



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

2023 — № 1 (130)

Ярославль  
2023

## 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, 2023. — № 1 (130). — 261 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130. — EDN DZIWEI.  
2023, № 1 (130). 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. Заке**, доктор философских наук, профессор, ректор Гуманитарного университета, г. Екатеринбург; **А. В. Золотарева**, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»; **Е. И. Казакова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета; **В. К. Кантор**, доктор философских наук, профессор, заведующий Международной лабораторией исследований русско-европейского интеллектуального диалога Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; **А. В. Карпов**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова; **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь; **И. В. Кондаков**, доктор философских наук, профессор кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Научного совета «История мировой культуры»; **Х. Люк**, доктор психологических наук, профессор Университета Хагена, директор Института психологии Курта Левина, Германия; **С. Г. Макаева**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **С. А. Никольский**, доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора философии культуры Института философии РАН; **А. Б. Пермиловская**, доктор культурологии, главный научный сотрудник Федерального исследовательского центра комплексного изучения Арктики им. академика Н. П. Лаверова РАН, г. Архангельск; **Ю. П. Поваренков**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **М. И. Рожков**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; **А. Э. Симановский**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Ю. Н. Слепко**, доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Е. И. Смирнов**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Р. Смит**, профессор Университета Ланкастера, Великобритания; **Л. Н. Сухорукова**, доктор педагогических наук, профессор кафедры медицины, биологии, теории и методики преподавания биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **И. Ю. Тарханова**, доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **А. Ю. Тихонова**, доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой философии и культурологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; **А. М. Ходырев**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Н. А. Хренов**, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания, г. Москва; **А. П. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Ц. Чжан**, доктор исторических наук, профессор Гуманитарного института Университета науки и технологий г. Сучжоу, КНР; **В. Д. Шадринков**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; **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](http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format)

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2023

© Авторы статей, 2023

#### 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, 2023. — № 1 (130). — 261 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130. — EDN DZIWEI.

2023, № 1 (130), 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. Karпов**, 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»; **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. Permillovskaya**, 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 of the humanitarian institute of the University of science and technology in Suzhou, Suzhou, 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; **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

ПН № 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](http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format)

© Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, 2023

© Authors of articles, 2023



---

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Данилова Л. Н.</i> К. Д. Ушинский и становление сравнительной педагогики в России _____	8
<i>Бекиш О. С., Слепко Ю. Н.</i> Краеведение как фактор комплексного решения проблем содержания современного образования _____	21
<i>Громов Б. Ю.</i> Концептуальная метафора понятия «компетенция» в теории образования _____	29
<i>Сосновская Е. М.</i> Пути совершенствования конкурсов достижений как средства воспитания конкурентоспособности обучающихся _____	39

### **МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Поздеева С. И.</i> К проблеме выделения метаметодики в профессиональной подготовке будущего учителя: связь дидактики, метаметодики и методик преподавания _____	48
<i>Ташева А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р.</i> Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения подготовки педагогов в инновационной образовательной среде _____	57
<i>Федорова М. А., Чурилова И. Н., Винникова Т. А.</i> Подготовка студентов-переводчиков с позиций образовательной урбанистики _____	66
<i>Калинина М. Г., Кудряшова С. В.</i> Профессионально-ориентированное обучение говорению магистрантов в неязыковом вузе _____	75
<i>Кротенко Т. Ю.</i> Перспективы цифровой трансформации инженерно-экономического образования _____	84
<i>И Аньжань</i> Особенности обучения китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах _____	93

### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

<i>Мазилев В. А.</i> Великий русский психолог Константин Дмитриевич Ушинский _____	101
<i>Баранов А. А., Протопопова Г. Л.</i> Влияние переживания ситуации расторгнутого брака на временную перспективу личности _____	116
<i>Белугина М. А.</i> Специфика семейных отношений в период переживания жизненного кризиса _____	126
<i>Казначеева Н. Б., Кононова О. Б.</i> Особенности жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у студентов _____	134

### **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА**

<i>Поваренков Ю. П.</i> Системогенетический подход к определению и классификации опыта профессионала _____	144
<i>Рубцова Н. Е., Ленков С. Л.</i> Опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности»: разработка второй версии _____	158

<i>Цымбалюк А. Э., Виноградова В. О.</i> Психологическая структура и динамика soft skills у студентов вуза _____	171
<i>Кудряшов А. А., Байгужина О. В., Байгужин П. А.</i> Сравнительная характеристика параметров психологической безопасности студентов педагогического университета _____	181

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

<i>Куц А. В., Крылова Н. Н.</i> Смысложизненные ориентации в структуре профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях VUCA-мира _____	190
--	-----

**ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА (КУЛЬТУРОЛОГИЯ)**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ  
КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ**

<i>Бурлина Е. Я.</i> «Хронотопия города» — вербальная конструкция или инновационный подход? _____	201
<i>Хренов Н. А.</i> История медиа как история становления виртуальной реальности: знак в процессах коммуникации и инструмент отчуждения _____	208

**ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ  
КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ**

<i>Ходнев А. С. К. Д.</i> Ушинский и культурный поворот «казенной службы»: ярославский период, подготовка реформ и перехода к «современности» _____	218
<i>Сидорова Г. П.</i> Историческая динамика патриотического дискурса в советском массовом искусстве (песня) _____	226

**КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ**

<i>Голубь Н. А.</i> Национальные союзы и общины Приднестровья в структуре культурного поля республики _____	236
<i>Егоров М. Ю.</i> Провокативность репрезентации группы «Shortparis» _____	247
<i>Смирнов Н. С.</i> Специфика и функции цвета в мюзикле «Notre-Dame de Paris»: костюм Гренгуара _____	254



---

## THE CONTENT

---

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

- Danilova L. N.* K. D. Ushinsky and formation of comparative education in Russia \_\_\_\_\_ 8
- Bekish O. S., Slepko Yu. N.* Local history as a factor of complex solution of the problems on modern education content \_\_\_\_\_ 21
- Gromov B. Yu.* Conceptual metaphor of the concept of «competence» in the theory of education \_\_\_\_\_ 29
- Sosnovskaya E. M.* Directions for improving the achievement contests format and content in order to cultivate high-school students' competitiveness \_\_\_\_\_ 39

### **METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**

- Pozdeeva S. I.* On the problem of highlighting meta-teaching in the professional teacher training: the relation of didactics, meta-teaching and teaching methods \_\_\_\_\_ 49
- Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Arpentieva M. R.* New problems of the psychological and pedagogical support of teacher education in innovative educational environment \_\_\_\_\_ 58
- Fedorova M. A., Churilova I. N., Vinnikova T. A.* Teaching interpreters in the framework of urban educational environment \_\_\_\_\_ 66
- Kalinina M. G., Kudryashova S. V.* Professionally oriented teaching of speaking for graduate students in a non-linguistic school \_\_\_\_\_ 75
- Krotenko T. Yu.* Prospects of digital transformation of engineering and economic education \_\_\_\_\_ 84
- Yi Anran* The specifics in organization of teaching chinese to students of the humanities in russian universities \_\_\_\_\_ 93

### **GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY**

- Mazilov V. A.* The great russian psychologist Konstantin Dmitrievich Ushinsky \_\_\_\_\_ 102
- Baranov A. A., Protopopova G. L.* The influence of experiencing the situation of a dissolved marriage on the time perspective of the individual \_\_\_\_\_ 116
- Belugina M. A.* Characteristics of family relations during a life crisis \_\_\_\_\_ 126
- Kaznacheeva N. B., Kononova O. B.* Features of resilience, motivation for success and aggressiveness in students \_\_\_\_\_ 134

### **LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS**

- Povarenkov Yu. P.* System genetic approach to the definition and classification of professional experience \_\_\_\_\_ 145
- Rubtsova N. E., Lenkov S. L.* The questionnaire «Integrative-typological professional direction of a personality»: development of the second version \_\_\_\_\_ 158
- Tsybalyuk A. E., Vinogradova V. O.* Psychological structure and dynamics of soft skills among university students \_\_\_\_\_ 171

<i>Kudryashov A. A., Baiguzhina O. V., Baiguzhin P. A.</i> Comparative characteristics of the psychological safety parameters of pedagogical university students _____	181
--	-----

**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS  
OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS**

<i>Kutz A. V., Krylova N. N.</i> Meaningful orientations in the structure professional and personal potential of the future teacher in a VUCA-world _____	191
---	-----

**THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY)**

**THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES**

<i>Burlina E. Ya.</i> «Chronotopia of the city» — verbal construction or an innovative approach? _____	202
--	-----

<i>Khrenov N. A.</i> Media history as the history of virtual reality formation: a sign in the processes of communication and an instrument of alienation _____	208
--	-----

**HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES**

<i>Khodnev A. S. K. D.</i> Ushinsky and the cultural turn of the «soulless service»: the Yaroslavl period, the preparation of reforms and the transition to «modernity» _____	218
---	-----

<i>Sidorova G. P.</i> Historical dynamics of patriotic discourse in the soviet mass songs _____	226
---	-----

**CULTURE CONFORMABLE PRACTICES**

<i>Golub N. A.</i> National unions and communities of Transdnistria in the structure of the cultural field of the republic _____	237
--	-----

<i>Egorov M. Yu.</i> Provocative representation of the band «Shortparis» _____	247
--	-----

<i>Smirnov N. S.</i> Specificity and function of color in «Notre-Dame de Paris» musical: Gringoire costume _____	254
--	-----

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

---

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_8\_20

EDN: HGGGMI

**К. Д. Ушинский и становление сравнительной педагогики в России**

**Лариса Николаевна Данилова**

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

yar-da.l@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

**Аннотация.** В марте 2023 г. исполняется 200 лет со дня рождения выдающегося русского педагога Константина Дмитриевича Ушинского. В русскую науку он вошел как основоположник русской научной педагогики, автор педагогической антропологии, пропагандист идей самобытности русского воспитания и педагогического образования, популяризатор элементарного обучения в начальной школе и женского образования. Многогранный талант позволил Ушинскому проявиться как педагогу-философу при изучении оснований национального воспитания, как теоретику — при разработке собственной педагогической системы и научных основ отечественной педагогики, как педагогу-психологу — в психологическом обосновании обучения, как историку педагогики — в ходе глубокого анализа педагогического наследия учителей прошлого и систематизации их идей, как дидакту — через пересмотр существовавшей практики обучения — и методисту, автору учебников для начальной школы. Одна из таких граней таланта нашла отражение и в сравнительной педагогике. Статья посвящена вкладу К. Д. Ушинского в данной области, а ее цель — определить роль Ушинского в становлении отечественной сравнительной педагогики. Исходя из положения, что ее возникновение в России, как и в Европе, приходится на XIX в., был проведен анализ педагогической литературы за период с начала XIX в. до 1870-х гг. и определен широкий научный интерес в русском обществе к вопросам устройства образования в различных европейских странах; были выявлены наиболее видные представители этого направления, включая К. Д. Ушинского. Анализ их трудов сравнительно-педагогического содержания позволил сделать вывод о решающем вкладе знаменитого педагога в становление сравнительной педагогики в России и уточнить его значение.

**Ключевые слова:** Ушинский; сравнительная педагогика; история образования; история педагогики; Водовозов; Модзалевский

**Для цитирования:** Данилова Л. Н. К. Д. Ушинский и становление сравнительной педагогики в России // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 8-20.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_8\\_20](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_8_20). <https://elibrary.ru/HGGGMI>

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

---

Original article

**K. D. Ushinsky and formation of comparative education in Russia**

**Larisa N. Danilova**

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of department of theory and history of pedagogy, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1



yar-da.l@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

**Abstract.** In March 2023, the 200th anniversary of outstanding Russian educator Konstantin D. Ushinsky will be celebrated. In Russian science he is famous as the founder of Russian scientific pedagogy, the author of pedagogical anthropology, propagandist of ideas of authentic Russian education and pedagogical education, popularizer of elementary education in primary school and women's education. Ushinsky's many-sided talent allowed him to manifest himself as: an educational philosopher while studying foundations of national education; an educational theorist in development of his own pedagogical system and scientific foundations of national pedagogy; an educational psychologist in psychological justification of teaching; an educational historian in deep analyzing the pedagogical heritage of past teachers and systematizing their ideas; a specialist in didactics who revised the existing teaching practice; a specialist in methods who wrote own elementary school textbooks. One of such talents has been reflected in comparative education. The article deals with K. D. Ushinsky's contribution in this field, and the purpose of the article is to determine the role of Ushinsky in formation of Russian comparative education. Based on the setting that its establishment in Russia was, as in Europe, in the XIX century, the analysis of pedagogical literature for the period from the beginning of the XIX century till the 1870-s has been conducted and a wide scientific interest in the Russian society in the issues of education in various European countries has been determined, the most prominent representatives of this field, including K. D. Ushinsky, have been identified. The analysis of their works in the field of comparative education allowed us to conclude about the decisive contribution of the famous educator to formation of comparative education in Russia and specify it.

**Ключевые слова:** Ushinsky; comparative education; history of education; history of pedagogy; Vodovozov; Modzalevsky

**For citation:** Danilova L. N. K. D. Ushinsky and formation of comparative education in Russia. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 8-20. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_8\\_20](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_8_20). <https://elibrary.ru/HGGGM1>

### Введение

Из биографии К. Д. Ушинского известно, что его активная увлеченная деятельность в образовательных учреждениях неизменно вызывала подозрения в неблагонадежности, и все заканчивалось вынужденной отставкой. Так начиналась преподавательская карьера в Ярославском Демидовском лицее и так она оборвалась в Смольном институте благородных девиц. Несмотря на то, что прошение об увольнении из Смольного было добровольным, очевидцами, оно воспринималось как следствие конфликта с руководством: начальница, М. П. Леонтьева, испытывающая неприязнь не только к нововведениям Ушинского-педагога, но и к нему как личности, спровоцировала публичный скандал и обвинила в вольнодумии и безбожии. После этого даже заступничество императрицы Марии Александровны, которая лично знала Ушинского и ценила его как ученого, не могло погасить конфликта: К. Д. Ушинский получил отставку и распоряжение выехать за границу. Очевидно, что это наказание должно было иметь более серьезные причины, чем противостояние с Леонтьевой. М. В. Богуславский и К. Ю. Милованов справедливо объясняют такую строгость общественно-политическими обстоятельствами. «После отмены крепостного права власть не хотела дальнейшего углубления реформ и удаляла реформаторов от дел» [Богуславский, 2014, с. 12], и, не рискуя

просто уволить популярного педагога, уход Ушинского из Смольного власти представили как командировку за границу, где он мог бы заняться восстановлением здоровья.

Надо заметить, что покровительство императрицы все же сыграло значимую роль в разрешении возникших противоречий. Во-первых, по ее распоряжению, нововведения Ушинского в Смольном сохранились, и институт перестал быть закрытым учреждением с обучением на французском языке; во-вторых, сам Константин Дмитриевич был зачислен в должности коллежского советника в штат IV отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии с сохранением жалования. Именно от IV Отделения он и был командирован за границу, получив задание ознакомиться с организацией женского образования в Европе и составить руководство по педагогике (последнего он желал и сам, что нашло отражение в его главном труде «Человек как предмет воспитания», первый том которого вышел уже в 1868 г.).

Важно, что подобные командировки были весьма распространены в 50-60-х гг. XIX в. Обычно они проходили по ведомству Министерства народного просвещения. Так, в ту же весну 1862 г. министром А. Г. Головинным была инициирована длительная европейская командировка Н. И. Пирогова, которому надлежало курировать дополнительную подготовку за границей моло-

дых российских ученых. К 1863 г. таких «лиц, отправленных за границу до приготовления к профессорскому званию», насчитывалось не менее четырех десятков. Все они регулярно публиковали отчеты в центральном журнале («Журнал Министерства народного просвещения»), причем не только в рамках своей специализации. Примечательно, что с 1862 г. уже большая часть статей в разделе «Педагогика и дидактика», который Ушинский-редактор ввел за два года до этого, содержит материалы о постановке образования в отдельных европейских странах.

Все это показывает, что именно в эти годы тема организации образования в Европе и Америке приобретала интерес в педагогической науке России. Напомним, что на Западе XIX в. был этапом появления сравнительной педагогики. Наука тогда становилась профессиональной, школьное образование — массовым, национальное образование — системным, оно переживало реформы в соответствии с запросами общественного прогресса и государственных интересов. Само понятие сравнительной педагогики и ее базовые идеи были введены французским ученым Жюльеном Парижским только в 1817 г., но уже во второй половине столетия получили распространение в западных странах (М. Арнолд, М. Сэдлер, К. Стоу, Ц. Крузе, Г. Барнард, Ф. Тирш), и главной идеей стал поиск путей усовершенствования национального образования путем изучения достоинств зарубежных систем. В результате иностранная педагогическая печать наполнилась публикациями об образовании в отдельных странах, в Европе и Америке открылись первые международные центры сравнительного образования. Несмотря на новизну отечественной педагогической науки, становление сравнительной педагогики было не менее активным и в России. Актуализация данной тематики в российской периодике началась со второй половины XIX в., и значимую роль в этих процессах сыграл К. Д. Ушинский.

Кто-то из исследователей называет Ушинского основоположником российской сравнительной педагогики [Вульфсон, 2015; Мандель, 2019; Hans, 1962]. Выяснить, насколько обосновано это определение, — задача данной статьи.

### Методы исследования

Работа представляет собой историко-педагогическое исследование. В его основу положен системный подход, позволяющий учитывать отдельные элементы процесса становления сравнительной педагогики, изменения темы изу-

чения иностранного образования, результаты такого изучения, трансформации отечественного образования под влиянием исторического развития общества и достижений педагогической науки, взгляды Ушинского и его деятельность, содействующую подобным достижениям. Системный подход выполняет роль междисциплинарной методологии, объединяющей в себе исторические, культурологические, аксиологические, педагогические основания, и использовался через ряд традиционных принципов исторической науки, в том числе всестороннего изучения, историзма и объективности. Так, принцип историзма требовал осознания уникальности XIX в. как периода становления сравнительной педагогики в России в целом и специфики 50-60-х гг. в биографии пионеров данного направления в частности, что способствовало пониманию социально-политических и педагогических причин его возникновения, условий, содействовавших обращению к изучению зарубежного образования в стране и биографии Ушинского, установлению соответствующих фактов. Принцип объективности, исходящий из изучения объекта как «вещи в себе», базируется на представлении объекта в его внутренней противоречивости с учетом положительных и отрицательных характеристик, что способствовало непредвзятому взгляду на педагогическое наследие сравнительно-педагогической тематики ряда выдающихся и малоизвестных авторов.

Базой исследования послужили, прежде всего, печатные источники — периодические издания XIX в. («Журнал Министерства народного просвещения», «Журнал для воспитания», «Учитель» и др.), а также научные труды XIX-XXI вв., освещавшие педагогическое наследие деятелей 1850-1860-х гг., их сочинения, переписка и биографии. Изучение данных источников стало важным методом сбора информации по теме. Другими ключевыми методами историко-педагогического исследования стали историческая актуализация проблемы, хронологический метод (для установления последовательности обращения к теме европейского образования ряда педагогов), ретроспективный метод (для определения условий этого обращения), биографический метод (для установления связей между биографией отдельных исследователей прошлого и их сравнительно-педагогическими интересами). Кроме того, значимую роль для решения задач играло применение методов системного подхода (генетический и системно-динамический анализ)

и таких общенаучных методов, как анализ, интерпретация, классификация, сравнение, обобщение, систематизация.

### Результаты исследования

Объект сравнительной педагогики заключается в изучении образовательных систем и практик отдельных стран и регионов мира. Первая работа Ушинского соответствующего содержания появилась в двух номерах «Журнала для воспитания» в 1857 г., то есть еще до заграничной поездки. Статья называется «О народности в общественном воспитании», и ее название не указывает на отношение к сравнительной педагогике. Однако она представляет собой большое историко-педагогическое и этнопсихологическое исследование воспитания в Германии, Англии, Франции и США как главных западных цивилизациях того периода. Анализ воспитания по странам позволил Ушинскому вывести закономерную связь между национальной воспитательной системой и национальным характером, что послужило базой для обоснования принципа народности — ключевого в его педагогической системе. Эта работа была необходима ему для понимания народности уже русского воспитания, которую он представит позже в «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860) и «Родном слове» (1861).

Аналізу каждой страны посвящены отдельные главы статьи: «Характеристические черты германского общественного воспитания», «Общественное воспитание в Англии», «Общественное образование в Североамериканских Штатах» и др.

«Характеристическими чертами германского общественного воспитания» Ушинский называет абстрактность и вытекающую из нее системность, придающие немцам такие черты, как глубокомыслие, философский склад ума, педантизм, дисциплинированность. Он признает, что немцы «возвели и искусство воспитания на степень науки», однако «немецкая педагогика — наука чисто немецкая» [Ушинский, 1948, с. 77], то есть указывает на неприемлемость немецкой системы для других стран. Этот вывод имел не только научное, но и практическое значение, учитывая приверженность России с петровских времен, и особенно в XIX в., к образцам европейского образования. На менее чем четырех страницах текста автор смог не только выявить типичные характеристики воспитания в Германии и связать их с менталитетом немцев, но и указать на его дефициты и уникальность.

Втрое больше места в статье занимает анализ английского воспитания прежде всего дворянства и аристократии как единственных реальных объектов общественного воспитания в стране. Уделяя внимание учреждениям, осуществляющим возвращение джентльменов, и содержанию образования, автор приходит к выводу: главной задачей английского воспитания является формирование характера, привычки владеть собой — англичане известны своей сдержанностью, снобизмом и прагматичным подходом к жизни. Их воспитанию свойственны строгость, холодность в отношении к детям, строгая ориентация на знания и социальные навыки, необходимые в свете. Большая роль в этой системе отводится знаменитым школам и университетам типа Оксфорда, где содержание образования и среда больше дают в воспитательном плане, чем в учебном.

Еще больше внимания уделено французскому общественному воспитанию в попытке определить его характер, возможно, в связи с проблематичностью его идентификации в результате сложностями развития государства в XVIII-XIX вв. Увязывая воспитание с национальной историей, Ушинский выявляет его зависимость от политических событий и идеологических настроений в обществе. Определяя роль Наполеона в формировании воспитательных идеалов современных ему французов, значение высшего образования и школ в формировании их характера, описывая управление образованием, автор отмечает как итог национального воспитания поверхностность знаний, пренебрежение к культуре других народов, практическую ориентацию, внешний лоск. Национальной системе французы обязаны присутствием им соревновательностью, изобретательностью, патриотичностью.

Представляя очерк об общественном образовании на севере Америки, Ушинский вновь анализирует его через исторические основания штатов и обозначает демократичность и поликультурность как важные признаки американского образования. Можно заметить, что больше внимания автор в этой главе уделяет именно образовательным, а не воспитательным аспектам, но обнаруживает гражданственность как типичную черту американского воспитания. Автор указывает на отсутствие в северных штатах собственной педагогической системы воспитания, что связано с недавним образованием государственности и продолжающимися педагогическими поисками.

Анализируя эту примечательную статью, важно отметить, что она написана с использованием

более 20 разноплановых источников (на трех иностранных языках!), включая книгу Дистервега, научные труды других ученых, образовательное законодательство, отчеты об образовании в Европе, письма путешественников, монографии по истории немецкой школы, организации американского и французского образования. Это характеризует Ушинского не только как человека, свободно владевшего несколькими европейскими языками, но и как ученого, обеспечивавшего свои выводы серьезной теоретической базой и следившего за иностранными педагогическими публикациями, без чего невозможно сравнительно-педагогическое исследование. Еще одна особенность статьи — сильнейший акцент на историческом и этнопсихологическом подходах. Обращение к зарубежному образованию здесь очень напоминает доказательную базу для теоретических выводов о воспитании и о русском общественном воспитании в частности.

Этот вывод подтверждает его следующая статья в «Журнале для воспитания» (1858) — «Школьные реформы в Северной Америке», которую он предваряет словами: «По вопросу о воспитании мы считаем полезнейшим обзирать факты общественного воспитания у других народов, чем излагать какие бы то ни было теории» [Ушинский, 1858, с. 16]. Работа представляет собой рассуждения об устройстве и развитии американского образования на основе содержания книги шведского педагога П. А. Сильестрема, описавшего образовательные заведения США за пять лет до этого. Рассуждения опираются на познания Ушинского в области культуры; на факты о политическом устройстве, историческом становлении штатов, религиозных особенностях американского общества в сравнении с европейскими, то есть не ограничиваются стройным описанием развития школы, как можно было бы ожидать от названия, а подходят к предмету разносторонне, сам предмет при этом позволяет собирать факты о чужой воспитательной системе, их критический которых указывает на специфику американского воспитания в сравнении с отечественным. В 1858 г. с той же целью вышла и статья «Внутреннее устройство североамериканских школ».

Дальнейшее обращение К. Д. Ушинского к зарубежному образованию было стимулировано его работой в должности редактора Журнала Министерства народного просвещения: уже в 1860 г. была издана его статья «Сиротские школы в Эдинбурге» [Ушинский, 1860], в 1861 г. —

«Народные школы в Соединенных королевствах Великобритании и Ирландии» [Ушинский, 1861] и «О народном образовании во Франции». Часть из них не подписана, однако авторство Ушинского установлено В. Я. Струминским [Архив... , 1959], и анонимность может объясняться стремлением вывести редактируемый журнал на новый уровень качества при дефиците прогрессивных авторов и вольнодумной репутации самого редактора. Ему было важно представлять в журнале отдельные свои материалы, чтобы придать изданию желаемый характер, и где-то — анонимно, что было типично тогда и для других авторов.

Работа о сиротских школах написана по материалам книги американца А. Д. Баха «Доклад о воспитании в Европе» (1839), глубоко изученной Ушинским еще в период работы в Сиротском институте в Гатчине. Выбор темы был сделан не случайно: он считал Баха крупным специалистом в теории английского воспитания, а сама Великобритания того времени имела лучшую в Европе систему благотворительных учебных заведений, и изучение ее устройства было актуальным и полезным для российского образования [Ушинский, 1948, с. 81]. В. Я. Струминский, разбиравший архив педагога, заметил, что извлечение о сиротских школах Эдинбурга, необходимое ему как смотрителю классов, несомненно, было сделано Ушинским уже в те годы и представляло собой материал, который ждал своего использования в одной из будущих статей [Архив... , 1959]. Работа о народных школах Великобритании также представляет выдержки — из «Истории педагогики в христианский период» немецкого автора К. Шмидта, которая вышла в тот же 1861 г., то есть являлась новинкой зарубежной педагогической литературы, и среди всех ее разделов Ушинского привлек именно материал сравнительно-педагогического содержания. Мы полагаем, что причиной выбора Британии служил упоминавшийся ее богатый опыт благотворительности и развития народного образования в XIX в., что отражало актуальные проблемы просвещения в российском обществе. Статья представляла собой свободный перевод, интерпретацию фрагментов текста Шмидта и комментарии и носила исторический и компаративный характер. Читатель знакомился с состоянием народной школы в начале столетия, с ее устройством, Белль-Ланкастерской моделью обучения как попыткой расширения образования, практикой подготовки педагогов для народных школ, с совре-

менными частными и государственными мерами организации народной школы в Великобритании, с противоречивыми взглядами церкви и отдельных политических партий по поводу образования низших классов населения. Ушинский охватывает статьей широкий круг аспектов организации начальных школ и делает вывод, что «в последние 30 лет по всей Англии заведены правильно устроенные народные школы, имеющие хороших учителей» [Архив ... , 1959, с. 184]. Работой «О народном образовании во Франции» Ушинский хотел охарактеризовать состояние французской школы, для чего перевел и отредактировал материалы французского автора, имя которого не упоминается. Небольшой объем статьи, возможно, объясняется проблемностью этого состояния, а выбор страны — актуальностью качества школьной подготовки для Российской империи. Ушинский-редактор представляет структуру французской системы, отмечает примитивность содержания образования на отдельных ступенях, говорит о негативном влиянии церкви и политической реакции на развитие школы, повторяя авторский вывод о схоластичном, построенном на зубрежке мертвых языков, обучении в лицеях, общинных и частных школах.

Итак, указанные материалы появляются в печати в 1857-1861 гг., до поездки Ушинского в Европу, и являются первыми статьями, где он (порой анонимно) освещает вопросы устройства зарубежного образования, то есть проявляет интерес к сравнительной педагогике. Однако, изучая публикации XIX в., нельзя не заметить, что статьи подобной тематики появлялись и до 1857 г. Принадлежали они другим авторам.

Наверное, самое большое число статей сравнительно-педагогического содержания было напечатано в журнале «Учитель» с первого его выпуска в 1861 г., но все они являлись переводом зарубежных авторов. Некоторые материалы помещались в «Журнале для воспитания» (1857), но еще в 1834 г. в России выходил «Журнал Министерства народного просвещения» (до этого издававшийся под другими названиями).

Публикации о зарубежном образовании в этом журнале — главном педагогическом издании того времени, официальном рецензируемом вестнике — можно встретить с первых выпусков, более того, в специализированной рубрике «Известия об иностранных ученых и учебных заведениях» (просуществовавшей до реструктурирования издания уже Ушинским). Основная часть из них были анонимными, что являлось обще-

распространенной практикой столетия и объяснялось либо нежеланием раскрывать имя автора, либо редакторской уловкой, позволявшей публиковать собственное мнение или представлять материал как информацию, а не позицию. Содержание анонимных статей разнообразно, но чаще касалось стран Европы: «Устройство юридических факультетов в разных иностранных университетах и в особенности в Германии» (1834), «Северо-Американские школы для малолетних детей» (1835), «О Французском университете» (1835), «О народном просвещении в Дании» (1839), «О состоянии учебных заведений в Баварии» (1840), «О школах в Норвегии» (1853). Видимо, обычно эти материалы являлись переводами статей из зарубежных изданий, что и побуждало к анонимности.

Другая часть сравнительно-педагогических материалов сопровождается именем автора, и эти работы можно разделить на несколько групп:

– Статьи поданных Российской империи, например:

- Оскин А. И. О состоянии народного просвещения в Пруссии (1834).

- Мурзакеч Н. Н. Нынешнее состояние просвещения у Болгар (1838); часть авторов таких работ — священнослужители, что понятно, учитывая их долю в кадровом составе учительства:

- Взгляд на просвещение в Китае (о. Иакив Бабурин, 1838);

- Специальные Школы в Швеции (свящ. М. Раевский, 1846);

- Народные школы и учебные заведения в великом герцогстве Баденском (прот. И. Базаров, 1858).

– Статьи иностранцев. Это могли быть представители государства или региона, которому посвящалась статья (например, работа Г. Дестуниса «Афинский университет в 1853-1854 академическом году» (1855), или публикации иностранцев не о своей стране:

- Моргенштерн К. Сравнение университетов английских с немецкими (1835);

- Гюббенет Х. фон. Замечания о современном состоянии медицины в Западной Европе (1855).

– Зарубежная документация по вопросам организации образования — отчеты, официальные письма, статистика, например:

- Отчет Греческого министра народного просвещения, представленный королю, о ходе образования в средних учебных заведениях в

Греции с 1829 по 1855 г. включительно. Перев. с греч. Г. С. Дестуниса (1857);

- Устройство училищ в Швеции. Донесение Ксаверия Г. французскому министру народного просвещения (1841).

Важно, что анонимные или публикации одной из трех групп можно встретить почти в каждом выпуске журнала. Это свидетельствует о том, что в XIX в. российское педагогическое сообщество и власти испытывали устойчивый интерес к организации и состоянию образования за границей. Однако их содержание носит обзорно-описательный характер. Случаи аналитичности и внесение собственно сравнительного элемента в материалы были довольно редкими, а для авторов таких работ эти материалы единичны.

Пожалуй, первым ученым, который написал ряд сравнительно-педагогических работ, был Василий Иванович Водовозов — видный просветитель, общественный деятель, методист, филолог, литератор, коллега и соратник Ушинского. Словарь Брокгауза и Ефрона конца XIX в. называл его «одним из основателей новой русской педагогики» [Энциклопедический словарь, 1892, с. 762]. Будучи полиглотом, он занимался переводами иностранных текстов, а также непосредственно изучал устройство школ и педагогических процессов в различных странах в ходе своих заграничных поездок.

Его первыми статьями стали вышедшие в 1856 г. в Журнале Министерства народного просвещения «Заметки о современном образовании в Германии» и «Заметки о современном образовании во Франции». Примечательно, что эти работы были написаны еще до его путешествий, следовательно, базируются на материалах других авторов. Местами Водовозов даже ссылается на них, указывая имена деятелей немецкой (французской) культуры или конкретные статьи в газетах, из которых почерпнуты те или иные сведения, включая статистические. Такой подход к написанию напоминает реферативный. Однако содержательно работы являются комментариями по теме, где Водовозов излагает собственное мнение по широкому кругу вопросов — о пользе иллюстрированной литературы в австрийских школах, о попытках гуманитаризации содержания образования в немецких, о современных ученых и путешественниках и выдающихся представителях культуры XVIII в. [Водовозов, 1856а; Водовозов, 1856б]. В этом смысле статьи довольно эклектичные и не совсем педагогические, а их название точно выходит за рамки по-

нятия «Заметки» (как небольшие описательные сообщения в печати). Но, по сути, обе работы написаны по образцам сравнительно-педагогических статей XX в. — с опорой на зарубежные источники и изыскания позитивного и негативного в зарубежном опыте для привлечения к ним общественного внимания.

Затем последовало первое путешествие за границу. Работая преподавателем словесности в гимназии, Водовозов в ходе отпускной поездки в Германию посещал различные учебные заведения в городах и сельской местности, интересуясь самыми разными вопросами — от учебников и квалификации учителей до учебных программ и методов воспитания. Особое внимание он обратил на приобретаемые тогда в Германии распространение детские сады. В результате уже в осеннем номере «Журнала для воспитания» вышла его публикация «Заграничные письма» (1857), а в министерском издании — «Детские сады в Германии» (1857). Легкость, с которой он писал о Шиллере и Гете, выдавала в нем знатока немецкой культуры, а выбор мест посещения — человека, глубоко увлеченного педагогикой и изучающего ее в любых проявлениях. По словам Д. И. Писарева, «заграничные письма г. Водовозова заслуживают полного внимания ... как по своему литературному достоинству, так и по интересу описываемого в них предмета» [Писарев, 1900, с. 134], где автор «понял и представил германский народный характер, насколько он выразился в педагогической деятельности» [Писарев, 1900, с. 135]. В 1858 г. вышла еще одна тематическая статья Водовозова — «Приходские училища в Берлине», написанная на основе его личных наблюдений во время поездки.

Следующее заграничное путешествие было совершено Водовозовым в 1859 г. по Франции и Италии, однако последовавшие Письма в популярных журналах не затрагивали его мыслей о школах в этих странах. А еще через три года молодожены Водовозовы уехали в Европу уже с целью изучить образование в разных странах. Они побывали в Бельгии, Германии, Англии, Швейцарии. Он посещал школы, разговаривал с учениками и педагогами, пытаясь найти то ценное, что было полезным и для российского образования. Особенно его интересовала организация начального образования и детских садов, а также новинки современной педагогической мысли. Этот интерес искренне разделяла его жена Елизавета Николаевна, впоследствии продвигавшая идеи Фребеля в России. В тот же год Водовозов

подготовил большую статью «Письма о народном образовании в Бельгии». Она вышла в министерском журнале в одном номере с «Педагогической поездкой по Швейцарии» Ушинского — первой работой Константина Дмитриевича, написанной на основе собственных впечатлений от посещения зарубежных школ.

В ходе поездок за границу в 70-х гг. Водовозов также живо интересовался темой образования и, хотя почти не писал более отдельных работ сравнительно-педагогического содержания, использовал эти идеи в своих трудах по методике и общей педагогике. Изучая зарубежный опыт, он приобрел собственное мнение об особенностях европейских школ и дидактических систем. Признавая положительные стороны отдельных аспектов (например, создание специальных школ для трудных детей и инвалидов и организацию женских училищ в Германии [Водовозов, 1857]), В. И. Водовозов не стал «западником», отстаивал самобытность русской школы и резко критиковал зарубежную за узкое содержание образования, школьную дискриминацию отдельных групп населения и т. д.

Стоит также упомянуть вклад в становление российской сравнительной педагогики Льва Николаевича Модзалевского — видного просветителя, историка педагогики, литератора, популяризатора идей Ушинского. Получив образование, он успел послужить преподавателем русского языка в Смольном под непосредственным руководством Константина Дмитриевича и признавался, что именно благодаря влиянию Ушинского, которого сам и искал, заинтересовался педагогикой и ближе познакомился с отечественной и иностранной педагогической литературой [Модзалевский, 1899]. Результаты этого знакомства можно увидеть в его публицистической деятельности. Когда Модзалевский был привлечен Ушинским к сотрудничеству в министерском журнале, в 1861 г. там вышла первая статья начинающего педагога «О преподавании отечественного языка в Германии», где на основе трудов немецких авторов он излагал взгляды на полезные методики обучения родному языку.

Увлеченный возможностями педагогического знания в 1862 г. 25-летний Модзалевский с удовольствием принял направление в командировку с «ученой целью»: как и другие молодые ученые, он был отослан министерством за границу для повышения квалификации и подготовки к профессорскому званию (проект, курировавшийся Н. И. Пироговым). Там два года он занимался

изучением педагогики, психологии и философии в университетах Гейдельберга и Йены, там встречался с Ушинским и Пироговым. Он посещал детские сады, элементарные школы, ремесленные училища, гимназии и учительские семинарии Германии, а затем — и других стран. Полагавшиеся отчеты об учебе регулярно печатались в ведомственном журнале, где Модзалевский подробно описывал свои интересы и результаты, более всего сосредоточившись на методических аспектах немецкой и швейцарской школы, а также на проблемах подготовки педагогических кадров. Как и Водовозов, он указывал на достижения, обычно проявлявшиеся в авторских учебных заведениях, но считал иностранное образование не превосходящим российское и вредным для российского юношества: «Иностранная школа разовьет тело и душу своего питомца, научит, пожалуй, понимать недостатки своего отечества, но не научит любить его горячо» [Модзалевский, 1863, с. 37]. Его впечатления о немецких школах можно найти в серии статей и в отдельной книге «Быт студентов в Германии» (1865). Приобретенные знания о зарубежной практике организации образования в дальнейшем Л. Н. Модзалевский разумно использовал в своих книгах по развитию зарубежной школы («Очерки истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» и др.), тем самым устанавливая связи сравнительно-педагогической и историко-педагогической отраслей.

Итак, тематика организации школьного дела за границей была весьма популярна в периодике середины XIX в. По несколько статей такого рода принадлежали, например, литературоведу и пропагандисту детских садов Фребеля В. Г. Варенцову, педагогу В. В. Игнатовичу, общественным деятелям Н. П. Авенариусу и К. Д. Кавелину (также прошедшим стажировку за границей в начале 60-х гг.).

В 1862 г., выполняя задание IV Отделения, к наблюдению за организацией образования в Европе приступил и К. Д. Ушинский. Он провел там 5 лет, в основном живя в Швейцарии на Женевском озере, где любили отдыхать на водах русские путешественники, и в немецком Гейдельберге, где сблизился с Пироговым. Он много ездил по Швейцарии, Германии, Франции, Бельгии и Италии, посещая народные школы и приюты, учительские семинарии, школы для девочек и другие учебные заведения, присутствуя на уроках, занятиях, экзаменах, беседуя с учениками и педагогами.

В первый же год результатом этих визитов становится большая статья из семи частей о «Педагогической поездке по Швейцарии», где для привлечения читателя он облачает наблюдения в форму писем и даже заметок путешественника, вновь представляя как талантливый литератор. Автор, описывая особенности местного образования, сравнивает его с отечественным и словно примеряет на российскую систему. Ушинский объективен — он отмечает не только достоинства швейцарского образования или мастерство конкретных педагогов, но также недостатки и проблемы школы.

Первое Письмо представляет собой серьезный экскурс в историю швейцарского образования, которая, как мы предполагаем, еще не была написана и самими швейцарцами. Словно опытный компаративист, Ушинский предвзвешивает непосредственное изучение намеченного предмета информацией о становлении современного образования в стране и социокультурных условиях его развития, знакомя читателя с факторами военно-политического, религиозного, социально-этнического, научно-педагогического влияния на швейцарскую школу в предыдущий период.

Во втором Письме автор рассказывает о поездке в Берн и в увлекательной научно-популярной форме не только делится впечатлениями о школах, но и дает необходимые сведения о культуре кантона, что позволяют лучше понять организацию образования. На основе наблюдений Ушинский вновь пытается проанализировать национальный характер местного населения, заключая затем, что «в педагогических реформах характер бернца также отразился вполне» [Ушинский, 1862, с. 267], то есть применяет методы этнопедагогики и этнопсихологии. Он подробно раскрывает эти реформы, отдельно останавливаясь на проблемах и трудностях, которые предстояло решать властям, и сопровождает свои комментарии статистикой, выделяя, помимо прочего, что на образование Берн тратит 20 % своего бюджета. Подробная статистика присутствует и при характеристике современной образовательной системы кантона, характеризуя численность учебных заведений каждого типа, количество их учителей и учащихся, финансирование, число новых и частных школ. Автор раскрывает структуру образования, его управление, усилия региона по развитию просвещения, отдельные нормы образовательного законодательства. Анализ последнего пункта привел Ушинского к составлению соответствующих рекомендаций для России.

Третье и четвертое Письма полностью посвящены посещению школы для девочек под руководством широко известного тогда педагога Ф. Фрелиха, от которой Ушинский остался под большим впечатлением. Вновь начиная с истории становления учебного заведения и его структуры, он приходит к описанию устройства школы и предложениям по усовершенствованию российского образования, навеянным визитом. Больше недели он ежедневно посещал различные уроки в этой школе, восхищаясь подбором кадров, обучением на родном диалекте, краткостью занятий, подбором учебных дисциплин. Третье письмо отличается от предыдущих большей схожестью с заметками путешественника: Ушинский описывает мелкие детали типа диалога с привратником, его внешнего вида и быта, внешней неприглядности здания, кабинета директора — подробности, излишние с точки зрения научной стилистики и педагогического содержания текста, но раскрывающие специфику самой школы и увлекающие читателя.

Такой же подход путешественника ярко представлен и в двух следующих статьях, где описаны впечатления от посещения учебных учреждений в других городах. Пятое Письмо повествует о визите в учительскую семинарию в Мюнхенбухзее. Изучение образовательного процесса привело Ушинского к пересмотру проекта учительских институтов, изменения которого он предлагает здесь же, указывая на недостатки в сравнении с швейцарским опытом. Он анализирует не только учебные планы и методику швейцарской семинарии, но описывает специфику должности директора, условия работы педагогов, поступления и быта учащихся, соотнося их с отечественной практикой. Веттингенская семинария представлена в шестом Письме. Здесь Ушинский был удивлен большой ролью трудового и эстетического воспитания будущих учителей.

О поездке в Цюрих повествует седьмое Письмо, где он опять пытается найти закономерность специфики образования от национального характера местного населения, культуры региона и исторического своеобразия развития школ. Описывая местную школьную реформу тридцатилетней давности, Ушинский сопоставляет ее меры с изменениями школы на родине, указывая верные шаги властей и дефициты в сравнении с цюрихским опытом. Описание Кюснахтской семинарии, помимо знакомых читателям аспектов, содержит описание распорядка дня, денежной си-



стемы наказаний, участия духовенства в образовательных процессах.

Очевидно, что швейцарская поездка была очень полезна и интересна самому Ушинскому. В здешних школах он нашел много ценного и прогрессивного, что советовал к использованию при организации семинарий и школ на родине. И повсеместно он обращал внимание на личность директора учебного заведения, показывая, что именно конкретный директор часто придавал тем или иным учреждениям их положительные характеристики, поэтому последнее Письмо заканчивалось словами, полными патриотизма и ожиданий: «Боже мой, думал я про себя, вспомнив многие наши полуиностранные учебные заведения, когда же мы увидим такие же характерные русские воспитательные заведения и во главе их такие же типические русские личности в высоко-развитой, облагоустроенной форме, когда подобные личности будут развивать в воспитателях благороднейшие черты истинно русского характера, а воспитатели будут вызывать этот характер в молодых поколениях русского народа!» [Ушинский, 1863, с. 60].

При анализе швейцарских писем обращают на себя внимание несколько аспектов.

1. Прежде всего, это объем публикаций. По нашим подсчетам, они составляют почти 300 тысяч знаков с пробелами, или 7,5 п. л., которые сегодня выглядят как объем нераздутой кандидатской диссертации или 7 полноценных ваковских публикаций. В этом смысле Ушинский идет дальше своих предшественников, так подробно раскрывая одну тему сравнительно-педагогического содержания (объем «О народности в общественном воспитании» почти 180 тыс. зн.).

2. Талант великого педагога в данной сфере проявляется и в использовании методов изучения, в их полноте и прогрессивности. Главным методом теоретической группы в его работах отчетливо выступает сравнительно-исторический анализ, дополненный причинно-следственным анализом событий и явлений, изучением педагогической и прочей литературы, описанием швейцарского опыта, статистическим анализом. Одновременно можно обнаружить целый спектр важнейших практических методов современного сравнительно-педагогического исследования — изучение Ушинским реальных педагогических процессов в реальных условиях через: наблюдение деятельности педагогов и учащихся (посещение уроков, дополнительных занятий, экзамен-

нов, наблюдение трудовых работ), беседы с представителями учебных заведений (от директора до привратника школы), сбор и анализ школьной документации и результатов деятельности учащихся (от изучения личных записей директора семинарии до рисунков учащихся). В швейцарских статьях, несмотря на форму записок путешественника, просматривается комплексный подход к изучению вопроса (Ушинский выделяет и анализирует конкретные компоненты образования, что позволяет обнаружить его многообразие), антропологический подход (предмет изучается через обращение к философии, психологии, культурологии и другим дисциплинам), исторический подход (Ушинский знакомит читателя с устройством и достоинствами швейцарских школ через изучение особенностей их становления и неоднозначности развития) и этнопсихологический подход (анализ образования через национальный характер). Как видим, часть этих методов и подходов испробована им уже в статье «О народности в общественном воспитании».

3. Наконец, примечательными являются и цели подготовки данных публикаций. Формально это освещение особенностей постановки женского образования в Швейцарии, для чего автор и был командирован за границу. Однако его цели значительно шире. Важно, что, в отличие от подавляющего большинства предыдущих работ сравнительно-педагогического содержания в XIX в., свои Письма Ушинский публикует с целью не столько описания чужого опыта, сколько актуализации проблем отечественного образования и пробуждения к ним интереса российской общественности. «Теперь настает время, когда России более всего нужны школы, хорошо устроенные, и учителя хорошо подготовленные, — и много, много школ нужно! — писал он Л. Н. Модзалевскому через год после отмены крепостного права. — Иначе и свобода крестьян, и открытое судопроизводство не принесут той пользы, которую могли бы принести эти истинно великие шаги вперед» [Ушинский, 1952, с. 167]. Для актуализации он все время сравнивает увиденное с российской практикой, использует местоимения множественного числа и сослагательное наклонение («мы», «у нас» «нам бы» «если бы»). Одновременно Ушинский стремился ознакомить российских педагогов с интересными и прогрессивными находками европейской школы, вооружить их новыми методами и средствами

обучения. Подобные задачи и решает современная сравнительная педагогика.

Возвращаясь к статье «О народности в общественном воспитании» 1857 г., надо указать и на цель разработки теории русского общественного воспитания. Общее между всеми его работами о заграничном образовании заключается в обращении к проблеме заимствования иностранного опыта как таковому. Только зная содержание общественной полемики о дальнейших ориентациях развития России, ее цивилизационном и общественном самоопределении, зная устройство школы того периода и непростую общественно-политическую ситуацию, можно понять, насколько важным было решения этой проблемы. Крайне значима в этом понимании увлеченность учителей и чиновников образования немецким опытом. Именно «в шестидесятых и семидесятых годах мы набросились на немецкую педагогию», — писал П. Ф. Каптерев [Каптерев, 2018, с. 34], описывая формы заимствований. «Русские педагоги толпами устремлялись к немцам самолично учиться педагогике, чтобы ... принести на родину последнее слово педагогической немецкой науки; чиновники министерств получали казенные командировки за границу, как только возникла в министерстве мысль о реформе; усваивались немецкие методы преподавания; ... целые журналы педагогические издавались с помощью немцев» [там же, с. 31].

К. Д. Ушинский в итоге наблюдений и размышлений пришел к выводу, что заимствования полезны в науке, но не в организации воспитания, которое уникально для каждой страны, а потому и не нуждается в подражаниях и не принимает его: «У каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным» [Ушинский, 1948, с. 166]. Иначе рассматривал он педагогические заимствования в вопросах организации образования, о чем свидетельствует уважение и интерес к отдельным школьным и региональным системам в Швейцарских письмах. Напрямую он высказывается на этот счет в своем кратком отчете IV отделению в 1862 г., где Ушинский перечислил специфические характеристики швейцарской системы, рекомендуемые к заимствованию в российском образовании: специальная подготовка учителей для женских учебных заведений; соединение воспитательной и учебной работы в школе; классная система преподавания в младших классах; сеть рабочих,

или рукодельных школ; хорошая оснащенность учебниками; логичность содержания образования; ведущая роль родного языка в централизации содержания образования; классное пение как действенное средство воспитания [Струминский, 1960, с. 225-227]. Иначе говоря, зарубежный опыт полезен для усовершенствования собственной образовательной системы, если не угрожает культуре национальной педагогики и школы — эта идея и лежит в основе отечественной сравнительной педагогики.

### Заключение

Будет преувеличением утверждать, что Ушинский является основателем сравнительной педагогики в России: он не занимался вопросами ее обоснования и разработки методологии и не был первым, кто обратился к изучению образования за границей. Как отмечалось выше, интерес к устройству образования в отдельных странах стал общей тенденцией в Европе и Америке XIX в. Однако Ушинский не просто попал под влияние тенденции, но смог увидеть в изучении этого устройства возможность поиска путей развития отечественной научной педагогики и образования — как через прямые заимствования преимуществ зарубежного опыта, так и путем обоснования изменений или явлений в России фактами из иностранной практики.

Константин Дмитриевич Ушинский положил начало именно системному изучению в России зарубежного образования — для решения значимых отечественных социальных и педагогических задач, с применением разнообразных подходов, адекватных научных методов и с пониманием факторов, определивших текущее состояние той или иной системы. Поэтому справедливо утверждать, что его имя, помимо создания научной педагогики в России, связано еще и со становлением в стране целенаправленного и системного изучения иностранного образования и что именно его работы стимулировали интерес отечественных ученых к сравнительной педагогике. Под влиянием его трудов работали с 1860-х гг. В. И. Водовозов, Л. Н. Модзалевский, Н. П. Померанцев, Н. Х. Вессель, Д. Д. Семенов, Л. Н. Толстой, П. Г. Мижуев.

### Библиографический список

1. Архив К. Д. Ушинского / сост. В. Я. Струминский : в 4 т. Т. 1 : материалы редакторской деятельности К. Д. Ушинского в «Журнале Министерства народного просвещения» (1860-1861 гг.) и его статьи по вопросам школы и воспитания в Англии

и Франции середины XIX в. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. 478 с.

2. Богуславский М. В. Педагогическая судьба К. Д. Ушинского / М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2. С. 6-17.

3. Водовозов В. И. Заграничные письма // Журнал для воспитания. 1857. № 9. С. 256-266.

4. Водовозов В. И. Заметки о современном образовании в Германии // Журнал Министерства народного просвещения. 1856а. Ч. ХС. Отд. IV. С. 13-34.

5. Водовозов В. И. Заметки о современном образовании во Франции // Журнал Министерства народного просвещения. 1856б. Ч. ХС. Отд. IV. С. 31-66.

6. Вульфсон Б. Л. К. Д. Ушинский — основоположник сравнительной педагогики в России // Педагогика. № 2. 2015. С. 105-111.

7. Каптерев П. Ф. История русской педагогики : в 2 ч. Ч. 2. Общественная педагогика. Москва : Юрайт, 2018. 272 с.

8. Мандель Б. Р. Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. 573 с.

9. Модзалевский Л. Н. Из педагогической автобиографии. Санкт-Петербург : Н. Г. Мартынов, 1899. 45 с.

10. Модзалевский Л. Н. Кандидата Льва Модзалевского: Извлечения из отчетов лиц, отправленных за границу для приготовления к профессорскому званию // Журнал Министерства народного просвещения. 1863. Часть СХХ. Отд. 2. С. 13-23.

11. Писарев Д. И. Сочинения Д. И. Писарева : в 6 т. Т. 1. Санкт-Петербург : Тип. т-ва «Общественная польза», 1900. 330 с.

12. Струминский В. Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского: биография. Москва : Учпедгиз, 1960. 347.

13. Ушинский К. Д. Народные школы в Соединенных королевствах Великобритании и Ирландии // Журнал Министерства народного просвещения. 1861. Часть СХ. Отд. 1. С. 72-97.

14. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Собрание сочинений : в 11 т. Т. 2. Педагогические статьи, 1857-1861 гг. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. С. 69-166.

15. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Журнал Министерства народного просвещения. 1862. Часть СХVI. Отд. 1. С. 252-286.

16. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Журнал Министерства народного просвещения. 1863. Часть СХIX. Отд. 3. С. 41-60.

17. Ушинский К. Д. Письма к Л. Н. Модзалевскому // Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 11. Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. С. 164-192.

18. Ушинский К. Д. Сиротские школы в Эдинбурге // Журнал Министерства народного просвещения. 1860. Часть CVIII. Отд. 4. С. 159-177.

19. Ушинский К. Д. Школьная реформа в Северной Америке // Журнал для воспитания. 1858. № 1. С. 16-17.

20. Энциклопедический словарь : в 86 т. Т. VIА. Санкт-Петербург : Семеновская Типолитография Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, 1892. 949 с.

21. Hans N. K. D. Ushinsky: Russian Pioneer of Comparative Education // Comparative Education Review. 1962. Vol. 5. № 3. Pp. 162-166.

#### Reference list

1. Arhiv K. D. Ushinskogo = Archive of K. D. Ushinsky / sost. V. Ja. Struminskij : v 4 t. T. 1 : materialy redaktorskoj dejatel'nosti K. D. Ushinskogo v «Zhurnale Ministerstva narodnogo prosveshhenija» (1860-1861 gg.) i ego stat'i po voprosam shkoly i vospitanija v Anglii i Francii sere diny XIX v. Moskva : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1959. 478 s.

2. Boguslavskij M. V. Pedagogicheskaja sud'ba K. D. Ushinskogo = Pedagogical fate of K. D. Ushinsky / M. V. Boguslavskij, K. Ju. Milovanov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2014. № 2. S. 6-17.

3. Vodovozov V. I. Zagrani chnye pis'ma = Foreign letters // Zhurnal dlja vospitanija. 1857. № 9. S. 256-266.

4. Vodovozov V. I. Zаметки о современном образовании в Германии = Notes about modern education in Germany // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1856a. Ch. HS. Otd. IV. S. 13-34.

