить полотна полностью. Обгоревшие участки и образовавшиеся в картинах лакуны становились важной составляющей произведений Х. Миро, сообщая им дополнительные измерения, смыслы, свойства. Поджигание полотен, тотально противоречащее общепринятым приемам создания произведений живописи, оказывало на сознание публики особенный эффект:

«А Миро поджигать стал свои полотна, лвы пылали, и звезды, и женщины, и пауки, небо бросало в огонь треугольники, сферы, гексаэдры, диски.

Пламя вмиг поглотило в самом центре пространства огромную ферму-планету,

и из горсточки пепла явились летучие рыбы, сотня бабочек, ну и хрипун-патефон.

Но сквозь дыры в картинах, что жаром объаты, появился вдруг росчерк пера голубой, и листва облаков, и цветущая трость» [Пас, 2016, с. 198].

Заключение

Таким образом, можно сказать, что диапазон проявлений авторской порчи довольно широк, и данный феномен носит весьма устойчивый характер, обнаруживая себя в самых разных направлениях творчества и на различных этапах создания произведений. Публика, как правило, относится к авторской порче с устойчивым неодобрением и непониманием, зачастую воспринимая ее как нечто кошунственное, нелогичное и абсурдное. Однако во многих случаях авторская порча существенно влияет на восприятие соответствующих артефактов, добавляя им «страдальческий» ореол и, как следствие, «усиливая» их провенанс. *Вопрос же о том, имеет ли право автор уничтожать свое детище, остается открытым...*

Библиографический список

1. Белобровцева И. З. Роман М. Булгакова Мастер и Маргарита. Комментарий / И. З. Белобровцева, С. К. Кульяс. Москва : Книжный Клуб 36.6, 2007. 492 с.
2. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости : избранные эссе / пер. и сост. С. А. Ромашко. Москва : Медиум, 1996. 250 с.
3. Берарди Ф. Иконоборчество Блу и конец эпохи дада / Ф. Берарди, Маганьоли М. // Искусствознание. 2016. № 3. С. 40-51.
4. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового завета / Юбилейное издание, посвященное тысячелетию Крещения Руси. Москва : Издание Московской Патриархии, 1988. 1376 с.
5. Блок А. А. Памяти Врубеля // Блок А. А. Собрание сочинений : в 7 т. Т. 6. Берлин : Алконост, 1923. С. 196-200.
6. Вазари Д. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих. Полное издание в одном томе / пер. с итал. Москва : Альфа-книга, 2008. 1278 с.
7. Вацуро В. Э. Комментарии / В. Э. Вацуро, А. М. Гарькави, Т. С. Царькова // Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений и писем : в 15 томах / редкол.: М. Б. Храпченко (гл. ред) и др. Т. 1. Ленинград : Наука, 1981. С. 565-705.
8. Врубель. Переписка. Воспоминания о художнике / ред. А. А. Савина. Ленинград : Искусство, Ленинградское отделение, 1963. 365 с.
9. Давид К. Франц Кафка / пер. с фр. А. Д. Михилева. Харьков : Фолио ; Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 384 с.
10. Дурьлин С. Н. Врубель и Лермонтов // М. Ю. Лермонтов / АН СССР. Ин-т. рус. лит (Пушкин. дом). Кн. II. Москва : Изд-во АН СССР, 1948. С. 541-620.
11. Золя Э. Творчество // Собрание сочинений : в 18 томах. Т. 11. Москва : Правда, 1957. 276 с.
12. Кулиш П. А. Несколько черт для биографии Николая Васильевича Гоголя // Отечественные записки. 1852. № 4. С. 189-201.
13. Леонов И. В. «Страдание» как форма бытования артефактов / И. В. Леонов, И. В. Кириллов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 196-203.
14. Леонов И. В. «Страдающий» артефакт: основные формы воплощений и особенности восприятия / И. В. Леонов, И. В. Кириллов // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 176-183.
15. Лоуэнталь Д. Прошлое — чужая страна / пер. с англ. А. В. Говорунова. Санкт-Петербург : Владимир Даль ; Русский остров, 2004. 623 с.
16. Манн Ю. В. Зачем рожден второй том «Мертвых душ»... // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2009. Т. 68. № 2. С. 42-47.
17. Мифы и легенды народов мира. Америка, Австралия и Океания. Москва : Мир книги; Литература, 2006. 480 с.
18. Набоков Д. В. Предисловие // Лаура и ее оригинал: Фрагменты романа / пер. с англ. Г. А. Барабтарло. Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2010. С. 11-34.
19. Пас О. Легенда о Хуане Миро / пер. с исп. Е. Д. Трубиной // Иностранная литература. 2016. № 3. С. 197-199.
20. Перрюшо А. Сезанн / пер. с франц. С. Викторовой и Л. Лежневой. Москва : Молодая гвардия, 1966. 368 с.
21. Петрочук О. К. Сандро Боттичелли. Москва : Искусство, 1984. 224 с.
22. Письма и дневники К. А. Сомова (1889-1939) // Сомов К. А. Письма. Дневники. Суждения современников / сост., вступ. статья и примеч. Ю. Н. Подкопаевой и А. Н. Свешниковой. Москва : Искусство, 1977. С. 51-438.
23. Поль Сезанн. Цветы // Музей нового западного искусства. URL:

http://www.newestmuseum.ru/data/authors/s/cezanne_pau/flowers.php (дата обращения: 16.09.2022).

24. Пушкин А. С. А. А. Бестужеву // Полное собрание сочинений : в 10 томах. Т. 10. Москва : Изд-во АН СССР, 1951. С. 61-62.

25. Пушкин А. С. Я памятник себе воздвиг нерукотворный... // Пушкин А. С. Избранные произведения. Ленинград : Лениздат, 1973. С. 220.

26. Рахманинов С. В. А. В. Затаевичу // С. В. Рахманинов. Литературное наследие : в 3 т. Т. 1: Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма / сост.-ред. З. А. Апетян. Москва : Советский композитор, 1978. С. 261-262.

27. Рахманинов С. В. Б. В. Асафьеву // Литературное наследие : в 3 т. Т. 2: Письма / сост.-ред. З. А. Апетян. Москва : Советский композитор, 1978. С. 94-101.

28. Смирнова А. А. «Страдающий» артефакт как феномен культуры: балансирование между жизнью и смертью / А. А. Смирнова, И. В. Леонов, И. В. Кириллов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 187-195.

29. Стародубова В. В. Сезанн // Большая Российская энциклопедия: в 35 т. Т. 29 / председатель Науч.-ред. совета Ю. С. Осипов; отв. ред. С. Л. Кравец. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2015. С. 672-673.

30. Суворов Н. Н. Творение и разрушение в культуре, или Творческая деструкция // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2021. № 4 (49). С. 57-65.

31. Томашевский Б. Б. Десятая глава «Евгения Онегина»: история разгадки // Литературное наследие. 1934. № 16-18. С. 379-420.

32. Туманина Н. В. Чайковский: путь к мастерству. 1840-1877 / Акад. наук СССР. Ин-т истории искусства Мин-ва культуры СССР. Москва : Изд-во АН СССР, 1962. 559 с.

33. Хаски выложил видео, в котором удаляет свой новый альбом // The Flow. URL: <https://the-flow.ru/news/haski-delete-album> (дата обращения: 16.09.2022).

34. Чуковская Л. К. Записки об Анне Ахматовой. 1938-1941. Т. 1. Москва : Согласие, 1997. 544 с.

35. Шанфлери. Исторические заметки // Бальзак в воспоминаниях современников / сост., вступ. статья И. А. Лилеевой. Москва : Художественная литература, 1986. С. 357-370.

Reference list

1. Belobrovceva I. Z. Roman M. Bulgakova Master i Margarita. Kommentarij = Roman M. Bulgakov Master and Margarita. Comment / I. Z. Belobrovceva, S. K. Kul'jus. Moskva : Knizhnyj Klub 36.6, 2007. 492 s.

2. Ben'jamin V. Proizvedenie iskusstva v jepohu ego tehniceskoi vosproizvodimosti : izbrannye jesse = A work of art in the age of its technical reproducibility: selected essays / per. i sost. S. A. Romashko. Moskva : Medium, 1996. 250 s.

3. Berardi F. Ikonoborchestvo Blu i konec jepohi da-

da = Iconoclasm of Blue and the end of the Dada era / F. Berardi, M. Magan'oli // Iskusstvoznanie. 2016. № 3. S. 40-51.

4. Biblija. Knigi Svjashhennogo Pisanija Vethogo i Novogo zaveta = The Bible. Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testament / Jubilejnoe izdanie, posvjashhennoe tysjacheletiju Kreshhenija Rusi. Moskva : Izdanie Moskovskoj Patriarii, 1988. 1376 s.

5. Blok A. A. Pamjati Vrubelja = In memory of Vrubel // Blok A. A. Sbranie sochinenij : v 7 t. T. 6. Berlin : Alkonost, 1923. S. 196-200.

6. Vazari D. Zhizneopisanija naibolee znamenityh zhivopiscev, vajatelej i zodchih. Polnoe izdanie v odnom tome = Biographies of the most famous painters, sculptors and architects. Full edition in one volume / per. s ital. Moskva : Al'fa-kniga, 2008. 1278 s.

7. Vacuro V. Je. Kommentarii = Comments / V. Je. Vacuro, A. M. Gar'kavi, T. S. Car'kova // Nekrasov N. A. Polnoe sbranie sochinenij i pisem : v 15 tomah / redkol.: M. B. Hrapchenko (gl. red) i dr. T. 1. Leningrad : Nauka, 1981. S. 565-705.

8. Vrubel'. Perepiska. Vospominanija o hudozhnike = Vrubel. Correspondence. Memories of the artist / red. A. A. Savina. Leningrad : Iskusstvo, Leningradskoe otделение, 1963. 365 s.

9. David K. Franc Kafka = David K. Franz Kafka / per. s. fr. A. D. Mihileva. Har'kov : Folio ; Rostov-na-Donu : Feniks, 1998. 384 s.

10. Durylin S. N. Vrubel' i Lermontov = Vrubel and Lermontov // M. Ju. Lermontov / AN SSSR. In-t. rus. lit (Pushkin. dom). Kn. II. Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1948. S. 541-620.