5. Vodovozov V. I. Zаметки о современном образовании во Франции = Notes on Modern Education in France // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1856b. Ch. ХС. Otd. IV. S. 31-66.

6. Vul'fson B. L. K. D. Ushinskij — osnovopolozhnik sravnitel'noj pedagogiki v Rossii = K. D. Ushinsky is the founder of comparative pedagogy in Russia // Pedagogika. 2015. № 2. S. 105-111.

7. Kapterev P. F. Istorija russkoj pedagogiki = History of Russian pedagogy : v 2 ch. Ch. 2. Obshhestvennaja pedagogija. Moskva : Jurajt, 2018. 272 s.

8. Mandel' B. R. Sravnitel'naja pedagogika: istorija, teorija, problematika = Comparative pedagogy: history, theory, problems. Moskva ; Berlin : Direkt-Media, 2019. 573 s.

9. Modzalevskij L. N. Iz pedagogicheskoi avtobiografii = From pedagogical autobiography. Sankt-Peterburg : N. G. Martynov, 1899. 45 s.

10. Modzalevskij L. N. Kandidata L'va Modzalevskogo: Izvlechenija iz otchetov lic, otpravlenyh za granicu dlja prigotovlenija k professorskomu zvaniju = Candidate Lev Modzalevsky: Extracts from reports of persons sent abroad to prepare for professorship // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1863. Chast' СХIX. Otd. 2. S. 13-23.

11. Pisarev D. I. Sochinenija D. I. Pisareva = Works of D. I. Pisarev : v 6 t. T. 1. Sankt-Peterburg : Tip. t-va «Obshhestvennaja pol'za», 1900. 330 s.

12. Struminskij V. Ja. Oчерки zhizni i pedagogicheskoi dejatel'nosti K. D. Ushinskogo : biografija = Essays on the life and pedagogical activity of

K. D. Ushinsky : biography. Moskva : Uchpedgiz, 1960. 347.

13. Ushinskij K. D. Narodnye shkoly v Soedinennyh korolevstvah Velikobritanii i Irlandii = Folk schools in the United Kingdom of Great Britain and Ireland // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1861. Chast' CXII. Otd. 1. S. 72-97.

14. Ushinskij K. D. O narodnosti v obshhestvennom vospitanii = On folk character in public education // Sobranie sochinenij : v 11 t. T. 2. Pedagogicheskie stat'i, 1857-1861 gg. Moskva : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1948. S. 69-166.

15. Ushinskij K. D. Pedagogicheskaja poezdka po Shvejcarii = Teaching tour in Switzerland // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1862. Chast' CXVI. Otd. 1. S. 252-286.

16. Ushinskij K. D. Pedagogicheskaja poezdka po Shvejcarii = Teaching tour in Switzerland // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1863. Chast' CXIX. Otd. 3. S. 41-60.

17. Ushinskij K. D. Pis'ma k L. N. Modzalevskomu = Letters to L. N. Modzalevsky // Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij : v 11 t. T. 11. Moskva ; Leningrad : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1952. S. 164-192.

18. Ushinskij K. D. Sirotskie shkoly v Jedinburge = Orphan schools in Edinburgh // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1860. Chast' CVIII. Otd. 4. S. 159-177.

19. Ushinskij K. D. Shkol'naja reforma v Severnoj Amerike = School reform in North America // Zhurnal dlja vospitanija. 1858. № 1. S. 16-17.

20. Jenciklopedicheskij slovar' = Encyclopedic Dictionary : v 86 t. T. VIA. Sankt-Peterburg : Semenovskaja Tipolitografija F. A. Brokgauza i I. A. Efrona, 1892. 949 s.

21. Hans N. K. D. Ushinsky: Russian Pioneer of Comparative Education // Comparative Education Review. 1962. Vol. 5. № 3. Rr. 162-166.

Статья поступила в редакцию 18.11.2022; одобрена после рецензирования 19.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 18.11.2022; approved after reviewing 19.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.

Научная статья  
УДК УДК 371.134  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_21\_28  
EDN: HGIZOA

### Краеведение как фактор комплексного решения проблем содержания современного образования

Ольга Сергеевна Бекиш<sup>1✉</sup>, Юрий Николаевич Слепко<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Старший преподаватель кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

<sup>2</sup>Доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

<sup>1</sup>olgabekisch@yandex.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-9864-3500>

<sup>2</sup>slepko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

**Аннотация.** В статье обсуждается использование краеведческого материала для организации образовательной деятельности на разных уровнях общего, дополнительного, профессионального образования. Утверждается, что образовательный потенциал краеведческого материала позволяет применять его для решения значительного числа вопросов и проблем организации содержания образовательной деятельности в школе, в дополнительном образовании, в профессиональной подготовке будущего педагога. На основе анализа современных исследований использования краеведческого материала в образовательной деятельности выделяются типы задач, решаемых с его помощью: краеведение выступает средством интеграции учебного материала разных школьных предметов; средством реализации музейной, экскурсионной, туристической деятельности; фактором организации содержания образования в дошкольных учреждениях, в начальной, основной и средней школе, в высших учебных заведениях. Помимо этого, краеведческий материал является важным дидактическим средством развития творческих способностей обучающихся, их воспитания, формирования патриотических чувств в отношении малой родины и пр. Между тем анализ исследований в области краеведческой деятельности позволяет говорить о наличии образовательно-профессионального противоречия между, с одной стороны, крайне высокой степенью востребованности краеведческого материала в решении образовательных задач, с другой — слабой разработанностью проблемы подготовки будущего учителя к его использованию в школе. Утверждается, что на современном этапе развития высшего педагогического образования требуется разработка специальных программ преподавания краеведения для будущих учителей начальных классов. Важным образовательным средством реализации данной идеи является включение краеведческого материала в разнообразные формы аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

**Ключевые слова:** краеведение; образование; содержание образования; интеграция; учитель; профессиональная подготовка

**Для цитирования:** Бекиш О. С., Слепко Ю. Н. Краеведение как фактор комплексного решения проблем содержания современного образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 21-28. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_21\\_28](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_21_28). <https://elibrary.ru/HGIZOA>

Original article

### Local history as a factor of complex solution of the problems on modern education content

Olga S. Bekish<sup>1✉</sup>, Yuri N. Slepko<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Senior lecturer at department of methods of teaching natural and mathematical disciplines in elementary school, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

<sup>2</sup>Doctor of psychological sciences, associate professor, dean of pedagogical faculty, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

<sup>1</sup>olgabekisch@yandex.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-9864-3500>

<sup>2</sup>slepko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

**Abstract.** The article discusses the use of local history material in organization of educational activities at different levels of general, additional, professional education. It is argued that the educational potential of local history material allows it to be used for solving a significant number of issues and problems on organizing the content of educational activities at school, in additional education, and in the professional training of a future teacher. Based on the analysis of modern studies of the use of local history material in educational activities, the types of tasks solved with its help are distinguished: local history acts as a means of integrating the educational material of various school subjects; is a means of implementing museum, excursion, tourist activities; acts as a factor in organizing the content of education in preschool institutions, in primary, main and secondary schools, in higher educational institutions. In addition, local history material is an important didactic tool for developing the creative abilities of students, their education, the formation of patriotic feelings in relation to their small homeland, etc., an extremely high degree of demand for local history material in solving educational problems, on the other hand, the problem of preparing a future teacher for its use at school is poorly developed. It is argued that at the present stage of development of higher pedagogical education, it is required to develop special programs for teaching local history for future primary school teachers. An important educational means of implementing this idea is the inclusion of local history material in various forms of classroom and extracurricular work of students.

**Keywords:** local history; education; content of education; integration; teacher; professional training

**For citation:** Bekish O. S., Slepko Yu. N. Local history as a factor of complex solution of the problems on modern education content. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 21-28. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_21\\_28](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_21_28). <https://elibrary.ru/HGIZOA>

## Введение

Разработка проблем содержания образования предполагает решение множества вопросов, проявляющихся на разных уровнях обучения, воспитания и развития. Один из наиболее актуальных вопросов содержания образования связан с поиском дидактического материала, который позволял бы реализовать интегрирующую функцию в процессе организации содержания образования. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) направляют потенциал всех участников образовательного процесса на высокие идеалы и стремления, а также отражают ряд требований для поиска интегрирующего материала, который позволит реализовать регламентируемые требования. В соответствии с ФГОС выстраивается структура образовательного процесса всех уровней образования, в которой интегрирующим материалом может выступить краеведческая составляющая, индивидуальная для каждого субъекта Российской Федерации. Именно эта составляющая и позволяет не только интегрировать получаемые знания в единую картину окружающего мира, но и показать взаимосвязь единого пространства России.

Выступая интегрирующим фактором образовательного процесса, краеведческая составляющая направлена на формирование целостных представлений об объектах окружающего мира, его явлениях и процессах. Последние служат основой для формирования понятий мировоззренческого характера, доступных для непосредственного наблюдения. Как показывает практика,

краеведческая составляющая позволяет повысить эффективность воспитательных мероприятий на разных уровнях образования и преподавания учебных дисциплин в школе и вузе.

В работах ряда исследователей раскрывается интегрирующий потенциал использования краеведческого материала. О. А. Бахчиева отмечает значимость краеведческой составляющей в формировании духовно-нравственных ценностей будущих специалистов [Бахчиева, 2014]. Культурологической составляющей краеведческого материала, «который выступает мощным интегративным фактором, связывающим интеллектуальные, духовные, эмоциональные ресурсы человека и общества с конкретной средой обитания», посвящены исследования Г. П. Пирожкова. В исследованиях А. М. Черкасовой краеведческая составляющая рассматривается как средство подготовки будущих учителей математики и начальных классов, а также как возможность осуществления межпредметных связей при обучении школьников. Краеведческий материал как основа реализации межпредметных связей также используется в работе дошкольных образовательных учреждений. В исследованиях Г. Р. Ганиевой, Е. Н. Мартыновой краеведческая составляющая выступает как интегративное средство обучения и воспитания подрастающего поколения.

Учитывая значительную роль краеведческого материала в решении образовательных задач, цель настоящей статьи — сравнительно-педагогический анализ современных исследова-

ний, в которых обсуждаются разные варианты, способы и средства использования краеведения в образовании: речь идет о необходимости систематизировать современные краеведческие исследования и выделить специфические образовательные задачи, решаемые средствами краеведения.

### Методы исследования

В качестве метода исследования был использован теоретический сравнительно-педагогический анализ современных исследований, предметом которых является использование краеведения и краеведческого материала в решении задач организации содержания образования на разных его уровнях. Предполагается, что, несмотря на многообразие таких исследований, возможна не только их систематизация, но и типологизация по разным основаниям: использование краеведения на разных уровнях образования, использование краеведения для решения специфических образовательных задач и др.

### Результаты исследования

Сравнительно-педагогический анализ современных исследований, в которых рассматриваются возможности использования краеведения в решении разных образовательных задач, позволяет выделить типы последних. Так, можно говорить об использовании краеведческого материала как дидактического средства интеграции учебного материала в школе; применении краеведения в музейной, туристической, экскурсионной работе с обучающимися; специфике использования краеведческого материала на разных уровнях образования — в детском саду, начальной, основной и средней школе, в работе со студентами; использовании краеведения для развития творческих способностей школьников, воспитания и развития личности обучающихся, формирования представлений о малой родине и др. Учитывая значительный объем исследований подобного рода, попытаемся кратко охарактеризовать наиболее типичные из них в современной педагогической науке.

#### *Краеведение как средство интеграции учебного материала*

Анализ современных исследований показал, что краеведение занимает важное место в организации образовательного процесса в общем и дополнительном образовании. Это выражается в интеграции краеведения с другими учебными предметами. Краеведение выступает средством интеграции при реализации задач, заложенных в

школьных предметах, изучаемых младшими школьниками («Окружающий мир», «Математика», «Английский язык», «Литературное чтение», «Физическая культура» и др.). В среднем звене краеведческий материал позволяет интегрировать ранее изученный материал с новыми знаниями в таких предметах, как «Физика», «История», «Мировая художественная культура» и др.

#### *Музейная работа в изучении краеведения*

Приобщение школьников к наследию народа, формирование интереса к особенностям и уникальности каждого населенного пункта Родины, а вместе с этим сохранение самобытности осуществляется посредством музейной работы. Региональные музеи также служат площадкой для этнической социализации младших школьников, где на основе культурно-образовательных программ осуществляется развитие и адаптация школьников.

#### *Туризм как средство изучения края*

Изучение родного края не ограничивается образовательным пространством школы, в котором реализуется учебная и внеучебная работа обучающихся. Привлечение обучающихся к туристической деятельности в рамках решения образовательных задач позволяет повысить качество изучения географии родного края и народных промыслов, способствует самовоспитанию и самовыражению, личностному росту и формированию экологической культуры и др.

#### *Краеведческие экскурсии*

Краеведческие экскурсии занимают ключевое место в изучении родного края и позволяют не только получать интересные и поучительные знания и факты, но и приобщать подрастающее поколение к природному и культурному наследию родного края и создавать условия для формирования умения проводить экскурсии самостоятельно, а также быть наблюдательным. То есть привлечение обучающихся к данному виду краеведческой деятельности способствует их культурному, личностному, познавательному развитию.

#### *Изучение краеведения в дошкольных учреждениях*

Краеведческая работа достаточно активно начинает проводиться уже на уровне дошкольного образования. На основе краеведческой составляющей создаются условия для формирования первичных представлений о культуре родного края, воспитания патриотических чувств до-

школьника, развития экологического и нравственного компонентов дошкольного образования.

#### *Краеведение в начальной школе*

Значительное место краеведческая составляющая занимает в организации учебного процесса в начальной школе. Возможности интеграции краеведческого материала с другими учебными предметами значительно возрастают ввиду того, что значительный их объем преподается одним учителем. Исследователи начального образования и практикующие учителя начальных классов при использовании краеведческой составляющей либо уделяют внимание отдельным предметам, либо подходят к решению данной проблемы комплексно. В начальной школе реализуются такие направления краеведческой работы, как «Литературное краеведение», где осуществляется работа с текстами разных жанров, созданных местными писателями; «Историческое краеведение», построенное на изучение истории рода как части большой страны; «Математическое краеведение» как средство расширения кругозора, мировоззрения и формирования представлений младших школьников о родном крае; «Экологическое краеведение», в котором изучается окружающая природа, ее особенности, акцентируется ее уязвимость, требующая осознанного подхода и защиты со стороны человека. Краеведческий материал активно используется во внеурочной деятельности в начальной школе и в сфере дополнительного образования детей. Программы по изучению отдельных областей и регионов страны разработаны на основе творческого потенциала краеведческого материала, игровых квестов, настольных игр, проектной деятельности (например, православные проекты, региональные проекты). Важно, что на основе краеведческого материала расширяется банк интегрированных заданий для младших школьников.

#### *Краеведение в основной и средней школе*

Переход школьников из начальной в основную школу сопровождается продолжением работы по включению краеведческих знаний в учебный процесс и во внеучебную деятельность. Основными векторами краеведческой работы выступают создание цифровых образовательных ресурсов по изучению родного края, расширение круга общения на основе сетевого взаимодействия социума, родителей и педагогов, изучение литературных произведений, разработка и конструирование обучающих игр, а также привлече-

ние школьников к научно-исследовательской деятельности на основе краеведческого материала.

#### *Изучение краеведения в условиях профессионального образования*

Включение краеведческой составляющей в обучение и воспитание будущих специалистов осуществляется по разным направлениям подготовки. Так, при подготовке студентов технических специальностей краеведческая работа осуществляется с целью повышения уровня знаний по иностранному языку, воспитания патриотизма, приобщения к культурным общечеловеческим ценностям, социализации студентов. При подготовке специалистов культурологического направления (музейные работники, художники, экскурсоводы) применяется краеведческий материал, направленный на формирование патриотической позиции, на приобщение молодежи к литературному наследию родного края, а также на развитие научного мировоззрения. При подготовке будущих учителей начальных классов и учителей средней школы краеведческий материал используется во многих предметных областях. Краеведческая составляющая реализуется при обучении решению математических задач, совершенствовании естественно-научной и методической подготовки будущих учителей начальных классов, в процессе формирования умения использовать информационное окружающее пространство в предметных дисциплинах начальной школы, при подготовке осуществлять внеучебную деятельность. В процессе подготовки учителей для средней и старшей школы региональный компонент нашел отражение в предметной дисциплине «Изобразительное искусство», а также при подготовке учителей иностранного языка.

#### *Развитие творческих способностей средствами краеведения*

Анализ современных исследований позволяет конкретизировать функциональную значимость краеведческого материала для развития отдельных способностей обучающихся. Например, достаточно большое количество работ посвящено проблеме развития творческих способностей обучающихся средствами краеведения. Изучение музыкальной культуры родного края позволяет более глубоко познакомиться с особенностями региона проживания школьников [Еремеева, 2015]; краеведение открывает широкие возможности для изучения этнокультурных традиций, декоративно-прикладного искусства региона и пр.



*Использование воспитательного потенциала краеведения*

Помимо развития познавательных, творческих и других способностей, в краеведении заложен значительный воспитательный потенциал. Например, в дошкольном и начальном школьном образовании краеведение позволяет формировать патриотические представления на основе приобщения к местной культуре [Темякова, 2017], через знакомство с историческими событиями родного края и их участниками [Суворова, 2020], через изучение традиционных игр и фольклорных праздников [Турежанова, 2012], а также через изучение творчества известных земляков [Балина, 2015]. Духовно-нравственная составляющая воспитательного результата обучения и образования современного учащегося осуществляется в детских объединениях, идейным ядром которых является местный (краеведческий) материал [Афанасьева, 2015], во внеурочной деятельности [Прохорова, 2017], а также при организации развивающих игр [Меркулова, 2020]. Средствами краеведения реализуются и другие аспекты воспитания: гражданское воспитание [Малиновская, 2015], формирование коллектива [Веденеева, 2011], воспитание экологической грамотности [Макарова, 2015] и др.

*Краеведение и изучение малой родины*

Важным аспектом является обращение к малой Родине как ресурсу краеведческого образования и воспитания. Здесь происходит формирование патриотизма, углубление и расширение знаний, приобщение к культуре и истории на материале отдельных объектов или личностей, например, на материале знакомства с историей городских образовательных учреждений [Цветкова, 2017], историей жизни и творчества конкретных личностей [Курилова, 2012] и т. п.

*Теоретические, методологические, исторические проблемы краеведения*

В рассмотренных выше исследованиях акцент преимущественно делается на прикладных, практико-ориентированных вопросах использования краеведческого материала в решении образовательных задач. Между тем нельзя не обратить внимание, что в современной педагогике достаточно активно изучаются также теоретические, методологические, исторические проблемы краеведения. Отдельное внимание уделяется теоретическому осмыслению проблем краеведения в разные периоды развития современного образования. За последнее десятилетие исследователями обращались к таким проблемам, как вычленение из краеведения краеологии и краеографии [Зыряно-

ва, 2014]; продолжают попытки трактовать термин «краеведение» [Асташина, 2018], а также осмыслить его место и роль в образовательном пространстве школы [Фортуна, 2013]. Выявляются новые формы изучения краеведения: ретродиалог, именные выставки [Логачева, 2016], использование информационно-коммуникационных технологий при изучении своей местности. Изучаются вопросы исторического становления краеведения в разных регионах страны [Смирнов, 2013; Чеченков, 2014] и др.

Стоит особо отметить, что реальный объем исследований в рамках выделенных типов значительно превышает число представленных в настоящей статье работ. Однако и проанализированные работы и результаты теоретической, практической разработки проблемы позволяют выделить общие и специфические черты использования краеведческого материала на разных уровнях современного образования. Попытаемся дать обобщенное представление об использовании краеведческого материала, опираясь на традиционное философское структурирование деятельности на цель, средства и результат. Особо подчеркнем, что речь идет об обобщенной характеристике целей использования краеведения в практических исследованиях, а не о нормативной характеристике этих целей, заданных во ФГОС и других документах.

*Цели использования краеведческого материала*

Таблица 1

*Цели использования краеведения на разных уровнях образования*

<i>Уровень образования</i>	<i>Цель</i>
Дошкольное	Сформировать первичные представления о родном крае
Начальное общее	Создать условия для формирования краеведческой грамотности, как основы естественно-научной грамотности
Основное общее	Интегрировать краеведение в содержание школьных предметов с целью расширения и углубления содержания изучаемого материала
Среднее профессиональное	Повысить уровень профессиональных знаний обучающихся средствами краеведения
Высшее профессиональное (педагогическое)	Повысить краеведческую грамотность обучающихся и научить использованию краеведческого материала в будущей профессиональной деятельности

Несмотря на разные цели использования краеведческого материала, их конкретизация до за-

дач позволяет выделить сквозную тематику, используемую на разных уровнях образования. Отличия проявляются лишь в сложности содержания используемого материала. Конкретнее речь идет о следующих задачах: патриотическое, духовно-нравственное и экологическое воспитание; воспитание толерантности и гражданственности; формирование и совершенствование навыков познавательной и исследовательской деятельности; формирование коллектива и его сплочение; развитие физической и ментальной культуры; эколого-эстетическое развитие и др.

### *Краеведческие средства*

Таблица 2

#### *Средства краеведческой работы на разных уровнях образования*

<i>Уровень образования</i>	<i>Средства</i>
Дошкольное	Игровые квесты; игры — дидактические, настольные, активные
Начальное общее	Игровые квесты; игры — дидактические, настольные, активные. Проектная деятельность (народное творчество, изучение традиций и профессий родного края, животный и растительный мир)
Основное общее	Разработка и конструирование обучающих игр. Проектная деятельность (изучение искусства и ремесел, родного и иностранного языка, природы и истории родного края). Сетевое взаимодействие учебного заведения с организациями города и области
Среднее профессиональное	Разработка и конструирование обучающих игр. Сетевое взаимодействие учебного заведения с организациями города и области
Высшее профессиональное	Разработка и конструирование обучающих игр. Сетевое взаимодействие учебного заведения с организациями города и области

Как видно из Таблицы 2, при наличии специфических для уровней образования целей использования краеведения, средства их реализации в значительной степени пересекаются в работе с обучающимися в детском саду, школе, колледже, вузе. Это позволяет говорить о наличии объективной возможности разработать универсальную программу профессиональной подготовки будущего учителя к работе с краеведческим материалом.

### *Результат использования краеведческого материала*

При анализе задач и средств использования краеведческого материала было выявлено достаточно много показателей, общих для разных уровней образования. Соответственно, и в отношении результатов краеведческой работы выделить специфичные уровню образования показатели представляется весьма сложным. Различия проявляются не в планируемых результатах, а в степени их сложности для обучающихся разного возраста и уровня образования. Конкретнее, речь идет о развитии творческих и личностных способностей, воспитании и формировании духовно-нравственных ценностей, повышении мотивации обучения, изучении этнокультурных традиций, фольклора и декоративно-прикладного искусства родного края, формировании экологической грамотности и пр.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сформулировать ряд обобщающих выводов.

### **Заключение**

В ходе проведенного сравнительно-педагогического анализа было установлено, что краеведческий материал широко используется в решении многочисленных вопросов и проблем современного образования. Краеведение активно применяется в работе на разных уровнях образования, в достижении разных результатов обучения, воспитания, развития школьников. Приведенная в настоящей статье типология краеведческих исследований позволяет утверждать, что краеведение характеризуется значительным образовательным потенциалом в решении вопросов содержания образования на разных его уровнях.

Между тем, несмотря на отмеченное многообразие краеведческих исследований, необходимо обратить внимание на недостаточный объем работ, в которых обсуждаются теоретические, методологические, исторические проблемы краеведения. С одной стороны, это может быть связано с кажущейся простотой и доступностью использования краеведческого материала в решении разных образовательных задач. С другой — можно предположить, что краеведение воспринимается как вспомогательный образовательный материал для решения задач обучения, воспитания, развития на разных уровнях образования.

Нельзя не обратить внимания и на незначительный объем исследований, в которых обсуждаются проблемы подготовки будущих учителей к использованию краеведения в условиях школь-

ного и дополнительного образования. Преимущественное внимание уделяется краеведческой работе в дошкольном, общем школьном образовании, в дополнительном образовании детей. Это, на наш взгляд, может стать источником снижения эффективности педагогической деятельности, связанной с использованием краеведческого материала в школе.

Ввиду сказанного актуальной представляется организация целенаправленной разработки вопросов краеведческого образования в педагогическом вузе, встраивания краеведения в содержание профессиональной подготовки будущего педагога, интеграции краеведения с другими, профессионально-ориентированными предметами.

### Библиографический список

1. Асташина Д. А. Географическое краеведение. Этапы и научные основы географического краеведения // Вестник современных исследований. 2018. № 12.8 (27). С. 31-35.
2. Афанасьева А. Б. Программа «Народный праздник» в этнокультурной внеурочной деятельности // Герценовские чтения. Начальное образование. 2015. Т. 6. № 2. С. 134-138.
3. Балина Т. Г. Изучение родной природы в творчестве И. Шишкина на уроках изобразительной деятельности как важный аспект патриотического воспитания учащихся / Т. Г. Балина, К. В. Горюнова // Концепт. 2015. № Т. 13. С. 4021-4025.
4. Бахчиева О. А. Педагогический потенциал краеведения в процессе формирования духовно-нравственных ценностей будущего специалиста // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 936.
5. Веденева Г. И. Использование краеведения как одного из средств сплочения коллектива и формирования у детей положительного отношения к нему // Вестник Московского государственного областного университета. 2011. № 3. С. 94-97.
6. Еремеева В. В. Приобщение к музыкальной культуре родного народа посредством обучения игре на хомусе / В. В. Еремеева, Л. В. Николаева // Концепт. 2015. № Т26. С. 406-410.
7. Зырянова Н. Б. Уровни краеведческого знания: краеогрфия и краеология / Н. Б. Зырянова, Г. П. Пирожков // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 5-1. С. 318-320.
8. Курилова Л. Л. «Край мой родной» Литературно-экологическое путешествие по родному краю с поэтом-земляком // Начальная школа. 2012. № 9. С. 71-73.
9. Логачева А. А. Краеведческие именные выставки как одно из направлений работы библиотеки (на примере БУК «Орловская областная научная универсальная публичная библиотека имени И. А. Бунина») // Концепт. 2016. № 11. С. 1821-1825.
10. Макарова О. В. Педагогическая диагностика образа родины у младших школьников / О. В. Макарова, И. П. Панфилова // Герценовские чтения. Начальное образование. 2015. Т. 6. № 2. С. 93-100.
11. Малиновская С. М. Гражданское воспитание средствами краеведения в поликультурной школе города Томска // Концепт. 2015. № 5. С. 31-35.
12. Меркулова Т. К. Интеллектуально-познавательная игра «Культурное наследие родного края» как средство духовно-нравственного воспитания // Начальная школа. 2020. № 7. С. 14-17.
13. Прохорова Н. А. Азбука юного владимирского школьника, или С алфавитом по родному краю / Н. А. Прохорова, С. И. Варламова // Начальная школа. 2017. № 7. С. 77-80.
14. Смирнов Я. Е. С. Ф. Платонов и Ярославское краеведение // Археографический ежегодник. 2013. Т. 1. № 1. С. 228-287.
15. Суворова Н. М. Как научить младших школьников любить Родину: о некоторых методических новациях // Начальная школа. 2020. № 5. С. 42-46.
16. Темякова Т. В. Памятники как объекты туристского интереса / Т. В. Темякова, О. В. Одинцова // Концепт. 2017. № Т44. С. 57-62.
17. Турежанова Р. У. Воспитание и профессиональная ориентация учащихся начальных классов средствами народного творчества / Р. У. Турежанова, Б. У. Мингбаева, Н. Х. Хафизова // Начальная школа. 2012. № 4. С. 101-104.
18. Фортунa С. А. Роль краеведения в школьном образовании // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2013. № 1 (106). С. 147-150.
19. Цветкова И. В. Наследие предков в работе гимназии // Начальная школа. 2017. № 5. С. 17-19.
20. Чеченков П. В. Бесславное настоящее Нижегородского исторического краеведения // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2014. № 4. С. 78-84.

### Reference list

1. Astashina D. A. Geograficheskoe kraevedenie. Jetapy i nauchnye osnovy geograficheskogo kraevedeni-ja = Geographical local history. Stages and scientific foundations of geographical local history // Vestnik sovremennyh issledovanij. 2018. № 12.8 (27). S. 31-35.
2. Afanas'eva A. B. Programma «Narodnyj prazdnik» v jetnokul'turnoj vneurochnoj dejatel'nosti = Program «People's Holiday» in ethnocultural extracurricular activities // Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie. 2015. T. 6. № 2. S. 134-138.
3. Balina T. G. Izuchenie rodnoj prirody v tvorchestve I. Shishkina na urokah izobrazitel'noj dejatel'nosti kak vazhnyj aspekt patrioticheskogo vospitaniya uchashihsja = The study of native nature in the work of I. Shishkin in the lessons of visual activity as an important aspect of patriotic education of students / T. G. Balina, K. V. Gorjunova // Koncept. 2015. № T. 13. S. 4021-4025.

4. Bahchieva O. A. Pedagogicheskiy potencial kraevedeniya v processe formirovaniya duhovno-nravstvennyh cennostey budushhego specialista = The pedagogical potential of local history in the process of forming the spiritual and moral values of the future specialist // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014. № 6. S. 936.
5. Vedeneeva G. I. Ispol'zovanie kraevedeniya kak odnogo iz sredstv splocheniya kollektiva i formirovaniya u detej polozhitel'nogo otnosheniya k nemu = The use of local history as one of the means of uniting the team and forming a positive attitude towards it in children // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. 2011. № 3. S. 94-97.
6. Eremeeva V. V. Priobshhenie k muzykal'noj kul'ture rodnogo naroda posredstvom obucheniya igre na homuse = Introduction to the musical culture of the native people through learning to play the homus / V. V. Eremeeva, L. V. Nikolaeva // *Koncept*. 2015. № T26. S. 406-410.
7. Zyrjanova N. B. Urovni kraevedcheskogo znanija: kraeografija i kraeologija = Levels of local history knowledge: kraeography and kraeology / N. B. Zyrjanova, G. P. Pirozhkov // *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2014. № 5-1. S. 318-320.
8. Kurilova L. L. «Kraj moj rodnoj» Literaturno-jekologicheskoe puteshestvie po rodnomu kraju s poetom-zemljakom «My native land» = Literary and ecological journey through my native land with a fellow poet // *Nachal'naja shkola*. 2012. № 9. S. 71-73.
9. Logacheva A. A. Kraevedcheskie imennye vystavki kak odno iz napravlenij raboty biblioteki (na primere BUK «Orlovskaja oblastnaja nauchnaja universal'naja publichnaja biblioteka imeni I. A. Bunina») = Local history registered exhibitions as one of the directions of the library's work (on the example of BIC «Oryol Regional Scientific Universal Public Library named after I. A. Bunin») // *Koncept*. 2016. № 11. S. 1821-1825.
10. Makarova O. V. Pedagogicheskaja diagnostika obraza rodiny u mladshih shkol'nikov = Pedagogical diagnostics of the image of the homeland among younger schoolchildren / O. V. Makarova, I. P. Panfilova // *Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie*. 2015. T. 6. № 2. S. 93-100.
11. Malinovskaja S. M. Grazhdanskoe vospitanie sredstvami kraevedeniya v polikul'turnoj shkole goroda Tomsk = Civic education by means of local lore in a multicultural school in the city of Tomsk // *Koncept*. 2015. № 5. S. 31-35.
12. Merkulova T. K. Intellektual'no-poznavatel'naja igra «Kul'turnoe nasledie rodnogo kraja» kak sredstvo duhovno-nravstvennogo vospitaniya = Intellectual and educational game «Cultural heritage of the native land» as a means of spiritual and moral education // *Nachal'naja shkola*. 2020. № 7. S. 14-17.
13. Prohorova N. A. Azbuka junogo vladimirskogo shkol'nika, ili S alfavitom po rodnomu kraju = Alphabet of a young Vladimir schoolboy, or With the alphabet in his native land / N. A. Prohorova, S. I. Varlamova // *Nachal'naja shkola*. 2017. № 7. S. 77-80.
14. Smirnov Ja. E. S. F. Platonov i Jaroslavoje kraevedenie = Platonov and Yaroslavl local history // *Arheograficheskij ezhegodnik*. 2013. T. 1. № 1. S. 228-287.
15. Suvorova N. M. Kak nauchit' mladshih shkol'nikov ljubit' Rodinu: o nekotoryh metodicheskikh novacijah = How to teach younger schoolchildren to love their homeland: about some methodological innovations // *Nachal'naja shkola*. 2020. № 5. S. 42-46.
16. Temjakova T. V. Pamjatniki kak ob#ekty turistskogo interesa = Monuments as objects of tourist interest / T. V. Temjakova, O. V. Odincova // *Koncept*. 2017. № T44. S. 57-62.
17. Turezhanova R. U. Vospitanie i professional'naja orientacija uchashhihsja nachal'nyh klassov sredstvami narodnogo tvorcestva = Education and professional orientation of primary school students by means of folk art / R. U. Turezhanova, B. U. Mingbaeva, N. H. Hafizova // *Nachal'naja shkola*. 2012. № 4. S. 101-104.
18. Fortuna S. A. Rol' kraevedeniya v shkol'nom obrazovanii = The role of local history in school education // *Vestnik Akademii detsko-junosheskogo turizma i kraevedeniya*. 2013. № 1 (106). S. 147-150.
19. Cvetkova I. V. Nasledie predkov v rabote gimnazii = Ancestral heritage in the work of the gymnasium // *Nachal'naja shkola*. 2017. № 5. S. 17-19.
20. Chechenkov P. V. Besslavnoe nastojashhee Nizhegorodskogo istoricheskogo kraevedeniya = The inglorious present of Nizhny Novgorod historical local history // *Vestnik NGTU im. R. E. Alekseeva. Serija: Upravlenie v social'nyh sistemah. Kommunikativnye tehnologii*. 2014. № 4. S. 78-84.

Статья поступила в редакцию 16.11.2022; одобрена после рецензирования 21.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 16.11.2022; approved after reviewing 21.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.

Научная статья  
УДК167.7  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_29\_38  
EDN: HISMRO

### Концептуальная метафора понятия «компетенция» в теории образования

**Богдан Юрьевич Громов**

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии и общественных наук, Нижегородский государственный педагогический университет имени Кузьмы Минина. 603000, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1  
bogdan.gromov1989@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1306-7963>

**Аннотация.** Объектом исследования является дискурс компетентностного подхода в отечественном образовании, рассматриваемый в качестве парадигмального концепта образования. В исследовании отмечается ряд сложностей и противоречий, возникающих при освоении компетентностного подхода отечественной теорией обучения. Высказывается гипотеза о возможной несоизмеримости научных языков русской и англоязычной теории обучения, что может объясняться отсутствием лексических и семантических эквивалентов для термина «компетенция». Цель исследования — описать и реконструировать комплексную семиотическую и семантическую структуру понятия «компетенция», сложившуюся в отечественной теории обучения и философии образования. Теоретическую выборку исследования составляют 62 статьи с наибольшими индексами цитирования, по данным РИНЦ за период с 2004 по 2019 г. Исследование проводилось с использованием наукометрических инструментов методами семантического метафорического анализа.

Методология теории концептуальной метафоры дополняется методами философской герменевтики и феноменологии, чтобы адаптировать разработки когнитивной лингвистики к философии образования. В работе реконструированы основные метафорические стратегии концептуальной репрезентации семиозиса понятия «компетенция», свойственные наиболее цитируемым отечественным работам в исследовании компетентностного подхода. Статья указывает на ряд парадоксов, характерных для компетентностного подхода: понятие компетенции метафорически репрезентируется предикатами, присущими устаревшим квалификационному и деятельностному подходам; классификации компетенций, производимые в рамках «компетентностного моделирования», также представляют собой переназвания образовательного результата «ЗУН», но не выражают собственного психологического, логического и онтологического смысла понятия «компетенция». Исследование представляет собой эмпирическое качественное исследование социологии знаний, полученные результаты могут быть использованы в развитии отечественной философии образования.

**Ключевые слова:** наукометрия; социология знания; философия образования; концептуальная метафора; компетентностный подход; модель компетенций; теория обучения; образовательный результат

**Для цитирования:** Громов Б. Ю. Концептуальная метафора понятия «компетенция» в теории образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 29-38.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_29\\_38](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_29_38). <https://elibrary.ru/HISMRO>

Original article

### Conceptual metaphor of the concept of «competence» in the theory of education

**Bogdan Yu. Gromov**

Candidate of philosophical sciences, associate professor, department of philosophy and social sciences, Kuzma Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university. 603000, Nizhny Novgorod, Ulyanov st., 1  
bogdan.gromov1989@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1306-7963>

**Abstract.** The object of the research is the concept of competence in the Russian theory of education. The article notes a number of ongoing difficulties and contradictions that arise in the development of a competency-based approach in the theory of education. The article made an assumption about the possible incommensurability of the scientific languages of Russian and English-language theory of education, which can be explained by the lack of lexical and semantic equivalents for the term «competence». The purpose of the article is to describe and reconstruct the complex semiotic and semantic structure of the concept of «competence» that has developed in the Russian theory of education and the philosophy of education. The theoretical sample of the study consists of sixty-two articles with the highest citation indices according to the RSCI data from 2004 to 2019. The study was conducted using scientometric tools, methods of semantic metaphorical analysis. The methodology of the theory of conceptual metaphor is complemented by

the methods of philosophical hermeneutics and phenomenology in order to adapt the developments of cognitive linguistics to the philosophy of education. The paper reconstructs the main metaphorical strategies for the conceptual representation of the semiosis of the concept of «competence» characteristic of the most cited Russian-language theories in the study of the competence-based approach. The study is an empirical qualitative study of the sociology of knowledge, the findings of the study can be used in the development of the national philosophy of education.

**Keywords:** scientometrics; sociology of knowledge; philosophy of education; conceptual metaphor; competence; competency model; learning theory

**For citation:** Gromov B. Yu., Alekseeva A. V. Conceptual metaphor of the concept of «competence» in the theory of education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 29-38. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_29\\_38](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_29_38). <https://elibrary.ru/HISMRO>

## Введение

Общество XXI в. заслуживает название сциентистского, поскольку практика науки проникла во все сферы общества в полном соответствии с тем, как в традиционных культурах вся жизнь общества была подчинена пульсу религиозных ритуалов. Влияние науки на общество ограничено лишь в той мере, в какой ограничены экономические и политические ресурсы конкретного общества. Но именно в вопросах воспитания этот авторитет непререкаем, поскольку воспитание и образование вместе — обязательная и ключевая часть социального института науки.

Образование и воспитание вместе выступают ресурсом науки как социального института и самым древним ее продуктом еще с тех времен, когда сообщество ученых обеспечивало общество не технологиями, а ученостью, то есть образом и авторитетом «образованного человека». Теория, практика и образовательный результат эволюционируют вместе с представлениями о научности от средневековых мнемотехник, сосредоточенных на запоминании и воспроизводстве знания, через современные цели наполнения рынка труда квалифицированными специалистами, к современным задачам формирования личности, обладающей универсальными или *ключевыми* компетенциями [Адольф, 2008; Казакова, 2018; Мухаметзянова, 2008; Хуторской, 2017]. Эволюция образовательных результатов, какими мы видим их на протяжении истории науки, демонстрирует смещение фокуса от воспроизводства знаний самих по себе к обеспечению запросов общества и государства и, далее, к развитию самоценной и всесторонней личности. Эта кратчайшая история образовательных результатов иллюстрирует все большее приближение образования к воспитанию и указывает на источник авторитета науки в современном обществе — все большее совпадение ролей ученого и воспитателя.

Такой авторитет, однако, не принимается обществом догматически, он подтверждается самим институтом науки в управлении образованием, в разработке новых подходов, теорий обуче-

ния и парадигматических стандартов образования, отвечающих самопознанию общества.

Объектом данного исследования выступает один из таких парадигматических концептов современной философии образования и теории обучения — компетентностный подход в образовании. Содержание и функциональная ценность этого подхода обсуждаются на русском языке непрерывно уже около двух десятков лет, однако, наблюдая за историей этого обсуждения, невозможно выделить однозначно принятое понимание ключевого для этой дискуссии понятия «компетенция». Еще в самом начале дискуссии о применении компетентностного подхода в образовании В. Байденко отмечал «недоверчивое отношение» отечественных педагогов к «компетенциям» как основному образовательному результату [Байденко, 2004, с. 3], что объяснялось иноязычностью термина и сложностью перехода к новой образовательной культуре. Но и позднее, из-за самой ориентации образовательной парадигмы на мобильность и прикладной характер образовательного результата, понятие не обретает единого толкования [Зеер, 2005; Жафяров, 2019]. А. В. Хуторской отмечает, что практика применения компетентностного подхода и его теоретическое наполнение в виде государственных образовательных стандартов взаимно искажаются [Хуторской, 2012, с. 11], что и порождает новый виток дискуссий об определении и применимости компетентностного подхода в образовании.

Смена парадигмы в связи с переходом к новой знаниевой культуре, включающей обучение, образование, квалификацию, компетенции, порождает философскую проблему коммуникации между культурами и способами мышления. Парадигмы научного знания, по мнению Т. Куна [Кун, 2002], соотносятся друг с другом отношением «несоизмеримости», это же отношение выражено понятием *эпистемы*, разработанным М. Фуко [Фуко, 1994]. Общее место этих концепций состоит в том, что исторические порядки истины и глобальные способы интерпретировать

«фундаментальные объекты» [Хуторской, 2012] могут находиться в отношениях принципиального отсутствия лексической эквиваленции языков разных культур. Цель данной работы — исследовать понятийное содержание научного термина «компетенция», возникшее при его заимствовании из англоязычной образовательной культуры. Продолжающиеся сложности в освоении компетентностного подхода могут объясняться принципиальным отсутствием в отечественной теории обучения и философии образования необходимых семантических единиц для выражения психологической [Хомский, 2000] и онтологической сущности понятия «компетенция».

В анализе предмета исследования — семантического и когнитивно-концептуального содержания понятия «компетенция» в русскоязычном дискурсе теории обучения — использованы методы современной социологии знания, семантического анализа, философской герменевтики, основные методологические разработки теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [Лакофф, 2004]. При построении теоретической выборки использованы наукометрические инструменты научной электронной библиотеки elibrary.ru.

#### Эпистемологические проблемы перевода

Принято противопоставлять естественный язык языку науки, потому что язык науки — это язык понятий, требующих определения и однозначного установления относительно объема понятия, его содержания и места в таксономической иерархии языка науки. Требования к определению понятия в науке остались относительно неизменными со времен формулировок, данных еще Аристотелем в трактате «Об истолковании»: «Такое звуко сочетание с условленным значением безотносительно ко времени, ни одна часть которого отдельно от другого ничего не означает» [Аристотель, 1978, с. 94]. Понятие, по мысли выдающегося отечественного философа К. А. Свасьяна, «исключает всякую образность... Понятие — центростремительно; предельная ясность и выраженность — его идеал» [Свасьян, 2010, с. 114]. Научное понятие исполняет перформативную функцию, оно уже есть приказание мыслить факты таким способом, каким они заранее определены в содержании понятия и в отношении понятия к системе знаний.

Нужно сказать, что понятие в естественном языке народа и в «условленном» языке науки живут, очевидно, разными способами. Научное понятие служит абстрактным обобщением рациональности и эмпиризма науки, оно отражает по-

рядок фактов и выражает необходимость такого порядка. В этом смысле нет разницы между выражением понятия при помощи фонемы или граммы — понятие всегда звучит «как по писаному» в буквальном смысле, и даже если научному слову приходится звучать, оно все равно остается и должно оставаться письменным, отвлеченным от живой речи, безразличным к ней.

Однако совершенно иначе обстоит дело для понятий естественного языка, обозначаемых фонемами, то есть звучащими словами живого языка. Именно на уровне естественного языка мы сталкиваемся с философскими проблемами перевода, возникающими при столкновении культур и смене парадигм. Конкретизируя это положение, следует сказать, что, по сути, само для понятия «компетенция» обозначено безэквивалентной лексической единицей английского языка, заимствованной для отечественной теории обучения относительно недавно. Хотя понятие «компетенции» в обучении обсуждалось в работах московско-тартусской школы еще в середине 1980-х гг. [Голод, 1985; Сергеев 1985], это обсуждение не выходило за пределы языкознания, когнитивной психологии, теории искусственного интеллекта, а компетенция рассматривалась как условие обучения, а не как его результат. Компетенция в том смысле, в каком этот термин разрабатывался отечественной и зарубежной лингвистикой, — это *существование всех коммуникативных актов, доступных субъекту* [Валк, 1985], то есть *virtualia*. Компетенция в смысле образовательного результата — это *готовность*, то есть то, что еще Спиноза называл *potentia*.

Очевидно, что идейным истоком компетентностного подхода в отечественном образовании является не разработка советских педагогов и психологов, а процесс глобальной культурной, политической, технической и экономической интеграции [Байденко, 2004]. Очевидно и то, что перевод эпистемологического концепта (каким является понятие компетенции) не то же самое, что просто перевод технического названия в ситуации импорта образовательной технологии. Следует сказать, что установление смысловой эквиваленции между понятиями, относимыми к различным культурам, происходит эффективно, когда в языке, на который осуществляется перевод, есть если не лексический, то логический или семантический эквивалент переводимого слова. Исследователь языков А. Вежбицкая писала об этом: «Скрытые категории, конечно, есть, и понятия могут существовать даже и без представляющих их слов. Но, во-первых, наличие слова (отдельной лексической единицы) служит пря-

мым свидетельством существования понятия, а при его отсутствии имеются, в лучшем случае, лишь косвенные свидетельства. Во-вторых, при человеческом общении недостаточно “обладать” понятием, важны также средства передачи его другим людям (даже при предположении, что ВОЗМОЖНО “обладать” понятием, не имея средств для его передачи)» [Вежбицкая, 1996, с. 306]. В связи с вышесказанным необходимо указать на обоснованную возможность для сомнения в том, что понятия, которыми оперирует традиция компетентного подхода в образовании, переведены должным образом. Мы можем предположить, что трудности, возникающие при освоении компетентного подхода, обусловлены «трудностями перевода» ключевых понятий этого подхода

### Методология исследования

Теория концептуальной метафоры, разработанная американскими лингвистами Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в конце XX в., хорошо известна в отечественных исследованиях. Нужно отметить, что и здесь, в когнитивной лингвистике и социологии знания, отечественные разработки теорий, близких теории концептуальной метафоры, игнорировались или забывались. Так, еще в 1985-м г. в журнале «Ученые записки Тартусского государственного университета» была опубликована статья В. М. Сергеева с комментариями к первым работам Лакоффа и изложением оригинального взгляда на роль метафоры в процессе понимания и философской теории референции [Сергеев, 1985]. В. М. Сергеев указывает, что для процессов понимания субъекту недостаточно означающего отношения «знак — вещь», понимающему сознанию необходима возможность осуществлять метафорический перенос, структурирующий знаки в порядки по их сходствам с вещами и другими знаками. Эта же «компетенция» по пониманию отмечается А. Вежбицкой, когда она говорит о скрытых категориях языка. Таким образом, именно методология метафорического анализа может быть применена для анализа семантического содержания понятия компетенции.

Определение метафоры как поэтического приема было дано еще Аристотелем в Поэтике: «Метафора — перенесение слова с измененным значением из рода в вид, или из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии» [Аристотель, 2007, с. 211]. Это определение по-прежнему остается ясным для поэтической теории, хотя и не касается выразительной силы метафоры, то есть оно не говорит о роли метафоры в поэтиче-

ском тексте. Дополнение Аристотеля о том, что метафора выражает сходства [Аристотель, 2007], позволяет сделать важное уточнение различий между когнитивной и поэтической теориями метафоры. Аристотель указывает на принадлежность способности метафорического выражения индивидуальному субъекту — поэту, в то время как теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона понимает способность создавать метафоры не в качестве способности индивида, зависимой от индивида, но в качестве всеобщего свойства, присущего каждому субъекту коммуникации. Такое понимание позволяет утверждать, что метафоричность присуща не тексту, жанру, дискурсу или индивиду, а самому существу языка и мышления.

Можно выделить четыре группы методов, применяемых в исследовании:

1. Общенаучное аналитико-синтетическое движение мысли, заложенное в движении шифровки-расшифровки концептуальной метафоры. Это общеэпистемологический метод, который мы конкретизируем на предмете текста, повторяя исследовательскую модель обоснованной теории [Страусс, 2001] (обоснованной теории) для социологии знания.

2. В исследовании использован конкретно-научный метафорический анализ, обоснованный теорией концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [Лакофф, 2004]. Этот метод вписывает работу в исследовательскую традицию, относит исследование к группе подобных по методологии работ, уже проводившихся на русском и английском языке [Баландина, 2022; Быкова, 2022; Andriessen, 2005].

3. Работа организована также и по авторским моделям семиотического и семантического анализа. Семиотический анализ сосредоточен на анализе знака (слово и понятие (то есть синонимы) компетенции. В соответствии с тем, как исследование обращает внимание на расстановку знаков, реконструируется и система расстановки знаков, то есть имманентная для дискурса схема синтаксических правил, определяющих сложившиеся нормы применения знака относительно его контекста (относительно других знаков).

4. Семантический анализ. Модель семантического анализа понятия «компетенция» видится схожей с моделью метафорического анализа, но не совпадающей с ней. Метафорический анализ не предполагает испытания, то есть ответа на вопрос о том, «содержание символа полно или пусто». Используемая модель семантического анализа предполагает испытание понятия в качестве символа [Свасьян, 2010, с. 115] для того,



чтобы выяснить, не является ли его содержание когнитивно пустым. Когнитивную пустоту мы понимаем как отсутствие самой возможности для концепта выполнять возложенные на него эпистемологические функции.

Термины, использованные в таком наборе методов (знак, символ, метафора, концепт, понятие), представляют собой лексические инструменты, которыми можно собрать в один текст различные теории, указав на их принципиальную близость и прагматическую функциональность для целей анализа.

### Теоретическая выборка

Теоретическую выборку исследования составили 62 статьи, опубликованные с 2004 по 2019 г., индексированные в РИНЦ, размещенные в открытом доступе в электронной научной библиотеке eLibrary.ru. Выборка ограничена 2019 г., так как целью отбора были тексты с наибольшими показателями цитирования. За каждый год было выбрано 4–6 публикаций; средний индекс цитирования, по данным РИНЦ, составил 148 для каждой статьи. Поисковый библиографический запрос был организован по ключевым словам: *компетентностный подход, компетенции, компетентность, личностно-ориентированное образование, профессиональное образование, профессиональные компетенции, компетентностная модель, квалификации, деятельность, деятельность-компетентностный подход, ФГОС*. На основании применения наукометрических инструментов были выделены наиболее часто цитируемые работы Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторского, В. С. Сенашенко, В. И. Байденко, которые были собраны в сводную таблицу, включающую название, аннотацию, индекс цитирования, год публикации, ключевые слова. Тексты анализировались построчно, отмечались высказывания, представляющие концептуальную метафору понятия «компетенция». Результаты анализа группировались в сводные таблицы с комментариями о репрезентативных функциях каждой метафоры.

Исследовательская группа была сформирована из студентов-бакалавров НГПУ им. К. Минина, обучающихся по профилю подготовки «Философия», и преподавателей кафедры «Философии и общественных наук» НГПУ им. Минина.

### Результаты исследования. Семантическая структура концептуальной метафоры понятия «компетенция»

Д. Андриесен в проведенных им исследованиях концептуальной метафоры интеллектуаль-

ного капитала предлагает модель анализа метафоры на основе выделения зон переноса значения с «ресурсной области» (source domain) на «целевую область» (target domain) [Andriessen, 2005]. Совокупность целевых областей, выделенных при анализе выборки, позволила представить способы, которыми представлены в науке метафоры знания и капитала. В данном исследовании методология Андриесена была дополнена обобщением предикатов, характеризующих понятие компетенции. Сходные предикаты были сгруппированы следующим образом:

– **Предикаты метафоры инструмента:** решают задачи; обеспечивают привязку; обеспечивают подготовленность; определяют реализацию; обеспечивают продуктивность; обеспечивают универсальность; определяют способность найти, обнаружить; содействуют разработке; удовлетворяют потребности; способность усвоить приемы решения задач; имеют отчетливо выраженную практическую направленность.

– **Предикаты метафоры образца:** совокупность знаний, умений и навыков по отношению к реальным объектам и процессам, а также способность и готовность применить их; одна из целей образования; новые точки, «стягивающие» образовательный процесс; обновление содержания образования; ориентир в педагогике; область полномочий и описания функциональных обязанностей; единицы учебной программы; требования к образовательной программе; могут быть оценены экспертным путем, идентифицированы.

– **Предикаты метафоры достижения:** реализация в конкретной практической деятельности; результат рефлексии; обуславливают успехи в деятельности человека; единый результат образования.

– **Предикаты метафоры организма:** самостоятельность и саморегуляция; нечто общее, что сводит воедино; осуществлять совместную деятельность; откликаться на внешний раздражитель; многоуровневая структура; состоит из компонентов; отражает связь и отношение.

– **Предикаты метафоры личности:** отвечают за обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию, развитие индивидуальности; выступают важным персональным ресурсом; обеспечивают самокоррекцию, самоуправление, творчество, целесообразность, самооценивание; способность влиять на события; способность, отражающая определенные стандарты поведения.

– **Предикаты метафоры метода:** определяют атрибуты; сохраняют единство теоретического знания и практической деятельности; носят междисциплинарный характер; отличаются универсальностью; имеют категориальные признаки, измеримость.

Перечисленные метафоры (метода, личности, организма, достижения, образца, инструмента) должны быть дополнены еще двумя непредсказуемыми метафорами. Компетенция есть способность и готовность, то есть потенциальное действие. Компетенция включает ключевые, базовые, общие, универсальные, специальные компетенции, то есть существует в форме ядра и периферии или внутренне-внешней структуры, гештальта [Ачкасова, 2022; Бершадская, 2019; Дзуличанская, 2011; Сенашенко, 2014; Вербицкий, 2011]. Нужно заметить, что непредсказуемые метафоры, то есть метафоры без ясных и четких предикатов в определении понятия компетенции, следовало бы назвать метонимиями. Логическое отличие метафоры от метонимии состоит в связях, которыми соорганизованы отношения целевой и ресурсной областей переноса значения. Если метафора выражает сходство по основанию слабого тождества, то метонимия — по основанию смежности, то есть пространственной близости.

Метонимия «потенциального действия» исходит из лингвистического понимания компетенции, предложенного Хомским [Хомский, 2000], в котором языковая компетенция есть виртуальное состояние коммуникативного акта, то есть все высказывания, доступные субъекту во всех его возможных реальных состояниях.

Метонимия внутренне-внешней структуры может быть интерпретирована двояко: как фундированность навыка умением или как реализация внутреннего интеллектуального ресурса [Казакова, 2018] (индивидуальный интеллектуальный капитал). Важно увидеть в метонимии внутренне-внешней структуры переименование ЗУН-парадигмы, в которой знания, умения и навыки переименоваются в качестве специальных или общих компетенций, размещенных на разных уровнях многочисленных «компетентностных моделей». Нужно иметь в виду путаницу в терминах, исходящую из языковой привычки смешения компетентностного подхода с квалификационным, связанную с сопротивлением языка в случаях, когда понятие компетенции отождествляется с образовательным результатом квалификационного подхода, то есть со знанием, умением и навыком.

В выявленных группах метафор можно увидеть специфику парадигмального перехода от одной концепции образовательного результата (квалификации) к иной концепции (компетенции). В упомянутом исследовании Андриессена метафоры личности, организма и инструмента были отмечены в качестве метафорической репрезентации знания. Продолжая этот ряд, можно сказать, что метафора образца и метафора метода репрезентируют «умение», а метафора достижения выражает то же, что выражает понятие «навык». То есть на всей выборке текстов, с наибольшими показателями цитирования, собранных за пятнадцать лет активного обсуждения компетентностного подхода, мы наблюдаем своего рода «семантическую инерцию» — язык отечественной теории обучения не выражает специального смысла понятия «компетенция». Попытки выразить сущность понятия разрешаются в повторяющийся паттерн метонимии, выстраивая рассогласованные метафорические системы. Метафора оказывается метонимией, и фактически две системы (старая и новая) соседствуют смежно и одновременно, реальный парадигмальный переход не осуществляется, хотя он давно провозглашен.

Внутри концептуальной метафоры, то есть метафоры когнитивно-функциональной, «работающей», связь понятий необходима в той же мере, в которой она является понятной. В логическом смысле взаимосвязь понятий в знаковом пространстве метафоры обоснована ослаблением тождества, то есть разрешением «строго того же самого» до «сходства». Случай сходства в выразительной силе метафоры не сознается как «все-го лишь» сходство, наоборот, именно слабое действие закона тождества сообщает метафоре вместе с выразительной силой и ее убеждающее действие. Закон слабого тождества главенствует в метафоре над законом достаточного основания, согласно которому истине следует быть обоснованной с необходимостью. В случае метафоры достаточно и намек на первый закон логики, сделанный в форме указания на наличие видимых сходств.

И если в случае «реальной» концептуальной метафоры сходства соорганизованы по принципу подобия, то в случае метонимической метафоры сходства соседствуют по принципу смежности, то есть совпадают названия, но не сущность, не вещь и не понятие.

### Заключение. Задачи национальной концепции воспитания и образования

Основные требования к стандартизации образования — единообразие и согласованность ее элементов, то, что юристы называют соблюдением «духа» закона. Эти требования применимы как к нормотворчеству, так и к творчеству концептуальному, то есть к построению образовательной теории. Создать концепцию — означает связать все те понятия, что уже усмотрены в качестве частных, то есть предположены в качестве соотнесенных друг с другом. Создать концепцию — значит создать тему, выражающую видимое единство объекта, то в объекте, что греки называли *idea*, то есть его *вид*. Тематически соотнесение концептов осуществляется как самовоспроизводящаяся моделирующая система, в которой видимая тема (*idea*) выступает в качестве метаформирующего наблюдения, разрешающего сходные концепты к внутреннему порядку темы.

Тематическое единство концепции образования или, наоборот, ее рассогласованность, проявляется не только в представлении об образовательном результате обучения. Как единство, так и рассогласованность системы проявляют себя комплексно: это общеэпистемологический взгляд на природу общества, личности, знания. Научные теории и концепции отнюдь не являются результатом некоторого установления или «договора ученых»; как и сам язык, теоретическое знание сопутствует социальному самосознанию. Сказанное следует отнести к внутреннему порядку концепции компетентностного подхода, чтобы перейти с уровня лексического регистра и выразительных возможностей языка к языку как самосознанию.

Метапредметное содержание [Хуторской, 2012] компетентностного подхода в образовании страным образом совпадает с наднациональным культурным характером содержания понятия «компетенция». Следует указать на легкую, не сразу заметную ассоциацию «наднациональный — метапредметный», то есть «компетентностный подход в образовании» ставит себе интегративные цели, выходящие за территорию отдельных культур и национального языка образования. Этот интегративный тематический характер понятия «компетенция» — одна из самых важных характеристик компетентностного подхода: многократно подчеркивается, что компетенция — это «связка» или «коктейль» [Байдено, 2004].

Проведенный анализ позволяет заметить, что концептуальный семиозис понятия «компетенция» выражает, помимо уже сказанного, когни-

тивный диссонанс между двумя пониманиями личности: провозглашаемым понятием личности (в русле гуманистической традиции как высшей ценности, свободной единицы национального общества) и индивидов, ответственных за себя и, как следствие, отделенных от всех форм единства. Такого индивида в современной социологии называют «атомизированным». Это и есть субъект воспитания компетентностного подхода. Многочисленные предикаты метафоры личности, приведенные выше, репрезентирует не личность как гуманистическую ценность, а личность как онтологическую отделенность и обособленность.

Все перечисленные диссонансы компетентностного подхода могут иметь двойное толкование. С одной стороны, сложности в освоении компетентностного подхода могут быть обусловлены конфликтом культур, выраженным на уровне несовпадения языков. С другой — это может указывать на произвольный характер провозглашения стандартов и понятий компетентностного подхода. Можно предположить, что управление сферой образования не происходит в соответствии с ее внутренним движением, а осуществляется «извне», например, из сферы интегративных интересов политики или экономики. В обоих случаях очевидно, что задача создания тематически единой концепции образования и воспитания остается нерешенной.

### Библиографический список

1. Адольф В. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода / В. Адольф, И. Степанова // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 158-161.
2. Аристотель. Поэтика; Риторика / пер. с др.-греч. В. Аппельрота, П. Платоновой. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2007. 346 с.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т.: пер. с древнегреч. / Акад. наук СССР; Ин-т философии. Москва: Мысль, 1975-1984. (Философское наследие). Т. 2 / ред. З. Н. Микеладзе. Москва: Мысль, 1978. 686 с.
4. Ачкасова О. Г. Модель формирования сквозных компетенций у студентов высшего образования непрофильных ИТ-направлений в процессе ДПО / О. Г. Ачкасова, В. П. Панасюк, А. Г. Широколова, Ю. С. Ларионова // Вестник Мининского университета. 2022. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1299> (дата обращения: 15.06.2022).
5. Бабаева А. В. Homo belli и национальная безопасность к вопросу о культурной агрессии / А. В. Бабаева, Н. В. Шмелева // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/159/160> (дата обращения: 15.06.2022).
6. Байдено В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхо-

да) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3-13.

7. Баландина Е. С. Дискурс-анализ медиатекстов о системе образования: возможности корпусного и когнитивного исследования / Е. С. Баландина, Т. Ю. Передриенко // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2022. № 2. С. 5-14.

8. Бершадская М. Д. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российской социологического образования / М. Д. Бершадская, А. В. Серова, А. Ю. Чепуренко, Е. А. Зима // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 38-50.

9. Быкова К. С. Лингвокогнитивные механизмы формирования научного мифа в научно-популярном дискурсе: к постановке проблемы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 4 (222). С. 96-106.

10. Валк Н. А. Когнитивная сущность парадоксальных вопросов ребенка // Теория и модели знаний: теория и практика создания систем искусственного интеллекта. Тарту : ТГУ, 1985. С. 52-67.

11. Вежбицкая А. Семантические универсалии и «примитивное мышление» // Язык. Культура. Познание. Москва : Русские словари, 1996. С. 291-325.

12. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном формате (компетентностный подход как новая образовательная парадигма) // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. № 4 (6). С. 67-73.

13. Голод В. И. Когнитивные и коммуникативные аспекты текста как инструмента общения / В. И. Голод, А. М. Шахнарович // Теория и модели знаний: теория и практика создания систем искусственного интеллекта. Тарту : ТГУ, 1985. С. 68-75.

14. Двучичанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н. Э. Баумана. 2011. № 4. С. 13.

15. Жафяров А. Ж. Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 2. С. 81-95.

16. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23-30.

17. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2004. № 3 (27). С. 42-52.

18. Зиновьева Т. И. Навыки и компетенции XXI века в научном описании // Известия института педагогики и психологии образования. 2019. № 1. С. 9-16.

19. Казакова Е. И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127-135.

20. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ.; сост. В. Ю. Кузнецов. Москва : АСТ, 2002. 606 с.

21. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем : монография / Дж. Лакофф, М. Джонсон ; пер. с англ. А. Н. Баранова, А. В. Морозовой ; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 252 с.

22. Медведев В. П. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. П. Медведев, Ю. Г. Татур // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46-56.

23. Мухаметзянова Г. Проектно-целевой подход — императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. 2008. № 8. С. 104-110.

24. Опарина Е. О. «Динамика силы», теория концептуальной метафоры, концепты эмоций / Е. О. Опарина, З. Кевечеш // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. 2022. № 1. С. 5-10.

25. Свасьян К. А. Проблема символа в современной философии (Критика и анализ). 2-е изд. Москва : Академический проект ; Альма Матер, 2010. 224 с.

26. Сенашенко В. С. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность / В. С. Сенашенко, Т. Б. Медникова // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 34-46.

27. Сергеев В. М. Проблемы понимания: некоторые мысленные эксперименты // Теория и модели знаний: теория и практика создания систем искусственного интеллекта. Тарту : ТГУ, 1985. С. 133-147.

28. Смирнова Е. Е. Языковая экспликация концепта «истина» в моделях концептуальной метафоризации / Е. Е. Смирнова, Л. И. Ручина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2022. № 2. С. 168-173.

29. Страусс А. Основы качественного исследования: обснованная теория, процедуры и техники / пер. с англ. Т. С. Васильевой. Москва : УРСС, 2001. 254 с.

30. Фуко М. Слова и вещи: археология гуманитарных наук / пер. с фр. В. П. Визгин, Н. С. Автономова. Санкт-Петербург : А-сэд, 1994. 406 с.

31. Хомский Н. Введение в формальный анализ естественных языков / Н. Хомский, Дж. Миллер ; пер. с англ. Е. В. Падучевой. Москва : Едиториал УРСС, 2003. 62 с.

32. Хомский, Н. Логические основы лингвистической теории : сборник / пер. с англ. под ред. В. А. Звегинцева. Биробиджан : Издательский проект Тривиум : Свет разума, 2000. 146 с.

33. Хуторской А. В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах // Вестник Института образования человека. 2012. № 2. С. 11.

34. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91.

35. Хуторской А. В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов

обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2013. Т. 80. № 5. С. 7-15.

36. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89-93.

37. Andriessen D. On the metaphorical nature of intellectual capital: A textual analysis paper for the 4th International critical management studies conference. Cambridge, 2005.

### Reference list

1. Adol'f V. Proektirovanie obrazovatel'nogo processa na osnove kompetentnostnogo podhoda = Designing an educational process based on a competent approach / V. Adol'f, I. Stepanova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 3. S. 158-161.

2. Aristotel'. Pojetika; Ritorika = Aristotle. Poetics; Rhetoric / per. s dr.-grech. V. Appel'rota, P. Platonovoj. Sankt-Peterburg : Azbuka-klassika, 2007. 346 s.

3. Aristotel'. Sochinenija = Aristotle. Compositions : v 4 t. : per. s drevnegrech. / Akad. nauk SSSR ; In-t filosofii. Moskva : Mysl', 1975-1984. (Filosofskoe nasledie). T. 2 / red. Z. N. Mikeladze. Moskva : Mysl', 1978. 686 s

4. Achkasova O. G. Model' formirovanija skvoznyh kompetencij u studentov vysshego obrazovanija neprofil'nyh = IT-napravlenij v processe DPO Model for the formation of end-to-end competencies in higher education students of non-core IT areas in the process of additional professional education / O. G. Achkasova, V. P. Panasjuk, A. G. Shirokolobova, Ju. S. Larionova // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1299> (data obrashhenija: 15.06.2022).

5. Babaeva A. V. Homo belli i nacional'naja bezopasnost' k voprosu o kul'turnoj agressii = Homo belli and national security on the issue of cultural aggression / A. V. Babaeva, N. V. Shmeleva // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. № 1-2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/159/160> (data obrashhenija: 15.06.2022).

6. Bajdenko V. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (K osvoeniju kompetentnostnogo podhoda) = Competencies in professional education (Towards mastering the competency approach) // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 11. S. 3-13.

7. Balandina E. S. Diskurs-analiz mediatekstov o sisteme obrazovanija: vozmozhnosti korpusnogo i kognitivnogo issledovanija = Discourse analysis of media texts about the education system: possibilities of corpus and cognitive research / E. S. Balandina, T. Ju. Peredrienko // Vestnik JuUrGU. Serija: Lingvistika. 2022. № 2. S. 5-14.

8. Bershadskaja M. D. Kompetentnostnyj podhod k ocenke obrazovatel'nyh rezul'tatov: opyt rossijskogo sociologicheskogo obrazovanija = A competent approach to assessing educational results: the experience of Russian sociological education / M. D. Bershadskaja, A. V. Serova, A. Ju. Chepurenko, E. A. Zima // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28. № 2. S. 38-50.

9. Bykova K. S. Lingvokognitivnye mehanizmy formirovanija nauchnogo mifa v nauchno-populjarnom diskurse: k postanovke problemy = Linguocognitive mechanisms of the formation of scientific myth in popular science discourse: to the formulation of the problem // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. Vyp. 4 (222). S. 96-106.

10. Valk N. A. Kognitivnaja sushhnost' paradoksal'nyh voprosov rebenka = The cognitive essence of a child's paradoxical questions // Teorija i modeli znaniy: teorija i praktika sozdaniya sistem iskusstvennogo intellekta. Tartu : TGU, 1985. S. 52-67.

11. Vezhbickaja A. Semanticheskie universalii i «primitivnoe myshlenie» = Semantic universals and «primitive thinking» // Jazyk. Kul'tura. Poznanie. Moskva : Russkie slovari, 1996. S. 291-325.

12. Verbickij A. A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom formate (kompetentnostnyj podhod kak novaja obrazovatel'naja paradigma) = Contextual training in a competency format (competency approach as a new educational paradigm) // Problemy social'no-ekonomicheskogo razvitija Sibiri. 2011. № 4 (6). S. 67-73.

13. Golod V. I. Kognitivnye i kommunikativnye aspekty teksta kak instrumenta obshhenija = Cognitive and communicative aspects of text as a communication tool / V. I. Golod, A. M. Shahnarovich // Teorija i modeli znaniy: teorija i praktika sozdaniya sistem iskusstvennogo intellekta. Tartu : TGU, 1985. S. 68-75.

14. Dvulichanskaja N. N. Interaktivnye metody obuchenija kak sredstvo formirovanija ključevyh kompetencij = Interactive training methods as a means to form key competencies // Nauka i obrazovanie: nauchnoe izdanie MGTU im. N. Je. Bauman. 2011. № 4. S. 13.

15. Zhafjarov A. Zh. Kompetentnostnyj podhod: neprotivorechivaja teorija i tehnologija = Competency approach: consistent theory and technology // Science for Education Today. 2019. T. 9. № 2. S. 81-95.

16. Zeer Je. F. Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovanija = Competency approach to professional education modernization / Je. Zeer, Je. Symanjuk // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. № 4. S. 23-30.

17. Zeer Je. F. Modernizacija professional'nogo obrazovanija: kompetentnostnyj podhod = Modernization of vocational education: a competent approach // Obrazovanie i nauka. Izvestija UrO RAO. 2004. № 3 (27). S. 42-52.

18. Zinov'eva T. I. Navyki i kompetencii HHI veka v nauchnom opisanii = Skills and competencies of the XXIst century in scientific description // Izvestija instituta pedagogiki i psihologii obrazovanija. 2019. № 1. S. 9-16.

19. Kazakova E. I. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'nyh programm = Assessment of universal competencies of students in the development of educational programs / E. I. Kazakova, I. Ju. Tarhanova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 127-135.

20. Kun T. Struktura nauchnyh revoljucij = Structure of scientific revolutions / per. s angl. ; sost. V. Ju. Kuznecov. Moskva : AST, 2002. 606 s.
21. Lakoff Dzh. Metafory, kotorymi my zhivem : monografija = Metaphors with which we live : monograph / Dzh. Lakoff, M. Dzhonson ; per. s angl. A. N. Baranova, A. V. Morozovoj ; pod red. i s predisl. A. N. Baranova. Moskva : Editorial URSS, 2004. 252 s.
22. Medvedev V. P. Podgotovka prepodavatelja vysshej shkoly: kompetentnostnyj podhod = High school teacher training: competency approach / V. P. Medvedev, Ju. G. Tatur // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 11. S. 46-56.
23. Muhametzjanova G. Proektno-celevoj podhod — imperativ formirovanija professional'noj kompetentnosti = The design and target approach is the imperative for the formation of professional competence // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 8. S. 104-110.
24. Oparina E. O. «Dinamika sily», teorija konceptual'noj metafory, koncepty jemocij = «Power Dynamics», conceptual metaphor theory, concepts of emotion / E. O. Oparina, Z. Kevechesh // Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaja i zarubezhnaja literatura. Serija 6: Jazykoznanie. Referativnyj zhurnal. 2022. № 1. S. 5-10.
25. Svas'jan K. A. Problema simvola v sovremennoj filosofii (Kritika i analiz). Symbol problem in modern philosophy (Criticism and analysis). 2-e izd. Moskva : Akademicheskij proekt ; Al'ma Mater, 2010. 224 s.
26. Senashenko V. S. Kompetentnostnyj podhod v vysshem obrazovanii: mif i real'nost' = Competency approach in higher education: myth and reality / V. S. Senashenko, T. B. Mednikova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 5. S. 34-46.
27. Sergeev B. M. Problemy ponimaniya: nekotorye myslennye jeksperimenty = Problems of understanding: Some thought experiments // Teorija i modeli znanij: teorija i praktika sozdaniya sistem iskusstvennogo intellekta. Tartu : TGU, 1985. S. 133-147.
28. Smirnova E. E. Jazykovaja jeksplikacija koncepta «istina» v modeljah konceptual'noj metaforizacii = Language explication of the concept «truth» in conceptual metaphorization models / E. E. Smirnova, L. I. Ruchina // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2022. № 2. S. 168-173.
29. Strauss A. Osnovy kachestvennogo issledovanija: obosnovannaja teorija, procedury i tehniky = Basics of qualitative research: substantiated theory, procedures and techniques / per. s angl. T. S. Vasil'evoj. Moskva : URSS, 2001. 254 s.
30. Fuko M. Slova i veshhi: arheologija gumanitarnykh nauk = Words and things: archaeology of the Humanities / per. s fr. V. P. Vizgin, N. S. Avtomova. Sankt-Peterburg : A-sad, 1994. 406 s.
31. Homskij N. Vvedenie v formal'nyj analiz estestvennykh jazykov = Introduction to the formal analysis of natural languages / N. Homskij, Dzh. Miller ; per. s angl. E. V. Paduchevoj. Moskva : Editorial URSS, 2003. 62 s.
32. Homskij, N. Logicheskie osnovy lingvisticheskoj teorii = Logical foundations of linguistic theory: sbornik / per. s angl. pod red. V. A. Zveginceva. Birobidzhan : Izdatel'skij proekt Trivium : Svet razuma, 2000. 146 s.
33. Hutorskoj A. V. Metapredmetnoe sodержanie obshhego obrazovanija i ego otrazhenie v novykh obrazovatel'nykh standartah = Meta-subject content of general education and its reflection in new educational standards // Vestnik Instituta obrazovanija cheloveka. 2012. № 2. S. 11.
34. Hutorskoj A. V. Metodologicheskie osnovanija primenenija kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniju obrazovanija = Methodological grounds for applying a competent approach to the design of education // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 12. S. 85-91.
35. Hutorskoj A. V. Pedagogicheskie osnovanija diagnostiki i ocenki kompetentnostnykh rezul'tatov obuchenija = Pedagogical grounds for diagnosis and assessment of competent training results // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. Serija: Pedagogicheskie nauki. 2013. T. 80. № 5. S. 7-15.
36. Jalalov F. Dejatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniju = Activity and competence approach to practical-oriented education // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 1. S. 89-93.
37. Andriessen D. On the metaphorical nature of intellectual capital: A textual analysis paper for the 4th International critical management studies conference. Cambridge, 2005.

Статья поступила в редакцию 14.11.2022; одобрена после рецензирования 16.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 14.11.2022; approved after reviewing 16.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.

Научная статья  
УДК 371.384.3  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_39\_47  
EDN: IQUSCU

### Пути совершенствования конкурсов достижений как средства воспитания конкурентоспособности обучающихся

**Екатерина Михайловна Сосновская**

Аспирантка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1  
sekm1975@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2108-8270>

**Аннотация.** Соревновательные мероприятия, проводимые в период школьного обучения, являются важным компонентом образования и воспитания. Тяготение старшеклассников к игровым и соревновательным формам взаимодействия делает задачу совершенствования формы и содержания конкурсов достижений актуальной.

Целью исследования является разработка направлений совершенствования формы и содержания конкурсов достижений, проводимых среди обучающихся старших классов средних общеобразовательных школ с целью их более полного соответствия конкурентным реалиям современности, а также повышения их привлекательности для участников.

В ходе исследования были решены следующие задачи: предложена условная классификация конкурсов с точки зрения формы их проведения и решаемых педагогических задач; проведен анализ возможностей различных видов конкурсов как инструмента для формирования конкурентоспособности личности; выявлены недостатки формы и содержания конкурсов в аспекте формирования конкурентоспособности; разработаны концептуальные направления и практические предложения по совершенствованию формы и содержания конкурсов, при реализации которых используются известные педагогические технологии.

Теоретический анализ, мониторинг участия обучающихся в конкурсах и личная педагогическая практика автора как школьного учителя, имеющего опыт подготовки старшеклассников к различного рода учебным соревновательным мероприятиям, позволили сформулировать основные направления и практические предложения по совершенствованию конкурсов достижений. Основными принципами, на основе которых разработаны конкретные практические предложения, служат приближение формы и содержания конкурсов к конкурентным реалиям жизни и повышение привлекательности процесса и результата конкурсов для участников.

Предложения могут быть реализованы при организации соревновательных мероприятий среди старшеклассников. Ожидаемым результатом является повышение компетентности, развитие направленности и гибкости участников, и как следствие — более эффективное формирование личностной конкурентоспособности.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность; конкурсы достижений; конкурсы творческих работ; предметные олимпиады; педагогическая технология; старшеклассники; личность

**Для цитирования:** Сосновская Е. М. Пути совершенствования конкурсов достижений как средства воспитания конкурентоспособности обучающихся // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 39-47. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_39\\_47](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_39_47). <https://elibrary.ru/IQUSCU>

Original article

### Directions for improving the achievement contests format and content in order to cultivate high-school students' competitiveness

**Ekaterina M. Sosnovskaya**

Post-graduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
sekm1975@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2108-8270>

**Abstract.** Competitive events, held during the period of school education are an important component of learning and upbringing. The attraction of high school students to game-like and competitive forms of interaction makes the goal of enhancing the form and content of the competitive contests actual.

© Сосновская Е. М., 2023

This study is aimed at developing the directions for achievement contests to improve, in order for them to fit the modern society's competitive standards, and to increase the attractiveness of such contests for their probable participants.

The following goals were achieved in this study: the classification of contests, in terms of their pedagogical aims and forms of holding, was developed; different types of contests were analyzed, in terms of their possibilities for forming the personal competitiveness; the contests flaws, in terms of forming the competitiveness were found; conceptual directions and practical suggestions, considering the form and content of contests, which are being implemented with the use of popular pedagogical practices, were developed.

Theoretical analysis, monitoring of students' participation in contests and author's personal working practice as a school teacher with the experience of preparing the high school students for different types of contests, allowed to formulate the main directions for achieving contests enhancement. The main principles, on the basis of which certain practical suggestions were developed, are: bringing the form and content of competitions closer to the competitive realities of life and increasing the attractiveness of the process and the result of competitions for participants.

Suggestions, made in this research, can be implemented into the organizational process of high school students' competitive events. The expected results of implementing these suggestions are: competence increase, advancement in participants' level of focus and flexibility and more effective formation of the personal competitiveness.

**Keywords:** competitiveness; achievement contests; creative work contests; subject olympiads; pedagogical technology; high school students; personality

**For citation:** Sosnovskaya E. M. Directions for improving the achievement contests format and content in order to cultivate high-school students' competitiveness. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 39-47. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_39\\_47](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_39_47). <https://elibrary.ru/IQUSCU>

## Введение

Конкурсы достижений будем понимать как учебные мероприятия на соревновательной основе, использующие ресурс знаний, умений, навыков, а также творческий потенциал участников. К числу конкурсов достижений мы относим предметные олимпиады и конкурсы творческих работ (проектов). Предметные олимпиады выявляют в основном уровень знаний и глубину понимания отдельного предмета обучения; конкурсы творческих работ демонстрируют уровень творческого развития участников, кругозор, надпредметные знания.

Личностную конкурентоспособность, с учетом проведенного анализа научных взглядов на данную педагогическую категорию и различные ее аспекты [Евплова, 2019; Конкурентоспособность как фактор успешности ... , 2017; Митина, 2002; Семенов, 2018; Титова, 2016; Токарева, 2008], будем понимать как умение достигать наилучшего результата на общем конкурентном предметном поле среди других соискателей успеха за счет личностных качеств и компетенций.

Учебные соревновательные мероприятия, конкурсы достижений, являясь компонентом образовательной среды, имеют ключевое значение для формирования конкурентоспособности старшеклассников [Гайнеев, 2017; Джеймс, 1993; Лукина, 2017; Парфенова, 2018; Сосновская, 2018; Янушевская, 2017], поскольку обладают изначально заложенными в них механизмами воздействия на интегральные свойства конкурен-

тоспособности, которыми, согласно Л. М. Митиной, являются направленность, компетентность и гибкость [Митина, 2002].

Проведенный анализ и мониторинг участия старшеклассников в конкурсах показал недостаточное соответствие формы и содержания конкурсов задачам развития личности вообще и формированию личностной конкурентоспособности в частности и позволил сформировать ряд направлений и предложений по их совершенствованию.

## Методы исследования

Основу исследования составляют положения деятельностного (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.); аксиологического (Л. В. Вершинина, М. Г. Казакина, Н. И. Крикуненко, В. А. Сластенин, М. С. Яницкий) и личностно-ориентированного (М. М. Балашов, Е. В. Бондаревская, Л. М. Митина, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) подходов.

Для разработки теоретических оснований и практики исследования использовались различные методы:

- теоретические (анализ и синтез, обобщение, систематизация, сравнение, сопоставление);
- эмпирические (наблюдение, изучение опыта, анкетирование, беседа, метод экспертной оценки, опытная работа);
- методы математической статистики.



## Результаты исследования

### 3.1. Анализ формы и содержания конкурсов достижений в аспекте соответствия задаче формирования конкурентоспособности старшеклассников

Анализ и сопоставление содержания и организационных форматов различных конкурсов достижений позволили выявить ряд их общих характерных свойств.

Конкурсы содержат образовательный и деятельностный аспекты. Подготовка и участие в конкурсах — как в предметных олимпиадах, так и в конкурсах творческих достижений — связаны с деятельностью, в процессе которой приобретаются и совершенствуются значимые для общества знания, навыки, умения, происходит приобретение и развитие компетенций.

Значительная часть конкурсов в своей основе предполагает не только предметно-тематическую деятельность, но также личное общение конкурсантов с экспертами, в ряде случаев включает работу в коллективе при составлении групповых проектов, а также публичную защиту результатов деятельности, что способствует успешной социализации и развитию коммуникативных навыков. Результаты конкурсов, критическое сравнение своих достижений с достижениями других участников являются сигналами для поиска путей улучшения достигнутого личного результата. В этом смысле конкурсы служат базой для самопознания, самосовершенствования, саморазвития.

Конкурсы всегда носят соревновательный характер. Соревнование как процесс приводит к достижению цели, успеха. Победители и призеры конкурсов получают награды, бонусы и другие преференции, что свидетельствует о признании самих конкурсов и их результатов социумом. При этом сами конкурсы способствуют продвижению добившихся успеха и стимулируют остальных участников. Кроме того, конкурсы имеют нравственное и социальное значение, являя собой со-

ревнование в создании продукта, востребованного обществом, и в этом смысле играют воспитательную роль.

Сочетание воспитательного, образовательно-развивающего и соревновательного аспектов позволяет конкурсам достижений быть ключевым инструментом формирования личностной конкурентоспособности старшеклассников, оказывая влияние на все признаки конкурентоспособной личности.

Говоря о формах и способах проведения конкурсов в современных условиях, следует отметить непрерывно возрастающую роль информатизации на всех уровнях и этапах [Заславская, 2018].

Таким образом, именно конкурсы достижений следует считать базовым инструментом воспитания конкурентоспособности. Они должны служить эффективным инновационным компонентом образовательной среды, способствующей самореализации личности. Разработка системы эффективных методов организации конкурсов достижений в направлении их приближения к конкурентным реалиям жизни является сложной многомерной проблемой, решаемой в долгосрочной перспективе.

Однако, несмотря на общность целевых ориентиров и решаемых задач, различные виды конкурсов достижений имеют свои особенности. Предметные олимпиады развивают и совершенствуют знания по предметам обучения, демонстрируют достигнутый уровень [Миндеева, 2016]. Конкурсы творческих работ в большей степени активизируют творческий потенциал личности [Сосновская, 2017]. Однако при этом все виды конкурсов развивают определенную группу личностных качеств, характеризующих конкурентоспособность личности. Данные качества проявляются в типовых жизненных ситуациях. Примерное соответствие задач конкурсов достижений потребностям реальной жизни представлено в Таблице 1.

Таблица 1

#### Соответствие задач конкурсов достижений старшеклассников потребностям реальной жизни

Решаемая учебная (игровая) задача	Развиваемые качества и свойства личности	Вид соревнований (олимпиада, конкурс работ)	Типовые ситуации в реальной жизни
Решение заданий повышенной сложности на заданную тему	Совершенствование и демонстрация профессиональных знаний. Мобилизация усилий и концентрация внимания в нужный момент. Умение укладываться в установленные временные рамки, планирование. Тренировка навыков, знаний и умений. Дисциплинированность (способность вы-	Предметная Олимпиада. Тематическая специализированная или многопрофильная индивидуальная викторина.	Сдача экзаменов по формату ЕГЭ и ГИА. Конкурс (тендер) при приеме на работу (профессиональное тестирование). Профессиональное разрешение нестандартных ситуаций в работе.

<i>Решаемая учебная (игровая) задача</i>	<i>Развиваемые качества и свойства личности</i>	<i>Вид соревнований (олимпиада, конкурс работ)</i>	<i>Типовые ситуации в реальной жизни</i>
	полнять определенные действия по необходимости)		Самообразование, повышение квалификации
Самостоятельное решение много-профильной задачи при подготовке индивидуальной исследовательской работы (проекта)	Умение пользоваться литературными источниками. Приобретение и совершенствование знаний в отдельных областях. Овладение надпредметными знаниями и общими принципами познания (анализ и синтез). Умение пользоваться помощью и организовывать работу помощников. Развитие самостоятельности и независимости. Формирование умения принимать нестандартные решения. Формирование навыка публичного выступления. Умение вести дискуссию. Преодоление психологических барьеров при общении с аудиторией. Формирование жизненной позиции по принципиальным вопросам	Конкурс индивидуальных творческих достижений и исследовательских тематических работ — конференции, семинары и проч.	Решение производственной (творческой) задачи в рамках должностных обязанностей, в том числе при прохождении испытательного срока при приеме на работу. Защита результатов своего труда (диплома, проекта, диссертации)
Работа в составе коллектива при решении много-профильной задачи в рамках группового проекта	Умение налаживать личностные и деловые контакты. Умение быть как подчиненным, так и руководителем. Умение принимать и оказывать помощь. Умение конструктивно и критически оценивать свои и чужие результаты труда. Формирование ответственности за порученное дело	Конкурс групповых проектов — конференции, семинары и проч.	Работа в составе коллектива. Совместная защита проекта

Данные Таблицы 1 иллюстрируют потенциал отдельных видов конкурсов достижений и обозначают направления их развития и совершенствования.

### 3.2. Основные направления и практические предложения по совершенствованию формы и содержания конкурсов достижений старшеклассников

Конкурсы достижений, являющиеся инструментом, своего рода полигоном для формирования личностной конкурентоспособности, должны быть приближены к реальным актуальным конкурентным и даже конфликтным жизненным ситуациям, в процессе разрешения которых также формируется и совершенствуется конкурентоспособность.

Решаемые старшеклассниками в ходе соревнований задания и задачи развивают качества конкурентоспособной личности, необходимые при разрешении различных ситуаций, в том числе и конфликтных, возникающих на протяжении всей жизни, в процессе будущей профессиональной деятельности и социальной практики. Данные ситуации, в свою очередь, выдвигают требования к профессиональным и личностным качествам, на основе которых корректируются форматы конкурсов в направлении наибольшего соответствия требованиям жизни.

Таким образом, идея совершенствования конкурсов достижений состоит в приведении учебных игровых ситуаций, характерных для конкурсов, в разумное соответствие с ситуациями из реальной жизни. В связи с этим мы выделяем ряд перспективных направлений совершенствования конкурсов на базе уже существующих и оправдавших себя педагогических идей. Следует отметить, что разработанные направления не столько сосредоточены на фиксации уровня знаний и умений — у ребенка появляется возможность проявить личностные качества, позволяющие дополнить, а иногда и в определенной степени компенсировать ими пробелы в предметно-тематических компетенциях.

К числу перспективных инновационных направлений совершенствования конкурсов достижений, способных усилить их потенциал в аспекте воспитания конкурентоспособности старшеклассников, мы относим следующие идеи:

1. Совместное комбинированное применение олимпиад и творческих конкурсов в рамках одного предмета (технология «комбинированное соревнование») предполагает проведение соревнований в два раунда. Данный метод в целом находится в русле традиционных критериев оценки и уже применяется, хотя недостаточно апробирован. Сначала — решение заданий повышенной сложности, затем — написание работы на заданную тему или подготовка слайдовой презентации

с докладом. Допустимо использование интернета (контролируемое), а также литературы (общей для всех). Максимальные возможности для применения данного подхода имеет блок точных и естественно-научных предметов (химия, физика, биология). Такая форма организации конкурсов формирует у обучающихся целостное восприятие предмета, расширяет кругозор, позволяет продемонстрировать мотивацию и дисциплину при выполнении работы.

2. В качестве развития и дополнения совместного комбинированного применения разных способов соревнования предлагается сочетание теории и практики в олимпиадах по естественно-научным дисциплинам (биология, химия, физика, информатика). Данный подход (технология «теория — практика») предъявляет повышенные требования к техническому обеспечению конкурсов и оборудованию, так как для экспериментальных исследований и испытаний необходима специальная база, но, несмотря на возможные организационные сложности, формирует ценное качество исследователя — баланс теории и практики.

3. Проведение интегрированных конкурсов по аналогии с технологией интегрированного обучения, практикуемой в соответствии с ФГОС ОСО [Федеральный государственный образовательный стандарт... , 2020]. Интегрированный конкурс предполагает проведение соревнования совместно по нескольким предметам с общим полем знаний (в рамках блока, например, точных наук, либо естественно-научных дисциплин, либо гуманитарных предметов). Возможно также соревнование по всем предметам с подключением достижений во внеурочной деятельности. Данное соревнование старшеклассников в рамках школы выходит за рамки обычного суммирования баллов по отдельным предметам, так как включает дополнительные критерии и более сложную систему оценки знаний по предметам, отличную от стандартной пятибалльной оценочной шкалы, а также элемент самопрезентации, также оцениваемой. Данный формат позволяет вовлечь в соревнование на добровольной основе широкий круг обучающихся, так как при таком подходе шансы на призовое место имеют многие обучающиеся, а не только хорошо подготовленные по отдельно взятому предмету.

4. Конкурсы творческих проектов целесообразно приблизить к формату тендеров, проводимых в различных сферах взрослой жизни. Для победы автор должен не только добросовестно и на высоком уровне подготовить проект, но и лич-

но убедить лиц, принимающих решение, в том, что его проект — лучший среди прочих, представленных на конкурс. Самопрезентация, как представление своих достижений окружающим с целью создания положительного мнения, в аспекте конкурентоспособности имеет не менее важное значение, чем объективная квалификация автора и качество выполненной им работы, в данном случае — разработанного проекта. В связи с этим интересным направлением также может стать проведение дискуссий с двумя или более участниками, в процессе которой оппоненты защищают принципиально разные позиции по предложенному вопросу, используя багаж знаний, аргументы, а также умения и навыки самопрезентации. При этом спектр вопросов и тем для обсуждения может быть достаточно широким и охватывать культуру, науку, историю, социальную и другие сферы.

5. Определенный интерес представляет проведение конкурсов на проверку и выявление эффективности работы коллектива в процессе выполнения многопрофильной задачи. Известно, что потенциал коллектива складывается не только из суммы отдельных личностных качеств каждого его участника, что неоднократно подтверждается результатами, к примеру, спортивных командных соревнований. Осознанность общей цели, психологическая совместимость, слаженность, эффективное распределение обязанностей, взаимопонимание, взаимодополнение — показатели эффективности работы коллектива, которые в целом могут быть оценены при организации коллективных спортивных соревнований, викторин, КВН, конкурсов танцевальных и вокальных коллективов. Данная технология позволяет наиболее эффективно и гармонично сочетать личностные интересы и возможности с коллективными, формируя у каждого участника навыки успешной работы в коллективе на примере положительного опыта, приобретенного в игровой ситуации.

6. Диагностика эффективного принятия решения в сложной ситуации — еще один перспективный сегодня формат конкурсов, основанный на моделировании нестандартных ситуаций, близких к возможным реальным. Моделирование данных ситуаций может происходить за счет использования компьютерных технологий, дополненной реальности, а также создания экстремальной ситуации в реальных условиях.

7. Говоря о конкурсах вообще и предметных олимпиадах в частности, нельзя не обратить

внимание на то обстоятельство, что в программе школьного обучения есть мероприятия обязательного характера, имеющие сходный формат с олимпиадой. Речь идет об экзаменах в формате ЕГЭ и ГИА. Данные экзамены проходят в весьма строгом формате по установленным правилам. Цель ЕГЭ/ГИА — выявление степени усвоения знаний школьной программы по отдельному предмету. Разработанные форматы ЕГЭ/ГИА эту проблему в целом решают. Однако при этом существует большое количество учебных пособий и методических материалов, призванных улучшить и закрепить не столько сами знания экзаменуемых, а сформировать именно навык успешного прохождения экзамена в таком формате. Таким образом, происходит смещение конечной цели экзамена. Объективная проверка знаний переходит в фазу субъективной проверки навыка сдачи ЕГЭ/ГИА. Среди причин такого явления можно выделить наличие вариантов ответов, из которых следует выбрать правильный (в большинстве заданий), а также дефицит вопросов, требующих творческого подхода.

Было бы целесообразно хотя бы некоторые задания формулировать таким образом, чтобы экзаменуемый подключал при ответе не только выученные знания, но и мышление, логику и даже фантазию, как это происходит на олимпиадах. При этом в такого рода заданиях, возможно, было бы допустимо использовать литературу при поиске ответа, что недопустимо в традиционных заданиях, ориентированных на проверку базовых знаний. При методически правильном составлении задания разрешение пользоваться литературой должно способствовать формированию весьма полезного умения обращаться к различным источникам при решении прикладной задачи в реальной жизни. Ведь профессиональный аспект конкурентоспособности опирается не только на выученный объем знаний, но и на умение им пользоваться, на исследовательский потенциал личности.

В качестве примера реализации приведенных выше направлений предлагается ввести в образовательную практику нового поколения конкурсы, состоящие из нескольких этапов. Каждый из этапов в разной степени формирует определенные характеристики конкурентоспособности, направленность, компетентность, гибкость, являющиеся также критериями ее оценки. Предлагается следующая модель конкурсов нового поколения, которая может быть взята за основу при практиче-

ской организации конкурсов по отдельным предметам или группам предметов.

Конкурс состоит из нескольких этапов (в них последовательно участвуют соревнующиеся), по итогам которых определяется победитель по интегральному показателю из нескольких промежуточных оценок, которые выставляет наблюдательная комиссия. Примерные названия конкурса: «Ступени познания: любитель, знаток, мастер», «Грани будущей профессии».

Соревнование может проводиться как в рамках одного предмета, так и в рамках группы предметов (например, естественные, точные, гуманитарные науки). В скобках указаны следующие критерии конкурентоспособности: компетентность (К), направленность (Н), гибкость (Н), наиболее ярко проявляющиеся на разных этапах. Таким образом, по Л. М. Митиной, задействуются и оцениваются все критерии конкурентоспособности.

Далее приведем примерные этапы организации подобных конкурсов:

- знакомство — развернутый ответ на вопрос «Почему я этим занимаюсь» (Н);
- олимпиада — решение задач повышенной сложности по предмету (К);
- представление и защита своего проекта (работы) на любую тему в рамках предмета (К, Г);
- написание краткого эссе (сочинения) на заданную руководителем проблемную тему в пределах предмета (К, Н, Г);
- участие в публичной дискуссии по заданному проблемному вопросу в форматах баттла, ток-шоу, «перестрелки» и др. (Н, Г);
- написание рецензии на предложенную чужую работу по предмету (К, Н, Г);

Для точных наук возможны дополнительные или альтернативные варианты:

- найди ошибку в доказательстве (для предмета математика);
- спрогнозируй и опиши физическую картину происходящего при заданных гипотетически измененных физических условиях и параметрах физических законов (для предмета физика) и пр.

### **Заключение**

Таким образом, конкурсы достижений следует отнести к событиям, организуемым в контексте субъектно-ориентированной технологии, предусматривающей создание условий для самостоятельного и обоснованного принятия решений, требующей от старшеклассника активных действий по решению встающих перед ним задач,

подтверждающих результативность предпринятых усилий и имеющих субъективную и социальную значимость [Байбородова, 2020; Евплова, 2019; Резник, 2010; Педагогические технологии ... , 2019].

Конкурсы достижений служат важным и действенным инструментом при формировании конкурентоспособности старшеклассников, а основными направлениями совершенствования их формы и содержания в целях воспитания конкурентоспособности могут стать

- соотнесение цели и содержания конкурсов с социально востребованными и ценными свершениями во взрослой жизни, приближение формы и содержания конкурсов к конкурентным реалиям;
- обеспечение привлекательности конкурсов достижений для обучающихся и личностной заинтересованности участников в достигнутых результатах.

#### Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности : учебник для студентов бакалавриата направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 369 с.
2. Гайнеев Э. Р. Конкурс профессионального мастера как средство индивидуализации обучения // Методист, 2017. № 5. С. 47-50.
3. Джеймс М. Рожденные выигрывать. Транзакционный анализ с гештальт-упражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард ; пер. Б. Е. Волынского ; под ред. Л. А. Петровской. Москва : Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Универс», 1993. 336 с.
4. Евплова Е. В. Общесоциальный характер личностной и корпоративной конкурентоспособности будущего специалиста: результаты социологического исследования // Образование и наука. 2019. Том 21. № 2. С. 132-154.
5. Заславская О. Ю. Влияние глобальных процессов информатизации на развитие современной системы образования в условиях цифровой экономики // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2018. № 3. С. 271-281.
6. Конкурентоспособность как фактор успешности молодого специалиста на рынке труда : монография / О. Н. Беленов, О. А. Колесникова, А. В. Звездинская, Е. В. Маслова ; под общ. ред. Е. В. Масловой ; Воронежский государственный университет. Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2017. 350 с.
7. Лукина А. К. Конкурсная деятельность обучающихся СПО как эффективный способ повышения интереса к получаемой профессии / А. К. Лукина, И. А. Крюкова, Н. И. Степанова, Г. М. Снисарева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 5-1. С. 132-136.
8. Миндеева С. В. Олимпиадное движение как форма активизации учебно-познавательной деятельности студентов / С. В. Миндеева, О. Д. Толстых // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2016. № 4. URL: <http://ifmstuca.ru/CE/index.php/2016-4> (дата обращения: 10.11.2022).
9. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. Москва : МПСИ, 2002. 400 с.
10. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников : кн. для классных руководителей. Изд. 2-е, дополненное и переработанное. Москва : Просвещение, 1981. 176 с.
11. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. вузов / под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. Москва : Академия, 2006. 368 с.
12. Парфенова И. В. Конкурсное движение — механизм стимулирования профессионального роста / И. В. Парфенова, С. В. Тиманкина // Управление образованием. 2018. № 10. С. 17-33.
13. Педагогические технологии : в 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 2019. 258 с.
14. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. Москва : Аспект Пресс, 2000. 285 с.
15. Резник С. Д. Основы личной конкурентоспособности : учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / С. Д. Резник, А. А. Соколова. Москва : ИНФРА-М, 2010. 181 с.
16. Семенов М. Ю. Виртуальная конкурентоспособность: оценка молодежи // Образование и наука, 2018. Т. 20. № 3. С. 100-116.
17. Сластенин В. А. Доминанта деятельности // Народное образование. 1997. № 9. С. 41-42.
18. Сосновская Е. М. К вопросу о конкурентоспособности старшеклассников // Москва : Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 2 (59). С. 37-40.
19. Сосновская Е. М. Конкурсы достижений как средство формирования качеств конкурентоспособной личности старшеклассников // Брянск: Научно-технический вестник БГУ. 2017. № 4 (34). С. 331-334.
20. Титова О. А. Формирование конкурентоспособной личности в условиях современного образования // Молодой ученый. 2016. № 16.1. С. 57-60.
21. Токарева Е. В. Конкурентоспособность личности — залог успешности в профессиональной деятельности // Психология и школа. 2008. № 3. С. 76-83.
22. Федеральный государственный образовательный стандарт. Среднее общее образование. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020) // Информационный портал ФГОС. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 08.07.2022).

23. Формирование личности старшеклассника / под общей ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1989. 167 с.

24. Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. Москва : Прогресс книга, 2019. 448 с.

25. Янушевская О. В. Формирование познавательного интереса у обучающихся через участие в конкурсах профессионального мастерства WorldSkills // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2017. № 2 (9). URL: <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2017/2/00362.pdf> (дата обращения: 23.08.2022).

### Reference list

1. Bajborodova L. V. Cennostno-smyslovye osnovy vospitatel'noj dejatel'nosti = Value and meaning foundations of educational activity : uchebnik dlja studentov bakalavriata napravlenij «Pedagogicheskoe obrazovanie» i «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie» / L. V. Bajborodova, M. I. Rozhkov. Jaroslavl' : RIO JaG-PU, 2020. 369 s.

2. Gajneev Je. R. Konkurs professional'nogo masterstva kak sredstvo individualizacii obuchenija = Professional skills competition as a means of individualizing training // Metodist. 2017. № 5. S. 47-50.

3. Dzhejms M. Rozhdennye vyigryvat'. Transakcionnyj analiz s geshtalt-uprazhnenijami = Born to win. Transaction analysis with gestalt exercises / M. Dzhejms, D. Dzhongvard ; per. B. E. Volynskogo ; pod red. L. A. Petrovskoj. Moskva : Izdatel'skaja gruppa «Progress», «Progress-Univers», 1993. 336 s.

4. Evplova E. V. Obshhesocial'nyj karakter lichnostnoj i korporativnoj konkurentosposobnosti budushhego specialista: rezul'taty sociologicheskogo issledovanija = Social character of personal and corporate competitiveness of the future specialist: results of sociological research // Obrazovanie i nauka. 2019. Tom 21. № 2. S. 132-154.

5. Zaslavskaja O. Ju. Vlijanie global'nyh processov informatizacii na razvitie sovremennoj sistemy obrazovanija v uslovijah cifrovoj jekonomiki = The impact of global informatization processes on the development of the modern education system in the digital economy // Vestnik RUDN. Serija: Informatizacija obrazovanija. 2018. № 3. S. 271-281.

6. Konkurentosposobnost' kak faktor uspešnosti mladogo specialista na rynke truda = Competitiveness as a factor in the success of a young specialist in the labor market : monografija / O. N. Belenov, O. A. Kolesnikova, A. V. Zvezdinskaja, E. V. Maslova ; pod obshh. red. E. V. Maslovoj ; Voronezhskij gosudarstvennyj universitet. Voronezh : Izdatel'skij dom VGU, 2017. 350 s.

7. Lukina A. K. Konkursnaja dejatel'nost' obuchajushihsj SPO kak jeffektivnyj sposob povyšhenija interesa k poluchaemoj professii = Competitive activity of vocational students as an effective way to increase interest in the trained profession / A. K. Lukina, I. A. Krjukova, N. I. Stepanova, G. M. Snisareva // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2017. № 5-1. S. 132-136.

8. Mindeeva S. V. Olimpiadnoe dvizhenie kak forma aktivizacii uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti studentov = Olympiad movement as a form of intensification of educational activities of students / S. V. Mindeeva, O. D. Tolstyh // Crede Experto: transport, obshhestvo, obrazovanie, jazyk. 2016. № 4. URL: <http://ifmstuca.ru/CE/index.php/2016-4> (data obrashhenija: 10.11.2022).

9. Mitina L. M. Psihologija razvitija konkurentosposobnoj lichnosti = Psychology of developing a competitive personality. Moskva : MPSI, 2002. 400 s.

10. Mudrik A. V. O vospitanii starsheklassnikov = On the upbringing of high school students : kn. dlja klassnyh rukovoditelej. Izd. 2-e, dopolnennoe i pererabotannoe. Moskva : Prosveshhenie, 1981. 176 s.

11. Panfilova A. P. Igrovoe modelirovanie v dejatel'nosti pedagoga = Game modeling in the activities of the teacher : ucheb. posobie dlja stud. vuzov / pod obshh. red. V. A. Slastenina, I. A. Kolesnikovoj. Moskva : Akademija, 2006. 368 s.

12. Parfenova I. V. Konkursnoe dvizhenie — mehanizm stimulirovanija professional'nogo rosta = Competitive movement — a mechanism to stimulate professional growth / I. V. Parfenova, S. V. Timankina // Upravlenie obrazovaniem. 2018. № 10. S. 17-33.

13. Pedagogicheskie tehnologii = Pedagogical technologies v 3 ch. Chast' 1. Obrazovatel'nye tehnologii : uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata / pod obshh. red. L. V. Bajborodovoj, A. P. Chernjavskoj. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva : Jurajt, 2019. 258 s.

14. Pugachev V. P. Testy, delovye igry, treningi v upravlenii personalom = Tests, business games, training in human resources management. Moskva : Aspekt Press, 2000. 285 s.

15. Reznik S. D. Osnovy lichnoj konkurentosposobnosti = Fundamentals of personal competitiveness : uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab. i dop. / S. D. Reznik, A. A. Sochilova. Moskva : INFRA-M, 2010. 181 s.

16. Semenov M. Ju. Virtual'naja konkurentosposobnost': ocenka molodezhi = Virtual competitiveness: youth assessment // Obrazovanie i nauka, 2018. T. 20. № 3. S. 100-116.

17. Slastenin V. A. Dominanta dejatel'nosti = Dominant activity // Narodnoe obrazovanie. 1997. № 9. S. 41-42.

18. Sosnovskaja E. M. K voprosu o konkurentosposobnosti starsheklassnikov = On the question of the competitiveness of high school students // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2018. № 2 (59). S. 37-40.

19. Sosnovskaja E. M. Konkursy dostizhenij kak sredstvo formirovanija kachestv konkurentosposobnoj lichnosti starsheklassnikov = Achievement contests as a means of shaping the qualities of competitive personality of high school students // Nauchno-tehnicheskij vestnik BGU. 2017. № 4 (34). S. 331-334.

20. Titova O. A. Formirovanie konkurentosposobnoj lichnosti v uslovijah sovremennogo obrazovanija = The

formation of a competitive personality in conditions of modern education // *Molodoy uchenyj*. 2016. № 16.1. S. 57-60.

21. Tokareva E. V. Konkurentosposobnost' lichnosti — zalog uspešnosti v professional'noj dejatel'nosti = Individual competitiveness is the key to success in professional activity // *Psihologija i škola*. 2008. № 3. S. 76-83.

22. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart. Srednee obshhee obrazovanie. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 № 413 (red. ot 11.12.2020) = Federal State Educational Standard. Secondary general education. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 17.05.2012 № 413 // Informacionnyj portal FGOS. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (data obrashhenija: 08.07.2022).

23. Formirovanie lichnosti starsheklassnika = High school student personality formation / pod obshhej red. I. V. Dubrovinoj. Moskva, 1989. 167 s.

24. Jerikson Je. Detstvo i obshhestvo = Childhood and society / per. s angl. Moskva : Progress kniga, 2019. 448 s.

25. Janushevskaja O. V. Formirovanie poznavatel'nogo interesa u obuchajushhihsja cherez uchastie v konkursah professional'nogo masterstva = WorldSkills Formation of cognitive interest among students through participation in WorldSkills professional skills competitions // *Jelektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU*. 2017. № 2 (9). URL: <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2017/2/00362.pdf> (data obrashhenija: 23.08.2022).

Статья поступила в редакцию 11.11.2022; одобрена после рецензирования 19.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 11.11.2022; approved after reviewing 19.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.

## МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_48\_56

EDN: NQAXAN

### **К проблеме выделения метаметодики в профессиональной подготовке будущего учителя: связь дидактики, метаметодики и методик преподавания**

**Светлана Ивановна Поздеева**

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования, Томский государственный педагогический университет. 634062, г. Томск, ул. Киевская, д. 60  
svetapozd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2747-0120>

**Аннотация.** В статье заявлена проблема установления связи между нормативным дидактическим знанием и прикладным методическим знанием в контексте преподавания в школе учебных дисциплин посредством выделения метаметодики как деятельностного компонента в профессиональной подготовке будущего учителя. Цель статьи — рассмотреть единицы и содержание метаметодики в аспекте обновления дидактики и современного дидактического знания. Используются методы теоретического и эмпирического анализа в форме анкетирования педагога и студентов педагогического вуза с помощью приема «неоконченные предложения».

Результаты анкетирования убеждают в том, что при подготовке и проведении урока в начальной школе учителя сильно привязаны к такому методическому средству, как учебное (предметное) задание, и часто определяют урок как цепочку взаимосвязанных, разнообразных и полезных заданий. Кроме того, педагоги обращают внимание на выбор методов обучения, отдавая предпочтение тем, которые обеспечивают познавательную активность и вовлеченность детей в совместную деятельность на занятии. В целом, у большинства педагогов отсутствует «деятельностный» взгляд на урок, что актуализирует необходимость применения метаметодики, предметом которой является организация совместной образовательной деятельности педагога и учащихся. В заключение делается вывод о необходимости реализовать преемственные содержательные связи между дидактикой, метаметодикой и методикой преподавания — то есть между концептуальным, деятельностным и инструментальным уровнями обучения, а также о необходимости обновления принципов, методов и сценариев обучения, методических средств в контексте разработки единиц метаметодики.