11. Zolja Je. Tvorchestvo = Creativity // Sbranie sochinenij : v 18 tomah. T. 11. Moskva : Pravda, 1957. 276 s.

12. Kulish P. A. Neskol'ko chert dlja biografii Nikolaja Vasil'evicha Gogolja = Several features for the biography of Nikolai Vasilievich Gogol // Otechestvennye zapiski. 1852. № 4. S. 189-201.

13. Leonov I. V. «Stradanie» kak forma bytovanija artefaktov = «Suffering» as a form of artifact existence / I. V. Leonov, I. V. Kirillov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 1 (112). S. 196-203.

14. Leonov I. V. «Stradajushhij» artefakt: osnovnye formy voploshhenij i osobennosti vosprijatija = «Suffering» artifact: the main forms of incarnations and features of perception / I. V. Leonov, I. V. Kirillov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 6 (111). S. 176-183.

15. Loujental' D. Proshloe — chuzhaja strana = The past is a foreign country / per. s angl. A. V. Govorunova. Sankt-Peterburg : Vladimir Dal' ; Russkij ostrov, 2004. 623 s.

16. Mann Ju. V. Zachem sozhzhen vtoroj tom «Mertyh dush»... = Why the second volume of «Dead Souls» was burned... // Izvestija RAN. Serija literatury i jazyka. 2009. T. 68. № 2. S. 42-47.

17. Mify i legendy narodov mira. Amerika, Avstralija i Okeanija = Myths and legends of the peoples of the world. America, Australia and Oceania. Moskva : Mir knigi; Literatura, 2006. 480 s.

18. Nabokov D. V. Predislovie = Preface // Laura i ee original: Fragmenty romana / per. s angl. G. A. Barabtarlo. Sankt-Peterburg : Azbuka-klassika, 2010. S. 11-34.
19. Pas O. Legenda o Huane Miro = The Legend of Juan Miro / per. s isp. E. D. Trubinoj // Inostrannaja literatura. 2016. № 3. S. 197-199.
20. Perrjusho A. Sezann = Cezanne / per. s franc. S. Viktorovoj i L. Lezhnevoj. Moskva : Molodaja gvardija, 1966. 368 s.
21. Petrochuk O. K. Sandro Botichelli = Sandro Botticelli. Moskva : Iskusstvo, 1984. 224 s.
22. Pis'ma i dnevniki K. A. Somova (1889-1939) = Letters and diaries of K. A. Somov (1889-1939) // Somov K. A. Pis'ma. Dnevnik. Suzhdenija sovremennikov / sost., vstup. stat'ja i primech. Ju. N. Podkopaevoj i A. N. Sveshnikovoj. Moskva : Iskusstvo, 1977. S. 51-438.
23. Pol' Sezann. Cvety = Paul Cézanne. Flowers // Muzej novogo zapadnogo iskusstva. URL: http://www.newestmuseum.ru/data/authors/s/cezanne_paul/flowers.php (data obrashhenija: 16.09.2022).
24. Pushkin A. S. A. A. Bestuzhevu = A. A. Bestuzhev // Polnoe sobranie sochinenij : v 10 tomah. T. 10. Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1951. C. 61-62.
25. Pushkin A. S. Ja pamjatnik sebe vozdvig nerukotvornyj... = I erected a monument to myself not made by hand... // Pushkin A. S. Izbrannye proizvedenija. Leningrad : Lenizdat, 1973. S. 220.
26. Rahmaninov S. V. A. V. Zataevichu = Rakhmaninov S. V. A. V. Zataevich // S. V. Rahmaninov. Literaturnoe nasledie : v 3 t. T. 1: Vospominanija. Stat'i. Interv'ju. Pis'ma / sost.-red. Z. A. Apetjan. Moskva : Sovetskij kompozitor, 1978. S. 261-262.
27. Rahmaninov S. V. B. V. Asaf'evu = Rakhmaninov S. V. B. V. Asafiev // Literaturnoe nasledie : v 3 t. T. 2: Pis'ma / sost.-red. Z. A. Apetjan. Moskva : Sovetskij kompozitor, 1978. S. 94-101.
28. Smirnova A. A. «Stradajushhij» artefakt kak fenomen kul'tury: balansirovanie mezhdzhu zhizn'ju i smert'ju 'Suffering' artifact as a cultural phenomenon: balancing life and death / A. A. Smirnova, I. V. Leonov, I. V. Kirillov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 2 (125). S. 187-195.
29. Starodubova V. V. Sezann = Cezanne // Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija: v 35 t. T. 29 / predsedatel' Nauch.-red. sojeta Ju. S. Osipov ; otv. red. S. L. Kravec. Moskva : Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2015. S. 672-673.
30. Suvorov N. N. Tvorenje i razrushenie v kul'ture, ili Tvorcheskaja destrukcija = Creation and destruction in culture, or creative destruction // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. 2021. № 4 (49). S. 57-65.
31. Tomashevskij B. B. Desjataja glava «Evgenija Onegina»: istorija razgadki = The tenth chapter of «Eugene Onegin»: the story of the clue // Literaturnoe nasledstvo. 1934. № 16-18. S. 379-420.
32. Tumanina N. V. Chajkovskij: put' k masterstvu. 1840-1877 = Tchaikovsky: a path to skill. 1840-1877 / Akad. nauk SSSR. In-t istorii iskusstva Min-va kul'tury SSSR. Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1962. 559 s.
33. Haski vylozhil video, v kotorom udaljaet svoj novyj al'bom = Husky posted a video in which he deletes his new album // The Flow. URL: <https://the-flow.ru/news/haski-delete-album> (data obrashhenija: 16.09.2022).
34. Chukovskaja L. K. Zapiski ob Anne Ahmatovoj. 1938-1941 = Notes about Anna Akhmatova. 1938-1941. T. 1. Moskva : Soglasie, 1997. 544 s.
35. Shanfleri. Istoricheskie zametki = Shanfleury. Historical notes // Bal'zak v vospominanijah sovremnikov / sost., vstup. stat'ja I. A. Lileevoj. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1986. S. 357-370.

Статья поступила в редакцию 23.09.2022; одобрена после рецензирования 19.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 23.09.2022; approved after reviewing 19.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 008:001.8
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-236-243
EDN: zkbxqf

**Советский дискурс в социокультурном пространстве исторического города
(на примере г. Ярославля)**

Мария Вячеславовна Александрова

Кандидат исторических наук, доцент кафедры культурологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
msholeh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4709-5663>

Аннотация. Статья посвящена специфике трансформации социокультурного пространства исторического города российской провинции в советский период и исследованию аспектов включения советского дискурса в систему культурных кодов современной городской среды. Процессы развития городского социокультурного пространства рассматриваются на репрезентативном примере Ярославля, который относящегося к числу исторических городов, и обусловлены аспектами позиционирования города на современном этапе. В статье анализируется историко-культурный и идеологический контекст изменения визуально-пространственных доминант и топонимии исторического города в советский период, выявляются аспекты преемственности в развитии городской застройки, отношения к сохранению историко-культурного наследия предшествующих эпох, изменения архитектурной среды и облика города, возникновения новых концептов и символов его социокультурного пространства. Стратегии и практики трансформации городской среды проанализированы на материалах советских градостроительных программ и генпланов провинциальных городов (Ярославль, Тверь, Рязань), советской периодической печати, публицистики, источников личного происхождения, постановлений о переименовании городских объектов. В статье выявлены специфика развития топонимии исторического города в советский период, проблемы унификации и включения локального историко-культурного контекста в процесс переименования городских объектов, проанализированы феномены и персоналии, востребованные в советской топонимике, обозначены аспекты утраты идеологической коннотации и бытования советских урбанонимов в современном историческом городе на официальном и неформальном уровнях. На примере Ярославля проанализирован современный контекст позиционирования и актуализации советского культурного наследия в городской среде.

Ключевые слова: советский период; исторический город; Ярославль; социокультурное пространство; провинция; топоним; культурное наследие

Выполнено по гранту РФФИ № 20-68-46013

Для цитирования: Александрова М. В. Советский дискурс в социокультурном пространстве исторического города (на примере г. Ярославля) // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 236-243.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-8-17>. <https://elibrary.ru/zkbxqf>

Original article

**Soviet discourse in the socio-cultural space of a historical city
(on the example of the city of Yaroslavl)**

Mariya V. Aleksandrova

Candidate of historical sciences, associate professor of the department of culturology, FSBEI HE «Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky». 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
msholeh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4709-5663>

Abstract. The article is devoted to the specifics of the transformation of the socio-cultural space of the historical city of the Russian province in the Soviet period and the study of aspects of the inclusion of Soviet discourse in the system of cultural codes of the modern urban environment. The development processes of the urban socio-cultural space are considered on the representative example of Yaroslavl, which is classified as a historical city, and is conditioned by aspects of the city's positioning at the present stage. The article analyzes the historical, cultural and ideological context of the change in the visual dominants and toponymy of the historical city in the Soviet period, identifies aspects of the development of urban planning, attitudes towards the preservation of the historical and cultural heritage of previous eras, changes in the architectural environment and the appearance of the city, the emergence of new concepts and

symbols of its sociocultural space. Strategies and practices for transforming the urban environment are analyzed on the basis of Soviet urban planning programs and general plans of provincial cities (Yaroslavl, Tver, Ryazan), Soviet periodicals, journalism, diaries of citizens, resolutions on renaming urban objects. The article reveals the specifics of the development of the toponymy of the historical city in the Soviet period, aspects of unification and inclusion of the local historical and cultural context in the process of renaming urban objects, analyzes the phenomena and personalities that are in demand in Soviet toponymy, the problems of the loss of ideological connotations and the existence of Soviet urbanonyms in the modern historical city at official and informal levels. On the example of Yaroslavl, the modern context of positioning and actualization of the Soviet cultural heritage in the urban environment is analyzed.