**Ключевые слова:** совместная деятельность; дидактическое знание; предмет метаметодики; методические средства; методы обучения; задания

**Для цитирования:** Поздеева С. И. К проблеме выделения метаметодики в профессиональной подготовке будущего учителя: связь дидактики, метаметодики и методик преподавания // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 48-56. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_48\\_56](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_48_56).  
<https://elibrary.ru/NQAXAN>



METHODOLOGY AND TECHNOLOGY  
OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

**On the problem of highlighting meta-teaching in the professional teacher training:  
the relation of didactics, meta-teaching and teaching methods**

**Svetlana I. Pozdeeva**

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of pedagogy and methods of primary education, Tomsk state pedagogical university. 634062, Tomsk, Kievskaya st., 60  
svetapozd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2747-0120>

**Abstract.** The research paper deals with the problem of establishing a relation between standard didactic knowledge and applied methodical knowledge in terms of teaching academic disciplines at school by establishing meta-teaching as an activity component in the professional teacher training. The purpose of the article is to consider the units and content of meta-teaching aimed at updating didactics and modern didactic knowledge. The methods of theoretical and empirical analysis were used in the form of an open-ended questionnaire for the teacher and students of a pedagogical university. The results of the survey prove that when preparing and conducting a lesson in primary school, teachers strongly stick to such a methodical tool as a learning (subject) task and often view the lesson as a chain of interrelated, diverse and useful tasks. In addition, teachers pay attention to the choice of teaching methods, giving preference to those that stress cognitive activity and ensure engagement of pupils in collaborative activities in the classroom. In general, most teachers disregard the lesson as an activity-based process, which makes meta-teaching an urgent issue, the subject of which is the organization of collaborative educational activities of the teacher and students. It is concluded that there is a need to provide continuous meaningful relation of didactics, meta-teaching and teaching methods as the links among conceptual, activity and instrumental levels of teaching. It is also necessary to update teaching principles, methods, scenarios and tools in terms of developing meta-teaching units.

**Keywords:** collaborative learning activity; didactic knowledge; the subject of meta-teaching; teaching tools; teaching methods; tasks

**For citation:** Pozdeeva S. I. On the problem of highlighting meta-teaching in the professional teacher training: the relation of didactics, meta-teaching and teaching methods. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 48-56. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_48\\_56](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_48_56). <https://elibrary.ru/NQAXAN>

**Введение**

Обновление педагогического образования актуализирует внимание на вопросах предметной, психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в вузе. Примечательно, что на это обращают внимание не только российские, но и зарубежные авторы. Так, J. González-Campos, J. Aspeé-Chacón, Y. Herrera-Núñez, F. Araya, рассматривая проблему обеспечения качества подготовки будущих учителей профиля «Начальное образование», делают акцент на том, что необходимо актуализировать теоретическое содержание программ и избежать разрыва между теоретической подготовкой будущих учителей и ее практической реализацией [González-Campos, 2022]. M. A. Flores говорит о необходимости пересмотра, обновления и трансформации программы подготовки студентов педагогических вузов, о важности взаимосвязи между теоретической, практической и исследовательской подготовкой [Flores, 2017].

На наш взгляд, с одной стороны, усиливается связь между методической и предметной подго-

товкой учителя, с другой — ослабевает связь между методической и психолого-педагогической подготовкой будущего учителя. Это проявляется в том, что студенты не понимают, как «преломить» содержание классической дидактики на методику преподавания конкретной учебной дисциплины в общеобразовательной школе. Проблема заключается в том, что в преподавании частных методик наблюдаются либо избыточные повторы с элементами дидактики, либо полное их игнорирование с акцентом только на предметную специфику. Одна из причин — отсутствие метаметодического направления в профессиональной подготовке будущего учителя как общедеятельностного компонента, связанного с формированием у студентов компетенций по организации совместной образовательной деятельности педагога и обучающихся на учебном занятии.

На наш взгляд, именно метаметодика может обеспечить преемственную и содержательную связь между дидактикой и методиками преподавания отдельных учебных дисциплин в педагогиче-

ческом вузе. При этом дидактика реализует методологическую функцию, трактуя обучение как социокультурное явление; метаметодика — деятельностную функцию в контексте понимания обучения как совместной деятельности педагога и учащихся; частные методики — предметно-методическую в контексте обучения как процесса освоения школьниками конкретного учебного предмета и формирования навыков мышления, требующих предметного содержания [Крехан, 2020]. При разработке ядра педагогического образования обнаружилось следующее противоречие. С одной стороны, в качестве положительного момента можно выделить появление учебной дисциплины «Методика и технологии обучения в начальной школе» (профиль «Начальное образование»), сочетание дисциплин «Теория и методика обучения...» с «Методическим практикумом», направленным на решение предметно-методических задач и конструирование уроков (профиль «Естествознание»). С другой стороны, методическое содержание иногда теряется за рамками образовательной технологии, как бы «растворяется» в ней: наблюдается перевес технологии над методикой, что может привести к обеднению методического содержания и снижению качества предметных результатов школьников. Например, в дисциплине «Методика обучения литературе» слово «технология» встречается 7 раз, «методы» — 7 раз, «информационная образовательная среда» — 2 раза, «приемы» — 1 раз; при этом методы тесно связаны с технологиями. На наш взгляд, метаметодика удерживает деятельностную рамку обучения предмету, в том числе методические средства (инструментарий педагога при построении деятельности); технология придает этой рамке процессуальную вариативность, а частная методика сохраняет предметно-содержательный контекст обучения. Главное для преподавателя методических дисциплин в вузе — не терять учебное содержание за технологическими рамками, а для учителя-практика — не прятать за реализацией конкретной технологии свою методическую неумелость.

*Цель статьи* — выявить методические ценности и ориентиры педагогов начальной школы при подготовке и проведении школьного урока; определение тех методических средств, которые актуальны для практикующего и будущего педагога.

### Обзор литературы

Сейчас много говорят и пишут о необходимости обновления дидактики общего и высшего

образования не только в связи с появлением разных ее видов (цифровой дидактики, психодидактики, лингводидактики, коммуникативной дидактики и др.), но и в контексте обсуждения природы дидактического знания, предмета дидактики как науки, пересмотра классических законов дидактики. При этом фиксируется, что все интересующие дидактику проблемы возникают на пересечении содержательной и процессуально-методической сторон обучения, а также в рамках соотношения преподавания и учения [Сериков, 2018]. Мы солидарны с И. М. Осмоловской, которая подчеркивает, что особенность современной дидактической теории состоит в том, что она нормирует образовательную практику и имеет оперативный характер, отвечая на вопрос «Как сделать?», а не «Что это?». Дидактический подход автор определяет как «совокупность теоретических оснований, которые являются базой для проектирования, реализации, совершенствования процесса обучения» [Осмоловская, 2020, с. 35]. В связи с этим метаметодику можно трактовать как *аспектную* дидактическую концепцию, поскольку ее предметом является рассмотрение обучения как совместной деятельности педагога и учащихся. Однако если предметом дидактики является взаимодействие учителя «с учеником через содержание обучения, которое учеником должно быть освоено» [Осмоловская, 2020, с. 17], то в метаметодике содержание обучения становится тем учебным (предметным) материалом, на котором строится взаимодействие педагога и детей; при этом важно структурировать и оформить учебный материал так, чтобы он был развернут в сторону организации совместной деятельности благодаря применению особых методических средств.

Фиксирование внимания на обучении как процессе дидактического взаимодействия «вынуждает» многих авторов говорить и о новой функции учителя, который из «...“транслятора” учебного материала превращается в “организатора” познавательного взаимодействия между учебным материалом и учащимися, с которыми он образует *совместный субъект* (выделено нами. — С. И.) познавательного развития» [Панов, 2007, с. 30]. На наш взгляд, метаметодика призвана ответить на вопрос: как, за счет чего происходит это «чудесное» превращение? В ряде своих публикаций [Поздеева, 2020; Shtern, 2022] мы обращали внимание, что это осуществляется за счет использования разных моделей организации совместной деятельности педагога и детей

[Прокументова, 1994] и разных методов ее организации на учебном занятии (методов обучения): авторитарно-репродуктивного, проблемно-лидерского и исследовательско-диалогического. При этом метод обучения делает каждую модель организации совместной деятельности реальной, практичной («приземленной» к учебному занятию), а модель удерживает педагогическую составляющую каждого метода, его особую педагогическую культуру как культуру взаимодействия взрослых и детей. Идея разных дидактических сценариев переключается с идеей мультипарадигмальности дидактики, в рамках которой «...обосновать статус единственно правильной теории сегодня не представляется возможным» [Клюс-Станьска, 2022, с. 14]. Можно согласиться с польским исследователем в том, что доминирование одной дидактики (например, нормативно-инструктивной), добавим — одного дидактического сценария — в современных условиях неопределенности, разнообразия и многозадачности невозможно.

Важность выделения метаметодики связана с идеей о том, что дидактику интересует соотношение между деятельностью преподавания и учения. «Познание может осуществляться и вне обучения, а вот взаимосвязанные деятельности преподавания и учения протекают только в обучении» [Краевский, 2007, с. 25]. Если дидактика учитывает взаимосвязь преподавания и учения, то метаметодика может заниматься поиском ответа на вопрос: как обеспечить переход к учению как «предельному случаю обучения», а частная методика «выявляет и исследует специфические для обучения данному предмету закономерности и принципы...» [Краевский, 2007, с. 86]. При этом содержание отдельной методики может конкретизироваться с учетом специфики учебного предмета, например, в методике преподавания иностранного языка выделяются личностный, предметный, процессуальный и социокультурный компоненты [Ефимова, 2022].

Считается, что современную дидактику интересует не обученность человека конкретному предмету, а его целостная образованность, так как дидактика отвечает на вопрос «Чему в принципе можно научить человека?» [Сериков, 2018]. При этом обучение в широком смысле этого слова понимается как способ передачи опыта осуществления новой для субъекта деятельности: в общеобразовательной школе такой новой деятельностью является учебная, реализуемая как совместная учебная деятельность педагога и де-

тей. Если функция дидактики — «сформировать в сознании педагога целостную картину учебного процесса», то функция метаметодики — спроецировать эту картину на организацию совместной учебной деятельности, а функция частной методики — научить студента проектировать и реализовать эту совместную деятельность с учетом специфики конкретного предметного содержания.

В зарубежной литературе авторы рассматривают метаметодику как учение о преподавании (teaching about teaching), как понимание и рефлексию учителями собственной педагогической деятельности [Xiaoduan, 2013], как необходимое направление в подготовке будущих учителей, интегрирующее теорию и практику преподавания. Функция метаметодики — помочь начинающим педагогам провести рефлексию педагогического опыта и способствовать их профессиональному развитию [Wright, 2022].

#### Методы исследования

Использовались эмпирические методы: анкетирование педагогов и студентов ТГПУ в Google Формы (январь — февраль 2022 г.). В анкетировании использовалась методика неоконченных предложений, когда респонденты продолжали начатую фразу, выбирая из предложенных 7 вариантов не менее трех; также можно было предложить свой вариант. Участвовали 218 чел. Возраст респондентов: 49 % — 17-24 года, 24 % — 25-30 лет, 20 % — 31-40 лет, 8 % — старше 40 лет. Основной состав респондентов (72 %) — это молодые педагоги и студенты выпускных курсов (направление подготовки «Начальное образование»). Почти 20 % составили педагоги среднего возраста и наименьшая часть (около 8 %) — зрелые педагоги старше 40 лет.

#### Результаты исследования

Проанализируем результаты по каждому из четырех вопросов анкеты.

*При подготовке к уроку я....*

...72 % (157 чел.): придумываю интересные задания. 59 % (128 чел.): подбираю методы обучения в соответствии с целью (замыслом) урока. 43 % (94 чел.): прогнозирую, что будут делать дети на каждом этапе. 43 % (94 чел.): прогнозирую возможные затруднения учащихся.

Как видно, самым частотным действием учителя при подготовке к уроку является подбор *учебных заданий* (интересных, продуктивных, игровых и т. д.). Это означает, что задание по-прежнему остается тем минимальным компонен-

том учебного процесса, вокруг которого организуется потом вся деятельность детей на уроке. 59 % информантов мыслят более крупными единицами — *методами обучения*, то есть продумывают, какими способами будут организовать деятельность детей на уроке (репродуктивным, частично-поисковым и т. д.). При этом 56 % выбрали оба варианта ответа, что говорит о связи между методами и учебными заданиями: каждый метод реализуется через соответствующие задания. С другой стороны, преобладание на уроке определенного вида заданий свидетельствует о преимущественном использовании соответствующего метода обучения.

Одинаковый результат (3-е место по частоте употребления — 43 %) оказался у двух ответов: «прогнозирование действий детей на уроке» и «прогнозирование возможных затруднений детей». Фокус данных утверждений связан с действием прогнозирования и с тем, что информанты продумывают урок не только с позиции педагогической деятельности (что я буду делать), но и с позиции «ответных» действий детей (что будут делать дети, когда я... , если я...) и какие у детей могут возникнуть затруднения.

37 % (80 чел.) зафиксировали, что они готовят слайдовую презентацию, что является «отголоском» современного требования использовать на уроке ИКТ, в том числе интерактивной доски (или хотя бы экрана). 34 % (74 чел.) отметили, что для них важно определить, каким будет главный результат урока, то есть что усвоят дети, какие умения будут сформированы. В этих ответах зафиксирован смысл расхожей фразы «урок надо строить с конца». 27 % (59 чел.) заранее продумывают, сколько времени им понадобится на каждый этап урока, чтобы все успеть. Среди единичных ответов, дополненных самими респондентами, были следующие: пишу план-конспект урока («нормативное» действие) и продумываю дополнительные задания.

*Урок — это...*

62 % (135 чел.) выбрали ответ: «урок — это целостный фрагмент учебной деятельности, в котором педагог управляет освоением предметных знаний и умений». Если соотнести этот выбор с лидирующими ответами на первый вопрос, то получится, что с помощью выбранных методов обучения и соответствующих учебных заданий педагог управляет на уроке процессом освоения детьми предметными результатами. 59 % (128 чел.) отметили, что урок — это занятие, на котором педагог *вовлекает* детей в решение

учебных задач, то есть главной целью педагога становится вовлечение детей в учебный процесс, то есть обеспечение реального участия в нем. Отметим, что о вовлеченности сейчас пишут многие авторы, делая акцент на состоянии «вынужденного думания учащихся» [Радаев, 2022]; также говорится о смещении акцента с ведущей роли педагога на вовлечение студентов-будущих учителей в совместную деятельность на занятиях [Vali Ilie, 2016]. Предположим, что, во-первых, информанты ощущают связь между уровнем вовлечения детей в деятельность на уроке и качеством предметного результата, во-вторых, критерием выбора методов обучения и заданий к уроку становится то, как они обеспечивают вовлечение ученика в деятельность.

53 % (116 чел.) трактуют урок как специально организованную учебную деятельность на конкретном *предмете*, 47 % (102 чел.) — как обучающее занятие, которое проводится с учетом специфики конкретного учебного *предмета*. Данные трактовки носят достаточно формализованный характер, так как делают акцент на том, что при проведении урока всегда учитывается специфика учебного предмета (урок всегда по предмету, *просто уроков* не бывает). Видимо, у ряда респондентов еще не сформирован «деятельностный» взгляд на урок. 27 % (58 чел.) объясняют урок как цепочку взаимосвязанных и полезных учебных заданий, что коррелирует с самым частотным ответом на первый вопрос анкеты. 18 % (39 чел.) соотнесли урок с практической реализацией конкретной образовательной *технологии*. Интересно, что, несмотря на технологический бум в школах, немногие учителя трактуют урок как технологическое пространство. Видимо, технология воспринимается педагогами как «макрокомпонент», по сравнению с учебными заданиями и методами обучения, то есть она связывается с чем-то более крупным, чем урок. На последнем месте 8 % (18 чел.) оказалась фраза-метафора (она принадлежит Г. А. Цукерман): «урок — место встречи людей, думающих по-разному». Видимо, респондентов смутил «несерьезный» образный характер этого выражения, либо они пока не готовы трактовать урок как пространство коллективного учебного диалога. Единичными самостоятельными ответами (5 чел.) стали следующие: форма организации обучения, многовариантная форма.

Соотнесем лидирующие позиции в ответах на 1-й вопрос с ответами на 2-й вопрос анкеты. Большинство педагогов ответили, что при подго-

товке к уроку подбирают интересные задания, понимают урок как специально организованную деятельность (70 чел.). Это означает, что *организация педагогической деятельности на уроке представляет подбор учебных заданий* (интересных, целесообразных, эффективных) и их расположение в определенной логике (например, от простых к более сложным, от репродуктивных — к конструктивным и творческим, от коллективных — к самостоятельным). Этот вывод подтверждается тем, что 25 человек из этой группы респондентов определили урок как цепочку взаимосвязанных и полезных заданий. Почти столько же (24 чел.) отметили, что урок — это обучающее занятие с учетом специфики учебного предмета. Таки образом, акцент большинства информантов на учебных заданиях определяет видение урока как деятельности педагога по отбору и выстраиванию предметных заданий. *Никакие новшества, в том числе новые акценты (системно-деятельностный подход, технологизация, формирование УУД), не могут «отрывать» педагога от такого привычного методического средства, как учебное (предметное) задание.* Только 9 чел. в данной группе определили урок с акцентом на вовлеченность детей в решение учебных задач. Предположим, что данные респонденты, говоря о придумывании интересных заданий при подготовке к уроку, подразумевают именно такие задания, которые будут обеспечивать максимально устойчивое вовлечение детей в учебную работу.

*При проведении урока важно уделять внимание...*

67 % (146 чел.) в качестве основного приоритета выбрали «четкую постановку цели (задачи) урока учителем». На наш взгляд, это объясняется необходимостью этапа целеполагания в начале урока, а прямое формулирование цели учителем — самый простой способ для этого. Почти столько же респондентов (64 % — 140 чел.) отметили использование разных *форм* организации деятельности, что тоже можно считать «отголоском» требований ФГОС НОО в контексте реализации системно-деятельностного подхода. 53 % (114 чел.) заявили о необходимости установления эффективной *обратной связи* с детьми (несомненно, это один из факторов, влияющих на качество предметного результата). 49 % (106 чел.) отметили разнообразие и эффективность учебных заданий, 43 % (94 чел.) высказались о четком формулировании *вопросов и заданий* учителем. Между этими ответами можно увидеть

связь, так как учителю важно максимально точно формулировать свои вопросы и задания, в противном случае эффективность самого полезного задания может быть снижена.

31 % (67 чел.) высказались об использовании на уроке приемов активизации и поддержки интереса (внимания) детей. *Примечательно*, что в ответах на 2-й вопрос важным фактором (2-е место) было вовлечение детей в деятельность, но в ответе на 3-й вопрос суждение об использовании приемов активизации заняло лишь 6-ю позицию. Это разногласие можно прокомментировать следующим образом: при проведении урока педагог не всегда специально удерживает задачу вовлечения детей в совместную учебную деятельность, оставаясь больше в контексте предметно-тематического содержания, учебных заданий и методов обучения. Другими словами, вовлеченность трактуется как результат активизации, а соответствующие приемы удерживают состояние познавательной и деятельностной включенности учащихся в урок. На последнем месте (21 %, 45 чел.) оказалось объективное оценивание результатов деятельности учащихся на уроке: видимо, оценку учителя мыслят преимущественно в контексте проверки письменных работ, а не устных ответов и деятельности детей на занятии.

*На уроке главное...*

Данную фразу респонденты продолжили следующим образом. На 1-м месте (79 % — 173 чел.) оказались два ответа: «обеспечить *вовлеченность* всех детей в учебную работу» и «создать условия для проявления детьми *самостоятельности*, ответственности, инициативы». На наш взгляд, эти ответы связаны, так как именно самостоятельность и инициативность детей можно считать проявлением их реальной вовлеченности в деятельность на уроке. На 2-м месте 66 % (144 чел.) суждения: «добиваться полного понимания учебного материала». Отметим, что в ответах на 1-й вопрос респондентов, которые при подготовке урока делали акцент на определение главного предметного результата, было в 2 раза меньше (34 %).

41 % (90 чел.) написали о том, что важно поддерживать интерес и активизацию детей, их инициативы, желания, что коррелирует с ответом про обеспечение вовлеченности детей в деятельность. Получается, что есть противоречие между нацеленностью педагогов на вовлеченность и активизацию детей (то есть на создание условий для проявления их субъектной позиции) и удержанием такой нормативной ценности, как усвое-

ние детьми учебного материала. 37 % (80 чел.) высказались о необходимости работать с детскими затруднениями (не игнорировать) их. Видимо, этот фактор влияет на освоение детьми учебного материала и результативность урока. На последнем месте такие похожие ответы, как «успеть сделать все, что я запланировала» (3 %) и «чтобы все прошло по намеченному плану» (2 %). Примечательно, что не было самостоятельных ответов на данный вопрос.

*Сформулируем выводы по результатам анкетирования.* Во-первых, методы обучения и учебные задания являются основными единицами, которые педагоги удерживают при подготовке и проведении урока. Взаимосвязь методов и заданий дает основание для обозначения их как метаметодических компонентов организации урока, то есть тех компонентов, которые обеспечивают акцент на организации совместной учебной деятельности педагога и учащихся. Во-вторых, незначительная часть педагогов, подбирая методы обучения, связывают их с направленностью на достижение главного результата, а также пытаются спрогнозировать учебные действия и возможные затруднения детей, то есть удерживают метод обучения как метод организации совместной деятельности педагога и учащихся. В-третьих, удержание педагогами предметного аспекта в понимании урока, ценности предметных результатов и достижения учебной задачи урока позволяет говорить о наличии взаимосвязи между метаметодическим и предметно-методическим компонентами урока. Первый компонент касается общедеятельностных аспектов (управление, обучение, организация) урока, а второй — удерживает предметное содержание, то есть формирование базовых предметных действий в каждой образовательной области. В-четвертых, понимая, что результативность обучения обеспечивается активным отношением ученика к происходящему на уроке, педагоги не всегда удерживают вовлечение детей в совместную деятельность как свою основную профессиональную задачу. Педагогам привычнее говорить о внешних способах активизации учебной работы на занятии, чем воспринимать ученика как значимого и влияющего участника совместной деятельности.

### **Заключение**

В профессиональной подготовке будущего учителя метаметодика может обеспечить содержательную связь между дидактикой и методической подготовкой в сфере преподавания учебных

дисциплин в общеобразовательной школе. Преподавание конкретного учебного предмета в школе как бы нанизывается на общедеятельностный метаметодический «каркас», который, в свою очередь, строится на основаниях классической дидактики. Частная методика работает на инструментальном (набор рекомендаций и приемов) и содержательном (разработка содержания обучения конкретному учебному предмету) уровнях; метаметодика — на деятельностном уровне (как и с помощью каких средств можно выстроить совместную деятельность на занятии), а дидактика — на концептуально-методологическом уровне (теории и концепции обучения, разработка нормативного дидактического знания). Подчеркнем, что границы этих уровней подвижны, например, метаметодика может пересекаться с методикой на содержательном уровне, так как ее задачей является развертывание содержания в направлении построения совместной деятельности, метаметодика — с дидактикой в аспекте разработки методологии совместной деятельности.

Соотношение метаметодики и методики можно обозначить как соотношение образовательной теории и практики, образовательного и учебного знания [Полонников, 2021]. Благодаря изучению конкретных методик в педагогическом вузе у студента формируется максимально конкретное «закрытое» (нормативное, однозначное) учебное знание, а благодаря метаметодике будущий педагог приближается к образовательному знанию, то есть знанию деятельностному и рефлексивному, имеющему личностную направленность, поскольку между положениями дидактики и индивидуально неповторимыми педагогическими ситуациями всегда существует зазор [Ильенков, 2009]. Предположим, что на пересечении метаметодики и методик оформляются индивидуальные наработки каждого педагога, выработка педагогом собственного стиля, подходящего для конкретных учеников, и даже профессионального чутья [Томас, 2016]. Благодаря метаметодике студент становится умелым и думающим учителем (по Э. В. Ильенкову, человеком с развитой «силой суждения»), который работает не только в пространстве «рецептурных» указаний, но и в рефлексивно-исследовательском поле, то есть умеет анализировать накопленный опыт преподавания, разные методические подходы, рекомендации, приемы — приобретает образовательный опыт [Дьюи, 2000]. Это в итоге позволит «...превратить преподавание из унылой моно-

тонной рутины в смелый интеллектуально амбициозный проект» [Коэн, 2017].

#### Библиографический список

1. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Москва : Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
2. Ефимова М. В. Формирование критического мышления у студентов в ходе изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания в области иностранного языка» // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 80-86.
3. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. 2-е изд., стер. Москва : МПСИ, 2009. 220 с.
4. Клюс-Станьска Д. Парадигмы дидактики: мыслить теоретически о практике / под ред. Н. Д. Корчаловой ; пер. с польского А. А. Полонникова. Москва : Национальное образование, 2022. 320 с.
5. Коэн Д. К. Ловушки преподавания / пер. с англ. И. Муриан, О. Левченко ; под науч. ред. М. Добряковой. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 288 с.
6. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пос. для ст-тов высш. учеб. заведений В. В. Краевский, А. В. Хуторской. Москва : Академия, 2007. 352 с.
7. Крехан Л. Умные земли. Секреты успеха образовательных сверхдержав / пер. с англ. Ю. Каптуревского; под науч. ред. А Рябова. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 368 с.
8. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности : монография. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. 248 с.
9. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.: ил. (Серия «Практическая психология»).
10. Поздеева С. И. Метаметодика как основание построения обучающей деятельности / С. И. Поздеева, О. А. Чубыкина // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 6. (34). С. 67-72.
11. Полонников А. А. Образовательное знание: экспериментально-теоретическое исследование. Минск : БГПУ, 2021. 490 с.
12. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.
13. Радаев В. В. Преподавание в кризисе. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 200 с.
14. Сериков В. В. Специфика дидактического обоснования обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. Вып. 5 (78). С. 12-18.
15. Томас Г. Образование: Очень краткое введение / пер. с англ. А. А. Архиповой ; под науч. ред. С. Р. Филоновича. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 176 с.
16. Debbie Wright. Meta-teaching in Initial Teacher Education — An Analysis of Teacher Educator Pedagogy Using Stimulated Recall Method in a UK-based University January 2022. Conference: UCL (University College London).
17. Flores M. A. Editorial. Practice, theory and research in Initial Teacher Education // European Journal of Teacher Education, 2017, 40 (3), pp. 287-290.
18. González-Campos J., Aspeé-Chacón J., Herrera-Núñez Y., & Araya F. Teacher Training: The Link Between Academic Performance and Success in Professional Practice // Praxis & Saber. 2022. 13 (35). e14096.
19. Shtern O. V., Pozdeeva S. I. Designing effective collaborative work between primary school students with various educational needs: the case of a Russian school // Anikina Z. (ed.) 2022. Vol. 131. P. 28-38. Springer, Cham (2020).
20. Vali Ilie. How to stimulate future teacher-students to participate in specific instructive-educational activities. Journal Plus Education. Vol XVI (2016). № oct. pp. 271-288.
21. Xiaoduan Chen. Meta-teaching: Meaning and Strategy. Africa Education Review. Volume 10, 2013 — Issue sup1. Pages S63-S74 23. Dec. 2013.

#### Reference list

1. D'jui Dzh. Demokratija i obrazovanie = Democracy and education / per. s angl. Moskva : Pedagogika-Press, 2000. 384 s.
2. Efimova M. V. Formirovanie kriticheskogo myshlenija u studentov v hode izuchenija discipliny «Metodika obuchenija i vospitanija v oblasti inostrannogo jazyka» = Formation of critical thinking among students in the course of studying the discipline «Methods of teaching and education in the field of a foreign language» // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 1 (124). S. 80-86.
3. Il'enkov Je. V. Shkola dolzhna učit' myslit' = School should teach thinking. 2-e izd., ster. Moskva : MPSI, 2009. 220 s.
4. Kljus-Stan'ska D. Paradigmy didaktiki: myslit' teoreticheski o praktike = Paradigms of didactics: to think theoretically about practice / pod red. N. D. Korchalovoj ; per. s pol'skogo A. A. Polonnikova. Moskva : Nacional'noe obrazovanie, 2022. 320 s.
5. Kojen D. K. Lovushki prepodavaniya = Teaching traps / per. s angl. I. Murian, O. Levchenko ; pod nach. red. M. Dobryakovoj. Moskva : Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2017. 288 s.
6. Kraevskij V. V. Osnovy obuchenija: didaktika i metodika = Basics of training: didactics and methodology: ucheb. pos. dlja st-tov vyssh. ucheb. zavedenij V. V. Kraevskij, A. V. Hutorskoj. Moskva : Akademija, 2007. 352 s.
7. Krehan L. Umnye zemli. Sekrety uspeha obrazovatel'nyh sverhderzhav = Smart earths. The secrets of the success of educational superpowers / per. s angl. Ju. Kapturevskogo; pod nach. red. A Rjabova. Moskva : Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2020. 368 s.

8. Osmolovskaja I. M. Didaktika: ot klassiki k sovremennosti : Didactics: from classics to modernity: monografija. Moskva ; Sankt-Peterburg : Nestor-Istorija, 2020. 248 s.
9. Panov V. I. Psihoidaktika obrazovatel'nyh sistem: teorija i praktika = Psychodidactics of educational systems: theory and practice. Sankt-Peterburg : Piter, 2007. 352 s.: il. (Serija «Prakticheskaja psihologija»).
10. Pozdeeva S. I. Metametodika kak osnovanie postroenija obuchajushhej dejatel'nosti = Metamethodics as the basis for building training activities / S. I. Pozdeeva, O. A. Chubykina // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2020. Vyp. 6 (34). S. 67-72.
11. Polonnikov A. A. Obrazovatel'noe znanie: jeksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie = Educational knowledge: experimental-theoretical study. Minsk : BGPU, 2021. 490 s.
12. Prozumentova G. N. Shkola sovместnoj dejatel'nosti. Jeksperiment: razvitie celi vospitaniya i issledovatel'skoj dejatel'nosti pedagogov shkoly = School of joint activities. Experiment: development of the goal of education and research activities of school teachers. Tomsk, 1994. 41 s.
13. Radaev V. V. Prepodavanie v krizise = Teaching in crisis. Moskva : Izd. dom Vyshej shkoly jekonomiki, 2022. 200 s.
14. Serikov V. V. Specifika didakticheskogo obosnovaniya obuchenija = Specifics of didactic justification of training // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2018. Vyp. 5 (78). S. 12-18.
15. Tomas G. Obrazovanie: Ochen' kratkoe vvedenie = Education: a very brief introduction / per. s angl. A. A. Arhipovoj ; pod nauch. red. S. R. Filonovicha. Moskva : Izd. dom Vyshej shkoly jekonomiki, 2016. 176 s.
16. Debbie Wright. Meta-teaching in Initial Teacher Education — An Analysis of Teacher Educator Pedagogy Using Stimulated Recall Method in a UK-based University January 2022. Conference: UCL (University College London).
17. Flores M. A. Editorial. Practice, theory and research in Initial Teacher Education // European Journal of Teacher Education, 2017, 40 (3), pp. 287-290.
18. González-Campos J., Aspeé-Chacón J., Herrera-Nuñez Y., Araya F. Teacher Training: The Link Between Academic Performance and Success in Professional Practice // Praxis & Saber. 2022. 13 (35). e14096.
19. Shtern O. V., Pozdeeva S. I. Designing effective collaborative work between primary school students with various educational needs: the case of a Russian school // Anikina Z. (ed.) 2022. Vol. 131. P. 28-38. Springer, Cham.
20. Vali Ilie. How to stimulate future teacher-students to participate in specific instructive-educational activities. Journal Plus Education. Vol XVI (2016). № oct. pp. 271-288.
21. Xiaoduan Chen. Meta-teaching: Meaning and Strategy. Africa Education Review. Volume 10, 2013 — Issue sup1. Pages S63-S74-23. Dec. 2013.

Статья поступила в редакцию 15.11.2022; одобрена после рецензирования 20.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 15.11.2022; approved after reviewing 20.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.



Научная статья  
УДК 37  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_57\_65  
EDN: OADXJM

### Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения подготовки педагогов в инновационной образовательной среде

Анна Ивановна Ташева<sup>1✉</sup>, Светлана Валерьевна Гриднева<sup>2</sup>, Мариям Равильевна Арпентьева<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Кандидат психологических наук, доцент академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. 344056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., д. 116, корп. 4

<sup>2</sup>Кандидат психологических наук, доцент академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет. 344056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., д. 116, корп. 4

<sup>3</sup>Доктор психологических наук, доцент, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие». 248000, г. Калуга, ул. Достоевского, д. 44

<sup>1</sup>annaivta@mail.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

<sup>2</sup>gridneva-sveta@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6947-5416>

<sup>3</sup>mariam\_rav@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

**Аннотация.** Каждый период социокультурного развития связан не только с общими, но и с особенными проблемами образования. Современный период связан с проблемой стресса инноваций — перенасыщением образовательных отношений некритично применяемыми инновациями. Сопровождение подготовки современных педагогов, будучи сферой разнонаправленных тенденций и различных моделей и методик, должно помогать сохранению и обогащению традиционной палитры педагогических компетенций, дающих возможность обучать и воспитывать новые поколения с учетом особенностей их развития и контекста (ситуации) развития, включая инновации образования. Таким образом, цель исследования состоит в том, чтобы выделить и осмыслить современные проблемы психолого-педагогического сопровождения подготовки педагогов в инновационной образовательной среде. Метод исследования — теоретический анализ современных проблем психолого-педагогического сопровождения адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде. Теоретико-методологическую базу исследования составляют современные концепции и модели психолого-педагогического сопровождения России и зарубежья.

В числе новейших проблемы подготовки начинающих педагогов к труду в инновационной образовательной среде: 1) инновационный характер подготовки педагога в вузе ставит проблемы преемственности и, таким образом, качества образования; 2) инновационный характер работы образовательных учреждений, в которые приходят молодые педагоги, создает опасность необратимых личностных, межличностных и профессиональных деформаций, не позволяющих педагогу достичь статуса профессионала; 3) инновационный характер работы образовательных учреждений, в которых работают совместно с «инноваторами» и начинающими педагогами педагоги традиционного склада, со стажем, требует особого внимания к согласованию позиций и методик педагогического труда, критической оценки и мониторинга инноваций, сопутствующих инновациям процессов личностных, межличностных и профессиональных трансформаций.

**Ключевые слова:** адаптация; индивидуализация; студент; учитель; молодой специалист; стресс инноваций; инновации в образовании; профессиональное становление; психолого-педагогическое сопровождение адаптации специалистов

**Для цитирования:** Ташева А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения подготовки педагогов в инновационной образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 57-65. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_57\\_65](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_57_65). <https://elibrary.ru/OADXJM>

Original article

## New problems of the psychological and pedagogical support of teacher education in innovative educational environment

Anna I. Tashcheva<sup>1</sup>✉, Svetlana V. Gridneva<sup>2</sup>, Mariyam R. Arpentieva<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Candidate of psychological sciences, associate professor, academy of psychology and pedagogy, Southern federal university. 344056, Rostov-on-Don, Dneprovsky lane, 116, bldg. 4

<sup>2</sup>Candidate of psychological sciences, associate professor, academy of psychology and pedagogy, Southern federal university. 344056, Rostov-on-Don, Dneprovsky lane, 116, bldg. 4

<sup>3</sup>Doctor psychological sciences, associate professor, Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance «Sodeistvie». 248000, Kaluga, Dostoevsky st., 44

<sup>1</sup>annaivta@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

<sup>2</sup>gridneva-sveta@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6947-5416>

<sup>3</sup>mariam\_rav@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

**Abstract.** Introduction. Each period of socio-cultural development is associated not only with general, but also with special problems of education. The modern period is associated with the problem of innovation stress, a glut of educational relations with uncritically applied innovations. Accompanying the training of modern teachers, being a sphere of multidirectional trends and various models and methods, should help preserve and enrich the traditional palette of pedagogical competencies that provide opportunities to teach and educate new generations, taking into account the peculiarities of their development and the context (situation) of development, including educational innovations. Methodology. The purpose of the study is to identify and comprehend modern problems of psychological and pedagogical support for the training of teachers in innovative educational environment. The research method is a theoretical analysis of modern problems of psychological and pedagogical support for the adaptation of future teachers to professional activities in innovative educational environment. The theoretical and methodological basis of the study is made up of modern concepts and models of psychological and pedagogical support in Russia and abroad. Results. One of the latest problems is the problem of preparing novice teachers for work in innovative educational environment: 1) the innovative nature of teacher training at the university poses problems of continuity and, thus, the quality of education; 2) the innovative nature of the work of educational institutions, which young teachers come to, creates the danger of irreversible personal, interpersonal and professional deformations that do not allow the teacher to achieve the status of a professional; 3) the innovative nature of the work of educational institutions, in which teachers of a traditional way of training with experience, work together with «innovators» and novice teachers, require special attention to the coordination of positions and methods of pedagogical work, critical evaluation and monitoring of innovations, accompanying innovation processes of personal, interpersonal and professional transformations. Conclusion. Innovations in education must be carefully tested, reflected upon, accepted or rejected consciously and not at the expense of students and teachers, not at the expense of the quality of education. Future teachers should be prepared to work in such conditions, including in the context of «hybrid spaces» of cooperation with different groups of subjects and stakeholders of education.

**Keywords:** adaptation; individualization; student; teacher; young specialist; stress of innovations; innovations in education; professional development; psychological and pedagogical support of specialist's adaptation

**For citation:** Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Arpentieva M. R. New problems of the psychological and pedagogical support of teacher education in innovative educational environment. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 57-65. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_57\\_65](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_57_65). <https://elibrary.ru/OADXJM>

### Введение

Современная средняя и высшая школа переживают период интенсивных реформ, ставящих под сомнение не только отдельные методы и ценности образования, но и само образование и его субъектов. Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях современных инноваций в образовании роль педагога не просто «трансформируется» и, тем более, обогащается, но активно девальвируется и даже отрицается. Вместе с тем события последних лет показали, что образование, в котором отсутствует педагог, обречено на неуспех: педагог и его отношения с

учащимися в школе и обучающимися в вузе — залог их учебного и, далее, профессионального успеха. Поэтому подготовка современных педагогов, будучи сферой разнонаправленных тенденций и различных моделей и методик, должна быть ориентирована на то, чтобы, сохраняя традиционную палитру компетенций, обогатить ее компетенциями, позволяющими учить и воспитывать детей, учитывая максимально широкий спектр особенностей контекста (ситуации) и субъектов образования. Педагоги современности должны быть готовы к работе в инновационной образовательной среде: не только той, какой она

им представляется, но и той, какой она может стать в ближайшем и отдаленном будущем. Они должны понимать и различать универсальные и частные принципы и методы работы, общие и индивидуально-стилевые особенности педагогического труда, в том числе в целом ряде «особых» ситуаций: инклюзивного и специального, дистанционного / смешанного, основного и дополнительного и т. д. обучения [Заир-Бек, 2016; Cabezas, 2022; Heinz, 2019; Cobb, 1999].

### Методология

Цель исследования — выделение и осмысление **современных проблем психолого-педагогического сопровождения подготовки педагогов в инновационной образовательной среде.**

Метод исследования — теоретический анализ современных проблем психолого-педагогического сопровождения **адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде.**

Теоретико-методологическую базу исследования составляют современные концепции и модели психолого-педагогического сопровождения России и зарубежья (В. А. Айрапетов, М. Р. Арпентьева, Е. А. Бауэр, Г. В. Безюлева, М. Р. Битянова, Б. С. Братусь, Е. В. Бурмистрова, Л. Витмер, О. С. Газман, Н. С. Глуханюк, А. Н. Горбатюк, С. В. Гриднева, И. В. Дубровина, Э. Ф. Зеер, И. В. Аркусова, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, А. И. Красило, О. Е. Кучерова, В. Е. Легунова, А. В. Малышев, А. К. Маркова, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, М. И. Роговцева, К. Роджерс, Е. А. Салахудинова, Н. Ю. Синягина, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, А. И. Ташева, Е. И. Тихомирова, А. П. Тряпицына, Ф. М. Фрумин, Гр. Ст. Холл, А. Т. Цукерман, Л. М. Шипицына, И. С. Якиманская), а также концепция стресса инноваций в образовательной среде.

Мы исходим из первоначального понимания понятия «сопровождения» как сопровождения развития» [Бардиер, 1993], оно также может пониматься как помощь субъекту образования в самостоятельном выборе и реализации выбора своего жизненного пути; сотрудничество специалистов, ориентированное создание условий для личностного, межличностного и учебно-профессионального развития субъектов образования, на активацию и поддержку субъектности, вхождения и освоения «зон ближайшего развития», формирование и совершенствование ком-

петенций и ценностей, согласование смыслов и успешное («беспроблемное») взаимодействие субъектов образования. Эффективное и продуктивное сопровождение поддерживает самореализацию (профессиональную, семейную и хобби-карьеру, в том числе карьерный / профессиональный тьюторинг, сопровождение семейной карьеры и хобби-тьюторинг) и самоактуализацию человека как интегрирующей личностные, межличностные и профессиональные аспекты становления и совершенствования целостности.

Образовательные контексты и инновации современности меняют перспективы и текущие модели субъектов образования. При этом они также изменяют отношение к построению, осуществлению и совершенствованию взаимодействий, апробации / проверке и принятию / отвержению последующих и предшествующих инноваций и иных реформ образования, возникают эффекты интерференции или синергии инноваций.

В настоящее время, как это описывается исследователями, в школах и вузах направленно создается (интер)активная образовательная среда, в которой многие выборы и решения совершаются на основе диалога всех субъектов, включая обучающихся и членов их семей (а не только педагогов, администрации), стоящих за администрацией государством и работодателем («бизнесом»). В современной педагогике средней и высшей школы спонтанно возникают и поддерживаются, а местами направленно выстраиваются и сопровождаются интересубъективные, «гибридные сферы» и подструктуры образовательных учреждений, в которых можно совместно работать над общей позицией и новыми форматами обучения и воспитания, их мониторинга / экспертизы и поддержки. Этот процесс затрагивает не только тех, кому оказывается поддержка, но и самих субъектов поддержки — сотрудников служб психолого-педагогического сопровождения.

Системно-деятельностная модель, помимо прочего, предполагает междисциплинарный статус самого института сопровождения, а также заботу о сотрудничестве всех субъектов и развитии всех субъектов сопровождения, в том числе, как это предложил П. В. Малиновский [Малиновский, 2007; Ташева, 2021], в процессе проектирования и реализации целостных пакетов или «пучков» возможностей профессионально-карьерных траекторий, совместно с субъектами, для которых эти проекты разрабатываются и осуществляются, включая в эти проекты (пакеты)

и карьерно-профессиональные, личностные и межличностные проекты самих сопровождающих.

### Результаты исследования

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается нами как практика организации взаимодействия специалиста и сопровождаемых им психически здоровых людей, нацеленная на создание условий для личностного, межличностного и профессионального становления и развития, формирование и совершенствование необходимых человеку как полноценно функционирующей целостности компетенций и поддержку человека в сложных жизненных ситуациях.

Исследования проблем учебно-профессионального становления и развития студентов педагогических факультетов и молодых педагогов (Г. Б. Андреева, А. В. Андрианов, М. О. Бабуцидзе, В. А. Зацепин, Л. К. Зубцова, А. А. Кузнецова, А. А. Монахова, О. В. Назарова, Л. А. Нигматуллина, Л. Н. Харавинина, Л. И. Хосянова, Е. Г. Черникова и др.), а также деятельности их преподавателей и наставников демонстрируют существование значительной бессистемности и стихийности в коррекционно-развивающей-ориентированной работе с различными субъектами образования или даже отсутствие такой работы, в том числе и, парадоксальным образом, в инновационной образовательной среде (Т. А. Головятенко, Л. А. Дьякова, Л. И. Духова, Э. Ф. Зеер, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин, М. С. Сотникова и др.). Вместе с тем многочисленные проблемы, с которыми часто сталкиваются педагоги на различных этапах инновационного процесса, раскрыты и во многом решены в трудах Ю. В. Агапова, К. Арбоны, М. Р. Арпентьевой, Ф. Ахтенхагена, А. Ф. Балакирева, И. Б. Белявской, А. А. Вербицкого, Е. Э. Воропаевой, Р. Гревала, Г. Гудмана, Р. Р. де Домингеса В. И. Долговой, М. М. Карикиной, К. С. Кристенсена, Л. А. Кунаковской, П. В. Меньшикова, Т. В. Морозовой, И. В. Никишиной, Ф. К. Осера, Т. П. Паршиной, Л. И. Петровой, Л. С. Подымовой, У. Ренольда, В. А. Сластенина, Г. А. Степановой, А. И. Ташевой, А. Р. Фриза, О. Г. Хомерики, Э. Хиршмана, А. В. Хуторского, Е. А. Шмелевой, М. В. Ясюкевич и др. Очевидно, что не хватает обобщающих, интегративных исследований, а также заинтересованности со стороны руководства образовательных учреждений в развитии служб психолого-педагогического сопровождения и, шире, организации междисциплинарного

взаимодействия, призванного оптимизировать собственно образовательные процессы и отношения и жизнедеятельность субъектов образования в целом [Метлина, 2022; Сербул, 2017; Степанова, 2021; Volchkova, 2021].

Однако для качественной интеграции необходимо рассмотреть и самые новые проблемы современного образования и его сопровождения. Это позволит не только совершить интеграцию на соответствующем современному состоянию образования уровне, но и заинтересовать руководство образовательных учреждений, в некоторых случаях поглощенное введением инноваций и реформ более чем чем-то еще: «инновации ради инноваций» относятся к числу основных деформирующих образовательные отношения современности, дистрессовых для субъектов образования факторов.

К числу новейших проблем можно отнести и проблемы подготовки начинающих педагогов к труду в инновационной образовательной среде:

– инновационный характер подготовки педагога в вузе ставит проблемы преемственности и, таким образом, качества образования: преподаватели университетов, хотя и обладают обширными профессиональными компетенциями, могут оказаться не готовы к тем «новациям», которые происходят в вузе, что порождает внутренние и внешние конфликты, проявляющиеся в дидактических и воспитательных отношениях со студентами, которым педагоги должны транслировать наиболее успешные, привлекательные образцы, профессиональные паттерны педагогического труда, а никак не «антипаттерны», антипрофессиональные и противоречивые образцы, которые, например, рекламируют многие современные «форсайты» и «манифесты образования» и которые становятся нередко теоретической опорой и даже прямым руководством к действию на уровне национальных программ. И проблема эта не может решиться обращением к «совместному поиску» и «совместному исследованию» данных паттернов и антипаттернов с обучающимися: поддержка педагогами развития студентов и сопровождение образовательного процесса психологом возможны и успешны там и тогда, когда и сопровождающий, и педагог существенно более компетентны и зрелы, чем ученики и сопровождаемые. Как один из «мотивирующих» факторов «мягкие» / диалогические/ интегративные, ориентированные на развитие «мягких» и метакомпетенций подходы в обучении и воспитании вполне результативны, но центральными

моментами даже высшего и последующих ступеней образования являются все же «жесткие» подходы, транслирующие «жесткие» и иные компетенции и метакомпетенции [Тащева, 2021; Camp, 2011; Juntunen, 2014];

– инновационный характер работы образовательных учреждений, в которые приходят молодые педагоги, создает опасности профессиональных деформаций: начинающий педагог еще не утвердился в своем профессиональном становлении, а попадает в ситуацию, когда ему предлагаются порой не стыкующиеся друг с другом и с педагогическим трудом как целым «нововведением», что приводит к отказам работать педагогом, невозможности профессионального развития и совершенствования и, таким образом, изначально закладываемым в работу педагога деформациям разных типов, начиная с профессиональных и заканчивая личностными [Тащева, 2021; Camp, 2011; Gold, 1996];

– инновационный характер работы образовательных учреждений, в которых вынуждены взаимодействовать и контактировать с различными «инноваторами» и начинающими педагогами педагоги со стажем, требует особого внимания к согласованию позиций и методик педагогического труда, критической оценки и постоянного мониторинга инноваций, сопутствующих инновациям процессов личностных, межличностных и профессиональных трансформаций, качественной переподготовки и внутриорганизационного взаимного обучения педагогов, создания новых, активной и расширенной работы, а также совершенствования деятельности имеющихся служб академического сопровождения по месту работы начинающих и «старых» педагогов [Poliakoff, 2011; Maynes, 2014].

К сожалению, специально этим и иным в значительной мере новым проблемам поддержки молодых и будущих педагогов специалистами академических служб, вопросам развития в условиях образовательных инноваций разных типов, проходящих первые этапы профессионального становления и развития субъектов, практиками и теоретиками уделено мало внимания. Вместе с тем здесь возникает, в том числе в связи с кризисными моментами социального бытия и развития, весьма большой пласт старых и новых проблем [Sánchez-Prieto, 2017; Hargreaves, 2019].

Часть проблем имеет относительно простые решения, которые могут быть найдены там же, где они возникают. Например, проблемы активного / интерактивного образования современные

педагоги, психологи и кибернетики предлагают решать, привлекая к их изучению и обсуждению все заинтересованные стороны (всех акторов / субъектов образования и/или даже всех стейкхолдеров — прямо или косвенно заинтересованных в решении конкретной проблемы сторон). Так, исследователи констатируют, что инновационные образовательные перспективы современности трансформируют понимание и отношение субъектов образования к построению дидактических и воспитательных взаимодействий, варианты и даже «инварианты» этого взаимодействия: сейчас активно создается учебная среда, в которой решения о действиях принимаются на основе возникающих идей самих обучающихся, а не только педагогов и администрации. Возникающие благодаря совместным усилиям субъектов образования и служб сопровождения «гибридные сферы» позволяют совместно работать для формирования общих, консенсусных позиций, в них можно обсудить инновационные подходы и формы обучения и воспитания, мониторинга / экспертизы и поддержки направленных и спонтанных изменений, запланированные и эмерджентные эффекты и т. д. [Hammerness, 2012; Juntunen, 2014; Gold, 1996]. Пример — модель совместного или ситуативного преподавания/обучения, ориентированная на системы социального участия [Colson, 2017; Juntunen, 2014]. Она ориентирована на то, чтобы вовлечь каждого человека в развитие его ресурсов как личности, партнера, ученика и будущего профессионала, на преобразующее обучение. В этой модели диалог и сотрудничество с другими людьми позволяют трансформировать устаревшие или иллюзорные представления, модели поведения и взаимодействия, ценности и цели, способствуя повышению качеству образования и развитию в целом. Такие инновации направлены на то, чтобы придать педагогическому труду большую гибкость, чтобы педагоги более глубоко и разносторонне осознавали конкретные контексты и, таким образом, более эффективно и продуктивно проводили занятия [Colson, 2017; Oss, 2018]. С этой точки зрения способность концептуализировать и идентифицировать контексты, оценивать и разрабатывать инновации, совершенствовать учебно-профессиональную компетентность и процессы обучения и преподавания является ключевой [Тащева, 2021; Abrami, 2015].

Другая часть решений этих проблем связана с привлечением инструментов интеграции, системного и деятельностного осмысления фено-

менов образования, в том числе как социально-психологических. Системно-деятельностная модель образования и инноваций в нем, помимо прочего, предполагает междисциплинарный статус самого института сопровождения, а также важность заботы о сотрудничестве всех субъектов и развитии всех субъектов сопровождения, в том числе самих сопровождающих. Сюда же мы можем отнести и сотрудничество вуза и членов семьи студентов и преподавателей: в первом случае это особенно важно, даже если студент не имеет особенно не нуждается в поддержке и компенсации задержек и нарушений развития разного типа и природы. Традиционный университет с легкостью дистанцировался от семей субъектов образования, однако в ситуации «дистанционного обучения» проявились многие негативные моменты такого отчуждения. Как правило, многие студенты, особенно педагоги, «идут по стопам» родителей, выбирая профессию как ответ на профессиональные интересы и особенности миропонимания и отношений с миром у своих близких. Учет «династического» опыта, семенных традиций может стать важным звеном совершенствования педагогического образования, в том числе в контексте поставленной еще А. С. Макаренко задачи «длительных педагогических коллективов»: великий педагог отмечал, что именно такие коллективы — разновозрастные, разнополые, включающие педагогов разных социальных групп и талантов, но при этом длительно существующие и успешно справляющиеся с трудностями и задачами профессионального труда, — важнейшее условие качества образования. Задачей современной психолого-педагогической службы, поэтому, может выступить создание и поддержка развития таких «длительных» педагогических коллективов [Макаренко, 2013], и, шире, образовательного коллектива университета в целом. Если мы проанализируем ведущие тенденции развития служб психолого-педагогического сопровождения образования за рубежом, то увидим, что именно в этом направлении двигаются наиболее успешные и интегративные службы и их исследователи: преодоление психологических, институциональных / организационных и иных социальных барьеров между субъектами образования, структурами и подструктурами образовательных учреждений и организаций, — ведущий тренд решения новейших проблем образования. Так, важно понимать, что современный университет, — не просто место удовлетворения имеющихся запро-

сов и нужд индивида и социума, но также место и время исследования и производства этих запросов и нужд, в том числе, — место и время производства новых и трансформации традиционных профессий и специализаций, не только педагогической, но и всех остальных, требующих высокой квалификации и качественного высшего образования. Эта функция пока задействована недостаточно, но в будущем она должна приобрести весьма большое значение для развития насыщенного, эффективного, продуктивного социального взаимодействия.

### Заключение

Результаты исследования позволяют заключить, что современный университет приобретает все большую открытость, гибкость, интерактивность, роль педагога в нем все более возрастает, а подготовка педагогов к инновациям, обучение и воспитание в инновационной образовательной среде, требуют особых мер по активизации диалога и развития всех субъектов и стейкхолдеров образования, включая специалистов служб сопровождения.

Современный молодой педагог, подготовленный в инновационной, обновленной образовательной среде, сопутствующей инновациям культурой профессиональных отношений, приходит работать в дошкольное учреждение, школу или вуз, в которых также встречается с инновациями и реформами, включая те, что существенно отличны или противоречат тому, к чему он готовился.

Само же учреждение, встречающее молодого специалиста, его структуры и субъекты, также должно выбрать позицию, способствующую развитию учреждения и всех его составляющих, повышению качества образования как сферы, имеющей давние традиции и ритуалы, а также насыщенной инновациями и реформами, включая «подрывные», способные разрушить базовые правила и принципы обучения и воспитания.

Общая цель всех субъектов образования — обеспечить качество образования, не дать обесценить и разрушить его под видом «инноваций», форсайтов и разного рода «манифестов» — так, как это сейчас происходит во многих странах. Важно гармонизировать и прояснить отношения субъектов образования к себе, друг к другу и к миру в целом. То, что образование будет существовать как институт, пока существует человек, очевидно, в то же время оно может быть обогащено и новыми технологиями, и новыми методиками, но не подменено ими. Педагог, работаю-

щий в таких условиях, отличается от традиционного, но не настолько, чтобы его можно и нужно было изъять и заменить, например, цифровым, искусственным интеллектом и т. п. Традиционные педагоги и традиции образования в целом могут и должны быть не только адаптированы, но и интегрированы в образование, они должны выступать как опорные, критериальные для него, оценки его качества и выбора его путей, а не побочные и «устаревшие». Аналогичным образом инновации в образовании должны быть тщательно апробированы, отрефлексированы, приняты или отвергнуты сознательно — и не за счет учеников и педагогов, не за счет качества образования. Не случайно например, негативные последствия массового перехода на «дистанционное образование» в 2020-2022 гг. во многих странах предлагается компенсировать институтом индивидуального репетиторства / тьюторства и социально-психологической поддержки нуждающимся в ней: сделав ошибку, нужно ее исправить, причем в полной мере, оказав максимум помощи тем, кто в ней нуждается (малообеспеченным и слабозащищенным и т. п.). Попытки же исправить ошибки одной инновации введением другой или «уменьшением» инновационности (пример — введение смешанного обучения вместо дистанционного), не только не решают проблемы, но и усугубляют ее. Другой пример — коммерциализация образования: эта новация в России оказалась одной из самых разрушительных. Ее ошибки пока не собираются исправлять, это к тому же для затронутых ею поколений практически и невозможно. Негативные последствия данной новации (включая десакрализацию образования и коммодификацию образовательных и всех иных отношений) будут ощущаться в России и во всем мире еще как минимум несколько поколений: при условии, что они будут исправлены достаточно полно. Образование как поддержка развития и сопровождение как сопровождение развития не могут быть платными: любовь и забота старших поколений по отношению к младшим как предмет купли — продажи, стремление использовать ребенка / ученика / подопечного всегда порождала самые серьезные и неразрешимые меж- и внутриличностные конфликты.

#### Библиографический список

1. Бардиер Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. Санкт-Петербург : Дорваль, 1993. 96 с.
2. Заир-Бек Е. С. Анализ зарубежных практик адаптации молодого учителя к профессиональной деятельности / Е. С. Заир-Бек, Е. В. Пискунова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2016. № 4 (92). С. 92-99.
3. Макаренко А. С. Педагогические поэмы: Флаги на башнях. Марш 30 года. ФД-1. Москва : Изд-во ИТРК, 2013. 656 с.
4. Малиновский В. П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий // Российское экспертное обозрение. 2007. № 3 (21). С. 21-24.
5. Метлина А. Е. Модель тьюторского сопровождения в повышении продуктивности образовательного процесса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (220). С. 50-57.
6. Сербул Г. Е. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов дошкольных образовательных организаций в процессе их профессиональной подготовки. Уфа : АЭТЕРНА, 2017. 215 с.
7. Степанова Г. А. К проблеме кризиса российского образования / Г. А. Степанова, А. В. Демчук, М. Р. Арпентьева // Проблемы современного образования. 2021. № 2. С. 102-113.
8. Ташева А. И. Психологическое сопровождение первокурсников / А. И. Ташева, С. В. Гриднева, М. Р. Арпентьева. Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2021. 284 с.
9. Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade C. A., Persson T. Strategies for teaching students to think critically. A meta-analysis // Review of Educational Research, 2015. Vol. 85 (2). P. 275-15.
10. Cabezas I. L., Martínez M. J. I., Salgueira S. A., Camús Ferri M. D.-M., Gomis A. G., Tinoca L. What teaching models do Pre-Service teachers learn during placements? // Cogent Education. 2022. Vol. 9:1. P. 1.
11. Camp M. D. The power of teacher-student relationships in determining student success. PhD dissertation in education. Kansas City, Missouri : University of Missouri-Kansas City, 2011. 284 p.
12. Cobb P., Bowers J. Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice // Educational Researcher, 1999. Vol. 28 (4). P. 4-5.
13. Colson T., Sparks K., Berridge G., Frimming R., Willis C. Pre-service teachers and self-efficacy: A study in contrast // Discourse and Communication for Sustainable Education. 2017. Vol. 8 (2). P. 66-76.
14. Gold Y. Beginning Teacher Support. Attrition, Mentoring, and Induction // Handbook of Research on teacher Education / J. Sikula, T. J. Buttery, Guyton E. New York : Macmillan Library, 1996. P. 548-594.
15. Hammerness K. Examining features of teacher education in Norway // Scandinavian Journal of Educational Research. 2012. Vol. 57. Pp. 400-419.
16. Hargreaves A. Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects //

Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2019. Vol. 25 (5). P. 603-621.

17. Heinz M., Fleming M. Leading change in teacher education: Balancing on the wobbling bridge of school-university partnership // *European Journal of Educational Research*, 2019. Vol. 8 (4). P. 1295-1306.

18. Juntunen M. Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland // *British Journal of Music Education*, 2014. Vol. 31 (2). P. 157-177.

19. Oss D. I. B. The relevance of teachers' practical knowledge in the development of teacher education programs // *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. 2018. Vol. 20 (1). Pp. 167-178.

20. Poliakov A. R., Dailey C. R., White R. Pursuing Excellence in Teacher Preparation: Evidence of Institutional Change from TNE Learning Network Universities. New York: Annenberg Foundation and Carnegie Corporation of New York. 2011. 59 p. URL: <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/document/s/Pursuing%20Excellence%20in%20Teacher%20Preparation.pdf> (accessed: 22.07.2022).

21. Sánchez-Prieto J. C., Olmos Migueláñez S., García-Peñalvo F. J. Assessment of the Disposition of Future Secondary Education Teachers Towards Mobile Learning // *Fifth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'17)* (Cádiz, Spain, October 18-20, 2017) / J. M. Doderó, M. S. Ibarra Sáiz, & I. Ruiz Rube (Eds.). New York, NY, USA: ACM, 2017. Article 27. P. 1-7.

22. The Complexity of Hiring, Supporting, and Retaining New Teachers Across Canada. Polygraph Series: Canadian Association for Teacher Education (CATE) / Eds. by N. Maynes, & B. E. Hatt. Canada: Canadian Association for Teacher Education / Canadian Society for Studies in Education, 2014. 214 p. URL: <https://www.edu.uwo.ca/faculty-profiles/docs/other/pollock/Hiring-Supporting-Retaining-New-Teachers-Across-Canada-8.pdf> (accessed: 22.07.2022)

23. Volchkova V. I., Pavitskaya Z. I., Sagitdinova T. K. Psychological and pedagogical support for the professional formation of humanities profile students // *SHS Web of Conferences*. 2021. Vol. 113, International Scientific and Practical Conference «Professionalism of a Teacher: Psychological and Pedagogical Support for a Successful Career» (ICTP 2021). № 00030. P. 1-8.

#### Reference list

1. Bardier G. Ja hochu! Psihologicheskoe soprovozhdenie estestvennogo razvitiya malen'kih detej = I want to! Psychological support for the natural development of young children / G. Bardier, I. Romazan, T. Cherednikova. Sankt-Peterburg : Dorval', 1993. 96 s.

2. Zair-Bek E. S. Analiz zarubezhnyh praktik adaptacii molodogo uchitelja k professional'noj dejatel'nosti = Analysis of foreign practices for adapting a young teacher to professional activities / E. S. Zair-Bek, E. V. Piskunova // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstven-*

*nogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. 2016. № 4 (92). S. 92-99.

3. Makarenko A. S. Pedagogicheskie pojemy: Flagi na bashnjah. Marsh 30 goda. FD-1 = Pedagogical poems: Flags on towers. March 30 years. FD-1. Moskva : Izd-vo ITRK, 2013. 656 s.

4. Malinovskij V. P. Vyzovy global'noj professional'noj revoljucii na rubezhe tysjacheletij = Challenges of the global professional revolution at the turn of millennia // *Rossijskoe jekspertnoe obozrenie*. 2007. № 3 (21). S. 21-24.

5. Metlina A. E. Model' t'jutorskogo soprovozhdenija v povyshenii produktivnosti obrazovatel'nogo processa = The model of tutoring support in increasing the productivity of the educational process // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. № 2 (220). S. 50-57.

6. Serbul G. E. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij v processe ih professional'noj podgotovki = Psychological and pedagogical support of teachers of preschool educational organizations in the process of their professional training. Ufa : AJeTERNA, 2017. 215 s.

7. Stepanova G. A. K probleme krizisa rossijskogo obrazovanija = To the problem of the crisis of Russian education / G. A. Stepanova, A. V. Demchuk, M. R. Arpent'eva // *Problemy sovremennogo obrazovanija*. 2021. № 2. S. 102-113.

8. Tashheva A. I. Psihologicheskoe soprovozhdenie pervokursnikov = Psychological support for freshmen / A. I. Tashheva, S. V. Gridneva, M. R. Arpent'eva. Rostovna-Donu : Juzhnyj federal'nyj universitet, 2021. 284 s.

9. Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade C. A., Persson T. Strategies for teaching students to think critically. A meta-analysis // *Review of Educational Research*, 2015. Vol. 85 (2). P. 275-15.

10. Cabezas I. L., Martínez M. J. I., Salgueira S. A., Camús Ferri M. D.-M., Gomis A. G., Tinoca L. What teaching models do Pre-Service teachers learn during placements? // *Cogent Education*. 2022. Vol. 9:1. P. 1.

11. Camp M. D. The power of teacher-student relationships in determining student success. PhD dissertation in education. Kansas City, Missouri : University of Missouri-Kansas City, 2011. 284 p.

12. Cobb P., Bowers J. Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice // *Educational Researcher*, 1999. Vol. 28 (4). P. 4-5.

13. Colson T., Sparks K., Berridge G., Frimming R., Willis C. Pre-service teachers and self-efficacy: A study in contrast // *Discourse and Communication for Sustainable Education*. 2017. Vol. 8 (2). P. 66-76.

14. Gold Y. Beginning Teacher Support. Attrition, Mentoring, and Induction // *Handbook of Research on teacher Education* / J. Sikula, T. J. Buttery, Guyton E. New York : Macmillan Library, 1996. P. 548-594.



15. Hammerness K. Examining features of teacher education in Norway // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2012. Vol. 57. Pp. 400-419.
16. Hargreaves A. Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2019. Vol. 25 (5). P. 603-621.
17. Heinz M., Fleming M. Leading change in teacher education: Balancing on the wobbling bridge of school-university partnership // *European Journal of Educational Research*, 2019. Vol. 8 (4). P. 1295-1306.
18. Juntunen M. Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland // *British Journal of Music Education*, 2014. Vol. 31 (2). P. 157-177.
19. Oss D. I. B. The relevance of teachers' practical knowledge in the development of teacher education programs // *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. 2018. Vol. 20 (1). Pp. 167-178.
20. Poliakoff A. R., Dailey C. R., White R. Pursuing Excellence in Teacher Preparation: Evidence of Institutional Change from TNE Learning Network Universities. New York: Annenberg Foundation and Carnegie Corporation of New York. 2011. 59 p. URL: <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/document s/Pursuing%20Excellence%20in%20Teacher%20Preparation.pdf> (accessed: 22.07.2022).
21. Sánchez-Prieto J. C., Olmos Migueláñez S., García-Peñalvo F. J. Assessment of the Disposition of Future Secondary Education Teachers Towards Mobile Learning // *Fifth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'17)* (Cádiz, Spain, October 18-20, 2017) / J. M. Doderó, M. S. Ibarra Sáiz, & I. Ruiz Rube (Eds.). New York, NY, USA: ACM, 2017. Article 27. P. 1-7.
22. The Complexity of Hiring, Supporting, and Retaining New Teachers Across Canada. Polygraph Series: Canadian Association for Teacher Education (CATE) / Eds. by N. Maynes, & B. E. Hatt. Canada: Canadian Association for Teacher Education / Canadian Society for Studies in Education, 2014. 214 p. URL: <https://www.edu.uwo.ca/faculty-profiles/docs/other/pollock/Hiring-Supporting-Retaining-New-Teachers-Across-Canada-8.pdf> (accessed: 22.07.2022)
23. Volchkova V. I., Pavitskaya Z. I., Sagitdinova T. K. Psychological and pedagogical support for the professional formation of humanities profile students // *SHS Web of Conferences*. 2021. Vol. 113, International Scientific and Practical Conference «Professionalism of a Teacher: Psychological and Pedagogical Support for a Successful Career» (ICTP 2021). № 00030. R. 1-8.

Статья поступила в редакцию 22.11.2022; одобрена после рецензирования 23.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 22.11.2022; approved after reviewing 23.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.

Научная статья  
 УДК 378.016:81'25:316.334.56  
 DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_66\_74  
 EDN: OOWCWM

### Подготовка студентов-переводчиков с позиций образовательной урбанистики

Мария Александровна Федорова<sup>1</sup>✉, Ирина Николаевна Чурилова<sup>2</sup>, Татьяна Александровна Винникова<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Омский государственный технический университет. 644050, г. Омск, Пр-т Мира, д. 11

<sup>2</sup>Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Омский государственный технический университет. 644050, г. Омск, Пр-т Мира, д. 11

<sup>3</sup>Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Омский государственный технический университет. 644050, г. Омск, Пр-т Мира, д. 11

<sup>1</sup>sidorova\_ma79@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-0899-6303>

<sup>2</sup>semavla@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6063-8661>

<sup>3</sup>vitalexa@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5865-1023>

**Аннотация.** Одной из проблем подготовки студентов-переводчиков является обеспечение их самореализации в активной практической деятельности с целью формирования заданного набора компетенций. По мнению авторов исследования, практика иноязычного общения и профессиональной деятельности (перевода) в реальных коммуникативных ситуациях может быть методически обеспечена в условиях городской образовательной среды с опорой на базовые идеи образовательной урбанистики (ОУ). В статье рассматриваются основные положения и понятия образовательной урбанистики («городское образовательное пространство», «городская среда», «городская образовательная практика», «городской объект», «городской ресурс»). В обзоре литературы отмечается, что педагогика иерархичной передачи знаний в стенах образовательного учреждения замещается новыми формами, видами и способами организации образовательного процесса. Приведены примеры использования городского пространства и городских объектов при подготовке будущих переводчиков. Выделены базовые требования, которые необходимо соблюдать при проектировании образовательной среды с учетом педагогических условий подготовки студентов: ориентация на требования работодателей, дифференциация переводческих задач в будущей профессиональной деятельности переводчика, расширение спектра его профессиональных позиций. Отмечается необходимость повышения эффективности педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. На основе анализа многолетней практики преподавания приведены примеры проведения различных форм занятий по предметам «Разговорный английский язык», «Профессиональный перевод», «Последовательный перевод», «Деловая корреспонденция» и переводческой практики в городских пространствах г. Омска со студентами Омского государственного технического университета (ОмГТУ). Отмечается высокая эффективность привлечения студентов к участию в представленных мероприятиях на базе различных городских пространств, в частности в период пандемии и после нее.

**Ключевые слова:** методика преподавания иностранного языка; иноязычное образование; образовательная урбанистика; образовательная среда; иноязычная компетентность; межкультурная компетентность

**Для цитирования:** Федорова М. А., Чурилова И. Н., Винникова Т. А. Подготовка студентов-переводчиков с позиций образовательной урбанистики // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 66-74.

[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_66\\_74](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_66_74). <https://elibrary.ru/OOWCWM>

Original article

### Teaching interpreters in the framework of urban educational environment

Maria A. Fedorova<sup>1</sup>✉, Irina N. Churilova<sup>2</sup>, Tatiana A. Vinnikova<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Candidate of philological sciences, associate professor of foreign languages department, Omsk state technical university. 644050, Omsk, Mira Pr., 11

<sup>2</sup>Candidate of philological sciences, associate professor of foreign languages department, Omsk state technical university. 644050, Omsk, Mira Pr., 11

<sup>3</sup>Candidate of philological sciences, associate professor of foreign languages department, Omsk state technical university. 644050, Omsk, Mira Pr., 11

<sup>1</sup>sidorova\_ma79@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-0899-6303>

<sup>2</sup>semavla@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6063-8661>

<sup>3</sup>vitalex@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5865-1023>

**Abstract.** One of the problems of training the interpreters is to ensure their self-realization in active practical activities in order to form a given set of competencies. According to the authors of the study, the practice of foreign language communication and professional activity (interpretation) in real communicative situations can be methodically provided in the urban educational environment based on the basic ideas of educational urbanism (EU). The article discusses the main provisions and concepts of educational urbanism, in particular, «urban educational space», «urban environment», «urban educational practice», «urban object», «urban resource». It is noted in the literature that the pedagogy of hierarchical knowledge transfer within the walls of an educational institution is being replaced by new forms, types and methods of organizing the educational process. Examples of the use of urban space and urban objects when training the students-future interpreters are given. The basic requirements that must be taken into account when designing the educational environment and pedagogical conditions for the development of students' competences have been identified. They are the requirements of employers, differentiation of interpretation tasks in the future professional activity as the interpreters, expanding the range of his professional positions. We consider the necessity to increase the effectiveness of pedagogical interaction between teachers and students. Based on the analysis of long-term teaching practice, we give the examples of conducting various forms of activities on such subjects as «Spoken English», «Professional Translation», «Consecutive interpretation», «Business correspondence» and translation practice in the urban spaces of Omsk with students of Omsk State Technical University (OmSTU).

**Keywords:** foreign language teaching methodology; foreign language education; educational urbanism; educational environment; foreign language competence; intercultural competence

**For citation:** Fedorova M. A., Churilova I. N., Vinnikova T. A. Teaching interpreters in the framework of urban educational environment. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 66-74. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_66\\_74](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_66_74). <https://elibrary.ru/OOWCWM>

## Введение

Основной практической задачей, которая стоит перед современными университетами, является подготовка конкурентоспособных специалистов, обладающих компетенциями, которые востребованы работодателями [Федорова, 2021, с. 408]. Среди универсальных компетенций следует упомянуть коммуникативную, иноязычную (включая межкультурный компонент), командную, познавательную, социальную. Еще одной важной проблемой, требующей незамедлительного решения, является обеспечение самореализации студентов во время обучения в вузе.

Что касается иноязычной подготовки студентов, в первую очередь будущих переводчиков, доминирующую роль в ней играет практика иноязычного общения и перевода. Как справедливо отмечает Д. Б. Королева, «методика обучения переводу — молодая дисциплина, которая находится в процессе становления. Множество аспектов обучения переводу являются спорными. Один из таких вопросов — организация обучения переводу» [Королева, 2015]. К сожалению, в пандемийный и постпандемийный периоды возможности обеспечения полноценной переводческой практики сократились до минимума, учитывая в том числе отсутствие аудиторных занятий и ограничения на посещение заведений культуры.

Упомянутая проблема связана и с необходимостью повышения эффективности педагогического взаимодействия преподавателя и студентов, в том числе «предоставления обучающимся широкого спектра занятий» во время внеучебной деятельности [Гиенко, 2022; Гужва 2021].

По нашему мнению, решению данных проблем будет способствовать использование идей активно развивающейся в настоящее время образовательной урбанистики, в частности использование городских пространств в качестве образовательной среды. Как справедливо отмечает И. Н. Чурилова, необходимо создать среду, в которой должны «функционировать» студенты: читать, общаться, участвовать в ролевых играх, излагать свои мысли, делать выводы [Чурилова, 2015]. Авторов данной статьи интересует образовательный потенциал городского пространства применительно к обучению иностранным языкам. С целью обосновать возможность педагогического использования таких пространств проанализируем понимание городского пространства и городского объекта в образовательной урбанистике, а также приведем примеры их использования при подготовке студентов — будущих переводчиков.

## Обзор литературы

С начала XX в. образовательная урбанистика («Urban Education», «Educational Urbanism», «Ed-

ucational Urban Studies») развивалась исключительно в искусствоведческом плане и предполагала изучение истории и культуры города «на месте». Постепенно современные ученые сошлись во мнении, что образовательная урбанистика представляет собой «междисциплинарное направление научно-педагогического познания», поэтому в научных трудах встречаются такие термины, как «историко-образовательная» и «историко-педагогическая урбанистика» [Шевелев, 2015; Perović, 2014]. Так, А. Н. Шевелев пишет о двух измерениях образовательной урбанистики: «социологическом и ментальном, через которые можно понять городскую среду как образовательную» [Шевелев, 2015]. Р. Ю. Порозов отмечает, что город, являясь культурным пространством, может рассматриваться и как образовательное пространство, представляющее собой многоуровневую систему [Порозов, 2012]. По мнению И. Банерье [Banerjee, 2010], образовательная урбанистика представляет собой образец сочетания и взаимосвязи трех дисциплин: педагогики, образовательного планирования и планирования городской среды [Banerjee, 2010].

Исследователи обращают внимание на трансформирующий потенциал современного изменяющегося мира и связанные с ним проблемы — экологические, социальные, культурные [Гончарова, 2022]. Так, И. Банерье конкретизирует основы происходящих в мире изменений, влияющих в том числе и на систему образования, в следующем виде:

– Развитие экономики знаний: переход от промышленной экономики, основанной на продуктах, к экономике услуг, основанной на знаниях.

– Увеличение количества работников умственного труда: глобальные и местные рынки труда требуют рабочей силы, обладающей новыми навыками, новым мышлением и новым социальным опытом.

– Интернет и развитие новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

– Когнитивные сдвиги и изменения в поведении, происходящие у людей в результате использования новых ИКТ.

– «Поток» информации: беспрецедентное распространение информации в интернете.

– Беспрецедентное ускорение глобальных изменений и глобализация новых форм [Banerjee, 2010].

Образовательная урбанистика (ОУ) способствует решению названных проблем. Например,

возможностям преодоления негативных последствий урбанизации путем педагогической урбанистики посвящена работа В. А. Вакаева, который рассматривает ОУ с точки зрения процесса социализации подрастающего поколения [Вакаев, 2014].

И. Банерье отмечает начало «пространственного поворота» в педагогической практике. Такой поворот приводит к появлению новых образовательных пространств разного типа:

– от обновления классных кабинетов до организации школы без кабинетов;

– от конструирования городских «моментов знания» до виртуальных образовательных пространств;

– от локальных методов обучения и образовательных траекторий до глобальных внетерриториальных образовательных;

– от создания условий инклюзии для всех до эксклюзивных высокотехнологичных мегапроектов.

Исследователь делает вывод о том, что педагогика иерархичной передачи знаний в стенах классного кабинета замещается новыми формами, видами и способами организации образовательного процесса: там, где физическое, социальное, городское, виртуальное и территориальное пространство одновременно структурированные и неструктурированные, а социальное взаимодействие и презентация информации происходит на основе самоорганизации. Такие пространства могут встречаться везде и в любое время в зависимости от их многообразных форм [Banerjee, 2010].

Авторы данного исследования придерживаются следующего определения ОУ, предложенного А. Россинской: «Образовательная урбанистика — это, с одной стороны, исследование города как образовательной среды, а с другой — проектирование учебных продуктов с использованием ресурсов города. Учебными продуктами могут быть и задания, и занятия, и экскурсии, и даже целые учебные курсы, в том числе проводимые онлайн, то есть те продукты, которые уже есть в арсенале современных педагогов [Цит. по: Козлова, 2022].

Таким образом, в образовательной урбанистике можно выделить несколько основных направлений:

– обновление самих образовательных пространств;

– новое видение города как многоуровневого объекта изучения;

– связанное с этим видением проектирование новых образовательных методов, форм и технологий.

### Теоретические основания исследования

Как отмечает М. В. Буланов, «понятия “городская среда”, “городской объект”, “городской ресурс” традиционно рассматриваются такими науками, как урбанистика, экономика, социология, однако с развитием новых направлений в образовании их включают и в педагогические исследования, в частности в области образовательной урбанистики» [Буланов, 2021, с. 238].

По мнению исследователя, «*городской образовательный объект*» «становится таковым, когда горожанин использует его образовательный потенциал». При этом город в образовательной урбанистике — это «не конкретный, реально существующий в истории объект, а объект абстрактный, модель всех конкретных городов вне их индивидуальной специфики» [Шевелев, 2015, с. 76].

Под «*городской образовательной практикой*» понимается «формула, соединяющая городской объект, образовательные потребности горожанина, методы использования образовательного потенциала городского объекта и непосредственно образовательную деятельность во взаимодействии с объектом» [Буланов, 2021, с. 240].

Кроме перечисленных выше понятий, мы также предлагаем ввести понятие *субъекта городской образовательной практики*. Исследователи справедливо отмечают, что им может быть любой человек — «как сам горожанин, так и учитель, организующий систематическое обучение и обладающий определенными компетенциями, позволяющими считать его городским учителем» [Буланов, 2021 с. 240].

Таким образом, основные вопросы, которые интересуют современных исследователей, работающих в методологическом поле образовательной урбанистики, следующие:

- Как включить городскую среду в свою образовательную деятельность?
- Как использовать потенциал городских образовательных объектов?
- Как обеспечить самореализацию субъекта городской образовательной практики?

*Новое видение* потенциала образовательной урбанистики предложено коллективом авторов [Гончарова, 2021], предлагающих более узкоспециализированный подход к идеям ОУ, а именно подготовку современных преподавателей иностранного языка «в рамках соответствующего

ресурса — городской образовательной среды» [Гончарова, 2021, с. 32]. Исследователи подчеркивают, что современные требования к учителю (преподавателю) иностранного языка должны учитывать как естественность современной коммуникации, так и ее усложненность [Гончарова, 2019]. Понимание города как современной и целесообразной образовательной среды для профессионально-коммуникативной подготовки будущих учителей обосновано на примере Москвы и подробно представляет проведенные образовательные мероприятия [Гончарова, 2019].

Мы придерживаемся схожей точки зрения и считаем, что образовательная урбанистика способна предоставить ресурсы для развития разных компетенций будущих переводчиков. Это универсальные компетенции — коммуникативная, иноязычная (включая межкультурный компонент), командная, познавательная, социальная.

### Методология исследования

Исследователи выделяют несколько методологических подходов, которые должны лежать в основе подготовки будущих переводчиков: деятельностный и личностный [Оберемко, 2013, с. 26], целеориентированный, процессный и компетентностный [Гильметдинова, 2020; Самигуллина, 2015; Федорова, 2017], человекосообразный (научная школа А. В. Хуторского).

Выделим основные, на наш взгляд, требования, которые следует учитывать при проектировании образовательной среды [Cleveland, 2009; Cleveland, 2010; Нечаева, 2017] и педагогических условий подготовки студентов по данному направлению [Королева, 2015; Кюрегян, 2021; Lengeling, 2021; Umaroh, 2021]:

- учет требований работодателей;
- дифференциация переводческих задач: разнообразие тематик, заказчиков, ситуаций, форм и средств перевода;
- расширение спектра профессиональных позиций современного переводчика.

Приведем примеры проведения различных форм занятий и переводческой практики в различных городских пространствах г. Омска со студентами Омского государственного технического университета (ОмГТУ).

Ежегодно студенты ОмГТУ, обучающиеся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», в сопровождении преподавателей кафедры «Иностранные языки» посещают городские музеи (музей им. М. А. Врубеля, краеведческий музей) в рамках получения практических навыков перевода. В завершение изу-

чения темы «Искусство. Живопись» студентам было предложено использовать технику «шутаж» (от фр. chuchotage — ‘нашептывание’) в реальной жизни. Студенты работают в парах и в ходе экскурсии пробуют себя в ролях иностранцев и переводчиков. Специалист в области шутаж должен обладать высоким уровнем профессионализма, чтобы одновременно тихо и разборчиво донести до слушателей сведения.

Ежегодно в Омске проводится международный форум социальных предпринимателей и инвесторов ИННОСИБ. Помимо участников из российских регионов, на форуме обычно выступают эксперты из Египта, Индии, Великобритании, Марокко, Греции. Преподаватели кафедры «Иностранные языки» ОмГТУ и студенты, обучающиеся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», уже почти десять лет принимают участие в форуме в качестве переводчиков. В их обязанности входит сопровождение зарубежных экспертов-участников форума, перевод их докладов, ведение деловой переписки, перевод на пресс-конференциях, переговорах и выставке форума, последовательный перевод на экскурсиях.

Особенностью форума 2021 г., организованного Омским Центром инноваций социальной сферы, стало то, что часть докладов была представлена дистанционно в онлайн-формате, поэтому переводчики работали в новых для них условиях.

Отметим техническую направленность нашего вуза и отсутствие в его структуре языковых факультетов. Тем не менее все чаще в ОмГТУ поступают студенты с высоким уровнем знания иностранного языка, который они могут поддерживать благодаря преподавателям кафедры иностранных языков.

Основная задача привлечения студентов к участию в форуме в качестве волонтеров является двунаправленной:

– С точки зрения студентов-волонтеров: обеспечение их самореализации в переводе и сопровождении экспертов, что предполагает распределение задач в соответствии с пожеланиями и уровнем развития коммуникативных компетенций студентов.

– С точки зрения организатора мероприятия: обеспечение бесперебойной работы форума, предвидение возможных организационных моментов.

Основные принципы работы команды переводчиков на форуме:

– Работа в команде, развитие командных компетенций. В свою очередь, командные компетенции предполагают развитие стрессоустойчивости, умение брать на себя ответственность, планировать работу и анализировать ее результаты. В рамках нашей работы студентам приходилось сталкиваться с таким сложными ситуациями, как опоздание иностранного гостя на трансфер из гостиницы в конгресс-холл, неприбытие багажа иностранного эксперта, опоздание эксперта на форум из-за задержки рейса, проблемы с оплатой брони в гостинице. Отметим, что из всех ситуаций волонтеры вышли достойно.

– Привлечение студентов, имеющих опыт работы на международных мероприятиях. Ежегодно в нашей команде работают два-три студента, принимавших участие в организации и переводе материалов форума в предыдущие годы. Кроме того, при наличии возможности посетить мероприятия форума мы приглашаем заинтересованных студентов-первокурсников поучаствовать в форуме в качестве наблюдателей.

– Развитие иноязычных компетенций: студенты-волонтеры кафедры иностранных языков ОмГТУ регулярно участвуют в других мероприятиях — олимпиадах, квестах, конкурсах. После окончания ОмГТУ некоторые из них поступают в магистратуру по лингвистике и переводу, таким образом расширяя круг своих компетенций и увеличивая возможности карьерного роста.

– Разнообразие заданий/обязанностей: преподаватели стараются показать студентам различные виды и способы перевода, поэтому привлекают их не только к сопровождению иностранных экспертов на официальной части форума [Shorakhmetov, 2021]. Волонтерская деятельность на мероприятиях такого рода позволяет студентам окунуться в атмосферу перевода разных форм и видов: письменный и устный, официальный и неофициальный, сопровождение экспертов в аэропорту, на экскурсиях, помощь с заселением в гостиницу.

– Постоянная поддержка со стороны преподавателей [Орлова, 2022]. Для переводчиков организована группа в социальной сети «ВКонтакте», созданы беседы в мессенджерах. Преподаватели в режиме 24/7 готовы оказать студентам всестороннюю поддержку — чисто лингвистическую или организационную [Purushotham, 2020, Болгова, 2021].

– Обязательный разбор-анализ предыдущего опыта: видеозаписей, материалов выступлений, словников. Терминология форума предполагает

знание общесоциальной и общеэкономической лексики, а также узкоспециальных терминов, связанных с социальным предпринимательством (entrepreneur, sustainable, profit — non'profit, investment) и аббревиатур (SE — social entrepreneurship, SEKN — Social Exclusion Knowledge Network, ASN — Ashoka Support Network).

### Результаты исследования

Представим итоги работы на форумах ИННОСИБ в виде таблицы (Таблица 1), отражающей количество студентов-волонтеров, работавших на форумах в очном и дистанционном режиме. Отметим, что количество привлеченных студентов также зависит от времени пребывания иностранного гостя в г. Омске. Обычно эксперты приезжают на три дня, так как проводят мастер-классы накануне форума, а также посещают социальные предприятия на третий день программы.

Таблица 1

*Количественные показатели участия студентов-волонтеров в сопровождении форума ИННОСИБ (г. Омск)*

Год	Кол-во иностранных экспертов — участников форума	Очно	Он-лайн	Кол-во студентов-переводчиков
2014	7	7	-	2
2015	15	15	-	8
2016	10	9	1	6
2017	11	8	3	7
2019	пан-	5	2	3
2021	демия	6	2	4

### Заключение

Таким образом, образовательная урбанистика [Асонова, 2020, Fozilakhov, 2022] имеет широкий потенциал и возможности для создания педагогических условий развития компетенций студентов, преподавателей, для решения вопросов педагогического взаимодействия, а также социализации студентов. Мы считаем, что участие в представленных городских мероприятиях, использование потенциала городских объектов при проведении занятий с будущими студентами-переводчиками не только снимает языковой барьер, особенно в эпоху пандемии и постпандемии, но и способствует дальнейшему развитию карьеры выпускников ОмГТУ и их профессиональных компетенций, дает им больше возможностей в выборе профессии. Описанные в статье формы занятий и мероприятий могут быть ис-

пользованы в различных образовательных организациях и включены в программы разных курсов.

### Библиографический список

1. Асонова Е. А. Как город может и должен изменить педагогическое образование / Е. А. Асонова, А. Н. Россинская, М. В. Буланов // UniverCity: Города и Университеты: сборник статей. Москва: Экон-Информ, 2020. С. 31-48.
2. Болгова В. В. Образование после пандемии: падение или подготовка к прыжку? / В. В. Болгова, М. А. Гаранин, Е. А. Краснова, Л. В. Христофорова // Высшее образование в России. 2021. № 7. С. 9-30.
3. Буланов М. В. Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий / М. В. Буланов, Е. А. Асонова, А. Н. Россинская // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 6. С. 236-245.
4. Вакаев В. А. Педагогическая урбанистика как новый междисциплинарный подход // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-urbanistika-kak-novyy-mezhdistsiplinarnyy-podhod> (дата обращения: 28.11.2022).
5. Гиенко Л. Н. Развитие компетенций обучающихся в процессе реализации программ внеурочной занятости // Alma mater. Вестник высшей школы. 2022. № 2. С. 43-46.
6. Гильметдинова А. М. Разработка полилингвальной и поликультурной учебной программы // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. Т. 17. № 3. С. 6-23.
7. Гончарова В. А. Московский мегаполис как образовательная среда в системе межкультурного иноязычного образования / В. А. Гончарова, В. В. Алпатов // Alma mater. Вестник высшей школы. 2021. № 4. С. 27-33.
8. Гончарова В. А. Содержание профессиональной подготовки учителей английского языка с позиции образовательной урбанистики // Alma mater. Вестник высшей школы. 2022. № 1. С. 73-80.
9. Гончарова Н. А. Teaching English colloquial speech within space-time approach / Н. А. Гончарова, Г. В. Крестина // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teaching-english-colloquial-speech-within-space-time-approach> (дата обращения: 26.11.2022).
10. Гужва И. В. Партнерские отношения «преподаватель — студент» в условиях образовательного пространства современного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6. С. 178-185.
11. Козлова С. Что такое образовательная урбанистика и кто такой педагог-исследователь городской среды. URL: <https://skillbox.ru/media/education/obrazovatel'naya->

urbanistika-i-pedagogissledovatel-gorodskoy-sredy/ (дата обращения: 02.04.2022).

12. Королева Д. Б. Современные подходы к организации обучения переводу // Современная педагогика. 2015. № 7. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/07/4500> (дата обращения: 01.12.2022).

13. Кюрегян А. Л. Онлайн-обучение английскому языку: проблемы и способы их решения / А. Л. Кюрегян, Е. А. Перцева // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18. № 1. С. 47-56.

14. Нечаева Н. В. Студенческие проекты в вузе: ключ к практико-ориентированной подготовке переводчиков / Н. В. Нечаева, М. М. Степанова // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 5 (72). С. 96-101.

15. Оберемко О. Г. Современные требования к профессиональной подготовке лингвиста (переводчика) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 4. С. 26-28.

16. Орлова О. В. Условия повышения эффективности взаимодействия педагога и студента // Alma mater. Вестник высшей школы. 2022. № 2. С. 40-42.

17. Порозов Р. Ю. Культурно-образовательное пространство города : монография. Екатеринбург : Изд-во УМЦ УПИ, 2012. 174 с.

18. Самигулина А. М. Современные подходы в профессиональной подготовке будущих переводчиков // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20059> (дата обращения: 28.11.2022).

19. Федорова М. А. Самореализация студентов нефтехимического института ОмГТУ в рамках углубленного курса английского языка // Актуальные вопросы современной науки глазами молодых исследователей : сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. Омск : СибАДИ, 2021. С. 408-410.

20. Федорова М. А. Представление работодателя о значимых научно-исследовательских компетенциях выпускников инженерных вузов / М. А. Федорова, М. В. Цыгулева // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2017. № 3 (23). С. 89-96.

21. Чурилова И. Н. Профессиональная терминология как средство профессиональной коммуникации в подготовке специалистов в области театрального искусства // Вестник науки Сибири. 2015. № 15. С. 223-229.

22. Шевелев А. Н. Методологические подходы современной образовательной урбанистики // Непрерывное образование. 2015. № 3. С. 75-89.

23. Banerjee Ian «Educational Urbanism» — The strategic alliance between educational planning, pedagogy and urban planning // REAL CORP 2010: proceedings, Vienna, 18-20 May 2010. URL:

[https://publik.tuwien.ac.at/files/PubDat\\_193027.pdf](https://publik.tuwien.ac.at/files/PubDat_193027.pdf) (дата обращения: 26.11.2022).

24. Clevelan B. Equitable pedagogical spaces: teaching and learning environments that support personalization of the learning experience // Critical and Creative Thinking. 2009. Vol. 17 (2). P. 59-76.

25. Cleveland B. The role of space in creating new socio-spatial contexts for learning // Smart Green Schools the unofficial overview. Melbourne : The University of Melbourne, 2010. P. 18.

26. Fozilakhon Abdulaziz Kizi Abdullayeva Adapting English learning materials in a distance learning environment // Scientific progress. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adapting-english-learning-materials-in-a-distance-learning-environment> (дата обращения: 30.11.2022).

27. Lengeling M. M., Arellano V. M. Looking at the Past, Present, and Future of ELT: A Conversation with Donald Freeman // MEXTESOL journal. 2021. Vol. 45, № 3. URL:

[https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=24547](https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=24547) (дата обращения: 30.11.2022).

28. Perović Svetlana K. Collaborative Research and Urban Educational Discourse in Contemporary Higher Education // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 4559-4563.

29. Purushotham S. L., Swathi Ch. Online learning and its effects on English language skills among higher education students amid the COVID-19 // Language in India. 2020. Vol. 20 (9). P. 127-144.

30. Shorakhmetov Shotillo, Effectiveness of extra-curricular activities in learning foreign languages // Academic research in educational sciences. 2021. Vol. 2: CSPI conference 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effectiveness-of-extra-curricular-activities-in-learning-foreign-languages> (дата обращения: 23.02.2022).

31. Umaroh Liya. Different approach and method in teaching English during COVID-19 pandemic // ETERNAL (English Teaching Journal). 2021. Vol 12, no 1. P. 70-77.

#### Reference list

1. Asonova E. A. Kak gorod mozhet i dolzhen izmenit' pedagogicheskoe obrazovanie = How the city can and should change teacher education / E. A. Asonova, A. N. Rossinskaja, M. V. Bulanov // UniverCity: Goroda i University : sbornik statej. Moskva : Jekon-Inform, 2020. S. 31-48.

2. Bolgova V. V. Obrazovanie posle pandemii: pade-nie ili podgotovka k pryzhku? = Education after a pandemic: falling or preparing for a jump? / V. V. Bolgova, M. A. Garanin, E. A. Krasnova, L. V. Hristoforova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 7. S. 9-30.

3. Bulanov M. V. Obrazovatel'naja urbanistika: opyt opisaniya kljuchevyh ponjatij = Educational urban studies: experience in describing key concepts / M. V. Bulanov, E. A. Asonova, A. N. Rossinskaja // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2021. № 6. S. 236-245.



4. Vakaev V. A. Pedagogicheskaja urbanistika kak novyy mezhdisciplinarnyj podhod = Pedagogical urban studies as a new interdisciplinary approach // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-urbanistika-kak-novyy-mezhdistsiplinarnyy-podhod> (data obrashhenija: 28.11.2022).
5. Gienko L. N. Razvitie kompetencij obuchajushihhsja v processe realizacii programm vneurochnoj zanjatosti = Developing the competencies of students in the process of implementing extracurricular employment programs // Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. 2022. № 2. S. 43-46.
6. Gil'metdinova A. M. Razrabotka polilingval'noj i polikul'turnoj uchebnoj programmy = Development of a polylingual and multicultural curriculum // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogičeskie nauki. 2020. T. 17. № 3. S. 6-23.
7. Goncharova V. A. Moskovskij megapolis kak obrazovatel'naja sreda v sisteme mezhkul'turnogo inozazychnogo obrazovanija = Moscow metropolis as educational environment in the system of intercultural foreign-language education / V. A. Goncharova, V. V. Alpatov // Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. 2021. № 4. S. 27-33.
8. Goncharova V. A. Soderzhanie professional'noj podgotovki uchitelej anglijskogo jazyka s pozicii obrazovatel'noj urbanistiki = Content of professional training of English language teachers from the point of view of educational urban studies // Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. 2022. № 1. S. 73-80.
9. Goncharova N. A. Teaching English colloquial speech within space-time approach / N. A. Goncharova, G. V. Kretinina // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teaching-english-colloquial-speech-within-space-time-approach> (data obrashhenija: 26.11.2022).
10. Guzhva I. V. Partnerskie otnoshenija «prepodavatel' — student» v uslovijah obrazovatel'nogo prostranstva sovremennogo vuza = Partnership «teacher — student» in conditions of the educational space of modern university // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2021. № 6. S. 178-185.
11. Kozlova S. Chto takoe obrazovatel'naja urbanistika i kto takoj pedagog — issledovatel' gorodskoj sredy = What is educational urban studies and who is a teacher-researcher of the urban environment. URL: <https://skillbox.ru/media/education/obrazovatel'naya-urbanistika-i-pedagogissledovatel-gorodskoj-sredy/> (data obrashhenija: 02.04.2022).
12. Koroleva D. B. Sovremennye podhody k organizacii obuchenija perevodu = Modern approaches to organizing translation training // Sovremennaja pedagogika. 2015. № 7. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/07/4500> (data obrashhenija: 01.12.2022).
13. Kjuregian A. L. Onlajn-obuchenie anglijskomu jazyku: problemy i sposoby ih reshenija = Online English learning: challenges and how to solve them / A. L. Kjuregian, E. A. Percevaia // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogičeskie nauki. 2021. T. 18. № 1. S. 47-56.
14. Nechaeva N. V. Studencheskie proekty v vuze: ključ k praktiko-orientirovannoj podgotovke perevodčikov = Student projects at the university: the key to practical-oriented training of translators / N. V. Nechaeva, M. M. Stepanova // Pedagogičeskij žurnal Bashkortostana. 2017. № 5 (72). S. 96-101.
15. Oberemko O. G. Sovremennye trebovanija k professional'noj podgotovke lingvista (perevodčika) = Modern requirements for the professional training of a linguist (translator) // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2013. № 4. S. 26-28.
16. Orlova O. V. Uslovija povyšhenija jeffektivnosti vzaimodejstvija pedagoga i studenta = Conditions for increasing the efficiency of interaction between the teacher and the student // Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. 2022. № 2. S. 40-42.
17. Porozov R. Ju. Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo goroda = Cultural and educational space of the city : monografija. Ekaterinburg : Izd-vo UMC UPI, 2012. 174 s.
18. Samigullina A. M. Sovremennye podhody v professional'noj podgotovke budušhhih perevodčikov = Modern approaches in the professional training of future translators // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2015. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20059> (data obrashhenija: 28.11.2022).
19. Fedorova M. A. Samorealizacija studentov neftehimičeskogo instituta OmGTU v ramkah uglublennogo kursa anglijskogo jazyka = Self-realization of students of OmSTU petrochemical institute within the framework of the in-depth English language course // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki glazami molodyh issledovatelej : sb. st. VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Omsk : SibADI, 2021. S. 408-410.
20. Fedorova M. A. Predstavlenie rabotodatelja o znachimyh nauchno-issledovatel'skih kompetencijah vypusnikov inženernyh vuzov = The employer's idea of significant research competencies of graduates of engineering universities / M. A. Fedorova, M. V. Cyguleva // Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij. 2017. № 3 (23). S. 89-96.
21. Churilova I. N. Professional'naja terminologija kak sredstvo professional'noj kommunikacii v podgotovke specialistov v oblasti teatral'nogo iskusstva = Professional terminology as a means of professional communication in the training of specialists in the field of theater arts // Vestnik nauki Sibiri. 2015. № 15. S. 223-229.
22. Shevelev A. N. Metodologičeskie podhody sovremennoj obrazovatel'noj urbanistiki = Methodological

approaches of modern educational urban studies // *Nepre-ryvnoe obrazovanie*. 2015. № 3. S. 75-89.

23. Banerjee Ian «Educational Urbanism» — The strategic alliance between educational planning, pedagogy and urban planning // *REAL CORP 2010: proceedings*, Vienna, 18-20 May 2010. URL: [https://publik.tuwien.ac.at/files/PubDat\\_193027.pdf](https://publik.tuwien.ac.at/files/PubDat_193027.pdf) (data obrashhenija: 26.11.2022).

24. Clevelan B. Equitable pedagogical spaces: teaching and learning environments that support personalization of the learning experience // *Critical and Creative Thinking*. 2009. Vol. 17 (2). P. 59-76.

25. Cleveland B. The role of space in creating new socio-spatial contexts for learning // *Smart Green Schools the unofficial overview*. Melbourne: The University of Melbourne, 2010. P. 18.

26. Fozilakhon Abdulaziz Kizi Abdullayeva Adapting English learning materials in a distance learning environment // *Scientific progress*. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adapting-english-learning-materials-in-a-distance-learning-environment> (data obrashhenija: 30.11.2022).

27. Lengeling M. M., Arellano V. M. Looking at the Past, Present, and Future of ELT: A Conversation with

Donald Freeman // *MEXTESOL journal*. 2021. Vol. 45, № 3. URL:

[https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=24547](https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=24547) (data obrashhenija: 30.11.2022).

28. Perović Svetlana K. Collaborative Research and Urban Educational Discourse in Contemporary Higher Education // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 4559-4563.

29. Purushotham S. L., Swathi Ch. Online learning and its effects on English language skills among higher education students amid the COVID-19 // *Language in India*. 2020. Vol. 20 (9). P. 127-144.

30. Shorakhmetov Shotillo, Effectiveness of extra-curricular activities in learning foreign languages // *Academic research in educational sciences*. 2021. Vol. 2: CSPI conference 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effectiveness-of-extra-curricular-activities-in-learning-foreign-languages> (data obrashhenija: 23.02.2022).

31. Umaroh Liya. Different approach and method in teaching English during COVID-19 pandemic // *ETERNAL (English Teaching Journal)*. 2021. Vol 12, no 1. P. 70-77.

Статья поступила в редакцию 25.11.2022; одобрена после рецензирования 19.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 25.11.2022; approved after reviewing 19.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.

Научная статья  
УДК 372.881.1  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_75\_83  
EDN: KFLDDG

### Профессионально-ориентированное обучение говорению магистрантов в неязыковом вузе

Марина Георгиевна Калинина<sup>1✉</sup>, Софья Владимировна Кудряшова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовская государственная юридическая академия. 410056, г. Саратов, ул. Вольская, д. 1

<sup>2</sup>Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовская государственная юридическая академия. 410056, г. Саратов, ул. Вольская, д. 1

<sup>1</sup>sophiaku@yandex.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-4930-0018>

<sup>2</sup>phiaku@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-4260-0306>

**Аннотация.** Изучение иностранного языка в юридическом вузе на уровне магистратуры требует профессиональной специфики и должно реализовать функции иностранного языка как средства профессиональной и научно-исследовательской деятельности. Цель данной статьи заключается в описании эффективных профессионально-ориентированных заданий для развития навыков говорения магистрантов юридических специальностей. Перед преподавателями иностранных языков стоит задача — научить магистрантов в течение ограниченного учебными рамками периода не только говорить о проблемах своей специальности, но и понимать речь носителей языка. Методика обучения говорению посредством решения профессионально-ориентированных коммуникативно-познавательных задач основывается на умении аналитически и креативно мыслить, критически оценивать информацию, формулировать мысли, строить высказывание, использовать иностранный язык как инструмент решения академических, научно-исследовательских и профессиональных задач.

Выделяются и анализируются проблемы обучения говорению и предлагаются меры по их решению, а также разрабатывается система упражнений, предназначенных для формирования коммуникативных умений магистрантов на иностранном языке. На первый план выходят интерактивные формы обучения, предполагающие использование различных видов стимулирующих заданий. Выбранные приемы работы по обучению магистрантов юридических вузов говорению, такие как ролевые и деловые игры; использование информационных программ Duolingo, Polyglot Club, Easy Ten, LinguaLeo; прослушивание речи политиков, юристов; наглядные материалы, подходящие в качестве отправной точки для говорения, оказались эффективными для достижения поставленной цели. При этом большое внимание уделяется отработке навыков говорения в коммуникативно оправданных ситуациях. Совокупность всех аспектов, рассматриваемых в статье, призвана способствовать совершенствованию говорения как активной формы коммуникации обучающихся, которая поможет им в профессиональном межкультурном общении.

**Ключевые слова:** развитие умений иноязычного говорения; иностранный юридический язык; магистратура; иноязычное устное общение; профессиональное общение

**Для цитирования:** Калинина М. Г., Кудряшова С. В. Профессионально-ориентированное обучение говорению магистрантов в неязыковом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 75-83. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_75\\_83](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_75_83). <https://elibrary.ru/KFLDDG>

### Professionally oriented teaching of speaking for graduate students in a non-linguistic school

Marina G. Kalinina<sup>1✉</sup>, Sofiya V. Kudryashova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Candidate of philological sciences, associate professor of department of foreign languages, Saratov state law academy. 410056, Saratov, Volskaya st., 1

<sup>2</sup>Candidate of philological sciences, associate professor of department of foreign languages, Saratov state law academy. 410056, Saratov, Volskaya st., 1

<sup>1</sup>sophiaku@yandex.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-4930-0018>

<sup>2</sup>phiaku@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-4260-0306>

**Abstract.** Studying a foreign language in a law university at the level of a master's degree requires professional specifics and should implement the functions of a foreign language as a means of professional and research activities. The purpose of this article is to describe effective professional-oriented tasks for the development of speaking skills of undergraduates in legal specialties. Teachers of foreign languages are faced with the task of teaching undergraduates for a period limited by the educational framework not only to talk about the problems of their specialty, but also to understand the speech of native speakers. The method of teaching speech through the solution of professionally oriented communicatively cognitive problems is based on the ability of analytical and creative thinking, critical assessment of information, to formulate thoughts, to build statements, the ability to use a foreign language as a tool for solving academic, research and professional problems. A number of problems in teaching speech are highlighted and analyzed and measures are proposed to solve them, as well as the development of an exercise system designed to form the communicative skills of master's students in a foreign language. Interactive forms of training come to the fore, involving the use of various types of stimulating tasks. Selected techniques for teaching students of law schools to speak, such as role-playing and business games, the use of information programs Duolingo, Polyglot Club, Easy Ten, LinguaLeo, listening to speeches by politicians, lawyers, visual materials suitable as a starting point for speaking have been effective and expedient in achieving the goal. At the same time, great attention is paid to the development of speaking skills in communicatively justified situations. The totality of all aspects considered in the article is designed to contribute to the improvement of speech as an active form of communication for students, which will help them in professional intercultural communication.

**Keywords:** developing foreign language speaking skills; foreign legal language; Master course; professional foreign communication; language communication

**For citation:** Kalinina M. G., Kudryashova S. V. Professionally oriented teaching of speaking for graduate students in a non-linguistic school. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 75-83. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_75\\_83](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_75_83). <https://elibrary.ru/KFLDDG>

## Введение

Целью освоения дисциплины «Межкультурная коммуникация в деловой сфере» в институте магистратуры Саратовской государственной юридической академии является формирование способности и готовности магистра к межкультурной профессиональной коммуникации, что предполагает развитие умений опосредованного письменного (чтение, письмо) и непосредственного устного (говорение, аудирование) иноязычного общения. Основной задачей является приобретение обучающимися компетенций для успешной профессиональной деятельности в иноязычной среде. Для этого, в первую очередь, необходимо совершенствовать и развивать речевые и языковые навыки и умения во всех видах иноязычной речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо), в том числе в узкоспециальной области на иностранном языке; развивать иноязычную коммуникативную компетенцию в научной и профессиональных сферах общения.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки «Юриспруденция» по дисциплине «Межкультурная коммуникация в деловой сфере» в перечень основных универсальных и общепрофессиональных компетенций, которыми должен обладать магистрант, входят УК-4.4. «аргументированно и конструктивно отстаивает свои позиции и идеи в акаде-

мических и профессиональных дискуссиях на государственном и иностранном(-ых) языках»; УК-4.6. «представляет результаты исследовательской и проектной деятельности на различных публичных мероприятиях, участвует в академических и профессиональных дискуссиях на государственном и иностранном(-ых) языках»; ОПК-4 «способен письменно и устно аргументировать правовую позицию по делу, в том числе в состязательных процессах» [Федеральный государственный ...].

В данной статье нами будет рассмотрен вопрос об основных принципах обучения магистрантов юридического вуза навыку говорения на немецком и французском языках как основного компонента при изучении дисциплины «Межкультурная коммуникация в деловой сфере». Основной задачей является практическая реализация методик по совершенствованию навыка говорения у магистрантов в профессионально-ориентированных ситуациях общения.

## Методы исследования

В статье использовались анализ методической литературы, обобщение мнений и отзывов коллег, анкетирование магистрантов, изучающих иностранные языки, систематизация и оценка полученной информации, выборка и анализ упражнений, используемых в ходе занятий по дисциплине «Межкультурная коммуникация в

деловой сфере» в Саратовской государственной юридической академии.

Одна из главных целей обучения иностранному языку — умение использовать его в реальной ситуации, то есть адекватно реагировать в различных коммуникативных ситуациях, то есть говорение должно стать одним из интерактивных способов коммуникации в реальной среде [Золотарева, 2019]. Чтобы сформировать у будущего юриста способность и готовность вести диалог с зарубежными партнерами, отстаивать свою точку зрения, необходимо научить его доказывать, приводить аргументы, комментировать, описывать, то есть осуществлять в любых условиях и новых ситуациях общения речевую деятельность.