Keywords: Soviet period; historical city; Yaroslavl; sociocultural space; province; toponym; cultural heritage

Conducted under the grant of the Russian National Research Fund № 20-68-46013

For citation: Aleksandrova M. V. Soviet discourse in the socio-cultural space of a historical city (on the example of the city of Yaroslavl). *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 236-243. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-236-243>. <https://elibrary.ru/zkboxqf>

Введение

Социокультурное пространство исторического города представляет собой сложную систему культурных кодов, отражающих этапы его развития, ключевые исторические события, образ жизни, ценностные установки и эстетические идеалы населения. Целостность образа города обеспечивается за счет согласования знаково-символических продуктов социокультурной практики, важных для освоения городского пространства на семантическом и символическом уровнях. В позиционировании Ярославля, который современное законодательство относит к числу «исторических городов», важное место занимают многовековая преемственность в развитии архитектурной среды, сохранение традиционных визуально-семиотических доминант, акцентирование объектов культурного наследия, связанных с концептами «древнего» или «губернского» города. Вместе с тем в современной топонимии Ярославля, в особенности его исторического центра, преобладает наследие советской эпохи. Неактивность процессов переименования городских объектов в постсоветский период, характерная для многих городов российской провинции [Разумов, 2020], способствует сохранению в Ярославле системы координат и ориентиров городского пространства, частично утративших ценностно-смысловые коннотации. Актуальность исследования данного феномена связана, с одной стороны, с выявлением роли советского дискурса в пространстве повседневности современной российской провинции, а с другой — с необходимостью определить стратегии формирования региональной идентичности посредством информационно-коммуникативной составляющей социокультурного пространства города.

Методы исследования

В исследовании мы опирались на культурно-семиотический и антропологический методы анализа социокультурного пространства города, обращаясь к концепциям образа города [Линч, 1982; Лихачев, 1991], текста города [Лотман, 1984; Топоров, 1984], исследованиям городской идентичности [Горнова, 2019], «ярославского текста» как семиотической системы [Ерохина, 2014; Злотникова, 2012].

Исследование топонимического аспекта социокультурного пространства города опирается на историко-культурные аспекты исследования топонимики, в частности, урбанонимов российского города в XX в. [Разумов, 2002; Разумов, 2020], опыты систематизации локального ярославского материала [Землянская, 2004].

Результаты исследования. Специфика трансформации социокультурного пространства Ярославля в советский период

Понятие «исторический город», разрабатываемое в системе гуманитарных наук и законодательской практике с 1970-х гг., неоднозначно. Его трактовки, как правило, носят характер перечисления объектов и элементов городской среды, нуждающихся в охране и особом правовом статусе. В рамках данного исследования мы опирались на концепцию Л. В. Дмитриевой, включающей в понятие «исторический город» «не только природно-ландшафтное пространство с вписанными в него архитектурными ансамблями, музеями и архивами... но и местное население с его ценностными установками к среде города» [Дмитриева, 2001]. Тысячелетний Ярославль выступает репрезентативным примером развития социокультурного пространства исторического города, в том числе в советский и постсоветский периоды. Его исторический центр с 2005 г. включен в Список всемирного наследия ЮНЕСКО как

выдающийся памятник русского градостроительства, архитектуры и монументального искусства, сложившийся на протяжении пяти столетий (XVI-XX вв.). Вместе с тем значительно превышая по масштабу большую часть исторических городов современной России (за исключением Санкт-Петербурга и Иркутска), являясь крупным промышленным центром, развившимся в советский период, Ярославль в значительной степени отражает влияние советской эпохи на формирование городской среды.

Специфичен и процесс трансформации социокультурного пространства города в первые годы советской власти. Разрушенный в ходе подавления июльского восстания, Ярославль стал первым опытом разработки генерального плана города в советской России. Примечательно, что концепция генплана Ярославля 1924 г. предполагала сохранение «исторического лица» Ярославля: «...наша задача усложняется тем, что мы начали свой труд не на чистом и голом месте, а в черте старого, славного своим историческим значением и традициями города, содержащего в себе множество ценностей нашей отечественной истории и культуры» — подчеркивали ярославские градостроители [Хазанова, 1970]. Глава ярославской Планировочной мастерской С. В. Домбровский отмечал, что на территории выгоревших кварталов «возможна уже полная свобода перепланировки», но «желательно сохранить общий исторический характер плана», предполагая включение исторически сложившейся планировочной структуры в контекст переустройства города на новых инженерно-технических, социально-политических и идеологических началах [Исполнительный комитет ... Л. 192]. Таким образом, с приходом советской власти преемственность в развитии исторического облика Ярославля, по крайней мере, на начальном этапе, оставалась приоритетным направлением градостроительной политики. Отметим, что последующий генплан города 1936 г. предполагал более кардинальное изменение пространства исторического центра города с созданием нового административного центра на Стрелке, но этот проект остался нереализованным из-за начала Великой Отечественной войны, а послевоенные генпланы акцентировали, в первую очередь, создание и развитие новых районов Ярославля [Сапрыкина, 2006]. Подобные тенденции прослеживаются и в развитии социокультурного пространства иных исторических городов российской провинции: первый совет-

ский генплан Рязани 1928 г. «учитывал сложившуюся структуру регулярного города и органически продолжал ее развитие на свободных участках», автор советского генплана Калинин (Тверь) 1945 г. академик Н. Я. Колли подчеркивал необходимость «бережного и любовного отношения к исторически сложившемуся облику города», использование «наиболее положительных и прогрессивных элементов старой планировки» [Иванов, 2016].

Умеренность и «тактичность» градостроительных решений первых лет советской власти по отношению к историческому облику древних провинциальных городов сочеталась с радикальностью трансформации социокультурного пространства на идеологическом и символическом уровнях. В частности, сама роль исторического центра в структуре нового социалистического города подвергалась пересмотру: в дискуссиях урбанистов и дезурбанистов поднимался вопрос о децентрализации города, ликвидации городского ядра в традиционном его понимании [Сабсович, 1929, с. 33-59]. В Ярославле тенденция к нивелированию исторической роли кварталов «старого города» проявлялась и в развитии новых центров и доминант городской среды. Посетив Ярославль в 1929 г., И. Ильф и Е. Петров сообщают: «Самый город Ярославль помечается все-таки не в Ярославле... Город этот — “Красный Перекоп”, текстильная фабрика, одна из самых больших в Советской стране. Если в Ярославле говорят о новой лекции, кинокартине, политическом собрании или футбольном матче, то обязательно прибавляют:

- В клубе «Красный Перекоп».
- На стадионе «Красного Перекопа».
- Среди рабочих «Красного Перекопа».

Старый город угасает...» [Ильф, 1989, с. 133].

Новое строительство, носившее в историческом центре Ярославля точечный характер, в большем масштабе разворачивалось на дореволюционных окраинах — в районе бывшей Романовской заставы, Городского вала (ныне — пр. Ленина). Архитектурное решение первенцев советских пятилеток наполняло социокультурное пространство Ярославля зримыми символами нового строя. Бутусовский поселок, клуб «Гигант», жилые массивы по Б. Октябрьской улице, пр. Октября, жилой дом на Советской площади были оформлены в лаконичном конструктивистском стиле. Проекты в духе «сталинского ампира», знаменовавшие смену парадигм в архитектуре предвоенного и послевоенного периодов,

сообщали центральным площадям и проспектам Ярославля некую театральность, утверждая мощь советской системы в зримых символах — многократно повторяемых, зачастую гипертрофированных мотивах триумфальной арки и торжественной колоннады, скульптурой на фасадах, завершении угловых зданий башенными шпилями по типу кремлевских.

Трансформация исторического облика Ярославля (в меньшей степени, чем в соседних провинциальных городах) осуществлялась и за счет замены прежних доминант городской среды — символов дореволюционной России. Если в начале 1920-х ярославские градостроители подчеркивали необходимость выявления, реставрации и акцентирования в городской среде памятников старины [Исполнительный комитет... Л. 192], то на рубеже 1920-1930-х гг. на уровне пропаганды и следующей за ней градостроительной практики заметен курс на устранение «средневекового налета» в облике Ярославля. В очерке И. Ильфа и Е. Петрова отмечается: «Только красные колонноподобные фабричные трубы спасают городской пейзаж от налета средневековья. Пока что на каждую церковь приходится по трубе. Но пятилетка нарушит это состояние равновесия в пользу труб, а не колоколен» [Ильф, 1989, с. 133]. После массовой ликвидации храмов в 1928 г., средневековые храмы, выступавшие «узлами» планировочной структуры города, вместе с утратой культовой и организационной функций теряли свой символический статус и на визуальном уровне. В храмах размещались учреждения и жилье; культовые комплексы, не попавшие в категорию ценных памятников культуры, быстро ветшали или разбирались на кирпич [Добровольская, 1960], освободившееся пространство требовало новых символов эпохи. Так, в 1930-е гг. на месте уничтоженной Семеновской церкви возникла новая доминанта площади — памятник В. И. Ленину, на месте храма Святого Духа — монументальное здание НКВД. В 1932 г. газета «Северный рабочий» призывала ярославцев к сносу «Варвар великомучениц и Симеонов-столпников, мешающих превращению Ярославля из епархиально-купеческой колыбели в доподлинно социалистический город» [Северный рабочий, с. 4]. Таким образом, кампания по ликвидации памятников культового зодчества носила не только антирелигиозный характер, но и ставила перед собой более масштабную цель — изменить социокультурную среду и облик города, закрепить отказ от концепта «древнего», историче-

ского города в позиционировании советского Ярославля.

Результаты исследования. Историко-топонимический аспект трансформации социокультурного пространства Ярославля

Наиболее ярко и масштабно тенденция к акцентированию советского дискурса в городском социокультурном пространстве проявилась в изменении исторически сложившейся в Ярославле системы урбанонимов. Уже в 1918 г. сразу 18 ключевых объектов центральной части города сменили старые названия на «идеологически верные». К середине 1920-х гг. в топонимике центральных кварталов Ярославля окончательно возобладали названия-символы, одинаковые для большинства советских городов, ставшие важным элементом политической агитации. Массовое переименование ярославских улиц вызывало неоднозначную реакцию даже в других городах. Московский служащий Н. Окунев отмечал в дневнике: «Ярославль... перекрестил Большую Федоровскую улицу в Пролетарскую, Большую Линию — в Линию Социализма, Духовскую улицу — в Республиканскую, Большую Нетечу (какое древнее и интересное название) — в Циммервальда. Дураки! — и больше ничего» [Окунев, 1997, с. 182].