Среди умений, необходимых для общения, выделяются речевые умения, основанные на использовании норм речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией; подчеркивается важность умения использовать невербальные средства общения, а также умения на уровне диалога устанавливать отношения, планировать совместную деятельность в форме ситуативного полилога, дискуссии, полемики и т. д. [Руденский, 1999, с. 97-99].

Профессора Клагенфуртского университета Хунеке и Штайниг отмечают, что говорение является основной деятельностью, «когда человек хочет привлечь внимание других, когда хочет чего-то добиться во взаимодействии с другими, когда он может адаптировать ситуации или поведение собеседников в соответствии со своими предпочтениями» [Huneke, 2010, с.128].

Согласно Шторх, человек общается, чтобы выразить конкретное коммуникативное намерение или достичь коммуникативной цели в конкретной ситуации, в контексте определенной темы, выбирая определенный носитель и тип текста, используя с этой целью определенные языковые средства [Storch, 2009].

Так как основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, преподавание, в первую очередь, должно быть направлено на овладение устной речью, то есть на развитие навыков монологической и диалогической речи. Говорение предполагает понимание речи собеседника, эффективное использование средств интонации (мелодия, паузы, ударение), развитие произносительных и лексико-грамматических навыков, знание речевого этикета, национально-культурных особенностей страны изучаемого языка. Магистр, изучивший данную дисциплину,

должен уметь общаться на иностранном языке в сферах повседневной и профессиональной деятельности, владеть орфоэпическими, лексическими, грамматическими и стилистическими нормами иностранного языка в научной сфере. Основная задача преподавателя состоит в развитии у обучающихся мотивации к говорению на иностранном языке. На занятиях по иностранному языку в магистратуре юридического вуза у магистрантов могут вызвать интерес задания, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Просмотр судебных заседаний, прослушивание речи прокуроров, адвокатов, судей, политиков, юристов создает благоприятные условия для говорения, высказывания своих мыслей, дискуссии на иностранном языке.

Создание речевой ситуации, стимулирующей интерес магистранта и желание выполнить его, обеспечивает развитие критического мышления. В связи с этим очень актуальны ролевые/деловые игры в качестве интерактивных средств обучения иностранному языку. Игровые формы применимы при обучении иностранному языку для формирования лексико-грамматических навыков, для совершенствования языковых умений и как одна из форм контроля [Smiderle, 2020].

Помимо ролевых игр, преподаватель может побуждать обучающегося к общению с помощью провокационных утверждений, гипотетических, общих или личностно-ориентированных вопросов, не выходя при этом за рамки изученных юридических тем. «Заинтересованный» ученик испытывает положительные эмоциональные состояния во время занятий и придает большое субъективное значение изучению языка [Zander, 2020].

Подготовленная речь подразумевает предварительное обеспечение ее языковым материалом, выделение времени на подготовку. Неподготовленная речь означает высокий уровень владения иностранным языком. Умения неподготовленной речи развиваются в ходе обучения диалогической речи, а умения подготовленной речи с ее последовательностью и логичностью — в ходе обучения монологу. Активная речь на занятии способствует не только формированию умения формулировать идиомы или просто произносить предложения или звуковые формы [Rosler, 2012]. Студенты должны принимать равное участие в общении, хотеть говорить, обладать языковым уровнем, соответствующим реальным возможностям данной группы.

Проблемы, возникающие у преподавателя иностранного языка, связаны, прежде всего, с коротким сроком обучения (28 часов практических занятий), отсутствием стимулов к иноязычной коммуникации и разным уровнем владения иностранным языком у магистрантов. Так как говорение должно быть неотъемлемой частью каждого занятия, но их недостаточно для полноценной подготовки и выработки данного навыка, процесс обучения увеличивается за счет самообразования. Аким образом, преподаватели вынуждены многие задания по говорению переносить в самостоятельную работу обучающихся. Что касается отсутствия интереса к иностранному языку, использование мотивирующих к общению заданий, создание реалистичных и интересных ситуаций должны естественным образом стимулировать речевую деятельность и желание общаться. Группы по немецкому и французскому языкам малочисленны и неоднородны по владению иностранным языком, поэтому преподаватель сталкивается со сложной задачей — совместить обучение слабых и сильных магистрантов, найти индивидуальный подход к каждому и дать высказаться независимо от уровня подготовки, погрузить в языковую среду. Таким образом, навыки говорения слабого обучающегося расширяются за счет общения с другими участниками. Кроме того, в небольших группах создается комфортный психологический климат — у обучающихся отсутствует страх выступления перед аудиторией.

Трудности, с которыми сталкивается преподаватель:

- обучающиеся стесняются говорить на иностранном языке, боятся сделать ошибки;
- обучающимся нечего сказать по обсуждаемой проблеме, у них нет достаточной информации по данному вопросу;
- когда говорит один обучающийся, остальные молчат, а значит есть опасность неэффективного использования времени занятия, поскольку они исключаются из учебного общения;
- при парных и групповых формах работы обучающиеся часто переходят на использование родного языка и допускают много ошибок;
- обучающиеся не понимают речевую задачу.

В связи с этим преподаватели кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии разработали систему упражнений, предназначенных для формирования коммуникативных умений магистрантов на

иностранном языке и способствующих устранению трудностей в обучении.

Методика обучения включает следующие этапы:

- мотивационный, на котором обучающиеся знакомятся с основами преподавания иностранного языка с использованием инновационных технологий;
- подготовительный, включающий подготовительные упражнения, направленные на обучение предварительному отбору текстов и их систематизации для последующего обсуждения;
- тренировочный, включающий упражнения, направленные на развитие у обучающихся навыков формирования высказываний на уровне микро- и макродиалога;
- творческий, включающий речевые упражнения на совершенствование речевых умений.

**На первом (мотивационном) этапе** одна из важнейших целей — мотивировать обучающегося. Малоосознанная речевая активность, как отмечает Н. Д. Гальскова, не способствует осуществлению коммуникативной деятельности [Гальскова, 2000]. Чтобы иметь возможность мотивировать, преподаватель должен уметь использовать все средства, предлагаемые в современном образовательном пространстве. Путь к общению — это интерактивное обучение. Г. Д. Браун определяет интерактивность как объединение, координацию и взаимодополняемость цели и результата общения с помощью языковых средств [Brown, 2005]. Преподаватель является движущей силой учебного процесса, и на первом этапе шаги к внедрению инноваций в учебный процесс делает именно он. Если все занятия начинаются одинаково, интерес быстро угасает. Это предполагает новые требования к роли преподавателя: он должен стимулировать, инициировать, контролировать и учиться передавать активную часть занятия также и обучающимся [Funk, 2018]. Цифровые медиа очень помогают именно в решении этих задач, позволяя обучающимся активно и эффективно использовать иностранный язык как на занятии, так и за его пределами, как индивидуально, так и совместно. Независимо от страны и возраста наша среда обитания все больше обогащается новыми технологиями, интернетом и цифровыми медиа [Brash, 2017]. Информационные технологии предлагают очень много программ, цель которых заключается в создании образовательного учебного пространства. Преподаватели кафедры иностранных языков СГЮА работают с такими программами, как

Duolingo, Polyglot Club, Easy Ten, LinguaLeo. Компетентность преподавателей в обучении цифровой грамотности является важным строительным блоком — позволяет помогать обучающемуся в качестве партнера по общению, содействовать планированию и выполнению задания с помощью мультимедийных приложений [Redecker, 2017; Schart, 2018]. Очень важны официальные страницы влиятельных мировых информационных порталов, например, онлайн-страница телерадиовещательной компании Deutsche Welle, которая предоставляет актуальные новости, или TV5monde — канал для говорящих на французском языке или изучающих его, где предоставляются актуальные новости стран Европы, телефильмы и сериалы, передачи для изучающих французский язык, увлекательные телешоу. Обучающиеся могут сами выбрать задания, видео, аудиотренинги в соответствии со своим уровнем, тесты, чтобы определить свой уровень, или игры, где нужно поговорить с другими участниками и решить задачу вместе с ними.

Учебный материал также играет ведущую роль. Выбор подходящего учебника или учебно-методического материала задает курс на долгое время. Буклет по грамматике или компакт-диск, прилагаемые к учебнику, обычно содержат исчерпывающий набор текстов и упражнений, но при планировании занятия часто обнаруживается, что необходимы более современный текст, аутентичное упражнение на аудирование или современные видеоматериалы.

**Для подготовительного этапа** необходимо отобрать релевантные тексты, обладающие специфическими особенностями по содержанию, форме и языковому оформлению. Магистрантам необходимо начать работу со статей энциклопедического характера, затем перейти к профильным текстам, положениям и комментариям, и только после этого обращаясь к арбитражным решениям суда, актуальным законопроектам, рассматривать юридические коллизии. Преподаватели СГЮА предлагают магистрантам пособия по немецкому и французскому языкам, состоящие из четырех тематических комплексов, каждый из которых содержит актуальный аутентичный материал для формирования навыков и умений устной и письменной речи в ситуациях профессионального и делового иноязычного общения. В магистратуре обучающиеся уже владеют языком относительно свободно, и на первый план выходит именно язык специальности. Цель занятий — углубление профессиональной

направленности через работу над текстами юридического характера, например: *Wie wird man eigentlich Rechtsanwalt, Rechtsarbeit in einem Grossunternehmen, Juristen als Hochschullehrer, Les acteurs de la vie juridique, Les cadres de la vie juridique, Les institutions politiques nationales*. Это тексты, касающиеся правовой тематики, которые содержат профессиональную лексику. В темы также включены интервью с известными юристами, в которых освещаются правовые вопросы — это позволяет работать над быстротой реакции и может использоваться в качестве разминки в начале занятия: обучающиеся получают возможность самореализоваться, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать и отстаивать свое мнение, выслушивать критические замечания в свой адрес и, в свою очередь, критиковать мнение собеседника.

**На тренировочном этапе** преподавателями кафедры часто используются

- аутентичные фактические тексты (например, газетные сообщения, судебные инциденты, протоколы следственных действий);

- наглядные материалы (изображения, фотографии из журналов, имеющих отношение к юридической сфере и т. д.), подходящие в качестве отправной точки для говорения;

- «настоящие вещи», такие как письма, повестки, рекламные брошюры, юридическая документация, с которыми можно работать следующим образом: например, по предложенным рекламным брошюрам кандидатов на выборы выдвинуть своего претендента, представить его группе, рассказать о его политических идеях и программе; по имеющимся фотографиям из следственных дел выдвинуть гипотезы о совершенных правонарушениях (Где? Когда? Как?).

Процесс говорения начинается с потребности высказывания, мотива и цели. «Если способность к общению является основной дидактической целью, то общение также должно быть путем, ведущим к этой цели» [Huneke, 2010, с. 114]. Задачей преподавателя является создание замысла, мотивация и побуждение к высказыванию. Для этого можно создать конфликтную ситуацию, задать вопрос или предложить дискуссионную тему. Для реализации замысла высказывания магистрантам необходимо отобрать целый пласт слов на данную тематику. Поэтому в начале изучения каждой темы обучающиеся заучивают блоки слов, объединяют их в речевое целое, подбирают однокоренные слова (*gouvernement, gouverner, gouvernant, gouvernemental*), синони-

мические (*pouvoir, autorité, puissance*) и антонимические ряды (*nommer/révoquer, adopter/rejeter, coupable/innocent*), фразеологические обороты (*brouiller les pistes, jouer avec le feu, tourner autour du pot*) и свободные словосочетания (*engager l'instance, un jugement interlocutoire, porter plainte*). Таким образом, слово обрастает парадигматическими и синтагматическими связями для лучшего усвоения и включения в речь.

Безусловно, невозможно обучать говорению в отрыве от других видов речевой деятельности. Усвоение лексики происходит быстрее при одновременном восприятии слова на слух, его написании и произнесении. Например, в немалой степени развитию говорения способствует развитие навыка письменной речи, поэтому на занятиях с магистрантами преподаватели предлагают задания по письменной фиксации устного высказывания, творческие задания в виде эссе, сочинений, составления деловых писем, анкет, мотивационных писем, резюме, аннотирования, реферирования, рецензирования. Для этого необходимо демонстрировать готовые образцы, клише, временные формы и лексические единицы для работы с тем или иным заданием. Выражение мыслей в письменной форме, умение их комбинировать, логично и последовательно высказывать в виде изложения, описания или рассуждения является одной из самых трудных задач и свидетельствует о компетентности обучающихся.

Тесная связь прослеживается между говорением и слушанием, несмотря на различные процессы умственной деятельности по кодированию и декодированию информации, человек попеременно становится то говорящим, то слушающим. На занятиях мы предлагаем такие виды деятельности как аутентичное или учебное аудирование с опорой на текст/иллюстрацию или без опоры. Слушающий не просто воспринимает текст, он взаимодействует с ним, анализирует, синтезирует и реагирует.

Однако слуховой прием информации невозможен без участия внутреннего проговаривания. Эффект понимания зависит от успешности «внутренней имитации» слышимой речи. Благодаря механизму внутреннего проговаривания, звуковые образы превращаются в артикуляционные, происходит «внутренняя имитация» воспринимаемого аудиофрагмента. Если мы правильно имитируем, то и правильно воспринимаем [Бредихина, 2018].

Еще в 1975 г. Литтлвуд объяснил, почему ролевая игра хорошо подходит для приобретения

коммуникативной компетенции в искусственной среде — на занятии: обучающиеся хотят знать идиомы, чтобы справляться с повседневными ситуациями, но в аудитории нет реальных ситуаций, в которых можно практиковать эти языковые навыки. В воображении можно поставить себя во множество различных ситуаций и действовать в них вербально [Littlewood, 1975].

«В игре студенты эффективнее преодолевают “языковой барьер” при общении на иностранном языке, приобретают речевой опыт, повышая свой уровень знаний и интерес к учебному предмету» [Алферова, 2019]. С помощью игровых приемов, реализуемых в учебной деятельности, можно непроизвольно включить учащихся в значимые для них разнообразные жизненные и профессиональные ситуации, вызвать у них желание говорить и общаться, высказать свою точку зрения, представить свое понимание обсуждаемого вопроса [Капинус, 2018].

**На творческом этапе** преподаватели кафедры иностранных языков СГЮА активно используют ролевые и деловые игры. Ролевые игры позволяют учиться на основе опыта, то есть учиться, имея дело с реальными проблемами и решая их. Обучающиеся принимают в этом активное участие. Обучение, основанное на опыте, считается особенно устойчивым, то есть особенно эффективным. В играх-симуляторах магистранты приобретают опыт и развивают навыки, которые нечасто используются на обычных занятиях, но очень важны для выработки собственного мнения и позиции, представления интересов, конструктивного решения конфликтов, обсуждения, развития навыков ведения переговоров и принятия решения. В деловой игре они узнают, как сложно и в то же время важно в демократическом обществе учитывать разные интересы и находить компромиссы.

Основой ролевой игры на занятиях у магистрантов является, как правило, реальная или вымышленная проблема, затрагивающая различных участников, некоторые из которых имеют противоречивые интересы. Например: играющим предлагается обсудить закон, запрещающий курение во всех общественных местах. Участники должны назвать плюсы и минусы обсуждаемого события, аргументировать свою точку зрения, предложить свои версии с опорой на правовые документы. Или обучающиеся исполняют роли секретаря, помощника судьи, адвоката, прокурора, обвиняемых, присяжных, свидетелей и т. д. Благодаря участию в таких играх они овла-



девают умением защищать себя и свои права в судебном разбирательстве, расширяют сведения о юридических документах, участниках процесса, стадиях процесса, использовании полученные знания и умения в практической деятельности. Также среди тем ролевых игр рассматриваются типичные ситуации, с которыми часто сталкиваются практикующие юристы во Франции и Германии.

Участники берут на себя роли заинтересованных сторон и смотрят на проблему с разных точек зрения. Они представляют свои предложенные решения и обсуждают их. Исход игры не predetermined, поэтому участники могут искать разные решения, собиравшись за «круглым столом», чтобы достичь приемлемого для всех результата. Они не только знакомятся с темой, но и говорят о ней и связанных с ней проблемах. По сути, любая проблема, требующая вовлечения субъектов с разными интересами для ее устойчивого решения, является подходящей темой для деловой игры. Соответственно, разнообразие тематик сценариев деловых игр очень велико. Для того чтобы привлечь студентов к участию, конечно, важно, чтобы они сами воспринимали тему как актуальную. Поэтому целесообразно включить их в выбор тем.

### Результаты исследования

После семестра обучения был проведен социологический опрос среди обучающихся иностранному языку в магистратуре. В ходе опроса выяснилось, что наиболее привлекательными методами интерактивного обучения являются использование цифровых медиа, аутентичные наглядные материалы и деловые/ролевые игры, за которые проголосовали 60 % респондентов. На основе результатов анкетирования сделан вывод о том, что формат игр при обучении иностранным языкам магистрантов неязыковых вузов целесообразно использовать при обучении говорению, так как 89 % обучающихся ответили, что снова приняли бы участие в игре-симуляторе; 77 % отметили улучшение своих знаний иностранного языка после участия в деловых и ролевых играх на иностранном языке. Почти 90 % заявили, что могут представить себе участие в настоящем «круглом столе», то есть участие в общественно-политических делах, в обсуждении правовых проблем.

### Заключение

Результаты опросов и сбора данных показали, что большинство магистрантов хотели бы чаще

заниматься устной речью и совершенствоваться. Большинство из них уже начали свою профессиональную деятельность, соответственно, имеют собственное представление о том, из каких элементов должно складываться изучение иностранного языка, и с удовольствием выполняют задания, которые носят практический характер и касаются развития устных навыков, необходимых при устройстве на работу и продолжении профессиональной деятельности [Глухов, 2019, с. 157]. В этом случае преподаватель выполняет важную функцию, заранее формулируя цели/подцели семинаров с учетом компетенции и задач, предоставляя студентам пространство для занятий, ориентированных на действия и общение, и возможности для самостоятельной инициативы, обучая магистрантов интерактивности с помощью социальных форм и используя интересные темы и приложения для стимулирования мотивации. Система упражнений позволяет сделать акцент на развитии памяти, внимания, прогнозирования, связанных с механизмом восприятия речи на слух и являющихся профессионально значимыми, что, в свою очередь, позволит обеспечить будущим юристам успешную профессиональную коммуникацию [Анисимова, 2022].

Общение на иностранном языке заключается в использовании языка в его структурном, функциональном и культурном измерениях. Структурное измерение — это построение речи с учетом норм лексики, грамматики, фонетики. В свою очередь, функциональное измерение заключается в том, как использовать язык в различных ситуациях общения. Культурное измерение требует действовать в соответствии с культурной логикой носителей языка, то есть не отделять язык от его культурного измерения [Goma, 2019, с. 129].

### Библиографический список

1. Алферова Н. Г. Об использовании ролевых игр в учебном процессе при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : сборник трудов конференции // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 март 2019 г.) / редкол.: О. Н. Широков и др. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2019. С. 126-129.
2. Анисимова Е. С. Интегрированный подход к обучению различным видам речевой деятельности на английском языке / Е. С. Анисимова, Л. В. Воробец, А. В. Щеголева // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32329> (дата обращения: 13.01.2023).

3. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. Москва : Аркти: Глосса, 2000. 165 с.
5. Глухов Г. В. Преподавание дисциплины «иностранный язык» магистрантам неязыковых специальностей / Г. В. Глухов, Е. А. Перцева // Поволжский педагогический вестник. 2019. № 4 (25). С. 154-160.
6. Золотарева С. А. Обучение говорению как виду речевой деятельности в контексте международного взаимодействия студентов / С. А. Золотарева, М. В. Межова // Вестник кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 48. С. 207-212.
7. Капинус Е. В. Активизация речемыслительной деятельности курсантов при помощи ролевых игр // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе : материалы IV Международной научно-методической конференции. Омск : ОГУ, 2018. С. 126-130.
8. Руденский Е. Б. Социальная психология : курс лекций. Москва ; Новосибирск, 1999. 200 с.
9. Федеральный государственный стандарт высшего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-04-01-yurisprudenciya-1451> (дата обращения: 11.01.2023).
10. Brash B., Pfeil A. Unterrichten mit digitalen Medien. Deutsch Lehren Lernen 9. München : Ernst Klett Sprachen, 2017. 144 p.
11. Brown D. Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy. 2nd edition / Addison Wesley. London : Longman, 2001. 480 p.
12. Funk H., Kuhn C., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R. Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen. 4. München : Ernst Klett Sprachen, 2018. 184 p.
13. Goma M. Utilisation des podcasts pour développer les compétences de la production orale en français 2e langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire // Journal of Education. 2019. Vol 68. P. 129. URL: [https://www.researchgate.net/publication/342551749\\_Utilisation\\_des\\_podcasts\\_pour\\_developper\\_les\\_compétences\\_de\\_la\\_production\\_orale\\_en\\_français\\_2\\_e\\_langue\\_étrangère\\_chez\\_les\\_étudiants\\_du\\_cycle\\_secondaire](https://www.researchgate.net/publication/342551749_Utilisation_des_podcasts_pour_developper_les_compétences_de_la_production_orale_en_français_2_e_langue_étrangère_chez_les_étudiants_du_cycle_secondaire) (дата обращения: 11.01.2023).
14. Huneke H.-W., Steinig W. Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 5 Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2010. 270 p.
15. Littlewood W. T. The Acquisition of Communicative Competence in an Artificial Environment // Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1975. H. 1. p. 13-21.
16. Redecker C., Punie Y. Digital Competence Framework for Educators. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/> (дата обращения: 12.01.2023).
17. Rosler D. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart : J. B. Metzler, 2012. p. 140-146.
18. Schart M., Legutke M. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München : Klett-Langenscheidt, 2018. 199 p.
19. Smiderle R., Rigo S. J., Marques L. B., Coelho J. A. P., Jaques P. A. The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits // Springer Open. Smart Learning Environments. 2020. Vol. 7. № 3. pp. 2-11.
20. Storch G. Deutsch als Fremdsprache — Eine Didaktik. München : Wilhelm Fink Verlag, 2001. 367 p.
21. Zander S., Heidig S. Motivationsdesign bei der Konzeption multimedialer Lernumgebungen // Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Berlin : Springer Verlag. 2020. pp. 393-415.

#### Reference list

1. Alferova N. G. Ob ispol'zovanii rolevykh igr v uchebnom processe pri obuchenii inostrannomu jazyku v neязыkovom vuze = On the use of role-playing games in the educational process when teaching a foreign language in a non-linguistic university: sbornik trudov konferencii // Nauchnoe i obrazovatel'noe prostranstvo: perspektivy razvitija : materialy XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 29 mart 2019 g.) / redkol.: O. N. Shirokov i dr. Cheboksary : CNS «Interaktiv pljus», 2019. S. 126-129.
2. Anisimova E. S. Integrirovannyj podhod k obucheniju razlichnym vidam rechevoj dejatel'nosti na anglijskom jazyke = An integrated approach to teaching different types of speech activities in English / E. S. Anisimova, L. V. Vorobec, A. V. Shhegoleva // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2022. № 6-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32329> (дата обращения: 13.01.2023).
3. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности = Methods of teaching foreign languages: Teaching the main types of speech activities : учеб. пособие / М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам = Modern methods of teaching foreign languages : пособие для учителя. Москва : Аркти: Глосса, 2000. 165 с.
5. Глухов Г. В. Преподавание дисциплины «иностранный язык» магистрантам неязыковых специальностей = Teaching the discipline «foreign language» to undergraduates of non-linguistic specialties / Г. В. Глухов, Е. А. Перцева // Поволжский педагогический вестник. 2019. № 4 (25). С. 154-160.

6. Zolotareva S. A. Obuchenie govoreniju kak vidu rechevoj dejatel'nosti v kontekste mezhdunarodnogo vzaimodejstvija studentov = Teaching speech as a type of speech in the context of international student interaction / S. A. Zolotareva, M. V. Mezhova // Vestnik kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2019. № 48. S. 207-212.

7. Kapinus E. V. Aktivizacija rechemyslitel'noj dejatel'nosti kursantov pri pomoshhi rolevyh igr = Activating the creative activities of cadets through role-playing games // Problemy modernizacii sovremennogo vysshego obrazovanija: lingvisticheskie aspekty. Lingvo-metodicheskie problemy i tendencii prepodavanija inostrannyh jazykov v neязыkovom vuze : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Omsk : OGU, 2018. S. 126-130.

8. Rudenskij E. B. Social'naja psihologija = Social psychology : kurs lekcij. Moskva ; Novosibirsk, 1999. 200 s.

9. Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego obrazovanija = Federal state standard for higher education. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-04-01-yurisprudenciya-1451> (data obrashhenija: 11.01.2023).

10. Brash B., Pfeil A. Unterrichten mit digitalen Medien. Deutsch Lehren Lernen 9. München : Ernst Klett Sprachen, 2017. 144 p.

11. Brown D. Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy. 2nd edition / Addison Wesley. London : Longman, 2001. 480 p.

12. Funk H., Kuhn C., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R. Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen. 4. München : Ernst Klett Sprachen, 2018. 184 p.

13. Goma M. Utilisation des podcasts pour développer les compétences de la production orale en français 2e langue étrangère chez les étudiants du cycle sec-

ondaire // Journal of Education. 2019. Vol 68. P. 129. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/342551749\\_Utilisation\\_des\\_podcasts\\_pour\\_developper\\_les\\_competences\\_de\\_la\\_production\\_orale\\_en\\_francais\\_2\\_e\\_langue\\_etrangere\\_chez\\_les\\_etudiants\\_du\\_cycle\\_secondaire](https://www.researchgate.net/publication/342551749_Utilisation_des_podcasts_pour_developper_les_competences_de_la_production_orale_en_francais_2_e_langue_etrangere_chez_les_etudiants_du_cycle_secondaire) (data obrashhenija: 11.01.2023).

14. Huneke H.-W., Steinig W. Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 5 Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2010. 270 p.

15. Littlewood W. T. The Acquisition of Communicative Competence in an Artificial Environment // Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1975. H. 1. p. 13-21.

16. Redecker C., Punie Y. Digital Competence Framework for Educators. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/> (data obrashhenija: 12.01.2023).

17. Rosler D. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart : J. B. Metzler, 2012. p. 140-146.

18. Scharf M., Legutke M. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München : Klett-Langenscheidt, 2018. 199 p.

19. Smiderle R., Rigo S. J., Marques L. B., Coelho J. A. P., Jaques P. A. The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits // Springer Open. Smart Learning Environments. 2020. Vol. 7. № 3. pp. 2-11.

20. Storch G. Deutsch als Fremdsprache — Eine Didaktik. München : Wilhelm Fink Verlag, 2001. 367 p.

21. Zander S., Heidig S. Motivationsdesign bei der Konzeption multimedialer Lernumgebungen // Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Berlin : Springer Verlag. 2020. pp. 393-415.

Статья поступила в редакцию 08.11.2022; одобрена после рецензирования 13.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 08.11.2022; approved after reviewing 13.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.

Научная статья  
УДК 378  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_84\_92  
EDN: NTPGUW

## Перспективы цифровой трансформации инженерно-экономического образования

**Татьяна Юрьевна Кротенко**

Кандидат философских наук, доцент кафедры теории и организации управления, Государственный университет управления. 109542, г. Москва, Рязанский пр-т, д. 99  
krotenkotatiana@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>

**Аннотация.** Стремительные изменения, которые охватывают страну и весь мир, предполагают обязательную интеграцию бизнеса, науки, образования с цифровым пространством. Такой серьезный шаг для российских организаций любой области деятельности требует комплексной готовности всей системы. Настроенность организации на системную трансформацию должна быть обеспечена не только склонностью руководителей к эксперименту и решительным переменам или энтузиазмом подчиненных. Неподготовленность важных элементов системы и связей между ними оборачивается серьезными затратами, превращающими цифровую трансформацию в тормоз развития организации. Цель статьи — обсуждение различных факторов, оказывающих влияние на эффективность цифрового перехода. В исследовании были применены следующие методы: 1) опрос представителей бизнеса и образования с дальнейшей обработкой и анализом собранных данных; 2) контент-анализ ответов на вопросы, в которых раскрываются индивидуальные точки зрения участвовавших в опросе экспертов. В числе задач исследования — выявление и анализ препятствий, возникающих на пути цифровизации экономики и инженерно-экономического образования. При рассмотрении образования как ведущего фактора социального и технологического развития запрос на осуществление цифровизации обращается, прежде всего, к образованию. Исследование поднимает проблему отсутствия на данный момент обоснованной и убедительной научной психолого-педагогической концепции цифрового обучения, которую невозможно без ущерба для базовых субъектов обучения использовать как основополагающую. В статье рассматриваются результаты опроса студентов инженерно-экономических и современных менеджеров за счет цифровых навыков. Поднимается проблема приемлемого и разумного включения в образовательные программы инженерно-экономического вуза дисциплин, согласующихся с реальными социальными потребностями.

**Ключевые слова:** наука; экономика; инженерно-экономический вуз; цифровое образование; цифровое образовательное пространство; педагогическая концепция обучения; знание; цифровые инструменты; цифровая грамотность; препятствия цифровизации

**Для цитирования:** Krotenko T. Yu. Prospects of digital transformation of engineering and economic education // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 84-92.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_84\\_92](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_84_92). <https://elibrary.ru/NTPGUW>

Original article

## Prospects of digital transformation of engineering and economic education

**Tatiana Yu. Krotenko**

Doctor of philosophical sciences, associate professor, department of theory and organization of management, State university of management. 109542, Moscow, Ryazansky avenue, 99  
krotenkotatiana@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>

**Abstract.** Rapid changes that cover the country and the whole world require the mandatory integration of business, science, education with the digital space. Such a serious step for Russian organizations in any field of activity requires the comprehensive readiness of the entire system. The organization's readiness for systemic transformation must be ensured not only by the leaders' inclination to experiment and decisive changes, and not only by the enthusiasm of subordinates. The unpreparedness of important elements of the system and the links between them turns into serious costs that turn digital transformation into a brake on the development of the organization. The purpose of this article is to discuss the various factors that influence the effectiveness of the digital transition. The following methods were used

in the study: 1) a survey of representatives of business and education with further processing and analysis of the collected data; 2) content analysis of responses to questions that provide individual points of view of the experts participating in the survey. One of the objectives of the study was to identify and analyze the obstacles that arise in the way of digitalization of the economy and engineering and economic education. When considering education as a leading factor in social and technological development, the request for digitalization refers primarily to education. The study raises the problem of the current lack of a substantiated and convincing scientific psychological and pedagogical concept of digital learning. It is still impossible to use it as a fundamental one without prejudice to the basic subjects of learning. The article presents the results and analysis of a survey for students of engineering, economics and management specialties. They reveal the need to expand the professional competencies of modern managers through digital skills. The problem of acceptable and reasonable inclusion in the educational programs of an engineering and economic university of disciplines that are consistent with real social needs is raised.

**Keywords:** science; economics; engineering and economics university; digital education; digital educational space; pedagogical concept of learning; knowledge; digital tools; digital literacy; digitalization barriers

**For citation:** Krotenko T. Yu. Prospects of digital transformation of engineering and economic education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 84-92. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_84\\_92](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_84_92). <https://elibrary.ru/NTPGUW>

## Introduction

Today we can talk about digitalization not just as a fashion trend. It becomes a mandatory success factor in the market of any socio-economic system, and educational organizations are no exception [Henriques, 2020]. The emergence of a number of projects within the markets of the National Technology Initiative is evidence of the understanding that digital transformation is indispensable today. The implementation of this large-scale project at the state level is possible only with the support of science, business, and education [Lokuge, 2019].

In February 2022, as part of the activities of the State University of Management Boiling Point platform, aimed at designing educational trajectories for students and teachers, at expanding the university's capabilities to develop the necessary digital competencies in students, a study was conducted on the topic: «Business, science, education resources for implementation of the digitalization program».

The participants in the joint search were the creators and users of educational online content. During the development of the research program, firstly, a range of problems proposed to businessmen and entrepreneurs was identified to assess their relevance in modern market conditions, in particular:

- readiness of business for digitalization;
- application by business of the latest digital technologies;
- barriers faced by business on the way to transformation.

Secondly, the creators and users of educational content — teachers and students involved in online learning — were offered the following topics for discussion:

- vectors of development of the modern educational environment;
- today's understanding of digital literacy;
- resources of modern management education to provide personnel for the transition of the economy to digitalization.

Exploring the processes of digitalization in education, it is quite natural to discuss the formation of the foundations of digital literacy. The complication of the information space, the exponential development of digital technologies now require the institute of primary education not so much to form the fundamental principles of basic literacy (reading, numeracy, writing), but to expand the knowledge and skills of using information and communication technologies. Scientific and technological progress inevitably modifies and otherwise fills the concept of «literacy» [Romanova, 2020].

Digital literacy today is knowledge of the basics of computer programming, the ability to create content using digital technologies, mastery of skills in working with information, and free communication of users with professionals [Haseeb, 2019]. Here it is necessary to take into account all the time: in this blurred framework of the minimum necessary for initial digital literacy, new skills and abilities that are already suitable for a new level of development will penetrate like an avalanche.

The environment of continuous growth of knowledge, permanent assimilation of huge volumes of diverse information should be useful for an infinitely unique person — the subject of learning, that is, to develop it, and not serve as a source of ongoing stress [Genisaretsky, 2010].

### Research methods

Digitalization, which is developing as a national project, needs support from science, education, and business. Based on this, the study attempts to identify the problems of using digital technologies by representatives of these institutions. Three research hypotheses were formulated.

1. The main problem that hinders the introduction of information technologies in business is the low level of digital literacy of business leaders; insufficient formation of digital competencies among managers and specialists.

2. The professional competencies of future managers should be expanded and supplemented with knowledge and skills in the field of digital technologies.

3. The main obstacle to the effective use of information technologies in the university is the lack of a convincing scientific psychological and pedagogical concept of digital learning, which could be relied on by the subjects of the educational process as fundamental.

In the study, methods were applied in the following sequence: 1) a survey of representatives of business and education with further processing and analysis of the collected data; 2) content analysis of answers to questions that present the position of an expert, his individual point of view.

The text of the questionnaire for representatives of the real sector of the economy contained a number of open questions regarding digitalization in their organizations:

1. What digital technologies are already in place in your organization? Does the company have a digitalization plan?

2. What are the obstacles that you had to face in the process of business transformation.

The students of management specialties of the State University of Management were asked to answer one question: «Name the digital technologies that you will need for your professional activities in the near future».

The questionnaire for respondents who are creators of online content, professors at State University of Management and other universities included four open-ended questions:

1. What are your ideas about the factors that influenced the «fascination» of the whole world (including Russia) with digital learning?

2. In what areas are information technologies used in the educational process?

3. How do you assess the possible contribution of online education to the development of managers of the future?

4. Are digital technologies useful and productive in the form in which they are being introduced (voluntarily or involuntarily) in education today? What are the problems? How to improve efficiency?

### Research results

*Analysis of the results of a survey of business representatives*

The applied content analysis of 55 questionnaires of businessmen made it possible to draw the following conclusions. Indeed, large Russian companies have embarked on the path of digitalization, based on the understanding that the introduction of digital technologies will be able to increase labor productivity, cover costs, prepare an influx of investments, etc. At the same time, organizations that have begun the systematic implementation of projects in the digital sphere are not lot. The heads of firms that have planned and are implementing pilot transformation projects have named the difficulties associated with this.

In their responses, the respondents name, of course, the lack of financial resources and the slow return of funds invested in digital projects as an obstacle (29 % of those who worked with the questionnaire). Of course, many aspects of economic activity, according to entrepreneurs, can be improved with the help of digital technologies, for example, communication with customers and advertising, improving the quality of the product and its means of delivery, automating internal business processes, simplifying interaction with government agencies [Beiravand, 2017; Hansen, 2016]. At the same time, there is an inadequacy of digital solutions for already formed business processes (36 % of respondents), a discrepancy between digitalization plans and adopted strategic business plans, in such cases more serious restructuring measures are required, and they also need investments [Shpak, 2019].

The responses indicate fears associated with the risks of the experiment (9 % of experts), a low degree of enthusiasm necessary for qualitative transformations (12 % of respondents), inefficient horizontal interaction (13 %), and the weakness of the infrastructure that facilitates the assimilation of digital solutions (15 %), about the low level of economic and information security of the business (18 %), about the lack of a comprehensive digitalization program for the company (19 %).

As we assumed at the beginning of the study, the respondents in their answers focus on the insufficient level of literacy of managers in the field of information technology (43 %), on the weak formation of digital competencies among managers and specialists (39 %).

Since the information was obtained in a study organized at a management university, it can be perceived as an invitation to revise the educational programs of the university in the direction of strengthening them with such courses that will allow students to navigate the professional digital space [Blinov, 2020].

#### *Analysis of student survey results*

At this stage of the study, 193 students of 2-4 courses of the State University of Management took part, mastering the educational programs «Organization Management» and «Anti-Crisis Management».

In their answers to the question «Name the digital technologies that you will need for your professional activities in the near future», students indicated a number of programming languages, databases, organizational IT systems, data analysis tools, marketing tools for promotion through social networks, non-linear search, analysis, forecasting tools, Machine Learning tools [Ren, 2018].

An indicator of the perceived need for information competencies for professional activities is the following moment: in their answers, students emphasized that they are already making attempts to independently study some digital tools. Therefore, the question naturally arises of the reasonable inclusion in these educational programs of disciplines that correspond to real needs [Danilova, 2021; Merenkov, 2021].

#### *Analysis of the results of a survey of university professors*

Almost without exception, the respondents (69 teachers of higher education were interviewed) state that digital technologies, already operating in many areas of our life, are invading the educational space with an unrestrained onslaught. Network access, the possibility of remote meetings via video conferencing, shared learning content, systematization of knowledge control, assessment automation, work with smart devices, cloud computing, augmented and mixed reality, and simply the dynamism of classes resonate with students and many teachers. But all of these blessings have a downside.

Since modern digital solutions are ousting from production those workers whose labor operations are performed by smart technology without quantitative

and qualitative losses, education absolutely cannot turn into a mass conveyor on which identical specialists are «stamped». There is no need for these workers in the era of the dominance of numbers, the economy is severely freed from them even now [Danilaev 2021]. «Non-series» training of professionals with high social and personal mobility, with a unique development trajectory, with the skills of self-motivation, self-planning, and research reflection is becoming relevant. Can information and communication technologies (in the form in which they now appear in economic education) lead in the complex development of people with such competencies?

Experts in the field of online development note that the «captivity» of world education by digital learning (and Russia was no exception) was influenced by four parallel circumstances:

- the development of informatics, as well as engineering and cognitive psychology, representatives of these areas of knowledge in unison started talking about the applicability of the «computer metaphor» for the actions of the machine and the activity of the human brain;

- the development of digital learning on the basis of programmed tracing paper, that is, today we are dealing with the reproduction of a technological approach to managing the educational process;

- development of the mass industry of personal computers, software and various digital devices;

- the search for markets for digital goods, which were mentioned above, and the field of education for this purpose is a coveted space without borders.

Higher education teachers state that the use of computers in the educational process is observed in the following areas: 1) in the simulator mode, that is, when minimal systematization and working out of the material already covered is required; 2) as a tutor: the task is clear, the conditions are unambiguous, there is only one solution; 3) as a modeling tool, this tool «immerses» the student in the problem, makes it possible to solve it independently. «Simulators» and «tutors» quickly gained popularity in schools and universities at the beginning of the era of computerization [Bryanskaya, 2021]. These forms of exploitation of electronics for educational purposes significantly increase the pace of work with information. But, admittedly, the «speed fever» quickly passed when they discovered not just the absence of qualitative positive changes in the thinking of students, which they expected, but the loss of independence in solving complex problems, the loss of the «nonlinearity» of the search [Rozin, 2020].

Modeling (the third form) is currently fraught with tremendous variability, since the student in the simulation model acts on his own, has many positive characteristics and gives odds to learning without computer simulation. The mode of such a game is definitely promising, since in the created learning environment there is room for creative thinking to unfold.

The following expert opinions are of interest. In training, there is often a mixture of fundamentally different concepts — «information» and «knowledge». The computer in its current form is not yet suitable for translating information into knowledge, meaning into meaning. Such transformations are purely mental processes explained by psychological laws. They are unique to humans. The translation of information circulating in the classroom (especially with the use of electronics) into meanings, and then into specific practical actions, is a huge problem. Successful transformations of such a plan are a pedagogical victory. Therefore, one must remember about a reasonable balance of using the exceptional capabilities of a computer and live human communication, about the limits of applicability of the «computer metaphor».

Adherents of digital learning see the ideal of minimizing the live interaction of the subjects of the educational process. Is it really necessary to strive so fiercely for this? After all, the role of perception in meaning formation has not needed scientific evidence for a long time. And the possibility of a full-fledged thought process without an active reflection by a person of people, phenomena, events, situations — this point of view of total e-learning enthusiasts still needs to be scientifically established. The degradation of live speech (in its usual sense), fragmentation, discreteness of thought, lack of concentration on one object, superficiality, unsubstantiated judgments, preference for a visual message over a text message, a text message over a human conversation, are the peculiarities of the psyche of the new digital generation [Ardabackaya, 2021].

At the same time, experts assure, there are no long-term observations on the consequences of the large-scale introduction of electronics in educational institutions, psychophysiological, clinical, health, and psychological standards for the use of gadgets in the educational process have not been developed. Electronic textbooks, interactive technology, multimedia gadgets do not have strong and satisfactory justifications for their harmlessness to children's health. Violated vision and hearing, metabolic processes and the state of internal organs, develop early

scoliosis, muscle weakness, psychosomatic diseases. And the consequences of the thoughtless introduction of digital tools in schools and universities are still poorly understood. In fact, there is no substantiated psychological and pedagogical concept of digital learning that could be used by the subjects of the educational process as a base (48 % of respondents spoke about this).

Experts discuss the circumstances that have shaped the radical changes in the educational environment that are observed today. Educational institutions are combined into complexes, the number of levels of the system of primary, secondary and higher education is increasing. There is an increase in competition between educational organizations for consumers of services, for orders for research and development, for qualified personnel. At the same time, educational platforms are being improved, which can now compete with many universities in terms of the quality of information resources and services. The possibilities of artificial intelligence are developing, which has every chance to be introduced into the educational process. The range of paid educational services is expanding, and distance learning options are being formed. Education becomes a business: services are sold, promising skills are bought with the aim of further profitable capitalization. It makes no sense to respond to these trends emotionally, evaluatively and fragmentarily, they jointly influence the situation in education and form a common vector of development.

### **The discussion of the results**

In the conditions of cybersocialization of all public institutions, continuous education becomes the norm, even a condition of existence. In a situation where there is an active digitization of educational content, the development of educational online platforms, experts are seriously concerned about how ready students and teachers are for transformations, whether there are necessary internal resources and pedagogical tools for their formation.

In general, the problems of digital learning can be divided into problems of a temporary plan and immanent, characteristic only for this type of learning.

The development of electronics inevitably leads to the restructuring of the educational market. The main actors will be those structures that generate fresh knowledge, successfully develop fundamentally new educational benefits, and train personnel [Bajborodova, 2021]. As a result of «natural selection», large universities will gradually come to the forefront, then — companies producing digital educational products, and leaders-transmitters of educa-



tional benefits to consumers, that is, global educational platforms that have proven their power. In the meantime, we are faced with weak and / or dishonest operators. In the colossal in terms of volume and speed of development of the online education market, it is sometimes difficult to distinguish high-quality products and services from a surrogate (31 % of those who answered the questionnaire). This is due to the lack of user experience, the qualifications of specialists involved in the creation of educational content, the lack of expert assessments and systematic control, intrusive advertising that guarantees success and reliability (29 % of respondents). Educational products are a typical type of trust commodity. This means that the consumer is forced to rely on quality without being able to evaluate it in an expert way. As a «filter» that would be installed before the product is placed on the online platform, for example, peer review can act. Here you can try the possibilities of artificial intelligence.

Experts talk about problems unique to online education. First of all, this is a craving for imitation of full-time education, a kind of inertia of consciousness (15 % of experts). As a result, a high-tech copy is often inferior in terms of impact on the user in comparison with the original created in the offline world. Just as books, documents, films, being digitized, «lose connection» with the era in which they were created, so faceless «digital twins» in education are sometimes poorer than their classical prototypes.

Weak interactivity is another «pain area» of online education (19 % of respondents). Here, e-learning repeats the mistakes of the traditional one and puts its hopes on artificial intelligence. At the moment, the problems of the activity of subjects of education are conditionally solved, for example, with the help of specialized forums. And, in general, remote communication in the electronic environment is already quite successful, including in real time. But there are questions of socialization, cultural inheritance.

Even if the creators of the online course care about interactivity, the problem of reproducing the norms, rules, and values accepted in the community remains. In our study, the problem of socialization is actively discussed by experts (14 % of respondents). Formal rules can indeed be broadcast remotely, in electronic form. However, in this way it is impossible to adapt the neophyte to life and activity according to the laws of the institutional environment. The transfer of conventional skills and abilities occurs only in real interaction — face to face, hand in hand.

The student needs the power of the teacher's personal example, the potential for emotional contact, and psychological support in order to form the zone of proximal development [Vygotsky, 1984]. It requires playing roles, living according to the model, familiarizing with customs that allow participants to feel each other, understand, and act together. Perhaps it is the function of education that will be entrusted to the online teacher of the future. The transmission of information is an issue that has long been resolved, but the problem of sociocultural inheritance will continue to be felt more and more acutely.

The problem of transferring «implicit knowledge» is consonant with the previous one (8 % of experts). Implicit knowledge (transmitted only from teacher to student) is not just informal and redundant information, but an obligatory basis for logical forms of knowledge. Although «peripheral» knowledge, according to M. Polanyi's classification, does not have a discursive design (because it is a product of sensory and intellectual intuition), they form the basis for formal scientific theories [Polani, 1985]. The authors and carriers of this useful knowledge are specific people. They, in fact, act as a strategic intangible resource of the organization, its intellectual capital, custodian, translator and center of reproduction of the way of thinking through joint thinking. And also — visions of the world, methods of working with information, culture of discussion, the art of creating, generating ideas. These things are inseparable from a person and are transmitted only in joint action. Today, according to experts, there is an inappropriate narrowing of the area of traditional reproduction of knowledge.

The problem of transferring implicit knowledge has something in common with another — the problem of primitivization of skills, or automatic simplification of competencies (12 % of respondents). The mass exploitation of electronic devices — spellers, calculators, navigators, etc., supposedly designed to facilitate human work, catastrophically reduces the user's motivation for independent search. Moreover, being without «assistants», he is unable to perform a function, to make an emergency decision.

The listed symptoms form a sad diagnostic picture in total. Even now reformers in the field of education are short-sightedly discussing the separate preparation of «generators» that produce new knowledge, and «operators» who own ready-made programs. And, in this sense, for designing a society of ordinary consumers and producers of an elementary line of goods and services, an economy without competitive advantages, a test type of education that

streamlines the backlog on a regular basis is the best fit.

### Conclusion

Today, there are several possible positive forms of digitalization of the educational space:

- Transformation of ready-made educational materials into a digital environment. Many lecture courses, textbooks and teaching aids, problem books, presentations, collections of assignments for independent work, test tools, etc. have already been digitized.

- Development of fundamentally new educational tools that do not duplicate already familiar forms. Naturally, in order for educational content to acquire not just visual, auditory, but also kinesthetic and digital resolution, it must be structured differently.

- Improvement of interactive digital space for useful interaction and communication of all subjects of the educational process. For example, it can be more instrumental and content-rich electronic classrooms for teachers, network discussions, discussion forums, webinars, voting forms, etc.

- Creation of super-new teaching aids tuned to the transfer of methods of thinking in the «here and now» mode, and not to the inefficient way of transmitting facts and information about the methods of thinking (after all, thinking itself is richer than knowledge about it). This can be done, among other things, using the achievements of gaming, simulation modeling.

- Involvement in the educational process of the useful capabilities of artificial intelligence.

In the educational environment of schools and universities, the first three forms are used to varying degrees with varying degrees of success. This makes many educational materials more accessible, reduces the meaningless, routine work of teachers, and expands the range of online educational services. The latter process will have a positive result only for those educational organizations that can offer the market remote services with continuously improving quality, with a distinctive e-learning language (22 % of experts said that it does not yet exist). Otherwise, the Russian education system, which accepts the challenge of digitalization, may find itself on the periphery of the global educational environment.

Business, we must give it its due, quickly masters digital technologies [Sellitto, 2019]. But there are also obstacles [Savage, 2019]. For example, difficulties in step-by-step transformation planning, weak infrastructure for the assimilation of new technologies. Representatives of the real sector of the econ-

omy call the problem of insufficient digital competence, literacy in this area, both managers and specialists of companies, as the main one. In total, 82 % of respondents to the research questionnaire speak of such barriers to digitalization. Therefore, the first hypothesis of our study can be considered confirmed.

After questioning students — future managers, the conclusion about the importance of mastering digital competencies for their real and potential professional activities is obvious. It confirms the second hypothesis of the study. The world creates a fundamentally new space for the life and work of people. Digital technologies are breaking into educational platforms. This implies a dynamic adjustment of educational standards in the direction of consonance of time, instrumentality, competitiveness, but most importantly (the third hypothesis of the study) is the development of a sound psychological and pedagogical theory with obvious evidence of the effectiveness of using digital tools in the educational process of universities.

Such a strategic benchmark is mandatory when designing university educational programs. Otherwise, there is a real danger: education, declaring its own priority and innovativeness, will turn from the main factor in the development of society into a service structure that satisfies the chaotically emerging needs of the economy for educational services.

### Библиографический список

1. Ардабацкая И. А. Социализация обучающихся школы средствами интеграции формального и неформального образования // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 8-18.
2. Байбородова Л. В. Модели допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6 (123). С. 69-80.
3. Блинов В. И. Веер возможностей: профессиональное образование 2020-2035 / В. И. Блинов, И. С. Сергеев // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 76-87.
4. Брянская О. Л. Модели обучения, применяемые в современной мировой практике высших учебных заведений // Педагогические науки. 2021. № 5 (111). С. 13-17.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 4. Москва: Педагогика, 1984. 433 с.
6. Генисаретский О. И. Чувство прямого действия: ведомое упование и гуманитарная наука в поисках человеческого человека. Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте. Москва: Прогресс-Традиция, 2010. 928 с.

7. Данилаев Д. П. Кадровое обеспечение системы технологического образования молодежи: проблемы и пути решения / Д. П. Данилаев, Н. Н. Маливанов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 60-72.
8. Данилова Л. Н. Новые дидактические решения в условиях цифровизации высшего образования / Л. Н. Данилова, В. Е. Гаибова, А. М. Ходырев // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 19-28.
9. Меренков А. В. Практики организации подготовки инженерных кадров, востребованных индустрий 4.0 / А. В. Меренков, О. Я. Мельникова // Инженерное образование. 2021. № 29. С. 23-33.
10. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Москва: Прогресс, 1985. 344 с.
11. Розин В. М. Рефлексия оснований междисциплинарного изучения социальности // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 64-73.
12. Романова И. Н. Непрерывное образование при подготовке инженерных кадров // Инженерное образование. 2020. № 28. С. 7-10.
13. Beiranvand V. Best practices for comparing optimization algorithms / V. Beiranvand, Y. Lucet, W. Hare // Optimization and Engineering. 2017. Vol. 18. № 4. P. 815-848.
14. Hansen D. Conceptualizing dynamic capabilities in lean production: what are they and how do they develop? / D. Hansen, N. Møller // Engineering Management Journal. 2016. Vol. 28. № 4. P. 194-208.
15. Haseeb M. Industry 4.0: A Solution towards Technology Challenges of Sustainable Business Performance / M. Haseeb, H. I. Hussain, B. Ślusarczyk, K. Jermsittiparsert // Social Sciences. 2019. Vol. 8. № 5. P. 54.
16. Henriques D. IT Governance Enablers / D. Henriques, R. Pereira, R. Almeida, M. Mira da Silva // Foresight and STI Governance. 2020. Vol. 14. № 1. P. 48-59.
17. Lokuge S. Organizational readiness for digital innovation: development and empirical calibration of a construct / S. Lokuge, D. Sedera, V. Grover, X. Dongming // Information & Management. 2019. Vol. 56. № 3. P. 445-461.
18. Ren X. Stochastic design optimization accounting for structural and distributional design variables / X. Ren, S. Rahman // Engineering Computations. 2018. Vol. 35. № 8. P. 2654-2695.
19. Savage G. Holacratic Engineering Management and Innovation / G. Savage, A. Franz, J. S. Wasek // Engineering Management Journal. 2019. Vol. 31. № 1. P. 8-21.
20. Sellitto M. A. Influence of Green Practices on Organizational Competitiveness: A Study of the Electrical and Electronics Industry / M. A. Sellitto, F. F. Hermann // Engineering Management Journal. 2019. Vol. 31. № 2. P. 98-112.
21. Shpak N. Simulation of innovative systems under industry 4.0 conditions / N. Shpak, M. Odrekhivskiy, K. Doroshkevych, W. Sroka // Social Sciences. 2019. Vol. 8. № 7. P. 202.

### Reference list

1. Ardabackaja I. A. Socializacija obuchajushhihsja shkoly sredstvami integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovanija = Socialization of school students by means of integration of formal and informal education // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2021. № 4 (121). S. 8-18.
2. Bajborodova L. V. Modeli doprofessional'noj pedagogičeskoj podgotovki obuchajushhihsja = Models of pre-professional pedagogical training of students / L. V. Bajborodova, V. V. Belkina // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2021. № 6 (123). S. 69-80.
3. Blinov V. I. Veer vozmožnostej: professional'noe obrazovanie 2020-2035 = Fan of opportunity: vocational education 2020-2035 / V. I. Blinov, I. S. Sergeev // Obrazovatel'naja politika. 2020. № 1 (81). S. 76-87.
4. Brjanskaja O. L. Modeli obuchenija, primenjaemye v sovremennoj mirovoj praktike vysshih uchebnyh zavedenij = Training models used in modern world practice of higher educational institutions // Pedagogičeskie nauki. 2021. № 5 (111). S. 13-17.
5. Vygotskij L. S. Sobranie sočinenij = Collected works : v 6-ti tomah. T. 4. Moskva : Pedagogika, 1984. 433 s.
6. Genisaretskij O. I. Čuvstvo prjamoogo dejstvija: vedomoe upovanie i gumanitarnaja nauka v poiskah čelovečnogo čeloveka. Fonar' Diogena. Proekt sinergijnoj antropologii v sovremennom gumanitarnom kontekste = A sense of direct action: guided hope and humanitarian science in search of a human person. Diogenes lantern. Project of synergistic anthropology in a modern humanitarian context. Moskva : Progress-Tradicija, 2010. 928 s.
7. Danilaev D. P. Kadrovoe obespechenie sistemy tehnologičeskogo obrazovanija molodezhi: problemy i puti rešenija = Personnel support of the system of technological education of young people: problems and solutions / D. P. Danilaev, N. N. Malivanov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 1. S. 60-72.
8. Danilova L. N. Novye didaktičeskie rešenija v uslovijah cifrovizacii vysshego obrazovanija = New didactic solutions in the context of higher education digitalization / L. N. Danilova, V. E. Gaibova, A. M. Hodyrev // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2021. № 1 (118). S. 19-28.
9. Merenkov A. V. Praktiki organizacii podgotovki inženernyh kadrov, vostrebovannyh industrij 4.0 = Practices of organization of engineering personnel training, demanded in industries 4.0 / A. V. Merenkov, O. Ja. Mel'nikova // Inženernoe obrazovanie. 2021. № 29. S. 23-33.
10. Polani M. Lichnostnoe znanie. Na puti k postkritičeskoj filosofii = Personal knowledge. Towards postcritical philosophy. Moskva : Progress, 1985. 344 s.
11. Rozin V. M. Refleksija osnovanij mezhdisciplinarnogo izučeniija social'nosti = Reflection of the foundations of interdisciplinary study of sociality // Voprosy filosofii. 2020. № 1. S. 64-73.

12. Romanova I. N. Nprerывное obrazovanie pri podgotovke inzhenernyh kadrov = Continuing education in the training of engineering personnel // Inzhenernoe obrazovanie. 2020. № 28. S. 7-10.
13. Beiranvand V. Best practices for comparing optimization algorithms / V. Beiranvand, Y. Lucet, W. Hare // Optimization and Engineering. 2017. Vol. 18. № 4. P. 815-848.
14. Hansen D. Conceptualizing dynamic capabilities in lean production: what are they and how do they develop? / D. Hansen, N. Møller // Engineering Management Journal. 2016. Vol. 28. № 4. P. 194-208.
15. Haseeb M. Industry 4.0: A Solution towards Technology Challenges of Sustainable Business Performance / M. Haseeb, H. I. Hussain, B. Ślusarczyk, K. Jermsittiparsert // Social Sciences. 2019. Vol. 8. № 5. P. 54.
16. Henriques D. IT Governance Enablers / D. Henriques, R. Pereira, R. Almeida, M. Mira da Silva // Foresight and STI Governance. 2020. Vol. 14. № 1. P. 48-59.
17. Lokuge S. Organizational readiness for digital innovation: development and empirical calibration of a construct / S. Lokuge, D. Sedera, V. Grover, X. Dongming // Information & Management. 2019. Vol. 56. № 3. P. 445-461.
18. Ren X. Stochastic design optimization accounting for structural and distributional design variables / X. Ren, S. Rahman // Engineering Computations. 2018. Vol. 35. № 8. P. 2654-2695.
19. Savage G. Holacratic Engineering Management and Innovation / G. Savage, A. Franz, J. S. Wasek // Engineering Management Journal. 2019. Vol. 31. № 1. P. 8-21.
20. Sellitto M. A. Influence of Green Practices on Organizational Competitiveness: A Study of the Electrical and Electronics Industry / M. A. Sellitto, F. F. Hermann // Engineering Management Journal. 2019. Vol. 31. № 2. P. 98-112.
21. Shpak N. Simulation of innovative systems under industry 4.0 conditions / N. Shpak, M. Odrekhivskiy, K. Doroshkevych, W. Sroka // Social Sciences. 2019. Vol. 8. № 7. P. 202.

Статья поступила в редакцию 17.11.2022; одобрена после рецензирования 21.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 17.11.2022; approved after reviewing 21.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.

Научная статья  
УДК 37.013  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_93\_100  
EDN: PYFWQB

### Особенности обучения китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах

**И Аньжань**

Аспирантка кафедры теории и практики института иностранных языков, Российский университет дружбы народов. 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6  
anyaanran@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8990-4898>

**Аннотация.** С момента развития отношений между Россией и Китаем появилась необходимость в создании более совершенных программ обучения, адаптированных к особенностям восприятия российскими студентами и охватывающих все сферы деятельности: культуру, экономику, историю и т.д. Это позволит студентам осваивать практические навыки и компетенции, а следовательно, впоследствии эффективно выполнять свою работу. В связи с этим целью исследования может стать анализ специфики организации обучения китайскому языку.

Основные сложности изучения китайского языка российскими студентами заключаются в значительной разнице между культурами, а также языковыми структурами в обеих странах. Необходимость преодолеть эти сложности обуславливает особенности обучения и специфику составления учебных программ. Для составления эффективных учебных программ, учитывающих специфику обучения российских студентов и позволяющих организовать эффективный процесс обучения, необходимо учитывать различия российской и китайской языковой картины мира, необходимость постоянно мотивировать студентов в связи с большим объемом информации и сложностью восприятия языка. С целью выявления специфики обучения российских студентов изучены работы российских, китайских и других иностранных специалистов, отражающие особенности обучения китайскому языку в современных условиях.

Результат изучения теоретического и практического опыта преподавания показал, что для обеспечения эффективного обучения необходимо использовать современные модели, сочетающие стандартные и интерактивные методы. Определение специфики обучения и выявление способов решения проблем преподавания китайского языка позволит в дальнейшем составлять эффективные учебные программы, обеспечивающие высокий уровень образования.

**Ключевые слова:** организация обучения; специфика преподавания; китайский язык; особенности восприятия; проблемы обучения; эффективная коммуникация; российские студенты

**Для цитирования:** И Аньжань Особенности обучения китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 93-100.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_93\\_100](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_93_100). <https://elibrary.ru/PYFWQB>

Original article

### The specifics in organization of teaching chinese to students of the humanities in russian universities

**Yi Anran**

Post-graduate student, department of theory and practice of institute of foreign languages, Peoples' friendship university of Russia. 117198, Moscow, Miklukho-Maclay, 6  
anyaanran@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8990-4898>

**Abstract.** Since the development of relations between Russia and China, there has been a need to create more advanced training programs adapted to the peculiarities of perception by Russian students, and covering all spheres of activity: culture, economics, history, etc. This will allow students to master practical skills and competencies, and, consequently, subsequently perform their work effectively.

In this regard, the purpose of the study is to analyze the specifics of the organization of Chinese language teaching.

The main difficulties of learning Chinese by Russian students are the significant difference between cultures, as well as language structures in both countries. The need to overcome these difficulties determines the features of training and the specifics of the preparation of training programs.

In order to compile effective curricula that take into account the specifics of teaching Russian students and allow organizing an effective learning process, it requires taking into account all the differences between the Russian and Chinese language picture of the world, the need for constant motivation of students due to the large amount of information and the complexity of the perception of the Oriental language.

In order to identify the specifics of teaching Russian students, the works of Russian, Chinese and other foreign specialists reflecting the peculiarities of teaching Chinese in modern conditions have been studied.

The result of studying the theoretical and practical experience of teaching has shown that in order to organize effective learning, it is necessary to use modern learning models combining standard and interactive methods.

Determining the specifics of learning and identifying ways to solve the problems of teaching Chinese will allow us to further develop effective curricula that contribute to a high level of education.

**Keywords:** organization of training; specifics of teaching; Chinese language; peculiarities of perception; learning problems; effective communication; Russian students

**For citation:** Yi Anran The specifics in organization of teaching chinese to students of the humanities in russian universities. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023;(1): 93-100. (In Russ.).*  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_93\\_100](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_93_100). <https://elibrary.ru/PYFWQB>

### Введение

Развитие отношений между Россией и Китаем определило повышение востребованности китайского языка российскими студентами, а также увеличение потребности в российских специалистах в Китае.

Чтобы соответствовать требованиям международной коммуникации, российские студенты должны изучать все направления развития Китая, а для этого требуется разработать соответствующие программы обучения. При этом необходимо учитывать специфику обучения российских студентов китайскому языку, а следовательно, подробно изучить особенности организации обучения в российских вузах.

Цель данной работы — анализ специфики организации обучения российских студентов гуманитарных вузов.

Для ее достижения необходимо выполнить ряд задач:

- изучить теоретические основы преподавания китайского языка;
- проанализировать опыт преподавания китайского языка российским студентам;
- выявить особенности обучения российских студентов.

Проблемы обучения российских студентов китайскому языку изучаются долгие годы различными специалистами (Е. А. Беляева, Е. В. Грунт, К. В. Волков, Ли Вэйвэй, Е. В. Келарева, Ма Ися, С. А. Назарова, Сунь Юньчао, Цзэн Ю., Чэн Юйчжэнь и др.).

Результат изучения практики и теоретических исследований позволяет сделать выводы об основной специфике организации обучения и найти способы решения существующих проблем.

### Методы исследования:

- изучение теоретической литературы;
- анализ современных исследований;
- изучение практического опыта преподавания;
- обобщение данных.

Использование данных методов позволит проанализировать практику и теорию преподавания китайского языка в России и определить основные особенности и специфику организации обучения.

### Результаты исследования

Китайская культура — одна из самых древних в мире: ее история насчитывает более 5 000 лет. Веками Китай развивает отношения с другими странами и ищет способы эффективного обучения китайскому языку иностранных специалистов. В соответствии с мнением ряда исследователей китайский язык преподается иностранцам с того времени, как Китай открыл первый «Шелковый путь» [Чэн Юйчжэнь, 2005].

Наиболее активные исследования в области обучения граждан других стран китайскому языку начались после того, как в 2007 г. КНР закрепил новую политику, в которой было прописано, что необходимо повышать уровень культуры в самой стране, а также активно продвигать ее ценности и интересы по всему миру [Full text of ... , 2007].

Интерес к изучению китайского языка в России существовал давно, история преподавания восточного языка российским студентам насчитывает несколько десятилетий. Но развитие отношений между странами в XX в. привело к повышению интереса, а следовательно, определило

необходимость более тщательно и глубоко изучить особенности как языковой структуры, так и культуры, экономики и истории Китая [Артемьев, 2019].

Основная цель изучения китайского языка в России, как и в других странах, — формирование коммуникативной международной компетенции, что подразумевает не только знание лексики, грамматики и фонетики, но и полное понимание культурных особенностей для обеспечения возможности полноценно общаться с носителями языка [Грушевицкая, 2003].

Для достижения данной цели необходимо не только изучать особенности языка и языковой структуры [Тер-Минасова, 2000], но и в обязательном порядке разбираться в истории и культуре, так как именно они составляют основу языка и определяют его специфику, тем более для китайского языка [Нап, 2013].

При обучении российских студентов китайскому языку необходимо учитывать значительные отличия восточного языка от европейских языков, в том числе от русского. В связи с этим возникает целый ряд трудностей в понимании структуры, письменности и произношения.

Долгие годы проблемы обучения заключались также в том, что учебники и учебные пособия были составлены китайскими специалистами с учетом менталитета и восприятия тех людей, которые пользовались иероглифической письменностью с самого начала. Но европейцам, в особенности русским, иероглифы (их написание и произношение) очень сложно воспринимать. Попытки объяснить особенности иероглифической письменности на русском языке не приносили результата — соответственно, полноценное общение с носителями языка было невозможно [Волков, 2017].

Педагоги стали понимать, что независимо от конечной цели обучения и специальности студентов разница в структуре языка и культурных особенностях стран вызывает множество сложностей и делает китайский язык одним из самых трудных для понимания [Ма Ися, 2019].

Изучение проблем восприятия китайского языка российскими студентами позволило выявить, что основные затруднения при понимании фраз и их построении вызваны тем, что китайский язык имеет достаточно высокий уровень визуализации и является образным [Малая, 2017].

Еще одна черта, определяющая специфику преподавания китайского языка в России, — тональная система. На смысл произнесенных фраз и отдельных иероглифов непосредственно влияет

интонация. Тональная система включает в целом 5 тонов: 4 основных и 1 нейтральный. Очень важно правильно выбирать тон, а это нелегко донести до российских студентов [Келарева, 2021].

Перечисленные проблемы (связанные с грамматикой и фонетикой) в значительной степени определяют специфику отбора материалов. Кроме того, выбор необходимых для обучения данных зависит также от языковой картины мира студентов. Различия языковой картины российских студентов и носителей китайского языка обусловлены рядом факторов, в том числе историческими особенностями развития культуры, историческим опытом, восприятием действительности [Сабитова, 2015].

Все сходства и различия культур необходимо в обязательном порядке учитывать при формировании программ обучения в российских вузах.

Для решения проблем изучения китайского языка в России необходимо с первых этапов обучения делать акцент на произношении и эффективной коммуникации. Поэтому с первых дней обучения студентам необходимо объяснять различия в фонетических структурах для понимания разницы в разговорной речи [Сунь Юньчао, 2020].

Специалисты и педагоги утверждают, что для этого нужно много внимания уделять аудированию, которое позволяет воспринимать все особенности произношения. При этом обязательным условием является присутствие педагога, который будет давать пояснения, корректировать произношение звуков и восприятие речи [Богданова, 2020].

Еще один способ решения проблем — развитие критического мышления, которое позволяет облегчить понимание лексики и фонетики русскими студентами и сделать обучение более эффективным [Назарова, 2021].

Использование данных методов решения проблем изучения китайского языка российскими студентами позволяет развить основные компетенции и обеспечить достижение целей обучения. В ФГОС СОО прописано, что конечные цели обучения и перечень навыков, которыми должны овладеть студенты, зависит от уровня изучения китайского языка.

При изучении базового уровня студент должен обладать такими компетенциями, как коммуникативная, социализация и самореализация. А полученный объем знаний должен позволить ему воспринимать культуру Китая, сопоставлять ее с российской, а также общаться с носителями языка на базовом уровне. Углубленный уровень подразумевает развитие профессиональных компе-

тенций, то есть способность переводить тексты на профильные темы, осуществлять учебно-исследовательский процесс, получать самостоятельно знания в различных областях [Сизова, 2020, с. 119-128].

Так как основная задача обучения китайскому языку — формирование коммуникативной межкультурной компетенции, в результате обучения российские студенты должны уметь находить необходимые фразы и предложения, общаться с носителями языка, понимать смысл и суть каждой их фразы [国际汉语教学通用课程大纲].

Достичь данной цели (обеспечить владение коммуникативными навыками) позволяет регулярное общение с носителями языка, а также использование дополнительных методов обучения. То есть эффективное обучение студентов российских гуманитарных вузов зависит не только от подбора материалов, но и от выбора методов обучения.

Как показывает практика преподавания в России и Китае, стандартные методы, используемые в вузах и школах ранее, основываются на принципах передачи информации, и далеко не всегда обеспечивают высокий результат. Более эффективны интерактивные методы, основанные на принципе активного общения, которые позволяют наглядно продемонстрировать особенности восточной культуры и истории [Гудина, 2020].

Эффективность использования интерактивных и игровых методов обучения в российских гуманитарных вузах подтверждают исследования многих ученых и педагогов [Рязанцева, 2022]. Они позволяют не только получать знания и быстрее усваивать информацию, но и развивать такие компетенции, как творчество, самостоятельность, а также умение применять знания на практике [Волков, 2017].

Среди современных интерактивных методов достаточно эффективно использование различной техники и приложений. Применение современных технологий позволяет наглядно изучать технологию письма, в том числе понимать эстетическую сторону каллиграфии, проводить более совершенное аудирование, обеспечивать регулярное общение с носителями языка при помощи видеосвязи и приложений для удаленного общения. Это в значительной степени облегчает понимание теории и освоение практических навыков [Худоерова, 2021].

Интерактивные методы позволяют обеспечить эффективное обучение на всех уровнях с учетом специфики восприятия китайского языка российскими студентами. Кроме того, использование современной техники и технологий позволяет

разнообразить обучение, снизить нагрузку на студентов, а следовательно, повысить их мотивацию, что также имеет достаточно большое значение, поскольку сложность китайского языка, большой объем информации и особенности языковой структуры часто приводят к потере желания изучать язык. Соответственно, снижение мотивации не позволит добиваться высоких результатов при обучении [Ри, 2022].

Использование интерактивных и дистанционных методов в учебных заведениях по всему миру стало необходимостью в 2020 г. в связи с началом эпидемии COVID-19. После окончания эпидемии многие педагоги оценили результативность данных методов и продолжили использовать их в дальнейшей работе [Беляева, 2020].

Эпидемия коронавируса повлияла на многие процессы, в том числе образовательный и коммуникативный. В Китае и России во многом изменился подход к межкультурной и внутренней коммуникации. Китаю, подвергнутому нападкам в связи с распространением коронавирусной инфекции, пришлось приложить немало усилий для восстановления и поддержания имиджа [Yuan, 2020], это, в свою очередь, также привело к изменению работы по обучению иностранных студентов китайскому языку.

Современная коммуникативная политика Китая, определяющая отношения с другими странами, в том числе с Россией, включает множество различных составляющих, таких как экономика, образование, политика, общественный строй [Вэйвэй, 2022]. Следовательно, российским студентам для полноценного взаимодействия с носителями китайского языка необходимо изучать все эти направления.

Эффективно осваивать основные составляющие межкультурной коммуникации позволяют методы дистанционного образования. Как в России, так и в Китае, после перехода на вынужденную самоизоляцию, началась стремительная трансформация методов и моделей обучения иностранным языкам [Цзэн, 2021].

В обеих странах педагоги всех учебных заведений, в особенности высших, стали достаточно активно использовать разнообразные виды технологий, приложений и платформ, составляя программу обучения с учетом особенностей дистанционного образования.

При этом использование дистанционных моделей образования имеет как преимущества, в том числе возможность общаться с носителями языка, так и недостатки, связанные, например, с особенностями удаленного общения и необходимостью обеспечивать наличие техники и техно-



логии студентами и преподавателями [Чэнь, 2019, с. 5-9].

В последние годы в гуманитарных вузах России и в учебных заведениях Китая наиболее перспективной является модель смешанного обучения, в которой используются как стандартные, так и интерактивные методы обучения.

Эффективность использования данной модели подтверждается практикой применения в учебных заведениях России и Китая. Например, Zhang Jing и Du Shangrong доказали, что за несколько лет использования смешанного обучения в значительной степени повысился процент самообучения студентов, а также уровень их мотивации за счет снижения нагрузки, расширения количества используемых ресурсов, развития навыков поиска информации и использования современной техники [Zhang, 2020].

Эффективность смешанной модели обучения также доказана специалистами Шэньсийского университета. Результатами стало более активное сотрудничество между студентами и преподавателями, повышение уровня мотивации и вовлеченности, самостоятельности и освоенности практических навыков [Ся Мэн, 2021].

Применение данной модели в МГИМО также показало увеличение эффективности занятий, развитие практических навыков в области перевода с китайского, реферирования статей, анализа информации. Педагогам также удалось выявить ряд недостатков, в связи с чем была обозначена необходимость увеличить время на подготовку и постоянно осваивать новую технику и технологии [Саклакова, 2020].

Исследования российских и китайских специалистов показывают, что современные методы обучения активно используются для преподавания китайского языка российским студентам и позволяют добиваться высоких результатов [Цэн, 2021]. С их помощью можно преодолеть трудности, связанные с восприятием китайской лексики, грамматики, фонетики, а также освоить китайскую культуру, историю и экономику, чаще общаться с носителями китайского языка, преподавателями и другими студентами.

Таким образом, изучение теоретической литературы и практического опыта преподавания китайского языка российским студентам показало, что специфика обучения заключается в необходимости преодолеть сложности с восприятием особенностей языка и культуры восточной страны, поддерживать мотивацию, обеспечивать не только не только знание лексики, фонетики и грамматики, но и понимание культуры, экономики, истории.

Преодолеть существующие трудности и обеспечить эффективность обучения позволяет правильное составление учебных программ за счет подбора материалов с учетом различий в языковой картине мира, а также выбора методов обучения с использованием современных моделей.

### Заключение

Китайский язык изучается в России в течение долгого времени, но лишь в последние годы с момента развития отношений между двумя странами программы обучения стали обновляться с учетом специфики восприятия восточного языка российскими студентами.

Изучение практического опыта преподавания китайского языка в российских гуманитарных вузах показало, что особенности обучения определяются пониманием структуры языка и культурных особенностей Китая. В свою очередь, основные проблемы связаны с тем, что китайский язык является достаточно образным и основан на визуализации.

Чтобы преодолеть трудности в понимании китайского языка российскими студентами, важно выстраивать программу обучения с учетом языковой картины мира, необходимости поддерживать мотивацию студентов, а также сочетать различные методы обучения, позволяющие обеспечить наглядность и визуализацию.

С учетом специфики обучения российских студентов эффективны современные смешанные модели обучения, сочетающие стандартные подходы, направленные на передачу информации и изучение особенностей, а также интерактивные, повышающие уровень самостоятельности, поддерживающие мотивацию, развивающие практические навыки и умения.

Таким образом, в результате исследования изучена специфика обучения российских студентов в гуманитарных вузах, а также выявлены способы решения проблем восприятия, что позволяет составлять эффективные программы обучения, направленные на достижение высоких результатов.

### Библиографический список

1. Артемьев И. А. Отношения России и Китая на современном этапе. Перспективы развития экономических отношений и многостороннего сотрудничества // Архонт. 2019. № 3 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnosheniya-rossii-i-kitaya-na-sovremennom-etape-perspektivy-razvitiya-ekonomicheskikh-otnosheniy-i-mnogostoronnego-sotrudnichestva> (дата обращения: 08.12.2022).

2. Беляева Е. А. Образовательные платформы дистанционного образования в российских и китайских

вузах: новые вызовы высшей школе / Е. А. Беляева, Е. В. Грунт, Е. И. Салганова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». 2020. Т. 20. № 4. С. 93-98.

3. Богданова Н. А. К вопросу о методике преподавания китайского языка на начальном этапе обучения / Н. А. Богданова, Е. Г. Солнцева // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 86-88 (дата обращения: 08.12.2022).

4. Волков К. В. Интерактивные методы в обучении китайскому языку в процессе подготовки переводчиков (из опыта работы кафедры дальневосточных языков военного университета) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4-3. С. 605-607.

5. Вэйвэй Ли Исследование проблемы межкультурной коммуникации в Китае // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2022. № 1 (255). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-problemy-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-kitae> (дата обращения: 08.12.2022).

6. Грушевицкая Т. Г. Межкультурная коммуникация / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.

7. Гудина М. С. Обучение иностранному языку в школе в условиях реализации дистанционного образования // Иностранные языки. 2020. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2020/08/%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%B8%D0%BD%D0%> (дата обращения: 08.12.2022).

8. Келарева Е. В. Лингвистические трудности русскоговорящих студентов при изучении китайского языка // Огарев-онлайн. 2021. № 9. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/lingvisticheskie-trudnosti-russkogovoryashhix-studentov-pri-izuchenii-kitajskogo-yazyka> (дата обращения: 08.12.2022).

9. Китайский язык. Второй иностранный язык. Методическое пособие для учителя к учебнику А. А. Сизовой, Чэнь Фу, Чжу Чжипин и др. «Китайский язык. Второй иностранный язык. 10 класс. Базовый и углубленный уровни», «Китайский язык. Второй иностранный язык. 11 класс. Базовый и углубленный уровни»: А. А. Сизова и др. Москва : Просвещение: People's Education Press, 2020. 248 с.

10. Ма Ися. Проблема изучения китайского языка как иностранного в России: история и современность // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2019. № 2 (102). С. 125-133.

11. Малая А. Г. Новые педагогические условия обучения китайскому языку / А. Г. Малая, Н. В. Клочкова, Ю. Н. Коротышева, Ю. С. Воронюк, Ч. М. Ли // Вестник науки и образования. 2017. № 7 (31). Том 1. С. 59-65.

12. Назарова С. А. Современное состояние обучения китайскому языку: изучение и обобщение опыта преподавателей китайского языка // Современные востоковедческие исследования. 2021. № 2 (2). С. 13-21.

13. Ри К. К. Повышение уровня мотивации студентов младших курсов к обучению китайскому языку в рамках проектной деятельности «Введение в профессию лингвиста-переводчика» / К. К. Ри, Чэнь Хэчжоу // МНКО. 2022. № 1 (92). С. 194-196.

14. Рязанцева А. Д. Использование игровых методов обучения говорению на китайском языке в работе с учащимися старших классов / А. Д. Рязанцева, М. А. Гаврилюк // Иностранные языки: лингвистические и лингводидактические аспекты : материалы конференции преподавателей по итогам НИР за 2021 год и 76 смотра студенческих научных трудов, Иркутск, 14 апреля 2022 года / отв. редактор А. В. Федорюк. Иркутск : Аспринт, 2022. С. 215-221.

15. Сабитова З. К. Лингвокультурология : учебник. 2-е изд., стер. Москва : ФЛИНТА: Наука, 2015. 187 с.

16. Саклакова Н. Н. Специфика дистанционного обучения для развития коммуникативных компетенций на уроках иностранного языка на старших курсах (уровень В2+, С1) // МНКО. 2020. № 4 (83). С. 178-180.

17. Сунь Юньчао. Формирование фонетических навыков речи при обучении китайскому языку на начальном этапе / Сунь Юньчао, Г. Б. Полякова, А. А. Данилина // Язык, культура, ментальность: проблемы и перспективы филологических исследований : сб. ст. II Междунар. науч. конф., 28-29 апр. 2020 г. Курск, 2020. С. 291-297.

18. Ся Мэн, Инъин Ли Исследование применения модели смешанного обучения по предмету «Перевод с китайского языка на русский» в контексте современности // Наука и школа. 2021. № 1. С. 75-83.

19. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово, 2000. 146 с.

20. Худоерова Ф. Инновационные методы обучения китайскому языку / Ф. Худоерова, Ф. Юлдошова // Научный прогресс. 2021. № 7. С. 177-185.

21. Цзэн Ю. Анализ текущего положения и перспектив дистанционного обучения китайскому языку в России // Вестник современной науки. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 1 (1). С. 113-118.

22. Цзэн Ю. Дистанционное обучение китайскому // Научный вестник Гуманитарно-социального института. 2021. № 12. С. 3.

23. Чэн Юйчжэнь. История развития преподавания китайского языка как иностранного (1) = 对外汉语教学发展史(1) // Динамика и исследование преподавания китайского языка как иностранного в мире. 2005. № 2. С. 53-58.

24. Чэнь Ю. Преимущества и недостатки дистанционного обучения китайскому языку как иностранному. Ле : Изд-во Пекинского университета, 2019. С. 5-9.

25. 国际汉语教学通用课程大纲: 俄汉对照 (Международная программа по обучению китайскому языку: русско-китайская редакция). 北京 (Пекин), 2009.

26. Full text of Hu Jintao's report at 17th Party Congress // Xinhua. 2007. Oct. 24. URL:

[http://news.xinhuanet.com/english/2007-10/24/content\\_6938749.htm](http://news.xinhuanet.com/english/2007-10/24/content_6938749.htm) (дата обращения: 08.12.2022).

27. Han Y. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // *Cross-Cultural Communication*. 2013. Vol. 9. Iss. 1. P. 5-12.

URL: <http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/viewFile/jccc.1923670020130901.2890/3617> (дата обращения: 08.12.2022).

28. Yuan Li China Silences Critics Over Deadly Virus Outbreak // *The New York Times*. 2020. January 22. URL: <https://www.nytimes.com/2020/01/22/health/virus-corona.html> (дата обращения: 08.12.2022).

29. Zhang Jing, Du Shangrong. The connotation, value appeal and implementation way of blended teaching model // *Journal of Teaching and Management*. 2020. № 9. pp. 11-13. (In Chinese).

### Reference list

1. Artem'ev I. A. Otnosheniya Rossii i Kitaja na sovremennom etape. Perspektivy razvitiya jekonomicheskikh otnoshenij i mnogostoronnego sotrudnichestva = Relations between Russia and China at the modern stage. Prospects for economic relations and multilateral cooperation // *Arhont*. 2019. № 3 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnosheniya-rossii-i-kitaya-na-sovremennom-etape-perspektivy-razvitiya-ekonomicheskikh-otnosheniy-i-mnogostoronnego-sotrudnichestva> (дата обрashhenija: 08.12.2022).

2. Beljaeva E. A. Obrazovatel'nye platformy distancionnogo obrazovaniya v rossijskikh i kitajskikh vuzah: novye vyzovy vysshej shkole = Educational platforms for distance education in Russian and Chinese universities: new challenges to higher education / E. A. Beljaeva, E. V. Grunt, E. I. Salganova // *Vestnik JuUrGU. Serija «Social'no-gumanitarnye nauki»*. 2020. T. 20. № 4. S. 93-98.

3. Bogdanova N. A. K voprosu o metodike prepodavaniya kitajskogo jazyka na nachal'nom etape obuchenija = On the question of the methodology for teaching Chinese at the initial stage of study / N. A. Bogdanova, E. G. Solnceva // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020. № 69-1. S. 86-88 (дата обрashhenija: 08.12.2022).

4. Volkov K. V. Interaktivnye metody v obuchenii kitajskomu jazyku v processe podgotovki perevodchikov (iz opyta raboty kafedry dal'nevostochnyh jazykov voennogo universiteta) = Interactive methods in teaching Chinese in the process of training translators (from the experience of the Department of Far Eastern Languages of the Military University) // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2017. № 4-3. S. 605-607.

5. Vjejev Li Issledovanie problemy mezhkul'turnoj kommunikacii v Kitae = Weiwei Li research on intercultural communication in China // *Trudy BGTU. Serija 4: Print- i mediatehnologii*. 2022. № 1 (255). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-problemy-mezhkul'turnoy-kommunikatsii-v-kitae> (дата обрashhenija: 08.12.2022).

6. Grushevickaja T. G. Mezhkul'turnaja kommunikacija = Intercultural communication / T. G. Grushevickaja, B. D. Popkov, A. P. Sadohin; pod red. A. P. Sadohina. Moskva: JuNITI-DANA, 2003. 352 s.

7. Gudina M. S. Obuchenie inostrannomu jazyku v shkole v uslovijah realizacii distancionnogo obrazovaniya = Teaching a foreign language at school in the context of the implementation of distance education // *Inostrannye jazyki*. 2020.

URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2020/08/%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%B8%D0%BD%D0%> (дата обрashhenija: 08.12.2022).

8. Kelareva E. V. Lingvisticheskie trudnosti russkogovorjashhix studentov pri izuchenii kitajskogo jazyka = Linguistic difficulties of Russian-speaking students in learning Chinese // *Ogarev-onlajn*. 2021. № 9. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/lingvisticheskie-trudnosti-russkogovorjashhix-studentov-pri-izuchenii-kitajskogo-jazyka> (дата обрashhenija: 08.12.2022).

9. Kitajskij jazyk. Vtoroj inostrannyj jazyk = Chinese. Second foreign language: metodicheskoe posobie dlja uchitelja k uchebniku A. A. Sizovoj, Chjen' Fu, Chzhu Chzhipin i dr. «Kitajskij jazyk. Vtoroj inostrannyj jazyk. 10 klass. Bazovyj i uglublennyj urovni», «Kitajskij jazyk. Vtoroj inostrannyj jazyk. 11 klass. Bazovyj i uglublennyj urovni» / A. A. Sizova i dr. Moskva: Prosveshhenie: People's Education Press, 2020. 248 s.

10. Ma Isja. Problema izuchenija kitajskogo jazyka kak inostrannogo v Rossii: istorija i sovremennost' = The problem of learning Chinese as a foreign language in Russia: history and modernity // *Vestnik ChGPU im. I. Ja. Jakovleva*. 2019. № 2 (102). S. 125-133.

11. Malaja A. G. Novye pedagogicheskie uslovija obuchenija kitajskomu jazyku = New pedagogical conditions for teaching Chinese / A. G. Malaja, N. V. Klochkova, Ju. N. Korotysheva, Ju. S. Voronjuk, Ch. M. Li // *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2017. № 7 (31). Tom 1. S. 59-65.

12. Nazarova S. A. Sovremennoe sostojanie obuchenija kitajskomu jazyku: izuchenie i obobshhenie opyta prepodavatelej kitajskogo jazyka = Current state of learning in Chinese: learning and summarizing the experience of Chinese teachers // *Sovremennye vostokovedcheskie issledovanija*. 2021. № 2 (2). S. 13-21.

13. Ri K. K. Povyshenie urovnja motivacii studentov mladshih kursov k obucheniju kitajskomu jazyku v ramkah proektnoj dejatel'nosti «Vvedenie v professiju lingvista-perevodchika» = Increasing the level of motivation of junior students to learn the Chinese language as part of the project activity «Introduction to the profession of linguist-translator» / K. K. Ri, Chjen' Hjechzhou // *MNKO*. 2022. № 1 (92). S. 194-196.

14. Rjazanceva A. D. Ispol'zovanie igrovyh metodov obuchenija govoreniju na kitajskom jazyke v rabote s uchashhimisja starshih klassov = Using game-based Chinese language learning methods to work with high school students / A. D. Rjazanceva, M. A. Gavriljuk // *Inostrannye jazyki: lingvisticheskie i lingvodidakticheskie aspekty: materialy konferencii prepodavatelej po itogam NIR*

za 2021 god i 76 smotra studencheskih nauchnyh trudov, Irkutsk, 14 aprelja 2022 goda / otv. redaktor A. V. Fedorjuk. Irkutsk : Asprint, 2022. S. 215-221.

15. Sabitova Z. K. Lingvokul'turologija = Cultural linguistics : uchebnik. 2-e izd., ster. Moskva : FLINTA: Nauka, 2015. 187 s.

16. Saklakova N. N. Specifika distancionnogo obuchenija dlja razvitija komunikativnyh kompetencij na urokah inostrannogo jazyka na starshih kursah (uroven' V2+, S1) = Specifics of distance learning for the development of communication competencies in foreign language lessons at senior courses (level B2 +, S1) // MNKO. 2020. № 4 (83). S. 178-180.

17. Sun' Jun'chao. Formirovanie foneticheskikh navykov rechi pri obuchenii kitajskomu jazyku na nachal'nom jetape = Formation of phonetic speech skills when teaching Chinese at the initial stage / Sun' Jun'chao, G. B. Poljakova, A. A. Danilina // Jazyk, kul'tura, mental'nost': problemy i perspektivy filologicheskikh issledovanij : sb. st. II Mezhdunar. nauch. konf., 28-29 apr. 2020 g. Kursk, 2020. S. 291-297.

18. Sja Mjen, In#in Li Issledovanie primenenija modeli smeshannogo obuchenija po predmetu «Perevod s kitajskogo jazyka na russkij» v kontekste sovremennosti = Study of the application of the mixed learning model in the subject «Translation from Chinese into Russian» in the context of modernity // Nauka i shkola. 2021. № 1. S. 75-83.

19. Ter-Minasova S. G. Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija = Language and intercultural communication. Moskva : Slovo, 2000. 146 s.

20. Hudoerova F. Innovacionnye metody obuchenija kitajskomu jazyku = Innovative Chinese teaching methods / F. Hudoerova, F. Juldoshova // Nauchnyj progress. 2021. № 7. S. 177-185.

21. Czjen Ju. Analiz tekushhego polozhenija i perspektiv distancionnogo obuchenija kitajskomu jazyku v Rossii = Analysis of the current situation and prospects for distance learning of the Chinese language in Russia //

Vestnik sovremennoj nauki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2021. № 1 (1). S. 113-118.

22. Czjen Ju. Distancionnoe obuchenie kitajskomu = Distance learning Chinese // Nauchnyj vestnik Gumanitarno-social'nogo instituta. 2021. № 12. S. 3.

23. Chjen Jujchzhjen'. Istorija razvitija prepodavanija kitajskogo jazyka kak inostrannogo (1) = History of Chinese as a foreign language (1) = 对外汉语教学发展史(1) // Dinamika i issledovanie prepodavanija kitajskogo jazyka kak inostrannogo v mire. 2005. № 2. S. 53-58.

24. Chjen' Ju. Preimushhestva i nedostatki distancionnogo obuchenija kitajskomu jazyku kak inostrannomu = Advantages and disadvantages of distance learning Chinese as a foreign language. Le : Izd-vo Pekinskogo universiteta, 2019. S. 5-9.

25. 国际汉语教学通用课程大纲: 俄汉对照 (Mezhdunarodnaja programma po obucheniju kitajskomu jazyku: russko-kitajskaja redakcija = International Chinese training program: Russian-Chinese edition). Beijing (Pekin), 2009.

26. Full text of Hu Jintao's report at 17th Party Congress // Xinhua. 2007. Oct. 24. URL: [http://news.xinhuanet.com/english/2007-10/24/content\\_6938749.htm](http://news.xinhuanet.com/english/2007-10/24/content_6938749.htm) (data obrashhenija: 08.12.2022).

27. Han Y. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners // Cross-Cultural Communication. 2013. Vol. 9. Iss. 1. P. 5-12. URL:

<http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/viewFile/jccc.1923670020130901.2890/3617> (data obrashhenija: 08.12.2022).

28. Yuan Li China Silences Critics Over Deadly Virus Outbreak // The New York Times. 2020. January 22. URL: <https://www.nytimes.com/2020/01/22/health/virus-corona.html> (data obrashhenija: 08.12.2022).

29. Zhang Jing, Du Shangrong. The connotation, value appeal and implementation way of blended teaching model // Journal of Teaching and Management. 2020. № 9. pp. 11-13. (In Chinese).

Статья поступила в редакцию 18.11.2022; одобрена после рецензирования 18.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 18.11.2022; approved after reviewing 18.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

---

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,  
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

---

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_101\_115

EDN: QEHUTR

**Великий русский психолог Константин Дмитриевич Ушинский**

**Владимир Александрович Мазилев**

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

v.mazilov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

**Аннотация.** Статья посвящена 200-летию юбилею К. Д. Ушинского. В статье утверждается, что К. Д. Ушинский является великим психологом, разработавшим первую в истории мировой психологии практико-ориентированную систему общей психологии, которая претендовала на научность. Сопоставляется подход К. Д. Ушинского к построению общей психологии с проектом В. Вундта, который был представлен уже после смерти русского ученого и получил статус научной психологии. Рассматриваются идеалы научности, из которых исходили при построении своих исследовательских программ К. Д. Ушинский и Вильгельм Вундт: В. Вундт при этом ориентировался на кантовскую критику психологии (1786), а К. Д. Ушинский, в свою очередь, — на оригинальное понимание научности, разработанное самим ученым. В итоге у Вундта получилась крайне ограниченная по трактовке предмета естественная наука, основанная на методе самонаблюдения (основной) и эксперимента (вспомогательный), у Ушинского — целостная концепция, которая была антропологической и охватывала психическую жизнь человека целиком.

В статье показаны преимущества подхода Ушинского к построению научной психологии. Отмечается, что Ушинским высказаны важные положения относительно научной этики ученого, не утратившие значения до сих пор. Автор утверждает, что К. Д. Ушинским была представлена первая в мировой психологии полноценная система общей психологии, основанная на анализе фактического материала. Задача настоящей статьи — показать новизну подхода Ушинского к построению системы психологии, то есть проанализировать, в первую очередь, методологические положения его концепции. Выделены основные характеристики подхода Ушинского к разработке общей психологии, показано значение новаторского подхода ученого к построению психологии. Выявлены основные тенденции дальнейшего развития Ушинским его подхода, которые не были реализованы из-за его безвременной кончины.

**Ключевые слова:** К. Д. Ушинский; научная педагогика; педагогическая антропология; мировая психология; система психологии; научная психология; история психологии

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

**Для цитирования:** Мазилев В. А. Великий русский психолог Константин Дмитриевич Ушинский // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 101-115. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_101\\_115](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_101_115). <https://elibrary.ru/QEHUTR>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,  
PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

The great russian psychologist Konstantin Dmitrievich Ushinsky

Vladimir A. Mazilov

Doctor of psychological sciences, professor, head of the department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
v.mazilov@yvspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

**Abstract.** The article is dedicated to the 200th anniversary of KD Ushinsky. The article states that K. D. Ushinsky is a great psychologist who developed the first practice-oriented system of general psychology in the history of world psychology, which claimed to be scientific. The article compares the approach of K. D. Ushinsky to the construction of general psychology with the project of W. Wundt, which was presented after the death of the Russian scientist and received the status of scientific psychology. The article compares the ideals of scientific character, from which K. D. Ushinsky and Wilhelm Wundt proceeded when building their research programs. It is stated that if W. Wundt was guided by Kant's critique of psychology (1786), then Ushinsky was guided by the original understanding of scientificity developed by the scientist himself. As a result, Wundt obtained an extremely limited interpretation of the subject of natural science, based on the method of self-observation (main) and experiment (auxiliary), Ushinsky had a holistic concept, which was anthropological and covered the entire mental life of a person. The article shows the advantages of Ushinsky's approach to the construction of scientific psychology. It is noted that Ushinsky expressed important provisions regarding the scientific ethics of the scientist, which have not lost their significance so far. The article states that K. D. Ushinsky presented the first full-fledged system of general psychology in world psychology, based on the analysis of factual material. The purpose of this article is to show the novelty of Ushinsky's approach to the construction of a system of psychology, that is, to analyze, first of all, the methodological provisions of Ushinsky's concept. The main characteristics of Ushinsky's approach to the development of general psychology are singled out, the significance of the scientist's innovative approach to the construction of psychology is shown. The main tendencies of Ushinsky's further development of his approach, which were not implemented due to his untimely death, are revealed.

**Keywords:** K. D. Ushinsky; scientific pedagogy; pedagogical anthropology; world psychology; system of psychology; scientific psychology; history of psychology

The study was supported by the Russian Science Foundation grant № 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

**For citation:** Mazilov V. A. The great russian psychologist Konstantin Dmitrievich Ushinsky. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 101-115. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_101\\_115](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_101_115).  
<https://elibrary.ru/QEHUTR>

Но, конечно, психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между всеми науками.

*К. Д. Ушинский*

...Сама психология, несмотря на неоднократное заявление о вступлении ее на путь опытных наук, еще до сих пор продолжает более строить теории, чем изучать факты и сличать их.

*К. Д. Ушинский*

Впрочем, мы рассчитываем на снисходительность читателя, — если он вспомнит, что это первый труд в таком роде — первая попытка не только в нашей, но и в общей литературе, по крайней мере, насколько она нам известна: а первый блин всегда бывает комом; но без первого не будет второго.

*К. Д. Ушинский*

## Введение

Данная статья приурочена к 200-летию со дня рождения великого русского педагога и психолога Константина Дмитриевича Ушинского (1823-1870). Ушинский заслуженно носит титул «учителя русских учителей», его труды как выдающегося педагога почитают и изучают и в России, и в странах бывшего СССР, и в славянских странах Европы. Однако выдающимся психологом Ушинского называют много реже. Точнее сказать, характеристики Ушинского как великого психолога были сделаны в середине 1940-х гг., когда была опубликована известная статья Б. Г. Ананьева, озаглавленная «К. Д. Ушинский — великий русский психолог» [Ананьев, 1945]. В этой работе было убедительно показано, что заслуга Ушинского перед психологией состоит, в частности, в разработке системы

*общей психологии*: «Развивая гуманистические и демократические традиции русской передовой философской и научной мысли, К. Д. Ушинский создал новые пути в развитии научной психологии» [Ананьев, 2007, с. 388]. Ананьев продолжает: «Велика роль К. Д. Ушинского как зачинателя русской педагогической психологии. Однако было бы неправильно думать, что лишь в этом специальном разделе психологии К. Д. Ушинский являлся новатором и создателем традиций, развиваемых ныне советской педагогической психологией. Больше того, нельзя понять оригинальности и значительности созданных К. Д. Ушинским принципов педагогической психологии, не вскрыв особенных путей и принципов, разработанных впервые К. Д. Ушинским в общей психологии, в психологической науке в целом (Курсив мой. — В. М.)» [Ананьев, 2007, с. 388-389]. Согласно Ананьеву, «обозревая всю картину развития русской психологии в XIX столетии, можно утверждать с полным основанием, что К. Д. Ушинский был великим психологом именно потому, что он был великим педагогом и, в свою очередь, его величие в педагогике в значительной мере связано с его капитальным вкладом в развитие русской научной психологии» [Ананьев, 2006, с. 389]. «Невозможно понять оригинальное направление К. Д. Ушинского в педагогике и методике родного языка, отсекая психологическую основу этого направления. И тем более невозможно понять глубокую жизненность и новизну психологических идей К. Д. Ушинского, рассматривая его лишь как психолога» [Ананьев, 2007, с. 388]. Отметим, что Б. Г. Ананьев неоднократно обращался к анализу творчества К. Д. Ушинского [Ананьев, 1945; Ананьев, 1969; Ананьев, 2007а; Ананьев, 2007б; Ананьев, 2007в], оценки его творчества неизменно оставались очень высокими, но великим психологом Ананьев Ушинского больше не называл.

Высокую оценку творчеству К. Д. Ушинского давал и С. Л. Рубинштейн, в том же 1945 г. писавший, что «Ушинский для обоснования дорогого ему дела воспитания и обучения не считал правильным и возможным ограничиться разработкой особой педагогической психологии, оставив в стороне общую психологию как нечто, к чему педагог прямого и непосредственного отношения якобы не имеет. В своем главном труде «Опыт педагогической антропологии» он как педагог обратился к вопросам *общей психологии человека* (Курсив мой. — В. М.), к проблемам “антропологии”. Самая антропология для него

глубоко и оригинально превратилась из чисто биологической в педагогическую дисциплину. Он занялся изучением *п р и р о д ы* человека, особенно его психологической природы, но самую природу человека он правильно постиг как *обусловленную* в своем развитии и становлении *деятельностью воспитания и обучения*. Этим Ушинский — в формах, доступных передовой науке его времени, — подошел именно к той концепции психического развития человека, которая получила новое обоснование и развитие в наши дни в советской психологии (Разрядка С. Л. Рубинштейна. — В. М.)» [Рубинштейн, 1973, с. 184].

Обратим особенное внимание: оба классика советской психологии — и Ананьев, и Рубинштейн — подчеркивают заслуги Ушинского в разработке именно общей психологии. Нисколько не принижая достижений Ушинского в области возрастной и педагогической психологии как исследователя, внесшего огромный вклад в изучение сознания, воли и чувств, других психологических феноменов и образований, акцентируем именно методологическую новизну его подхода. Фактически К. Д. Ушинским была представлена первая в мировой психологии полноценная *система общей психологии, опирающаяся на анализ фактического материала*.

Задача настоящей статьи — показать новизну подхода Ушинского к построению системы психологии, то есть проанализировать, в первую очередь, методологические положения концепции Ушинского.

Необходимо отметить, что попытка Б. Г. Ананьева провозгласить К. Д. Ушинского великим психологом в целом не увенчалась успехом. Причина вполне понятна. С одной стороны, принимается решение об издании собрания сочинений Ушинского (постановление Совета народных комиссаров от 22 августа 1945 г.). В том же 1945 г. исполняется 75 лет со дня смерти Ушинского. В стране, победившей в войне, все чаще обращаются к трудам именно отечественных ученых, отстаивается их приоритет в науке. С другой — во втором томе издаваемого собрания сочинений редакторы указывают, что психологические взгляды Ушинского содержат много *«идеалистических мыслей»*, а *«последовательным материалистом Ушинский не стал до конца жизни* (Курсив везде мой. — В. М.)» [Ушинский, 1948, с. 8]. В то время великим психологом мог считаться только последовательный *материалист*. Таким образом, возникает парадокс: Ушин-

ский официально считается великим педагогом, но великим психологом его назвать нельзя [Мазилов, 2014; Мазилов, 2015; Мазилов, 2023].

### Монументальный психологический проект Ушинского

Прежде всего необходимо внести определенность и со всей ясностью — дабы избежать возможных недоразумений — заявить, что К. Д. Ушинский, безусловно, был педагогом и решал именно педагогические задачи, разрабатывая систему воспитания. Психологические вопросы ему приходилось решать по необходимости — научной психологии в это время еще не было, позаимствовать психологические основы для создаваемой педагогической теории было просто негде. Тем не менее систематизированная научная психология, которая, по Ушинскому, по необходимости для педагога «занимает первое место между всеми науками», была остро необходима. Именно поэтому Ушинскому, имевшему личностную и профессиональную идентификацию исключительно как педагога, пришлось решать самостоятельно психологические задачи. Это было условие *sine qua non* для достижения поставленной цели — разработки проблемы воспитания [Мазилов, 2023].

Ушинский разрабатывает именно антропологию, подход его четко определен, он дает целостный взгляд на человека. Исследование Ушинский «стремился построить так, чтобы учесть в нем основные исторические этапы, пройденные человеком. Таких этапов Ушинский намечал три: формирование человеческого организма в истории органического мира; формирование элементарных психических процессов в истории животного мира; формирование собственно человеческой психики в истории человеческого общества. Такое разграничение трех этапов в истории становления человека, конечно, является абстрактным, но оно наряду с недостатками имеет и свои достоинства. В соответствии с этим разделением Ушинский наметил три части в своем исследовании: первая часть, физиологическая, посвящена Ушинским изучению человеческого организма и в первоначальной обработке он дал ей заголовок «Главнейшие черты человеческого организма в применении к воспитанию»; вторая часть, посвященная изучению человека как психофизиологического существа, обнаруживающего явления, «общие в начатках своих как человеку, так и животным» (...); в третьей части Ушинский предполагал изучить психические явления, свойственные только человеку, явления, каче-

ственно отличные от психических явлений, свойственных животным, и выработавшиеся в условиях социальной жизни человека. Эта последняя часть, как известно, не получила окончательного оформления в связи с болезнью и смертью Ушинского. Но уже намеченная Ушинским структура всей работы толкала на определенные педагогические выводы. Она говорила о том, что человек как предмет воспитания — существо исключительно сложное, что в его организме суммированы исторические достижения, накопленные миллионами лет органической и животной жизни на земле, и что, только овладевая этим наследством, опираясь на него, человек может развивать его дальше» [Струминский, 1953, с. 29-30].

Работа над «Педагогической антропологией» была начата К. Д. Ушинским в 1864 г. На протяжении шести лет Ушинский публиковал статьи в журнале «Педагогический сборник». Опубликованные статьи перерабатывались и существенно дополнялись. Эти материалы были изданы под названием «Человек как предмет воспитания» («Опыт педагогической антропологии»: первый том вышел в 1867 г., второй — в 1869 г.). Третий том не был завершен, помешала безвременная смерть автора. Подготовленные Ушинским материалы к этому тому были опубликованы А. Н. Острогорским лишь в 1908 г. Трудно не согласиться с оценкой, сделанной А. Н. Острогорским: «Чувствуется глубокое сожаление, что судьба не дала Ушинскому возможности самому обработать и подготовить к печати III том, которого в свое время с таким нетерпением ждали русские педагоги» [Ушинский, 1952, с. 634].

Сам Ушинский прекрасно поясняет логику осуществления своих исследований: «Теперь скажем несколько слов о самом расположении тех предметов, которые мы хотим изучать в нашем труде. Хотя мы избегаем всякой стеснительной системы, всяких рубрик, которые заставили бы нас говорить о том, что нам вовсе неизвестно; но, тем не менее, мы должны же излагать изучаемые нами явления в некотором порядке. Сначала мы, естественно, займемся тем, что нагляднее, и изложим физиологические явления, которые считаем необходимыми для ясного понимания психических. Затем приступим к тем психофизическим явлениям, которые, сколько можно судить по аналогии, общи в начатках своих как человеку, так и животным, и только под конец займемся чисто психическими, или, лучше



сказать, духовными, явлениями, свойственными одному человеку. В заключение же всего мы представим ряд педагогических правил, вытекающих из наших психических анализов» [Ушинский, 1950, с. 52-53]. Ушинский свое монументальное исследование представляет так: «В первом томе «Педагогической Антропологии», который мы выпускаем теперь в свет, изложены нами немногочисленные физиологические данные, которые мы считали необходимым изложить, и весь процесс сознания, начиная от простых первичных ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса. Во втором томе излагаются процессы душевных чувств, которые, в отличие от пяти внешних чувств, называем просто чувствованиями, а иногда чувствами душевными, или чувствами сердечными и умственными (каковы: удивление, любопытство, горе, радость и т. п.). В этом же томе, за исключением процесса желаний и воли, изложим мы и духовные особенности человека, оканчивая тем нашу индивидуальную антропологию. В третьем томе мы изложим по системе, удобной для обозрения, те педагогические меры, правила и наставления, которые сами собою вытекают из рассмотренных нами явлений человеческого организма и человеческой души» [Ушинский, 1950, с. 53-55].

Таким образом, К. Д. Ушинский набрасывает монументальный проект исследований, который был осуществлен не полностью (третий том не был написан, опубликованы лишь подготовительные материалы). В. Я. Струминский (составитель и один из редакторов «Сочинений» К. Д. Ушинского) отмечает: «Третий том “Педагогической антропологии” должен был быть самой существенной частью этого произведения великого русского педагога: первые два тома только подводили читателя к этой третьей части. Совершенно понятен поэтому интерес к проблеме построения и разработки III тома: с такой или иной его разработкой было связано окончательное оформление всего произведения Ушинского. Первые два тома этого произведения с совершенной определенностью показали, что автор критически относится к идеализму и к вульгарному материализму и идет навстречу материалистическому мировоззрению разработке основных вопросов элементарной психологии. В III томе он должен был дать анализ конкретной психологии человека, тех психических особенностей, которые поднимают его над животными и которые в особенности легко истолковать идеалистически. Понятно, что представители идеалистического

мировоззрения были заинтересованы идеалистическими тенденциями, заложенными в материале этой третьей части «Антропологии», и обратно, для сторонников материализма были интересны тенденции материалистические» [Струминский, 1953, с. 645-646].

Ушинский, повторим, не был психологом, не позиционировал себя как психолога, он разрабатывал научные основы психологии постольку, поскольку это было необходимо для построения научной педагогики. Психологии как науки на то время попросту не существовало, поэтому разработка системы психологии была для Ушинского средством решения его главной задачи. Однако средство решения задачи, разработанное Ушинским, представляло собой *уникальное достижение мировой психологической науки*, причем решение русского педагога было абсолютно оригинальным, поскольку проект был ориентирован на *разработку практической психологии для педагогов*.

Как пишет К. Д. Ушинский, «физиология не могла отыскать в нервной системе никаких условий, которые могли бы объяснить нам возможность таких явлений, каковы сознание, чувство и воля. Достигая везде до этих явлений, мы испытывали ясно, что с физиологическими средствами исследования нельзя сделать ни шагу далее, что здесь мы встречаемся с каким-то новым агентом, который не поддается физиологическому наблюдению» [Ушинский, 1950, с. 269].

Ушинский продолжает: «Отношение, в которое душа поставлена к нервному организму, составляет одну из величайших тайн творения, которая, возбуждая сильнейшее любопытство в человеке, остается для него непостижимой, хотя человек, так сказать, живет посреди этой тайны и каждым своим действием, каждой-своею мыслью решает на практике задачу, неразрешимую для него в теории. Теперь, по крайней мере, ясно для нас уже одно, что нервный организм стоит неизбежным звеном и единственным посредником между внешним миром и душою. Душа не ощущает ничего, кроме разнообразных состояний нервного организма, и насколько внешний мир своими влияниями отражается в этих состояниях, настолько он и доступен душе. Если предположить, что во внешнем мире существуют явления, не производящие никакого влияния, ни непосредственного, ни посредственного, на изменение состояний нервного организма, то такие явления останутся для души навсегда неизвестными. Если, наоборот, предположить, что в душе

есть явления, которые не производят никакого впечатления на нервный организм, то такие явления ничем не заявят своего существования во внешнем мире. Таково отношение души и к нервной системе, и к внешнему миру. Как разбирает душа иероглифы, начертываемые влияниями внешней природы, в состояниях нервной системы, — этого мы не знаем; а соответствуют ли эти иероглифы действительным явлениям внешнего мира, — это составляет основной вопрос метафизики, в который мы не будем здесь углубляться» [Ушинский, 1950, с. 270].