В целом, по нашим подсчетам, лишь два десятка улиц Ярославля при советской власти сохранили свои дореволюционные имена. В этом ряду оказались не только очевидные топонимы, как, например, Волжская набережная, но и колоритные исторические названия Полушкина Роща, Вспольинское поле, Городской вал, Загородный сад [Ярославль... , 2009].

Отметим, что исчезновение «древних и интересных» топонимов, выступавших важными элементами локальной идентичности, не было приметой лишь советского времени. Если в средневековом Ярославле названия улиц (как и сами улицы) возникали спонтанно, отражая локальные и актуальные для жителей характеристики, то в XVIII в. вместе с административной перепланировкой городов появилась и тенденция к унификации названий: в честь ближайшей церкви или направления (Ильинская, Ростовская) [Землянская, 2004]. Здесь показателен пример улицы Калинина, существовавшей на планах дорегулярного Ярославля и связанной, видимо, с именем купца Калины. По регулярному плану она была названа Угличской, в первые годы советской власти получила имя председателя правительства РСФСР Даниила Сулимова, а затем, в связи с

признанием последнего «врагом народа», была переименована в честь Сергея Кирова [Ярославль ... , 2009, с. 56].

Подчеркнем, таким образом, что снижение информативности и аутентичности топонимов в провинциальном городе можно констатировать и вне советского контекста. Советская власть лишь заменила одни названия-символы на другие. Однако и старые названия вне контекста эпохи были обречены на утрату живого смысла: названия Семеновская площадь (ныне — Красная пл.), Всехсвятская улица (переименована в Комитетскую, ныне — ул. Максимова), Большая Рождественская (ныне — ул. Б. Октябрьская), после сноса Семеновского, Всехсвятского, Рождественского храмов не могли оставаться актуальными. Екатерининская улица, носившая имя императрицы Екатерины II, или Губернаторский переулок по объективным причинам оказывались неуместны в советском Ярославле.

Исследование комплекса топонимов Ярославля, появившихся в советский период, позволяет выделить несколько тенденций, свидетельствующих о неоднозначности данного процесса. Наряду с абстрактными урбанонимами, отражавшими коммунистическую идеологию и одинаковыми для большинства советских городов, памятью о революционных и партийных деятелях, лишь единожды посетивших или вовсе не посещавших Ярославль, в советской топонимии города оказались востребованы и уникальные, оправданные локальной историей и культурой феномены, явления, персоналии.

В связи с этим, в первую очередь, необходимо отметить вклад местного Естественно-исторического общества, по предложениям которого в 1920-е гг. часть новых топонимов советского Ярославля актуализировала историко-культурное наследие древнего города. Так, в 1927 г. на карте Ярославля появились Туговская и Татарская улицы, при наименовании которых была учтена легенда о битве ярославцев с татарским войском на Туговой горе. Толчковский переулок, также появившийся по предложению Естественно-Исторического общества, увековечивал память о богатой слободе Толчково, название которой, в свою очередь, отражало старинную технологию кожевенного производства — толчение порошка из древесной коры для дубления кож. Ряд новых улиц, включенных в 1920-е гг. в пределы городской черты (Кирпичная, Бондарная), также акцентировали традиции средневековых торгово-ремесленных пригородов. Эта

же логика проявилась в отказе от переименования уже существовавших улиц, названных «по роду занятий жителей» (Ямская, Мельничная, Овинная, Кучерской переулок, Лекарская, Фабричная), сохранившихся с XIX в. до наших дней [Ярославль ... , 2009, с. 115-121].

Тенденция к отражению специфики города была традиционна для развития системы урбанонимов Ярославля в дореволюционный период. Начиная с конца 1920-1930-х гг. топонимы, отражающие локальный историко-культурный контекст, практически исчезли, но во второй половине XX в. количество таких названий постепенно росло [Разумов, 2009, с. 107].

Так, часть топонимов в Ярославле связана с промышленными объектами и стройками советского периода, формировавшими новые районы: Волгостроевская набережная, улицы Автозаводская, Нефтяников. Каждый из них символизирует веху в развитии городской территории, отвечая идентичности нескольких поколений ярославцев, посвятивших работе на этих предприятиях свою жизнь. Отметим, что, наряду с именами революционеров и партийных деятелей, связанных с Ярославским краем, среди локально значимых урбанонимов встречаются имена советских управленцев — директора Ярославского моторного завода А. М. Добрынина, директора Ярославского радиозавода В. Ш. Марголина, председателя жилкоммунотдела, инициатора жилищного строительства в Ярославле 1920-х гг. К. И. Бутусова. Персональный модус топонимии Ярославля представлен и в более чем 20 наименованиях, связанных с ярославцами-героями Великой Отечественной войны, именами знаменитых земляков, в том числе, деятелей советской эпохи — конструктора Б. И. Шавырина, прехвой женщины-космонавта В. В. Терешковой.

При этом топонимы, продиктованные духом советского времени, не всегда были связаны непосредственно с идеологией, отражая идеалы эпохи в целом. Сюда относятся и названия, связанные с модой на авиацию, памятью о героях-челюскинцах, названия-символы, такие, как улица Свободы, площадь Труда. Примечательно, что идеологический посыл, заложенный в отдельных названиях (улица Победы — в честь победы в гражданской войне, бульвар Мира — в честь Брестского мира, улица Вольная — в честь «воли», полученной в 1917 г., Народный переулок — в честь дома Народа), растворился в более абстрактных трактовках данных терминов.

Утрата актуальной коннотации советских топонимов во многом стала причиной инертности процессов переименования городских объектов в провинции на рубеже XX-XXI вв. В постсоветском Ярославле зафиксировано лишь четыре таких случая. В частности, в 1993 г. одна из центральных площадей города площадь Подбельского (бывш. Рождественская) получила название Богоявленской. Имя В. М. Подбельского, наркома почт и телеграфов РСФСР, было дано площади в связи с расположением на ней главпочтамта. Накануне открытия на площади памятника Ярославу Мудрому и визита в Ярославль первого президента России Б. Н. Ельцина название площади решено было изменить «с учетом результатов социологических опросов и просьб верующих» [Решение, 1993]. При этом в основу переименования был положен традиционный для дореволюционной России принцип — по близлежащей церкви Богоявления (церковь Рождества Богородицы была снесена в 1930 г.). Религиозный контекст носило и переименование улицы Емельяна Ярославского, названной в честь председателя «Союза воинствующих безбожников», одного из руководителей ярославской стачки 1905 г. Расположение на данной улице действующего кафедрального Федоровского собора обусловило возвращение ей исторического названия — Большая Федоровская. По инициативе Русской православной церкви в 1997 г. были также переименованы Матросская улица и Матросский спуск, ставшие Пятницкими, в честь возрожденной церкви Параскевы Пятницы [Ярославль ... , 2009]. На протяжении 2000-х гг. поднимался вопрос и о переименовании Советской площади в Ильинскую, однако эта инициатива пока не была реализована.

Одним из результатов общественных дискуссий о переименовании улиц, продолжавшихся в Ярославле с начала 1980-х гг., стало распространение аншлагов с актуальным и историческими названиями улиц. Отдельные урбанонимы, появившиеся в советский период, практически были вытеснены в повседневном обиходе неофициальными (пл. Челюскинцев — Демидовский сквер). Однако около 38 % городских топонимов в Ярославле (а в границах исторического центра города — около 60 %) по-прежнему связаны с советской эпохой [Ярославль : историкотопонимический ... , 2009]. При этом советские неофициальные урбанонимы, такие как «Пятерка» (от существовавшего в советское время номера трамвайного маршрута), «Перекоп» (от

комбината «Красный Перекоп»), «Сокол» (по поселку летчиков), стали полноценными названиями районов и микрорайонов города, во многом сохраняя аутентичный образ советского Ярославля. Подобные явления, на наш взгляд, свидетельствуют о естественности бытования советского дискурса в провинциальном городском пространстве.

Заключение

Специфика процесса трансформации социокультурного пространства Ярославля в советский период, обусловленная идеологическими и социально-экономическими факторами развития города, обеспечила включение советского дискурса в среду исторического города при сохранении значительной части культурного наследия предшествующих эпох. При этом появление новых центров и доминант городской застройки, ассоциируемых с советским периодом, а также изменение городской топонимии на официальном и обиходном уровнях во многом сформировало систему текстов и кодов современного Ярославля. Актуальность и неоднозначность проблемы позиционирования советского культурного наследия в социокультурном пространстве исторического города российской провинции отражают такие современные инициативы, как монумент «Паруса молодости», открытый в Ярославле к 100-летию Комсомола, культурно-просветительская и музейная работа по сохранению и актуализации памятников советской эпохи. Исследование советского дискурса в городской среде позволяет открыть новые грани и перспективы в позиционировании города, связанные с аспектами преемственности поколений и формирования региональной идентичности.

Библиографический список

1. Горнова Г. В. Визуально-семиотические аспекты городской идентичности // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 3. С. 62-74.
2. Дмитриева Л. В. Исторический город в современной науке и региональном образовании // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века : материалы Международной научной конференции. Вып. 12. 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С. 197-198.
3. Добровольская Э. Д. Из истории реставрации памятников архитектуры Ярославля в 1918-1921 гг. // Краеведческие записки. Вып. 4. Ярославль : Государственный Ярославско-Ростовский историко-архитектурный и художественный музей-заповедник, 1960. С. 172-187.

4. Ерохина Т. И. Ярославский текст как семиотическая система // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. С. 264-268.

5. Землянская Н. С. Топонимия регулярного города Ярославля // Культурный ландшафт и архитектурная среда городов Верхневолжья. Ярославль : Ремдер, 2004. С. 74-81.

6. Злотникова Т. С. Город-феномен и город-среда в междисциплинарном научном дискурсе // Городская культура и город в культуре : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. С. В. Соловьевой. Самара : СГАКИ, 2012. С. 7-13.

7. Иванов П. Автор лучшего генплана. Академик архитектуры Н. Я. Колли и его работа в Калининне // Тверские своды : сайт. 2016. URL: <http://tversvod.ru/event430/> (дата обращения: 1.09.2022).

8. Ильф И. Ярославль перед штурмом // Ильф И., Петров Е. Необыкновенные истории из жизни города Колоколамска. Москва : Книжная палата, 1989. С. 133.

9. Исполнительный комитет Ярославского уездного совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. ГАЯО. Ф. Р-208. О. 1. Д. 117.

10. Линч К. Образ города / пер. с англ. В. Л. Глазычева под ред. А. В. Иконникова. Москва : Стройиздат, 1986. 264 с.

11. Лихачев Д. С. Образ города // Лихачев Д. С. Книга беспокойств. Воспоминания, статьи, беседы. Москва : Новости, 1991. С. 391-414.

12. Лотман Ю. М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города // Семиотика города и городской культуры: Петербург. Тарту : Тартуский государственный университет, 1984. Вып. 664. С. 30-45.

13. Окунев Н. П. Дневник москвича 1917-1924. Москва : Воениздат, 1997. 285 с.

14. Разумов Р. В. История города в названиях улиц // Мир русского слова. 2009. № 1. С. 105-107.

15. Разумов Р. В. Процесс переименования объектов в российской федерации в 1990-2000-е гг. как особая социокультурная практика // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4 (23). С. 196-204.

16. Разумов Р. В. Система урбанонимов русского провинциального города в первое послереволюционное десятилетие (на примере Рыбинска и Ярославля) // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 153-156.

17. Решение Малого Совета Ярославского городского совета от 06.10.1993 № 253 // Городские новости. 10 октября 1993.

18. Сабсович Л. Города будущего и организация социалистического быта // 1929. Москва : Государственное техническое издательство, 1929. 64 с.

19. Сапрыкина Н. С. Советская архитектура Ярославля: Реальность и виртуальность. Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2006. 496 с.

20. Топоров В. Н. Петербург и петербургский текст русской культуры // Семиотика города и городской культуры: Петербург. Тарту : Тартуский государ-

ственный университет, 1984. Вып. 664. С. 4-29.

21. Хазанова В. Э. Советская архитектура первых лет Октября. Москва : Наука, 1970. 216 с.

22. Ярославль: историко-топонимический справочник / под ред. А. Ю. Данилова, Н. С. Землянской. Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2006. 208 с.

Reference list

1. Gornova G. V. Vizual'no-semioticheskie aspekty gorodskoj identichnosti = Visual-semiotic aspects of urban identity // Praksema. Problemy vizual'noj semiotiki. 2019. № 3. S. 62-74.

2. Dmitrieva L. V. Istoricheskij gorod v sovremennoj nauke i regional'nom obrazovanii = Historic city in modern science and regional education // Metodologija gumanitarnogo znanija v perspektive XXI veka : materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Vyp 12. 18 maja 2001 g. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo, 2001. S. 197--198.

3. Dobrovol'skaja Je. D. Iz istorii restavracii pamjatnikov arhitektury Jaroslavlja v 1918-1921 gg. = From the history of restoration of Yaroslavl architectural monuments in 1918-1921. // Kraevedcheskie zapiski. Vyp. 4. Jaroslavl' : Gosudarstvennyj Jaroslavo-Rostovskij istoriko-arhitekturnyj i hudozhestvennyj muzej-zapovednik, 1960. S. 172-187.

4. Erohina T. I. Jaroslavskij tekst kak semioticheskaja sistema = Yaroslavl text as a semiotic system // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2014. № 4. S. 264-268.

5. Zemljanskaja N. S. Toponimija reguljarnogo goroda Jaroslavlja = Toponymy of the regular city of Yaroslavl // Kul'turnyj landshaft i arhitekturnaja sreda gorodov Verhnevolzh'ja. Jaroslavl' : Remder, 2004. S. 74-81.

6. Zlotnikova T. S. Gorod-fenomen i gorod-sreda v mezhdisciplinarnom nauchnom diskurse = City-phenomenon and city-environment in interdisciplinary scientific discourse // Gorodskaja kul'tura i gorod v kul'ture : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod red. S. V. Solov'evoj. Samara : SGAKI, 2012. S. 7-13.

7. Ivanov P. Avtor luchshego genplana. Akademik arhitektury N. Ja. Kolli i ego rabota v Kalinine = Author of the best general plan. Academician of architecture N. Ya. Colli and his work in Kalinin // Tverskie svody : sajt. 2016. URL: <http://tversvod.ru/event430/> (data obrashhenija: 1.09.2022).

8. Il'f I. Jaroslavl' pred shturmom = Yaroslavl before the assault // Il'f I., Petrov E. Neobyknovennye istorii iz zhizni goroda Kolokolamska. Moskva : Knizhnaja palata, 1989. S. 133.

9. Ispolnitel'nyj komitet Jaroslavskogo uezdno go so veta rabochih, krest'janskih i krasnoarmejskih deputatov = Executive Committee of the Yaroslavl district council of workers, peasants and Red Army deputies. GAJaO. F. R-208. O. 1. D. 117.

10. Linch K. Образ города = The image of the city / per. s angl. V. L. Glazycheva pod red. A. V. Ikonnikova. Moskva : Strojizdat, 1986. 264 s.

11. Lihachev D. S. *Obraz goroda = The image of the city* // Lihachev D. S. *Kniga bespokojstv. Vospominanija, stat'i, besedy.* Moskva : Novosti, 1991. S. 391-414.
12. Lotman Ju. M. *Simvolika Peterburga i problemy semiotiki goroda = The symbolism of St. Petersburg and the problems of the semiotics of the city* // *Semiotika goroda i gorodskoj kul'tury: Peterburg.* Tartu : Tartuskij gosudarstvennyj universitet, 1984. Vyp. 664. S. 30-45.
13. Okunev N. P. *Dnevnik moskvicha 1917-1924. Diary of a Muscovite in 1917-1924.* Moskva : Voenizdat, 1997. 285 s.
14. Razumov R. V. *Istorija goroda v nazvanijah ulic = City history in street names* // *Mir russkogo slova.* 2009. № 1. S. 105-107.
15. Razumov R. V. *Process pereimenovanija ob'ektov v rossijskoj federacii v 1990-2000-e gg. kak osobaja sociokul'turnaja praktika = The process of renaming objects in the Russian Federation in the 1990s-2000s. as a special sociocultural practice* // *Verhnevolzhskij filologičeskij vestnik.* 2020. № 4 (23). S. 196-204.
16. Razumov R. V. *Sistema urbanonimov russkogo provincial'nogo goroda v pervoe poslerevoljucionnoe desjatiletie (na primere Rybinska i Jaroslavlja) = The system of urbanonim of the Russian provincial city in the first post-revolutionary decade (on the example of Rybinsk and Jaroslavl)* // *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik.* 2002. № 4 (33). S. 153-156.
17. *Reshenie Malogo Soveta Jaroslavskogo gorodskogo soveta ot 06.10.1993 № 253 = Decision of the Small Council of the Jaroslavl City Council of 06.10.1993 № 253* // *Gorodskie novosti.* 10 oktjabrja 1993.
18. Sabsovich L. *Goroda budushhego i organizacija socialističeskogo byta = Cities of the future and the organization of socialist life* // 1929. Moskva : Gosudarstvennoe tehničeskoe izdatel'stvo, 1929. 64 s.
19. Saprykina N. S. *Sovetskaja arhitektura Jaroslavlja: Real'nost' i virtual'nost' = Soviet architecture of Jaroslavl: Reality and virtuality.* Jaroslavl' : Izd-vo JaGTU, 2006. 496 s.
20. Toporov V. N. *Peterburg i peterburgskij tekst russkoj kul'tury = Petersburg and the St. Petersburg text of Russian culture* // *Semiotika goroda i gorodskoj kul'tury: Peterburg..* Tartu : Tartuskij gosudarstvennyj universitet, 1984. Vyp. 664. S. 4-29.
21. Hazanova V. Je. *Sovetskaja arhitektura pervyh let Oktjabrja = Soviet architecture of the first years of October.* Moskva : Nauka, 1970. 216 s.
22. *Jaroslavl': istoriko-toponimičeskij spravocnik = Jaroslavl: historical and toponymic reference book / pod red. A. Ju. Danilova, N. S. Zemljanskoj.* Jaroslavl' : RIC MUBiNT, 2006. 208 s.

Статья поступила в редакцию 29.09.2022; одобрена после рецензирования 21.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 29.09.2022; approved after reviewing 21.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научная статья
УДК 008.009
DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-244-251
EDN: ZUAUCB

Юродствование как праформа перформанса

Александрина Игоревна Шаклеева

Аспирантка АНО ВО «Гуманитарный университет». 620049, г. Екатеринбург, ул. Студенческая, д. 19; руководитель Молодежного театрального центра «Космос». 625023, г. Тюмень, ул. Республики, д. 165А
sashakleeva@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2517-327X>

Аннотация. В статье выявляется связь между феноменом юродства Христа ради и перформативным искусством. И юродство, и перформанс возникают в наиболее травматичные периоды истории, когда политическое начинает вытеснять все иные сферы жизни. По мере развития цивилизации юродство отчуждается от религиозной содержательности, становясь светской формой поведения, которой свойственны исследование телесных и психических возможностей, проживание экстремального опыта сознания. Репрезентация юродства в культуре начинается с конца XIX в.: приметы юродивого поведения мы находим в литературе, музыке и художественных практиках, однако наиболее близким к юродству оказывается перформативное искусство, в частности — акционизм. Мы рассматриваем перформативные практики через призму сопоставления с юродством, подробно останавливаясь на отдельных общих типологических признаках (зрелищность и актерское самочувствие, потребность в зрителе, экспериментальное жизнетворчество, оппозиционный характер). Опираясь на тезис А. Панченко о театральной природе поведения юродивого, мы сравниваем два способа сценического существования — актерского (интерпретационного) и перформативного (Я-присутствия), приходя к выводу о том, что юродивый — скорее древнерусский перформер, чем актер. Мы заключаем, что и юродство, и перформативные практики могут рассматриваться как наиболее действенные агенты социальных изменений, способные стать трансляторами голоса народа. А также видим перспективу дальнейшего углубленного изучения темы: тела как главного политического агента в перформансах и юродстве; активную и пассивную позиции зрителя; проживание коллективной травмы через юродство и перформанс. Также мы видим возможность провести сравнительный анализ и сопоставить феномен юродства с русским авангардом начала XX в. и европейскими авангардными направлениями — искусством дадаистов, футуристов и ситуанистов.

Ключевые слова: культура; юродство; юродствование; перформанс; современное искусство; власть; политика; искусство

Для цитирования: Шаклеева А. И. Юродствование как праформа перформанса // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 244-251. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-244-251>. <https://elibrary.ru/zuaucb>

Original article

Foolishness as an old russian performance

Aleksandrina I. Shakleeva

Post-graduate student, ANO HE «Humanitarian university». 620049, Yekaterinburg, Studencheskaya st., 19; head of the Youth theater center «Cosmos». 625023, Tyumen, Respublika st., 165A
sashakleeva@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2517-327X>

Abstract. The article reveals the connection of the phenomenon of the foolishness of Christ for the sake of performing arts. Both holy foolishness and performance emerge in the most traumatic periods of history, when the political aspect begins to crowd out all other spheres of life. As civilization develops, foolishness is alienated from religious content, becoming a secular form of behavior, which is characterized by the study of bodily and mental capabilities, the living of extreme experience of consciousness. The representation of foolishness in culture begins at the end of the 19th century: we find signs of foolishness in literature, music and artistic practices, but performing arts, in particular actionism, are closest to foolishness. We consider performative practices through the prism of comparison with foolishness, dwelling in detail on certain common typological features: entertainment and acting well-being, the need for an audience, experimental life-creation, and oppositional character. Based on the thesis of A. Panchenko about the theatrical nature of the behavior of the holy fool, we compare two ways of stage existence — acting (interpretative)

and performative (Self-presence), coming to the conclusion that the holy fool is more of an ancient Russian performer than an actor. We conclude that both foolishness and performative practices can be considered as the most effective agents of social change, capable of becoming broadcasters of the voice of the people. We also see the prospect of further in-depth study of the topic: the body as the main political agent in performances and foolishness; active and passive positions of the viewer; living collective trauma through foolishness and performance. We also see an opportunity to conduct a comparative analysis and compare the phenomenon of foolishness with the Russian avant-garde of the early 20th century, and European avant-garde trends — the art of Dadaists, Futurists and Situationists.

Keywords: culture; foolishness; performance; contemporary art; power; politics; art

For citation: Shakleeva A. I. Foolishness as an old russian performance. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 244-251. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-244-251>. <https://elibrary.ru/zuaucb>

Введение

В периоды стремительной трансформации социального уклада жизни искусство ищет новые способы адекватной репрезентации реальности, обращаясь в том числе к архаичным практикам, одна из которых — феномен юродства Христа ради. Возврат к прошлому дает возможность отразить настоящее, наметить новые пути развития общества и человека в нем. Современные научные исследования, обращаясь к феномену русского юродства, как правило, рассматривают его репрезентацию в литературе, реже — в музыке (русский рок, бардовская песня). Обращение к юродивому как к архетипу поведения, для которого свойственны радикальность проявления, протестный характер, исследование телесных и психических возможностей, проживание экстремального опыта и тяга к свободе, позволяют понять «культурный код» русского человека, особенности развития истории страны и специфику становления личности в ней.

Актуальность исследования

Феномен юродства, хотя и имел аналоги в других странах, нигде не прижился так, как в России. Связано это в том числе с особенностями восприятия власти в культурном коде русского человека. Архетип юродивого поведения актуализируется в лиминальные периоды истории, когда политическое начинает доминировать над другими сферами жизни человека. Типологические черты юродства унаследованы и светской формой юродства — юродствованием, которое мы понимаем как поведение, вбирающее в себя основные черты юродства, но отчужденное от религиозного контекста, сохранившее при этом ценностную доминанту — уже не Христа ради, но правды ради, справедливости ради. Начало активного освоения такой парадигмы поведения пришлось на конец XIX — начало XX в. путем художественной интерпретации в произведениях искусства, традиционно выполняющего для общества функции и увеличительного стекла соци-

альной реальности, и противоядия от коллективной травмы.

Наиболее отчетливо юродивая парадигма поведения прослеживается в перформативных практиках. Выразительный язык, построенный на жестах и образных действиях, использовался в культуре задолго до того, как перформативные практики оформились в отдельный вид искусства.

Методология исследования

Чтобы проследить связь между феноменом юродства и перформативными практиками, был выбран инструментарий для проведения исследования. Методология исследования носила комплексный характер и включала в себя как общенаучные, так и специальные методы. В рамках данной статьи мы обращались к сравнительно-историческому методу, позволяющему выявить факторы, обуславливающие развитие культурных явлений. Также мы обращались к анализу бинарной оппозиции «власть/народ», к историко-культурному и социокультурному подходу при рассмотрении акций и перформансов через парадигму юродства.

Результаты исследования

Исследователи находят корни перформанса не только в практиках авангарда (искусстве дадаистов, футуристов, ситуанистов), но и в более ранних явлениях. Языческие обряды, шаманизм, культура карнавала, гладиаторские бои ученые называют в качестве праформы перформанса. Немало исследований посвящено и взаимосвязи феномена юродства Христа ради и перформанса. Это связано, в первую очередь, со схожестью их визуальных элементов.

Широкое распространение и утверждение юродства как крайней формы религиозного подвижничества приходится на XIV — начало XVII в. — время формирования самодержавия как идеологии. Юродство получает социальный и даже политический смысл: «Церковь передает государственное строительство всецело царю. Но

неправда, которая торжествует в мире и в государстве, требует коррективы христианской совести. И эта совесть выносит свой суд тем свободнее и авторитетнее, чем меньше она связана с миром, чем радикальнее отрицает мир» [Федотов, 1991, с. 208]. В древнерусской культуре фигура юродивого находится в центре оппозиции «царь — раб», которая в российском контексте является архетипической. В современной культуре такую позицию занимает фигура перформера. Мы рассматриваем и юродивого, и перформера как новых агентов социальных изменений, вписанных в такую картину мира, в которой возможны лишь высказывания с позиции осознанной маргинализации.

Ричард Шехнер формулирует драматическую структуру перформанса, справедливую и для юродства: нарушение — кризис — восстановление — реинтеграция [Schechner, 2003]. Совпадают и основные принципы: действие развивается в определенном временном промежутке, внутри которого осуществляется построение новой реальности, выстраиваемой перформером/юродивым; ситуативность акта, создающая дистанцию между первой реальностью и реальностью перформанса/юродства; целеполагание и смысловая доминанта (Христа или справедливости ради); эпатажность; быстрое реагирование на текущие события; совпадение объекта и субъекта деятельности, но включение при этом зрителей.

Рассмотрим отдельные типологические признаки юродства в связи с перформативными практиками.

1. Зрелищность и потребность в зрителе

Юродство театрально по своей сути, так как нуждается в зрителе: юродивый наедине с собой не юродствует [Панченко, 1984]. Опираясь на идею Н. Н. Евреинова о театрализации жизни и театральности как врожденном инстинкте [Евреинов, 2002], Панченко утверждает: «Театральность может сливаться с искусством, а может быть автономна от него, как юродство. Театральность — это еще не театр, равно как зрелище — не всегда и не обязательно спектакль» [Панченко, 1984, с. 145]. Юродивый сознательно ищет толпу: ему необходимы зрители, чтобы быть услышанным. Подвиг юродства обретает смысл именно в узнавании, так как в юродстве проповедь и исповедь совершаются одновременно: «Юродивый “шалует” с той же целью, что и ветхозаветные пророки: он стремится “возбудить” равнодушных “зрелищем странным и чудным”. По внешним приметам это зрелище сродни ско-

морощьему. Но если скоморох увеселяет, то юродивый учит. В юродстве акцентируется внеэстетическая функция, смеховая оболочка скрывает дидактические цели» [Панченко, 1984, с. 84]. При этом зритель не менее важен, чем сам юродивый, так как только при наличии зрителя юродство приобретает свою ценностную сущность и становится социальным жестом, направленным если не на преобразование, то на изменение повседневного жизненного уклада. Панченко пишет, что зрителю в картине юродства отведена активная роль, а сам юродивый одновременно выступает и как актер, и как режиссер: «Он руководит толпой и превращает ее в марионетку, в некое подобие коллективного персонажа. Толпа из наблюдателя становится участником действия» [Панченко, 1984, с. 94]. Если исследователь видит в этом двуединстве основную проблему юродства как зрелища, отмечая, что и сам юродивый, и зрители непритворны в своем поведении, то мы замечаем возможность говорить о феномене юродства не только через оптику театрального, но и через оптику перформативного искусства. Для перформанса эффект присутствия исполнителя и автора и эффект соучастия постороннего, то есть зрителя, — типологические черты, позволяющие создавать субъективную картину мира в первой неигровой реальности. Таким образом, мы заключаем, что юродивый скорее древнерусский перформер, чем древнерусский актер.

2. Экспериментальное житнетворчество

На данном этапе мы определяем перформанс как нематериальное произведение искусства (то есть предмет не является конечной целью акта творчества, как, например, спектакль для театрального искусства), намеренно избегающее традиционных эстетических ценностей и ориентированное на процесс и производство опыта. Действие становится посредником между мыслью автора и сознанием зрителя. Главная цель такого типа искусства — построение опыта и конструирование взаимоотношений: «пространства коммуникации бесчисленных корреспондентов и адресатов» [Буррио, 2016, с. 9].

Ричард Шехнер дает перформансу максимально емкое определение, утверждая, что это ритуальный процесс, существовавший со времен первых сообществ. Буквально — это «воплощенное поведение», то есть любое действие человека перед другими людьми в повседневной жизни [Schechner, 2003]. Критик Х. Адамс определяет перформанс как «игнорирующий правила, меня-

ющий ценности и имеющий непостоянную основу» [Цит. по: Антонян, 2015, с. 24], а его коллега М. Рот утверждает, что перформанс «пронзает собой жизнь» [Цит. по: Антонян, 2015, с. 24]. В широком смысле перформанс — любая специальная ситуация, включающая следующие элементы: время, место, тело художника и отношения художника и зрителя. И зритель, и произведение искусства, сведенное к жесту, существуют сиюминутно. Перформативное существование отличается от театрального постоянным личностным присутствием перформера: он не просто по Станиславскому «идет от себя», он не забывает себя в роли, так как не играет, а постоянно помнит себя. То есть границы между личным и публичным стираются, как стираются и границы между искусством и повседневностью — понятие театральной условности отменяется. Это также роднит перформативные практики с юродством: «Если для антимира смеховой культуры было характерно сознание своей неподлинности, условности в отношении к миру нормативному, что и представляло возможность для самоосмеивания, то юродивый действует “всерьез”, вменяя вину самому “нормальному” миру, выступающему для него хаосом перевернутых связей, и соотношений как реальность, а не искусственное игровое воспроизведение. Фигура юрода не комична, а трагична, ибо под угрозой попадает реальный смысл, но не конституированный в качестве условности, объекта смеховой игры. Поэтому и “театр” юродивого разыгрывается в самой жизни, функция исполнителя роли и сама роль сливаются» [Юрков, 2003, с. 54].

Ш. Шахадат пишет о близости практик ритуала и практик театра, замечая при этом: «Художники, ориентированные на театральную модель, выстраивают историю своей жизни по законам спектакля и, демонстративно выставляя себя напоказ, культивируют дистанцию между собственным Я и выбранной ролью» [Шахадат, 2017, с. 12]. Перформанс же не подчеркивает разрыв между Я исполнителя и ролью, им исполняемой, он направлен «на то, чтобы его снять или замаскировать, отменить или сделать незаметным» [Шахадат, 2017, с. 12]. Соотношение художественного и нехудожественного в перформативных практиках, где второе превалирует над первым, рифмуется с соотношением игровой и действительной реальности в юродстве.

3. *Оппозиционный характер*

Юродство, по мнению Г. П. Федотова, становится механизмом, побуждающим власть взять

на себя ответственность по отношению к обществу: юродивые выполняют функцию социальной совести, восстанавливая нарушенное духовное равновесие [Федотов, 1991]. С. А. Иванов отмечает, что юродивые «воспринимались обществом, помимо прочего, как форма божественного контроля за властью» [Иванов, 2005, с. 265]. А. Р. Андреев и С. А. Шумов также понимают юродство как форму оппозиции власти, аргументируя это тем, что под личиной безумия «можно было вести политическую агитацию в пользу или против какой-либо политической идеологии» [Андреев, 2005, с. 253]. Осуждение власти, нападки на царей и намеки на их лживость — нередкое явление в поведении юродивых. Так поступали и самые почитаемые в России юродивые — Василий Блаженный и псковский юродивый Николка. В российской традиции церковь и государство неразрывно связаны, а юродивый является фигурой, которая как бы принадлежит религиозному, но при этом не входит в структуру церкви как социально-политического института, а значит, может указывать на предельность действий государства, не встречающих сопротивления со стороны официальной церкви: «Царь необходим юроду как фигура, олицетворяющая собой все земное устройство, он наиболее ответственен перед Богом. Вступая в общение с царем, юрод получает в оппоненты не просто конкретную личность, а целый мир, процесс обличения при этом глобализуется, что и требуется подвижнику, воюющему со всем миром. Безбоязненная укоризна, обращенная к обладателю высшей власти, является также и способом подтверждения исключительности, особенности социального положения юрода. Со своей же стороны, царь нуждается в юроде как своеобразном “пределе”, ограничивающем безмерность монаршей власти, — ставя границы, юрод “определяет”, делает ее для монарха более отчетливой» [Юрков, 2003, с. 66]. Отказ от всех земных благ, сопряженный с подвижничеством юродивых, — условие, при котором возможна свобода: «Полное нестяжание, добровольный отказ от любого внешнего статуса или безопасности дает юродивому свободу говорить, когда другие, опасаясь последствий, предпочитают хранить молчание, — говорить правду “без малейшей оглядки”, даже самому “Его Величеству”, царю-самодержцу» [Юродивый как пророк ...]. В. В. Зеньковский замечает, что «юродство есть выражение того, что в сочетании божественного и человеческого, небесного и земного не должно никогда склонять небесное

перед земным» [Зеньковский, 2001, с. 45]. Основными социальными функциями юродства становились обличение и посмеяние миру с целью противопоставления между правдой Христовой, трактуемой в качестве истинной, и правдой мирской, воспринимаемой как ложная. Юродивый ищет правду Высшую и ей он служит, указывая на греховность и лицемерие мирской добродетели. В юродстве отразился «синтез самых сокровенных стремлений русского человека» [Зеньковский, 2001, с. 45].

Начиная с 50-х гг. XX в. обязанность «ругаться миру», свойственная юродству, осмысливается в различных культурных явлениях, носящих относительно массовый характер, но не выходящих за границы андеграунда. Как отмечает М. Липовецкий, «... андеграундные перформансы носили более спонтанный характер и были вписаны в ткань повседневности — как правило, они вносили эксцесс и трансгрессию в бытовые ритуалы (поездка на общественном транспорте, покупка кофе и пирожного в кафе, прогулка по городу и т. п.). Спонтанность таких перформансов усиливает непредсказуемость их эффектов и целенаправленно вовлекает случайных участников, тем самым нередко превращаясь в провокацию» [Липовецкий, 2021, с. 121]. В XX в. акции, перформансы и хеппенинги, энвайронменты берут на себя функцию регулятора отношений между обществом и властью, становясь своеобразным общественным рупором, выразителями народного мнения.

Пионерка гендерной теории Джудит Батлер пишет о политическом как о совместных действиях, основанных на принципе равенства, видя в перформативных практиках возможность достижения радикальной демократии [Батлер, 2018]. Тела, по Батлер, приобретают политическое значение, собираясь вместе в публичном пространстве, даже если они лишены права голоса. Смысл такого рода коллективного высказывания в заявлении «Мы, народ» [Butler, 2013]. Народ не существует как некий единичный объект, он объединяется вокруг фигуры правителя. Батлер считает, что выходить на улицу, объединяться и обращаться к власти народ заставляет уязвимость [Батлер, 2018]. Уязвимость, ощущение недостаточности прав и благ заставляет чувствовать дискомфорт, ухудшают жизнь, но именно эти лишения могут стать отправной точкой для преобразования политических конструкций. Юродство для мироустройства — такая же энергия преобразования. Оно возникает в трагиче-

ском зоре между желаемым и действительным, от понимания того, что мир живет по ложным законам, а значит, лишен справедливости. Н. Н. Ростова так описывает символический путь юродивого: «Мир ловит человека, привязывает к себе его душу и тело, заставляет его хотеть, надеяться и мечтать. Но человек хочет одного, а у него получается другое, он уповает на лучшее, а имеет худшее, надежды человека терпят крах и вселяют в душу тоску. Вот этот факт разрыва между человеческими стремлениями и их осуществлением позволяет нам говорить о том, что мир как бы смеется над человеком, манит его и разыгрывает, никогда не давая желанное» [Ростова, 2008, с. 21]. Таким образом, принимая на себя личину безумия, юродивый начинает смеяться над миром, который смеялся над ним. В его системе ценностей остается только Бог как явление, которое нельзя ни проверить, ни опровергнуть.

Пересечения политического и религиозного мы находим и в теории политической теологии Джорджо Агамбена, согласно которой современное право — секулярная форма молитвы, клятвы. «Клятва принадлежит к наиболее архаичной сфере права, которую французские исследователи называют *pre-droit*, пред-право, где магия, религия и собственно право абсолютно неразличимы» [Агамбен, 2018, с. 128]. Агамбен пишет о том, что любая власть стремится обеспечить себе легитимность через репрезентацию сакральных ритуалов, к которым он относит, например, литургию [Агамбен, 2018]. И юродство, и политические перформансы возникают тогда, когда не работают никакие институциональные возможности выразить свою гражданскую позицию — они становятся единственным возможным методом. «Когда все способы удержать неправду исчерпаны, есть только один способ — удерживать ее собой. Честертон писал, что святой приходит в мир как противоядие, приходит напомнить о том, что мир забыл. Юродство — это противоядие», — замечает литературовед С. М. Панич [Юродство как противоядие ... , 2019].

Юродивые и перформеры становятся трансляторами народного голоса, осознанно занимая маргинальную позицию — ту, с которой возможно нелегитимное высказывание. Сознательная маргинализация позволяет им довести свою уязвимость до абсолюта — их высказывания становятся возможны, потому что трансляторам нечего терять. По замечанию Л. Д. Гудкова, это объясняется недифференцированным общественным

устройством, когда целое представлено лишь в единственно возможном виде (например, авторитарная власть и подданные): «Любое самодостаточное поведение индивида воспринимается в таких случаях либо как юродство, либо как асоциальное действие, оскорбление публики, кощунство, психическое отклонение» [Гудков, 2022, с. 396].

Сам по себе исторический процесс в целом носит травматический характер. П. Штомпка трактует любое социальное изменение как травму, при этом переживание зависит от того, как интерпретируют то или иное событие участники процесса, воспринимая его как травму или отрицая ее наличие [Штомпка, 2001]. Коллективное проживание травмы, включение механизмов соучастия свойственны и юродству: «Цель юродивого — в страдании взять на себя часть зла. Это становится делом его жизни, ибо для русского человека здесь, на земле, добро и зло причудливо переплетены. Для нас это великая тайна земной жизни. Там, где царствует зло, должно быть и величайшее добро. Для нас это даже не гипотеза. Это — аксиома» [Юродивый как пророк ...]. При этом юродивый как архетип — всегда маленький человек, способный подняться (пусть и ненадолго) до Абсолюта: «Индивидуум, эта ничтожная песчинка бытия, поднимается в своем сознании на высоту собеседника с Богом, дерзновенно спрашивающего о Его путях в мире и борющегося с Ним за свое понимание правды жизни» [Экземплярский, 1916, с. 57]. По Т. Горичевой, «юродивые превращают базар и ярмарку жизни в мистерию, в них тайна человека поднимается до тайны Бога. Через святость возможна победа над цинизмом, над скукой и смертью» [Горичева, 1991, с. 47].

Так работают и акционизм, и политический перформанс — художник осмеливается выйти на прямой разговор с властью, дерзнув сделать то, что кажется недопустимым. Переосмысление прошлого становится способом указать на необходимые изменения в художественной и социальной сферах. М. Бахтин, описывая фигуры трикстеров, утверждает: «...их бытие является отражением какого-то другого бытия, притом не прямым отражением. ... Это лицедеи жизни, их бытие совпадает с их ролью, и вне этой роли они вообще не существуют» [Бахтин, 1975, с. 322].

Заключение

Мы приходим к выводу, что и перформативное искусство, и юродство — активные социальные агенты преобразования действительности,

каждый из которых адекватен своему времени. Подобно тому, как юродивые указывают обществу на неправильное мироустройство, протестное искусство акцентирует внимание на проблемах государственного устройства. И юродивые, и перформеры эпатируют толпу, вызывают ее раздражение — зритель может и не осознавать своей потребности в них, так как задача и тех, и других — извлечь из подсознания народа то, что им упорно вытесняется. Они терпят лишения за свои действия, преследуемы властью. Н. Хренов объясняет их появление, которое, на первый взгляд, никому не нужно «...неистребимым спасительным инстинктом культуры. Культуры как некоего инварианта, некоей заданности, запрограммированности» [Хренов, 2015, с. 117].

Библиографический список

1. Агамбен Дж. Царство и слава. К теологической генеалогии экономики и управления. Москва ; Санкт-Петербург : Изд-во Института Гайдара, 2018. 552 с.
2. Андреев А. Р. Шииты, сунниты, дервиши: вечные тайны ислама / А. Р. Андреев, С. А. Шумов. Москва : Эксмо, 2005. 416 с.
3. Батлер Дж. Заметки к перформативной теории собрания. Москва : Ad Marginem Press, 2018. 248 с.
4. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. Москва : Художественная литература, 1975. 506 с.
5. Буррио Н. Реляционная эстетика. Постпродукция. Москва : Ад Маргинем пресс, 2016. 216 с.
6. Волкова Т. Хроники активистского искусства. Часть 2 // Артгид: сайт. 2014. 22 окт. URL: <https://artguide.com/posts/673> (дата обращения: 02.05.2022).
7. Горичева Т. М. Православие и постмодернизм. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета. 1991. 64 с.
8. Гудков Л. Д. Возвратный тоталитаризм. Т. 1. Москва : НЛЮ, 2022. 816 с.
9. Девяностые от первого лица. Том первый. Анатолий Осмоловский, Олег Мавроматти, Дмитрий Пименов, Александр Бренер, Сергей Кудрявцев. Москва : База, 2015. 344 с.
10. Евреинов Н. Н. Демон театральности. Москва : Летний сад, 2002. 536 с.
11. Зеньковский В. В. История русской философии. Москва : Академический Проект: Раритет, 2001. 880 с.
12. Иванов С. А. Блаженные похабы: Культурная история юродства. Москва : Языки славянских культур, 2005, 510 с.
13. Липовецкий М. Спектакли свободы. Перформативные практики позднесоветского авангарда // Koinon. 2021. Т. 2, № 2. С. 106-141.
14. Митрополит Каллист (Уэр) Юродивый как пророк и апостол. Внутреннее царство // Азбука веры: сайт. URL:

https://azbyka.ru/otechnik/Kallist_Uer/vnutrennee-tsarstvo/10 (дата обращения: 19.03.2022).

15. Панченко А. М. Смех в Древней Руси / А. М. Панченко, Д. С. Лихачев, Н. В. Поньрко. Ленинград : Наука, 1984. 296 с.

16. Ростова Н. Н. Человек обратной перспективы. Москва : МГИУ, 2008. 137 с.

17. Федотов Г. П. Юродивые // Святые Древней Руси. Москва : Московский рабочий, 1991. С. 199-209.

18. Хренов Н. А. От перформанса в его актуальных протестных формах к культурному прецеденту. Статья первая // Культура и искусство. 2015. № 2(26). С. 111-121.

19. Шахадат Ш. Искусство жизни: жизнь как предмет эстетического отношения в русской культуре XVI-XX вв. Москва : Новое литературное обозрение, 2017. 432 с.

20. Штомпка П. Социальные изменения как травма // Социологические исследования. 2001. № 1. С. 6-16.

21. Экземплярский В. Христианское юродство и христианская сила (К вопросу о смысле жизни) // Христианская мысль. 1916. № 2. С. 63-86.

22. Юрков С. Е. Православное юродство как антиповедение // Под знаком гротеска: антиповедение в русской культуре (XI — начало XX в.). Санкт-Петербург, 2003. С. 52-69.

23. Юродство как противоядие // Церковь успения Богородицы. Интервью Анны Голубицкой с С. М. Панич. Церковь Успения Богородицы: сайт. 2019. 15 окт. URL: <https://klin-demianovo.ru/http://klin-demianovo.ru/analitika/112711/> (дата обращения: 19.03.2022).

24. Butler J., Athanasiou A. Dispossession: The Performative in the Political. Cambridge: Polity Press, 2013. 211 p.

25. Schechner R. Performance Theory. London, 2003. 320 p.

Reference list

1. Agamben Dzh. Carstvo i slava. K teologicheskoj genealogii jekonomiki i upravlenija = Kingdom and glory. To the theological genealogy of economics and management. Moskva ; Sankt-Peterburg : Izd-vo Instituta Gajdara, 2018. 552 s.

2. Andreev A. R. Shiity, sunnity, dervishi: vechnye tajny islama = Shia, Sunnis, Dervishes: The Eternal Secrets of Islam / A. R. Andreev, S. A. Shumov. Moskva : Jeksmo, 2005. 416 s.

3. Batler Dzh. Zаметki k performativnoj teorii sobranija = Notes on performative collection theory. Moskva : Ad Marginem Press, 2018. 248 s.

4. Bahtin M. Voprosy literatury i jestetiki = Literature and aesthetics. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1975. 506 s.

5. Burrio N. Reljacionnaja jestetika. Postprodukcija = Relational aesthetics. Post-products. Moskva : Ad Marginem press, 2016. 216 s.

6. Volkova T. Hroniki aktivistskogo iskusstva. Chast'

2 = Chronicles of activist art. Part 2 // Artgid: sajt. 2014. 22 okt. URL: <https://artguide.com/posts/673> (data obrashhenija: 02.05.2022).

7. Goricheva T. M. Pravoslavie i postmodernizm = Orthodoxy and postmodernism. Leningrad : Izd-vo Leningradskogo universiteta. 1991. 64 s.

8. Gudkov L. D. Vozvratnyj totalitarizm = Throwback totalitarianism. T. 1. Moskva : NLO, 2022. 816 s.

9. Devjanostye ot pervogo lica. Tom pervyj. Anatolij Osmolovskij, Oleg Mavromatti, Dmitrij Pimenov, Aleksandr Brener, Sergej Kudrjavcev = Nineties in the first person. Volume One. Anatoly Osmolovsky, Oleg Mavromatti, Dmitry Pimenov, Aleksandr Brener, Sergei Kudryavtsev. Moskva : Baza, 2015. 344 s.

10. Evreinov N. N. Demon teatral'nosti = Demon of theatricality. Moskva : Letnij sad, 2002. 536 s.

11. Zen'kovskij V. V. Istorija russkoj filosofii = History of Russian philosophy. Moskva : Akademicheskij Proekt: Raritet, 2001. 880 s.

12. Ivanov S. A. Blazhennye pohaby: Kul'turnaja istorija jurodstva = Blessed pohabs: Cultural history of the foolishness. Moskva : Jazyki slavjanskih kul'tur, 2005. 510 s.

13. Lipoveckij M. Spektakli svobody. Performativnye praktiki pozdnesovetskogo avangarda = Freedom performances. Performative practices of the late Soviet avant-garde // Koinon. 2021. T. 2, № 2. S. 106-141.

14. Mitropolit Kallist (Ujer) Jurodivyj kak prorok i apostol. Vnutrennee carstvo = Metropolitan Callistus (Ware) the Holy Fool as prophet and apostle. Inner realm // Azbuka very: sajt. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Kallist_Uer/vnutrennee-tsarstvo/10 (дата obrashhenija: 19.03.2022).

15. Panchenko A. M. Smeh v Drevnej Rusi = Laughter in ancient Russia / A. M. Panchenko, D. S. Lihachev, N. V. Ponyrko. Leningrad : Nauka, 1984. 296 s.

16. Rostova N. N. Chelovek obratnoj perspektivy = Inverse perspective man. Moskva : MGIU, 2008. 137 s.

17. Fedotov G. P. Jurodivye = Foolishes // Svjatye Drevnej Rusi. Moskva : Moskovskij rabochij, 1991. S. 199-209.

18. Hrenov N. A. Ot performansa v ego aktual'nyh protestnyh formah k kul'turnomu precedentu. Stat'ja pervaja = From performance art in its topical protest forms to cultural precedent. Article one // Kul'tura i iskusstvo. 2015. № 2(26). S. 111-121.

19. Shahadat Sh. Iskusstvo zhizni: zhizn' kak predmet jesteticheskogo otnoshenija v russkoj kul'ture XVI-XX vv. = The art of life: life as a subject of aesthetic relations in Russian culture of the XVI-XX centuries. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. 432 s.

20. Shtompka P. Social'nye izmenenija kak travma = Social change as trauma // Sociologicheskie issledovanija. 2001. № 1. S. 6-16.

21. Jekzempljarskij V. Hristianskoe jurodstvo i hristianskaja sila (K voprosu o smysle zhizni) = Christian foolishness and Christian power (To the question of the

meaning of life) // Hristianskaja mysl'. 1916. № 2. S. 63-86.

22. Jurkov S. E. Pravoslavnoe jurodstvo kak antipovedenie = Orthodox foolishness as anti-theology // Pod znakom groteska: antipovedenie v russoj kul'ture (XI — nachalo XX v.). Sankt-Peterburg, 2003. S. 52-69.

23. Jurodstvo kak protivojadie = Foolishness as an antidote // Cerkov' uspenija Bogorodicy. Interv'ju Anny Golubickoj s S. M. Panich. Cerkov' Uspenija Bogorodicy:

sajt. 2019. 15 okt. URL: <https://klin-demianovo.ru/http://klin-demianovo.ru/analitika/112711/> (data obrashhenija: 19.03.2022).

24. Butler J., Athanasiou A. Dispossession: The Performative in the Political. Cambridge: Polity Press, 2013. 211 p.

25. Schechner R. Performance Theory. London, 2003. 320 p.

Статья поступила в редакцию 22.09.2022; одобрена после рецензирования 20.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 22.09.2022; approved after reviewing 20.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.

Научный журнал

2022 — № 6 (129)

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: 30.12.2022. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 284. Тираж 500 экз.
Дата выхода в свет: 17.02.2023

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, Которосльская наб., 44