Ушинский формулирует важнейшее положение, характеризующее метод психологии: «Но, оставляя физиологические наблюдения, чем же мы заменим их? Наблюдением души над собственной своею жизнью, или самонаблюдением. Наблюдение есть метод естественных наук: самонаблюдение — метод психологии. Уже сама физиология, как только дело идет в ней о деятельности органов чувств и движений, не довольствуется наблюдениями, а прибегает к самонаблюдениям: меняет физиологический метод на психологический; да иначе и быть не может. Если бы, например, человек не обладал сам органом слуха, то, открыв его у других животных, он не имел бы никакой возможности узнать, для чего служит такой орган» [Ушинский, 1950, с. 271].

«Мы хотим только показать, что основной метод для физиологии есть наблюдение, а основной метод для психологии — самонаблюдение и что если одна наука может пользоваться результатами другой, то только под тем условием, чтобы обе они не смешивали своих методов» [Ушинский, 1950, с. 271]. «Что самонаблюдение, основывающееся на врожденной человеку способности сознавать и помнить свои душевные состояния, есть основной способ психологических исследований, — в этом нетрудно убедиться. Всякое психологическое наблюдение, которое мы делаем над другими людьми или извлекаем из сочинений, рисующих душевную природу человека, возможно только под условием предварительного самонаблюдения» [Ушинский, 1950, с. 272]. Ушинский пишет, явно имея в виду критику психологии Кантом: «Гораздо основательнее тот упрек, делаемый обыкновенно психологии, что предмет ее чрезвычайно подвижен: не лежит спокойно перед сознанием изучающего, как цветок под микроскопом ботаника, но беспрестанно меняется, как хамелеон, смотря по тому, кто к нему подходит и с какой стороны, и что, наконец, изучающий не может оторвать

предмета своего изучения от самого себя. Этот упрек верен; но он показывает только трудность науки, а не невозможность ее» [Ушинский, 1950, с. 275].

Проанализировать методологические принципы и решения, реализованные К. Д. Ушинским в «Педагогической антропологии» в сколь-нибудь полном объеме в рамках небольшой статьи не представляется возможным. В предельно сжатом виде методологические позиции Ушинского будут описаны в разделе настоящей статьи «К. Д. Ушинский как создатель новой психологии».

Таким образом, Ушинским был намечен и реализован (увы, не в полном объеме) масштабный и монументальный проект. К его характеристике мы еще вернемся в настоящей статье в разделах «К. Д. Ушинский: корректировка великого проекта» и «К. Д. Ушинский как создатель новой психологии».

### **Научная психология: какой она должна быть?**

Ушинский — настоящий методолог психологической науки. Причем не только методолог психологии, но и науки в целом. Обратим внимание на то, что им глубоко проработаны сочинения И. Канта, Д. Юма, Д. С. Милля, Г. Спенсера, О. Конта, Г. Гегеля и многих других философов. Ни у кого из них он не нашел удовлетворительного решения, позволяющего создать систему психологии, столь необходимую Ушинскому для раскрытия проблемы воспитания, для «дела воспитания».

Ушинский активно использует в своих построениях современные подходы, которые только оформляются в девятнадцатом столетии: генетический, эволюционный, исторический.

Не имея возможности обсуждать эту сложную проблему в целом, акцентируем только наиболее существенные моменты.

Ушинскому, повторим, была необходима прочная основа для создания научной педагогики. Цель Ушинского прагматическая — научно обеспечить дело воспитания. Психологии, которую можно было использовать для этого, в то время не существовало. Поэтому Ушинскому приходится «синтезировать» свою психологию из доступного материала, который был представлен в течениях европейской психологической мысли середины девятнадцатого столетия. Как отмечал Б. Г. Ананьев, характеризуя подход Ушинского, «его психологическое учение отнюдь не являлось конгломератом чужих систем, которые он умел

критически оценить и отбросить, а вносило в психологию свое новое, оригинальное» [Ананьев, 2007, с. 391]. Ананьев ставит важный вопрос и сам на него отвечает словами Ушинского: «Что же объединяет все те факты, которые из разных источников были собраны и обобщены Ушинским, стремившимся поднять психологию «в уровень с действительностью»? На этот вопрос мы можем получить ответ у самого Ушинского, который прямо писал, что, «пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширной возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которой уже воспользовалось воспитание» [Ананьев, 2007, с. 391-392].

При разработке педагогической антропологии Ушинский использовал методологический ход, полностью оправдавший себя при обосновании камерального образования (см. подробно [Мазиллов, 2014; Мазиллов, 2014а; Мазиллов, 2015]). В том случае молодой Ушинский (1848) использовал широкое понятие «родина», в своем позднем проекте «Педагогической антропологии» в качестве такового выступает понятие «человек», откуда логично появляется именно антропология. Не будем останавливаться на этом (подробнее см. [Мазиллов, 2014; Мазиллов, 2015]).

Нас интересует в настоящей статье *психология*. Как известно, научной психологии во время Ушинского, повторим еще раз, не было. Однако идеи создания научной психологии витали в воздухе. Новое время ознаменовалось существенным подъемом естественно-научного знания, который был обеспечен соединением математического описания природы с ее экспериментальным исследованием. Кантом были оформлены представления о естественных науках, которыми и руководствовались немецкие авторы. Напомним, Кант отверг существование рациональной психологии, утверждая, что «рациональная психология как доктрина, расширяющая наше самопознание, не существует» [Кант, 1964, с. 382]. Психологии как естественно-ориентированной дисциплине остается путь развития как *эмпирической науки*. Кант настаивал на необходимости различения *Я* как субъекта и *Я* как объекта. «О *Я* в первом значении (о субъекте апперцепции), о логическом *Я* как априорном представлении, больше решительно ничего нельзя узнать — ни что оно за сущность, ни какой оно природы» [Кант, 1966, с. 191]. «*Я* во втором значении (как субъект пер-

цепции), психологическое *Я* как эмпирическое сознание, доступно разнообразному познанию» [Кант, 1966, с. 191].

Кант обозначает перспективу эмпирической психологии: «Подтверждением и примером этого может служить всякое внутреннее, психологическое наблюдение, сделанное нами; для этого требуется, хотя это связано с некоторыми трудностями, воздействовать на внутреннее чувство посредством внимания (ведь мысли, как фактические определения способности представления, также входят в эмпирическое представление о нашем состоянии), чтобы получить прежде всего в созерцании самого себя знание о том, что дает нам внутреннее чувство; это созерцание дает нам представление о нас самих, как мы себе являемся; логическое же *Я* хотя и указывает субъект существующим сам по себе в чистом сознании, не как восприимчивость, а как чистую спонтанность, но не способно ни к какому познанию своей природы» [Кант, 1966, с. 191].

В «Метафизических началах естествознания» Кант предпринимает критику психологии. Согласно Канту, психология не может использовать математику (1), эксперимент (2), в психологии нельзя обнаружить устойчивые элементы, которые можно сделать основой (3), сам метод самонаблюдения ненадежен и искажает естественный ход душевных процессов (4). Перечисленные недостатки психологии представлялись И. Канту настолько существенными, что его вердикт для психологии был печален: она никогда не сможет стать такой, как естественные науки.

Большинство немецких ученых пошло по этому пути, обозначенному Кантом: они пытались доказать, что кантовская критика не так сокрушительна, что можно применять и математику, и эксперимент, усовершенствовать самонаблюдение, научить испытуемых выделять в опыте элементы и т. п. Полный ответ на кантовскую критику по всем пунктам был дан Вундтом, который и считается официально создателем психологии как науки [Мазиллов, 1998; Мазиллов, 2011].

Такой подход Ушинского категорически не устраивал. Он прекрасно понимал, к чему это ведет: отправляясь от элементов, можно построить лишь *абстрактные теории*, далекие от жизни, которые Ушинский резко критиковал. Да и ментальная физика, умственная механика, психическая химия Ушинскому не были нужны. Он с большей пользой использовал опыт тех английских психологов (к примеру, А. Бэна), которые

реализовали функциональный подход, обеспечивающий большую целостность описания (по сравнению с атомистическим подходом немецких ученых, мечтавших из исходных элементов сконструировать целое). Такой элементаристский подход пригоден для создания абстрактных теорий (заметим в скобках, что он скорее позволяет обосновать исходные гипотезы, так что факты здесь играют далеко не первостепенную роль). Концепция Ушинского в противоположность элементаристскому подходу, анализирует факты, именно основывается на них. Поэтому можно утверждать, что у Ушинского мы встречаемся с первой версией в мировой психологии, которая действительно реально использует факты.

Ушинскому были необходимы целостность, жизненность, связь с практикой, возможность использовать данные о психических явлениях в деле воспитания. Поэтому он, руководствуясь основными идеями (системности, развития, историчности), выстраивает картину развития психической жизни — от элементарных форм до самых сложных, характеризующих высшие проявления духовной жизни человека. Ушинский вынужден строить свою психологию *по своей собственной методологии*. Надо полагать, что ему было ясно: на естественном подходе *всю психологию* не построить, явления *духа* не объяснить.

Не будем здесь характеризовать преимущества методологического подхода Ушинского перед подходом вундта, реализовавшего кантовскую логику [Мазиллов, 2023]. Скажем только, что для практических целей вундтовская психология была абсолютно непригодна. Да и нельзя не отметить, что охватывала эта научная психология в вундтовской версии лишь ощущения и движения — мизерную часть подлинного предметного поля психологии.

### **К. Д. Ушинский как создатель новой психологии (методологические аспекты)**

Предельно кратко и сжато обозначим основные методологические позиции, сформулированные Ушинским.

– Используя антропологический подход, он реализует *целостный взгляд на человека*, пытаясь учесть при этом основные пройденные им *исторические этапы*. Это позволяет гармонично вписать психологию в систему научного знания о человеке. Ушинский подробно обсуждает отношение психологии к другим наукам, то есть определяет ее место в системе научного знания. Само определение места психологии в структуре знания в целом позволяет достаточно четко опи-

сать место психологии среди других наук и тем самым обозначить отношения психологии с другими научными дисциплинами.

– Ушинский четко определяет предмет психологии, причем трактует его широко и целостно. Обратим внимание, что предмет психологии определяется им как *совокупный, охватывающий собой все пространство психических явлений*, включая психофизиологические, психические и духовные явления. Обратим внимание на то, что это, вероятно, самый дальновидный подход: если мы не понимаем подлинной природы психики, целесообразно рассматривать ее максимально широко.

– Ушинский определяет отношение психологии с философией. Поскольку он не ставит задачи обосновать отделение от философии, он просто определяет это соотношение и отмечает: «...по моему убеждению, в настоящее время и сама философия может явиться только посредницею между психологией и науками природы. В настоящее время возможна только такая философия, которая основывала бы постройку научного мирозерцания, с одной стороны, на фактах, добытых психическим самонаблюдением, а с другой — на фактах, добытых наблюдением над внешнею для человека природою. Другой философии в настоящее время я не понимаю. Если основать философию на одних психических фактах, то выйдет самый туманный и неопределенный идеализм; если основать ее на одних, известных нам, фактах внешней природы, — как это делает так называемая позитивная философия, — то выйдет как раз столько же туманный и столько же неопределенный материализм, но в обоих случаях откроется обширное поле человеческой фантазии, оценка которой возможна уже на основании правил поэзии или риторики, а не основаниях науки. Отправляясь от идеального воззрения Гегеля и от позитивной философии Конта, как бы забывшей самое существование психических явлений, мыслитель одинаково удаляется от действительного знания и попадает уже в мир фантастических построек, где величественнейшие дворцы выстраиваются очень легко и скоро именно потому, что это дворцы карточные» [Ушинский, 1951, с. 15]. Подчеркнем, что это чрезвычайно важный момент, свидетельствующий о том, что психология у Ушинского — именно *наука*, а не часть философии и даже не философская психология. Проект Ушинского — *первая версия научной психологии в мировой науке*.

– Ушинский позиционирует свою психологию как науку, основывающуюся на *фактах*. Факты добываются Ушинским, как он неоднократно указывает, в опубликованных психологических сочинениях, выбор фактов подробно обсуждается автором. Однако, часто упускается из виду, что фактологическая основа исследования Ушинского много шире. Как отмечал Б. Г. Ананьев, «беря эти факты и в изобилии добавляя к ним свои собственные, он строил на их основе *свою* психологическую концепцию, стройную и последовательную, творчески преломившую тот фактический материал, которым он пользовался» [Ананьев, 2007, с. 391].

– Ушинский подробно обсуждает, каков должен быть метод психологии. Как упоминалось, основным методом психологии Ушинский полагает *самонаблюдение*. Обратим внимание, что в середине XIX столетия самонаблюдение продолжало реально оставаться ведущим методом в области психологии. Эксперимент активно использовался физиологами при измерении времени реакции (Ф. Дондерс), в психофизике К. Вебером и Г. Т. Фехнером, но он проводился со специальными целями и никоим образом не представлял собой экспериментально-психологического исследования. Исследования по времени реакции и по психофизике были впоследствии включены Вундтом в его физиологическую психологию [Мазилов, 1998; Мазилов, 2011].

– Ушинский подробно рассматривает важнейший для *конституирования психологической науки* вопрос, связанный со структурой дисциплины. Поскольку предмет психологии понимается Ушинским совокупно, то структура дисциплины фактически совпадает с трактовкой предмета. *Часть психологическая* включает в себя сознание, чувства и волю, психические явления, которые свойственны лишь человеку (духовные): самосознание, рассудок и разум, мышление и речь, свобода воли, а также конкретные психические процессы высшего порядка (идеи как формы теоретического приближения к истине; эстетическое чувство как восприятие истины в образной форме; нравственное чувство как осознание прекрасного в отношениях между людьми; религия как исторически ранняя форма функционирования высшей психики).

– Ушинский решает вопрос о соотношении психологии с физиологией, рассматривая отношения между физиологическими и душевными процессами, на чем мы уже останавливались. Ушинский сознательно отказывается от решения

психофизиологической проблемы, что является актом научной честности. Специально следует подчеркнуть, что отношение определяется так, что не оставляет места для физиологического редукционизма, который был характерен для многих направлений в психологии [Мазилов, 1998].

– Ушинский утверждает *опытный характер науки*. К примеру, К. Рамуль, анализируя работы русского ученого, замечает, что опытный характер не выдерживается, а психология Ушинского «была в значительной степени теоретизирующей и конструирующей» [Рамуль, 1956, с. 123]. На наш взгляд, это только подчеркивает мудрость Ушинского, никоим образом не разделявшего крайности позитивизма и никогда не заявлявшего, что наука *сводится к получению фактов*. Социальное цитирование работ Клода Бернара об экспериментальном рассуждении свидетельствует, что психология не может быть построена только из фактов, каркас ее определяется методологическими и мировоззренческими положениями, теоретическими наработками и гипотезами. Ушинский активно использует эмпирический подход, заимствуя из работ современников факты (заметим, подробно оговаривая, какие именно он использует), добавляет свои, но хорошо понимает, что для создания системы знания они имеют вспомогательную роль (нужно знать, куда факты должны быть встроены).

– Ушинский определяет соотношение теории и метода в новой психологии, что было редкостью для той эпохи [Мазилов, 1998]. К тому же стоит отметить высочайшую методологическую культуру Ушинского, поскольку практически каждый важный шаг в его рассуждениях сопровождается скрупулезным методологическим анализом.

– Учение Ушинского соединяет разработанную систему психологии, изложенную им в его сочинениях, с тем что система эта работающая, имеющая практическую направленность. Концепция Ушинского без сомнения *первый в мировой науке практико-ориентированный проект психологии*. Направленность на практику определяет и некоторые методологические положения автора. Ушинский пишет: «Жизнь, с которой имеет дело воспитание, не укладывается ни в какую одностороннюю теорию, и прямой теоретик в жизни есть самый непрактический человек» [Ушинский, 1950, с. 650]. Ушинский заключает: «воспитание как практическая деятельность может основываться только на психиче-

ском факте дуализма. Монизм, как и вера в причинность — основа науки; дуализм, как и вера в личную свободу человека, — основа всякой практической деятельности, а, следовательно, и воспитания. Но можно ли так разделить науку и жизнь, о единстве которых говорится почти в каждой немецкой ученой книге? На это мы можем сказать только, что как бы ни был прискорбен этот факт разделения науки и практической жизни, но во всяком случае он лучше вымышленного их соединения, как незнание лучше ложного знания» [Ушинский, 1950, с. 654].

Сегодня в XXI столетии проходят дискуссии о различиях академической и практико-ориентированной психологии. Нельзя не признать, что Ушинский пытался в свое время решить одну из вечных проблем психологии.

— Учение Ушинского — в отличие от подавляющего большинства психологических теорий середины XIX столетия — вовсе не учение, нацеленное на *сознание*. Ушинский отмечает: «Так как деятельность души сама по себе есть только удовлетворение врожденного ее стремления к деятельности, то мы можем сказать, что в создании этой страсти (любви. — Ред.) участвовали окончательно три деятеля: 1) стремления телесные, 2) стремления духовные (то есть эстетико-нравственные) и 3) стремления душ к деятельности». [Ушинский, 1952, с. 16]. Обратим особое внимание на то, что в концепции Ушинского появляется понятие «деятельность». Речь идет и о *деятельности сознания, деятельности души*, но и о *нравственной деятельности, о труде*. Отметим, что Ушинским используются понятия «психического акта», он подробно анализирует взаимодействие сознательных и бессознательных составляющих в структуре и генезе психического акта. Концепция Ушинского, без сомнения, *эвристична*, так как в ней при желании можно найти *истоки тех концепций*, по поводу которых велись активные дискуссии уже в XX столетии.

— Наконец, последнее. Напомним, третий том антропологии Ушинский намеревался посвятить высшим проявлениям сознания: согласно Ушинскому, *пропасти между элементарными психическими явлениями и сложными* при комплексном подходе не существует. Именно этот разрыв привел, как известно, к кризису психологии, конфликту между естественно-научной и герменевтической психологией, который не разрешен и поныне.

Не станем останавливаться на других значимых моментах. Повторим, их вполне достаточно, чтобы, реконструируя представления Ушинского о том, какой быть психологии, написать объемистую книгу. Важно то, что Ушинский в своих работах обсудил *весь комплекс вопросов, который необходим для определения статуса психологии*. Попытка Ушинского исторически является первой в психологии, можно полагать, что Ушинский вполне заслужил свое место в истории психологии *именно как методолог, решивший в свое время комплекс сложнейших задач*.

Современники не смогли оценить проект Ушинского. Представляется, что это должны сделать благодарные потомки, указав подлинное место, которое занимает труд Ушинского в истории психологической науки.

#### **К. Д. Ушинский: корректировка великого проекта**

Данное название раздела настоящей статьи может вызвать искреннее недоумение читателя. Хорошо известно, что Ушинский не завершил свой грандиозный проект, третий том остался ненаписанным из-за безвременного ухода автора из жизни, остались лишь подготовительные материалы. Тем не менее, такая позиция имеет право на существование. Обратимся к мнению биографов К. Д. Ушинского.

В. Я. Струминский — автор вступительных статей к многим изданиям трудов Ушинского и один из редакторов «Сочинений» Ушинского — сообщает интересные сведения, имеющие непосредственное отношение к процессу создания «Педагогической антропологии».

К. Д. Ушинский был чрезвычайно творческим человеком, поэтому — хотя его проект не был завершен — вносил коррективы в свою теорию по ходу написания трехтомного труда, что не всегда учитывается исследователями научной деятельности ученого.

В. Я. Струминский отмечает: «Разработка второй части исследования Ушинского, посвященной изучению элементарных психических процессов, общих человеку и животному, представляла трудности в том отношении, что нужно было отойти от ненаучной, идеалистической трактовки психики. Эмпирическая психология, на почву которой с самого начала стал Ушинский, освободилась от метафизического представления души и изучала только душевные явления. Но сами эти явления, как явления сознания чувства и воля, оторванные от материального мира и витающие в какой-то нематериальной об-

ласти, трактовались все еще идеалистически и созерцательно. Подчиняясь давнишней традиции, Ушинский принял трихотомическое деление психики на явления сознания, чувства и воли, но уже в середине своей работы пришел к выводу, что это деление является ошибочным, что «не сознание составляет сущность души, а врожденное ей стремление к деятельности, к жизни, для которого и самое сознание служит только одним из средств» [Струминский, 1953, с. 30-31].

Действительно, из истории психологии известно, что представление о делении души на способности познания и воли было сформировано в работах Христиана Вольфа [Wolff, 1734; Wolff, 1738]. Его последователь И. Н. Тетенс [Tetens, 1776] добавил к двум вольфовским способностям чувства, и, таким образом, оформляется ставшее традиционным разделение души на познание, чувства и волю.

Ушинский действительно показывает, как вытекающее из потребностей организма стремление к деятельности превращается в сознательное желание через чувствование: «Бессознательные стремления превращаются в сознательные желания не иначе, как через посредство чувствований. Бессознательное стремление к пище, называемое голодом, делает нам хлеб приятным, и после этого мы уже сознательно желаем и ищем хлеба. Следовательно, чувствование удовольствия, сопровождающего удовлетворение бессознательного стремления, превратило это бессознательное стремление в сознательное желание. Бессознательно стремимся мы к гармонии звуков и, слыша гармонические звуки, получаем удовольствие, а впоследствии уже сознательно желаем этих звуков, ибо знаем, что они доставляют нам удовольствие. Таков психический акт во всей своей простоте и точности. Стремление, чувствование и представление — вот три психические явления, которые соединяются в сложном акте желания» [Ушинский, 1951, с. 64].

Струминский отмечает, что Ушинский, отказавшись от первоначального трихотомического деления психических процессов и показав, что психические явления возникают на основе деятельности, вытекающей из неудовлетворенных потребностей, «сделал большой шаг вперед к преодолению идеалистических тенденций, еще имевших место в эмпирической психологии» [Струминский, 1953, с. 31]. «С одной стороны, он вскрыл материальную основу психики и тем самым определил конечную задачу психологического исследования, заключающуюся в том, что-

бы сводить все психические, сознательные процессы к их первоначальной материальной основе. С другой стороны, именно вследствие этого открытия все многообразие проявлений психики, перед которыми в бессилии останавливалась эмпирическая психология, не находя того стержня, на котором можно было бы в определенном порядке и системе распределить это многообразие, оказалось теперь сведенным к простейшей ее форме — деятельности организма в его взаимодействии с окружающей средой» [Струминский, 1953, с. 31-32].

Обратим внимание на важный вывод: «Перед Ушинским возникла, таким образом, задача представить все психические явления как возникшие на основе человеческой деятельности. Стремясь закончить свой труд, он вместе с тем мечтал о том, чтобы *немедленно после окончания приступить к его переработке* (Курсив мой. — В. М.), необходимость которой связывалась с выяснившейся потребностью дать новую группировку психических явлений вокруг труда, как своего центра» [Струминский, 1953, с. 32].

Таким образом, мы видим, что Ушинский желал изменить систему изложения психологического материала. Увы, времени на реконструкцию своей психологической системы К. Д. Ушинскому отпущено не было.

Для темы нашей статьи важно также свидетельство В. Я. Струминского: «Третью часть своего исследования Ушинский должен был посвятить научному изложению тех особенностей психики, которые свойственны только человеку и отличают его от животных. Эти особенности, которые Ушинский характеризует общим именем гуманности, могли развиваться только в условиях человеческого общества. Свободный, излюбленный труд человека должен был регулироваться этими началами гуманизма. Их и предполагал Ушинский раскрыть в третьей части своей «Антропологии». Однако эта часть не поддавалась литературному оформлению, несмотря на то, что Ушинский *с нетерпением ждал ее окончания и несколько раз принимался за нее, но, оставаясь недовольным, уничтожал написанное* (Курсив мой. — В. М.). Очевидно, не одна болезнь мешала. Нужно думать, что Ушинский остановился перед непреодолимым затруднением, которое смутно предвидел с давних пор. Затруднение это заключалось в том противоречии, в какие гуманистические принципы буржуазной демократии, им провозглашенные, попадали в реальных усло-

виях капиталистического строя» [Струминский, 1953, с. 33-34].

В. Я. Струминский продолжает: «Самодетельность и свобода в действительности вели не к признанию прав и достоинства других людей, а к их нарушению. Предчувствуя это, Ушинский обвинял представителей вульгарного материализма в том, что их принципы ведут к анархизму, эгоизму, торжеству всех пороков. В таких условиях Ушинскому оставалось только одно: вместо научного обоснования гуманизма как основы человеческого поведения в новом общественном строе выдвинуть моральные нормы и санкции, сверху регулирующие самодетельность и свободу человека. Это неизбежно вносило двойственность в его построение и делало его идеалистическим» [Струминский, 1953, с. 34].

Мы можем сделать некоторые выводы. К. Д. Ушинский, как было показано В. Я. Струминским, пытался усовершенствовать разрабатываемую систему. Не подлежит сомнению, что с задачей реструктуризации первого уровня К. Д. Ушинский справился бы легко. Увы, на это банально не хватило времени. Вторая проблема — «непреодолимое затруднение» (по Струминскому) — по-видимому и не могла быть решена в 1860-е гг. Этого момента мы коснемся в «Заключении» настоящей статьи. Уместно заметить, что была еще одна линия разработки педагогической антропологии, которую наметил сам К. Д. Ушинский, но от ее разработки благоразумно отказался. Три тома «Педагогической антропологии» представляют собой, по Ушинскому, *индивидуальную антропологию*. Согласно Ушинскому, возможна и социальная педагогическая антропология: «Изучение человеческого общества с педагогической же целью потребовало бы нового, еще большего труда, для которого у нас недостает ни сил, ни знаний» [Ушинский, 1950, с. 53-55]. Представляется, что и этот проект в сколь-нибудь полном объеме также был трудноосуществим: в то время еще и *социальной психологии* как науки не было.

### **Заключение. Триумф и трагедия Ушинского**

Настоящая статья приурочена к 200-летию юбилею ученого, что избавляет от необходимости проведения параллелей между творчеством великого психолога и современной наукой: за два столетия наука, если она не топчется на месте, уходит далеко вперед. К. Д. Ушинский, несомненно, был гением. Гений это тот, кто значительно опережает свое время, часто настолько, что не все его мысли и решения понимают и

принимают современники. Гений в конечном счете оказывается *триумфатором*. Однако есть и оборотная сторона медали. Гений часто оказывается фигурой вместе с тем и *трагической*. Трагедия состоит в том, что даже несомненный гений не может в одиночку решить *всех вопросов, исследовать все сам*. Наука — дело коллективное, ученый вынужден пользоваться теми данными, какими располагает наука *его времени*, использовать труды своих *современников*, ибо других попросту нет. В случае Ушинского проявляется именно это: как мы видели, он ставил перед собой и такие вопросы, к решению которых наука его времени была не готова, опереться было просто не на что. С опережающими свое время такое случается.

Впрочем, мы далеки от того, чтобы идеализировать труды К. Д. Ушинского. Как и всякий документ эпохи (с момента публикации «Опыта педагогической антропологии» прошло более полутора столетий) труды Ушинского несут печать времени: многие положения, утверждавшиеся великим русским педагогом, не выдержали проверки временем, поскольку основывались на знаниях той эпохи.

Однако в главном Ушинский был прав, не случайно понятия *душа и духовность* активно возвращаются в структуру научно-психологического знания, знания XXI в. Человек, разработавший свою психологическую концепцию в середине XIX в., первую в истории психологической науки, связавшую науку с действительностью, достоин звания великого психолога.

Элементы эклектики, о которых Ушинский честно предупреждает, являются вероятно единственно возможным средством решения поставленных задач в девятнадцатом столетии. В XXI в. *эклектика* уже не ругательство, а — по мнению многих уважаемых авторов — методологическое признание сложности и многомерности изучаемого объекта, когда необходимо осуществлять комплексный подход, а интегральная теория отсутствует.

В XXI столетии, как хорошо известно, представители разных наук обсуждают возможности использования в науке сетевых подходов, что, согласимся, в некоторых отношениях несколько напоминает пресловутую эклектику. Нельзя же от ученого середины XIX столетия требовать решений, которых нет и спустя полтора века!

Не ставить же в упрек Ушинскому, что он уклонился от ответа на сакраментальный вопрос, как соединяется сознание с телом. Мы и в XXI в.



не знаем в точности, как это происходит. Представляется, что Ушинский в этом отношении проявил так свойственную ему мудрость.

Несомненно, важнейший момент для понимания подлинного значения системы Ушинского — это его трактовка предмета психологии как *совокупного, объединяющего все психические явления*, от простейших до самых сложных. Ушинский показал иной путь создания системы, в противоположность вундтовскому, эксплуатируемому научной психологией по сегодняшний день. Логика Вундта была проста и понятна — предмет определялся предельно узко, затем результаты можно попытаться перенести на целое. Согласно Ушинскому, напротив, предмет психологии должен быть определен максимально широко — от простейших проявлений, граничащих с физиологией (чем и ограничил сферу научной физиологической психологии В. Вундт), до самых сложных духовных, свойственных лишь человеку. Перспективность такого подхода психология XXI только начинает понимать. Заметим, что у Ушинского — в этом отношении — были прекрасные последователи. Среди которых Пьер Жане и Карл Юнг, которые рассматривали предмет широко, не сводя к какому-то частному проявлению, и, соответственно, не пытаясь потом полученный результат распространить на целое.

К. Д. Ушинский видел недостатки своей работы лучше критиков, сам о них заявлял, не скрывал, что некоторые вопросы не могут быть решены в настоящее время — наука не располагает такими возможностями, но он не затушевывает их, а, напротив, обнажает. Возможно, это урок великого психолога его будущим последователям. Наверное, стоит расценивать это как новую норму научной этики от Ушинского. Вспомним, что Карл Поппер, формулируя свое знаменитое *анти-эссенциалистское заклинание*, утверждал, что обсуждения вербальных проблем ведет к забвению проблем реальных. Иными словами, туманные решения при помощи словесной эквилибристики только вредят развитию науки. Правда, это было потом, в XX столетии, когда Ушинского уже не было.

Ушинский был скромным человеком. Не идентифицировал себя как психолога, много раз отмечал, что он не психолог. В названии его труда не было слова психология. Частично это объясняет, что труд Ушинского не был оценен по достоинству. Сказалось, конечно, и то, что он не был завершен и представлен в целостном виде. Впрочем, комплекс причин — и объективных, и

субъективных — недооценки эпохального для психологии труда Ушинского описан в других работах автора [Мазиллов, 2014; Мазиллов, 2023]. Не будем этого повторять, да оно и не важно. Важно вернуть Ушинскому его законное место в истории психологической науки. В истории психологии много еще пробелов и белых пятен, неправомерных оценок, устаревших штампов и стереотипов. Настала пора признать — К. Д. Ушинский был великим русским психологом.

#### Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. «Педагогическая антропология» К. Д. Ушинского и ее современное значение // Избранные труды по психологии. Том 2. Развитие и воспитание личности / под ред. Н. А. Логиновой. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2007а. С. 531-546.
2. Ананьев Б. Г. Проблемы педагогической антропологии // Избранные труды по психологии. Том 2. Развитие и воспитание личности / под ред. Н. А. Логиновой. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2007б. С. 499-514.
3. Ананьев Б. Г. К. Д. Ушинский — великий русский психолог // Избранные труды по психологии. Том 1. Очерки психологии. История русской психологии / под ред. Н. А. Логиновой. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2007. С. 388-409.
4. Ананьев Б. Г. Педагогическая антропология К. Д. Ушинского и ее современное значение // Вопросы психологии. 1969. № 2. С. 3-14.
5. Ананьев Б. Г. К. Д. Ушинский — великий русский психолог // Советская педагогика. 1945. № 12. С. 98-111.
6. Вундт В. Основания физиологической психологии. Москва: Типогр. М. Н. Лаврова и Ко., 1880. 1040 с.
7. Кант И. Сочинения: в шести томах. Т. 3. Москва: Мысль, 1964. 799 с.
8. Кант И. Сочинения: в шести томах. Т. 6. Москва: Мысль, 1966. 743 с.
9. Мазиллов В. А. Проект практической психологии К. Д. Ушинского // Человек. 2015. № 6. С. 107-117.
10. Мазиллов В. А. Разработка практической психологии: непонятый и не оцененный проект К. Д. Ушинского // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). 2014а. № 3. С. 191-199.
11. Мазиллов В. А. К. Д. Ушинский в Ярославле: формирование методологических взглядов // Педагогическое наследие К. Д. Ушинского: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» (4-5 марта 2014 г.). Ч. 2. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014б. С. 24-39.

12. Мазиллов В. А. Великий психолог: К. Д. Ушинский как методолог психологии // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 2. С. 72-81.

13. Мазиллов В. А. Становление метода эксперимента в научной психологии // Современная экспериментальная психология : коллективная монография : в 2-х томах. Том 1 / под ред. В. А. Барабанщикова. Москва : Институт психологии РАН, 2011. С. 139-159.

14. Мазиллов В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1998. 356 с.

15. Рамуль К. А. К. Д. Ушинский и западноевропейская психология // Вопросы психологии. 1956. № 5. С. 113-124.

16. Рубинштейн С. Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. С. 183-193.

17. Струминский В. Я. Проблема воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского // Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Том 1. Вопросы воспитания. Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1953. С. 7-52.

18. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 2. Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948. 656 с.

19. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 3. Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1950. 692 с.

20. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 8. Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1950. 778 с.

21. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 9. Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1951. 628 с.

22. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 10. Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1952. 668 с.

23. Tetens J. N. Philosophische Versuche über menschliche Natur und ihre Entwicklung. Kiel, 1776.

24. Wollf Ch. Psychologia empirica, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide constant, continentur et ad solidam universae philosophiae practicae atheologicae naturalis tractationem via sternitur. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1738. 720 S.

25. Wollf Ch. Psychologia rationalis, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide innotescunt, per essentiam et naturam animae explicantur et ad intimiorem naturae ejusque autoris cognitionem profutura propontur. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1734. 680 S.

26. Wundt W. Vorlesungen über die Menschen und Thiereseele. Leipzig : Boss, 1863-1864. Bd. 1. XIV, 491 S.; Bd. 2. VII, 463 S.

27. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig : Engelmann, 1874. XII, 870 S.

#### Reference list

1. Anan'ev B. G. «Pedagogicheskaja antropologija» K. D. Ushinskogo i ee sovremennoe znachenie = «Pedagogical Anthropology» by K. D. Ushinsky and its modern significance // Izbrannye trudy po psihologii. Tom 2. Razvitie i vospitanie lichnosti / pod red. N. A. Loginovoj. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburzhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2007a. S. 531-546.

2. Anan'ev B. G. Problemy pedagogicheskoy antropologii = Problems of pedagogical anthropology // Izbrannye trudy po psihologii. Tom 2. Razvitie i vospitanie lichnosti / pod red. N. A. Loginovoj. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburzhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2007b. S. 499-514.

3. Anan'ev B. G. K. D. Ushinskij — velikij russkij psiholog = K. D. Ushinsky — the great Russian psychologist // Izbrannye trudy po psihologii. Tom 1. Oчерki psihologii. Istorija russkoj psihologii / pod red. N. A. Loginovoj. Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburzhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2007. S. 388-409.

4. Anan'ev B. G. Pedagogicheskaja antropologija K. D. Ushinskogo i ee sovremennoe znachenie = Pedagogical anthropology of K. D. Ushinsky and its modern significance // Voprosy psihologii. 1969. № 2. S. 3-14.

5. Anan'ev B. G. K. D. Ushinskij — velikij russkij psiholog = K. D. Ushinsky is the great Russian psychologist // Sovetskaja pedagogika. 1945. № 12. S. 98-111.

6. Vundt V. Osnovaniya fiziologicheskoy psihologii = Foundations of physiological psychology. Moskva : Tipogr. M. N. Lavrova i Ko., 1880. 1040 s.

7. Kant I. Sochineniya : v shesti tomah = Compositions: In six volumes. T. 3. Moskva : Mysl', 1964. 799 s.

8. Kant I. Sochineniya : v shesti tomah = Compositions: In six volumes. T. 6. Moskva : Mysl', 1966. 743 s.

9. Mazilov V. A. Proekt prakticheskoy psihologii K. D. Ushinskogo = Project of practical psychology of K. D. Ushinsky // Chelovek. 2015. № 6. S. 107-117.

10. Mazilov V. A. Razrabotka prakticheskoy psihologii: neponjatij i neocenennyj proekt K. D. Ushinskogo = Development of practical psychology: an incomprehensible and unapproved project of K. D. Ushinsky // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Tom II (Psichologo-pedagogicheskie nauki). 2014a. № 3. S. 191-199.

11. Mazilov V. A. K. D. Ushinskij v Jaroslavle: formirovanie metodologicheskikh vzgljadov = K. D. Ushinsky in Yaroslavl: formation of methodological views // Pedagogicheskoe nasledie K. D. Ushinskogo : materialy nauchno-prakticheskoy konferencii «Chteniya Ushinskogo» (4-5 marta 2014 g.). Ch. 2. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2014b. S. 24-39.

12. Mazilov V. A. Velikij psiholog: K. D. Ushinskij kak metodolog psihologii = Great psychologist: K. D. Ushinsky as a methodologist of psychology // Psichologicheskij zhurnal. 2023. T. 44. № 2. S. 72-81.

13. Mazilov V. A. Stanovlenie metoda jeksperimenta v nauchnoj psihologii = Becoming an experimental method in scientific psychology // Sovremennaja jeksperimental'naja psihologija : kollektivnaja monografija : v 2-h tomah. Tom 1 / pod red. V. A. Barabanshnikova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2011. S. 139-159.

14. Mazilov V. A. Teorija i metod v psihologii = Theory and method in psychology. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 1998. 356 s.

15. Ramul' K. A. K. D. Ushinskij i zapadnoevropejskaja psihologija = K. D. Ushinsky and Western European psychology // Voprosy psihologii. 1956. № 5. S. 113-124.
16. Rubinshtejn S. L. Psihologicheskaja nauka i delo vospitaniya = Psychological science and education // Problemy obshhej psihologii. Moskva : Pedagogika, 1973. S. 183-193.
17. Struminskij V. Ja. Problema vospitaniya v pedagogicheskoy sisteme K. D. Ushinskogo = The problem of upbringing in the pedagogical system of K. D. Ushinsky // Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Tom 1. Voprosy vospitaniya. Moskva : Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izd-vo, 1953. S. 7-52.
18. Ushinskij K. D. Sochineniya = Compositions T. 2. Moskva ; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1948. 656 s.
19. Ushinskij K. D. Sochineniya = Compositions T. 3. Moskva ; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1950. 692 s.
20. Ushinskij K. D. Sochineniya = Compositions T. 8. Moskva ; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1950. 778 s.
21. Ushinskij K. D. Sochineniya = Compositions T. 9. Moskva ; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1951. 628 s.
22. Ushinskij K. D. Sochineniya = Compositions T. 10. Moskva ; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1952. 668 s.
23. Tetens J. N. Philosophische Versuche über menschliche Natur und ihre Entwicklung. Kiel, 1776.
24. Wolff Ch. Psychologia empirica, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide constant, continentur et ad solidam universae philosophiae practicae ac theologiae naturalis tractationem via sternitur. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1738. 720 S.
25. Wolff Ch. Psychologia rationalis, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide innotescunt, per essentiam et naturam animae explicantur et ad intimiorem naturae ejusque autoris cognitionem profutura propontur. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1734. 680 S.
26. Wundt W. Vorlesungen über die Menschen und Thiereseele. Leipzig : Boss, 1863-1864. Bd. 1. XIV, 491 S.; Bd. 2. VII, 463 S.
27. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig : Engelmann, 1874. XII, 870 S.

Статья поступила в редакцию 23.11.2022; одобрена после рецензирования 12.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 23.11.2022; approved after reviewing 12.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

Научная статья  
УДК 159.9  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_116\_125  
EDN: RFCLQI

### Влияние переживания ситуации расторгнутого брака на временную перспективу личности

Александр Аркадьевич Баранов<sup>1</sup>, Галина Леонидовна Протопопова<sup>2✉</sup>

<sup>1</sup>Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Удмуртский государственный университет. 426034, г. Ижевск, Университетская ул., д. 1, корп. 6

<sup>2</sup>Аспирантка, Удмуртский государственный университет. 426034, г. Ижевск, Университетская ул., д. 1, корп. 6

<sup>1</sup>baranovaa@udsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1878-8305>

<sup>2</sup>galyusya69@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-6756-9611>

**Аннотация.** Статья знакомит с трансформацией временной перспективы личности при переживании ситуации расторгнутого брака. В настоящее время проблема временной перспективы у разведенных людей проработана недостаточно, несмотря на то, что привлекает все большее внимание психологов, так как напрямую связана с вопросом познания личности человека, находящегося в критической ситуации. Поэтому целью исследования послужило интегрированное объяснение некоторых механизмов и закономерностей влияния переживания ситуации расторгнутого брака на временную перспективу личности.

Исследование осуществлялось на базе Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко в течение 3 лет. Общий объем выборки испытуемых составил 300 человек (женщины и мужчины в возрасте от 18 до 65 лет). Выборки были уравнены по полу, образовательному основанию и сравнивались. В качестве методов статистической обработки использовался U-критерий Манна — Уитни, предназначенный для оценки различий между двумя выборками по уровню признака. Применение данного критерия объясняется тем, что в настоящем исследовании присутствуют две независимые выборки: группа «разведенных» и группа «женатых», а различные параметры временной перспективы измеряются количественно. Изучение временной перспективы проводилось с помощью опросника Ф. Зимбардо по временной перспективе и авторской методике «Авторезюме» — проективный метод, основанный на достаточно сознательном вынесении во вне (на бланк для исследования, при неопределенной инструкции) содержания своего переживания жизненных событий прошлого, настоящего и будущего, а также внутреннего мира. Было обнаружено, что при возникновении ощущения физического дискомфорта и неблагоприятных расстройств, повышении их интенсивности у личности в ситуации развода ухудшается способность анализировать и планировать события, а это, в свою очередь, приводит к трансформации ее временной перспективы. У человека, пережившего критическую жизненную ситуацию в связи с разводом, сужена временная перспектива: прошлое, настоящее и планируемое будущее переживаются им как негативные.

**Ключевые слова:** развод; временная перспектива; переживание; прошлое; настоящее; будущее

**Для цитирования:** Баранов А. А., Протопопова Г. Л. Влияние переживания ситуации расторгнутого брака на временную перспективу личности // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 116-125. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_116\\_125](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_116_125). <https://elibrary.ru/RFCLQI>

Original article

### The influence of experiencing the situation of a dissolved marriage on the time perspective of the individual

Aleksandr A. Baranov<sup>1</sup>, Galina L. Protopopova<sup>2✉</sup>

<sup>1</sup>Doctor of psychological sciences, professor, department of developmental and differential psychology, Udmurt state university. 426034, Izhevsk, Universitetskaya st., 1, bldg. 6

<sup>2</sup>Post-graduate student, Udmurt state university. 426034, Izhevsk, Universitetskaya st., 1, bldg. 6

<sup>1</sup>baranovaa@udsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1878-8305>

<sup>2</sup>galyusya69@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0001-6756-9611>

**Abstract.** The article introduces the transformation of the temporal perspective of the individual when experiencing the situation of a dissolved marriage. Currently, the problem of time perspective in divorced people has not been

worked out enough, despite the fact that it is attracting more and more attention of psychologists, as it is directly intertwined with the issue of knowing the personality of a person in this critical situation. Therefore, the purpose of the study was an integrated explanation of the impact of experiencing the situation of a dissolved marriage on the temporal perspective of the individual.

The study was carried out on the bases of Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko for 3 years. The total sample of subjects was 300 people (women and men from 18 to 65 years old). The samples were equalized by gender, educational basis and compared. The Mann-Whitney U-test was used as statistical processing methods, designed to assess the differences between two samples in terms of the level of the attribute. The choice of this criterion is explained by the fact that in this study there are two independent samples: a group of «divorced» and a group of «married», and various parameters of the time perspective are measured quantitatively. The study of the temporal perspective was carried out using the F. Zimbardo Time Perspective Questionnaire and the author's technique «Autoresume» — a projective method based on a fairly conscious exposure to the outside (on the research form), with an indefinite instruction, the content of his experience of life events of the past, present and future, as well as the inner world. It was found out that when feeling physical discomfort and trouble, somatic sensations, their intensity, the ability to analyze and plan events worsens in a person in a divorce situation, and this, in turn, leads to a transformation of its time perspective. A person who has survived a critical life situation — divorce, has a narrowed time perspective, the past, present and planned future are experienced by him as negative.

**Keywords:** divorce; time perspective; experience; past; present; future

**For citation:** Baranov A. A., Protopopova G. L. The influence of experiencing the situation of a dissolved marriage on the time perspective of the individual. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 116-125. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_116\\_125](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_116_125). <https://elibrary.ru/RFLQI>

## Введение

Предмет обсуждения нестабильности брака — важная практическая платформа для цивилизованных держав 60-х гг. прошедшего века. Именно в это время отмечается значительный рост разводов. Выросшее количество разводов отчетливо продемонстрировало, что прежде надежный и основательный социальный институт — семья, потерял свою прежнюю жизнеспособность. Проблема разводов продолжает существовать и сегодня [Баранов, 2022]. Именно поэтому для многих развитых стран расторжение брака — вызывающее беспокойство психосоциальное явление.

Для России ситуация неудачного супружества так же актуальна в указанные сроки. Например, в 1960-1970-е гг. количество расторгнутых браков регулярно возрастало и сравнительно урегулировалось лишь в 1980-х гг. [Авдеев, 2004]. За время видоизменения общества проблема неустойчивости российской семьи обострилась. В течение 1990-х гг. в разгар ослабления супружества населения прослеживался резкий прирост показателей расторжения брака. В последнее десятилетие непрерывно усиливается рост разводов, возрастает численность семей, в которых присутствует только один из родителей, а супруги в ситуации расторгнутого брака начинают переживать психологические и поведенческие сложности при создании новой семьи [Авдеев, 2009; Аксенов, 2014].

Переживание — это способ проживания важных явлений и событий среды [Василук, 2019], а также своего внутреннего состояния, имеющий

предмет и определенный отрезок времени — начало и конец [Тихомирова, 2020].

В результате переживания развода наблюдается прекращение супружеских отношений в юридическом, экономическом и психологическом аспектах, что приводит к преобразованию целой семейной системы. Настоящее событие (даже когда расторжение брака реализуется по договоренности обоих партнеров) обусловлено длительностью, продолжительностью, болезненностью переживаний членов семьи и его деструктивным действием на всю семейную структуру. Спустя длительные временные рамки после завершения отношений остаются разнообразные негативные психологические последствия расставания [Гуткевич, 2014; Новикова, 2009; Осницкий, 2019; Савко, 2020].

К. Левин является исключительным психологом, который одним из первых осмыслил ценность временных рамок в поступках и жизни человека, правда, понятие «временная перспектива» как самостоятельное он начал употреблять намного позднее. К. Левин понимает временную перспективу как единство образа мыслей индивида в настоящий момент времени, связанных с переживанием событий из его далекого прошлого и предвосхищением предстоящего будущего [Левин, 2019].

В данный момент имеется несметное количество разного рода суждений феномена «временная перспектива». К примеру, О. Н. Арестова считает, что временная перспектива — это существенный личностный конструкт с многомерной

композицией, который указывает на определенный момент жизни человека, включает в себя определенное содержание и несколько меняющихся характеристик: протяженность, направленность, эмоциональный фон и др. [Арестова, 1999]. Кроме того, она отмечает предрасположенность характеристик временной перспективы личности давлению социальной ситуации жизни реального субъекта. Замечено, что эти характеристики особо изменяются во время социальных и экономических коллапсов, переломных моментов развития общества.

Согласно с представлениями Ж. Нюттена понятию «временная перспектива» присваиваются три гетерогенных аспекта психологического времени: 1) перспектива, 2) установка, 3) ориентация [Нюттен, 2020]. Временная установка отражает положительные и отрицательные устремления индивида с учетом его прошлого, настоящего и будущего. Временная ориентация указывает на значимую направленность поведения субъекта и переживания им настоящих, прошлых и будущих событий. Безусловно, феномен «временная перспектива» Ж. Нюттен советует обозревать в соответствии с пространственной перспективой. В подобной ситуации когнитивные представления для временной перспективы оказываются именно тем, что и зрительное восприятие для пространственной. Между тем временную перспективу разрешается наделять особыми параметрами: 1) протяженностью, 2) глубиной, 3) насыщенностью, 4) структурированностью, 5) реалистичностью.

В соответствии с представлениями Н. А. Логиновой, жизненный путь личности включает в себя две основные концепции, отраженные в доминирующих психолого-биографических исследованиях. Первая концепция — возрастная, рассматривает общие особенности субъекта в разные возрастные периоды. Вторая концепция — индивидуально-психологическая, исследует психологическое развитие отдельно взятого индивида [Сунцова, 2022].

В современной психологической науке ситуация временной перспективы волновала таких отечественных исследователей, как К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина и В. И. Ковалева [Захарова, 2019]. Они внедрили понятие «временная трансспектива» — умение объединять настоящее, перспективу и ретроспективу (В. И. Ковалев), а также способность сознательно сочетать в настоящем прошлое и будущее,

резюмируя переживания конкретного промежутка времени своей жизни (К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина).

На основании суждений В. И. Ковалева феномен «временная перспектива», одновременно с временной ретроспективой, входит в структуру индивидуальной временной трансспективы — своеобразного конструкта, благодаря которому личность персонально упорядочивает и корректирует время своего жизненного пути. С позиции В. И. Ковалева жизненные перспективы обеспечивают исключительный «просмотр» бытия с закреплением в сознании личности разного рода пережитых явлений на всем протяжении ее биографии. Понимание субъектом его бытия содействует тому, что очертания будущего формирует у него осознанную совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности [Щипанова, 2020].

К. А. Абульханова-Славская обращает внимание на то, что жизненная перспектива — это даже не столько планы на будущее, сколько более рациональное использование своих жизненных ресурсов и прирост личностной инициативы. Бесспорно, проекция будущих целей и ценностей раскрывает субъективно-психологическую перспективу, хотя ее существование (направленность в будущее и осмысление будущего) еще не подтверждает присутствия потенциала развития личности, точнее жизненной перспективы (к примеру, подростковый возраст). В то же время трудовая деятельность, профессиональная квалификация являются фундаментом для самоопределения личности и формирования личностной позиции человека [Логутенкова, 2019].

Развод значительно меняет жизнедеятельность бывших супругов, заставляет их по-новому взглянуть на свою жизнь, переосмыслить ее [Леонтьев, 2019]. Все это отражается на переживании психологического времени жизни.

В ситуации расторгнутого брака происходит интенсивное осмысление жизни, оценка пройденного этапа, определение роли самого субъекта в реализации жизненного пути [Тхостов, 2021]. Временная перспектива сужается. Как правило, человек ориентирован в большей степени на настоящий момент и прошлое, в меньшей степени — на будущее.

На основании вышесказанного можно построить концептуальную модель влияния переживания ситуации расторгнутого брака на временную перспективу личности.

### Концептуальная модель

Ситуацию расторгнутого брака можно рассматривать как критическую, в которой невозможно реализовать различные жизненные задачи — удовлетворить потребности, достичь цели, реализовать отношения и т. д.

На восприятие ситуации развода в данном случае будут влиять как объективные, так и субъективные факторы распада семьи. К объективным можно отнести 1) первичную несовместимость семейной пары: а) если поведение и ожидания одного супруга не совпадают с реальными представлениями и противоречат семейной роли другого супруга, б) инфертильность — неспособность обзавестись потомством); 2) длительность брака (максимальное количество разводов приходится на семейные пары, имеющие опыт совместного проживания от 5 до 9 лет); 3) опыт семейной жизни родительской семьи (развод родителей). Среди субъективных факторов важно выделить: 1) образование (с ростом разницы в уровне культуры, воспитания и происхождения супругов вырастает вероятность их развода), 2) пол (женщины, находясь в отношениях независимо от их длительности, вдвое чаще мужчин размышляют о гармоничных отношениях, а следовательно, чаще подают на развод), 3) возраст (чем «моложе» союз, тем чаще супруги решаются расстаться, «сензитивный» возраст для разводов — 25-39 лет).

Переживание ситуации расторгнутого брака изменяет структуру времени жизненного пути разведенной личности. В структуре временной перспективы вслед за Ж. Нюттеном важно обратить внимание на три аспекта: 1) собственно временную перспективу, 2) временную установку, 3) временную ориентации. Наличие ситуации развода значительно меняет жизнедеятельность субъекта, а значит заставляет его по-новому взглянуть на свою жизнь и ее смысл. Все это отражается на переживании психологического времени жизни.

Каждая из составляющих временной перспективы подвергается изменению под воздействием переживания ситуации расторжения брака. Предположим, что временная установка имеет следующие характеристики: 1) на настоящее — негативная установка, 2) на прошлое — негативная установка, 3) к будущему проявится беспомощное отношение безысходности. Во временной ориентации доминирующая направленность будет на события прошлого. Тогда собственно временная перспектива в соответствии со свой-

ствами, выделенными Ж. Нюттеном, будет укорочена, не насыщена большим количеством событий.

Все указанные характеристики в совокупности будут выражать трансформацию временной перспективы личности, пережившей ситуацию расторгнутого брака, по сравнению с личностью, состоящей в браке.

Таким образом, проблема исследования указывает на необходимость дальнейшего понимания и изучения влияния развода на временную перспективу личности.

Объект исследования: временная перспектива личности.

Предмет исследования: механизмы и закономерности влияния переживания временной перспективы личности в ситуации развода.

На основании построенной концептуальной модели проверялась центральная гипотеза: если у личности имеется опыт переживания расторгнутого брака, то ее временная перспектива способна к трансформации и имеет отличия от временной перспективы личности без условий расторгнутого брака.

Для проверки выдвинутой гипотезы были определены цели и задачи исследования.

Цель исследования — интегрированно объяснить, как переживание ситуации расторгнутого брака влияет на временную перспективу личности.

Цель была детализирована в задачах исследования:

1. Оценить временную перспективу личности в ситуации расторгнутого брака.
2. Проверить временную перспективу личности в ситуации расторгнутого брака.
3. Сравнить временную перспективу личности в ситуации расторгнутого брака и временную перспективу личности без условий расторгнутого брака.

Для реализации исследования центральная гипотеза была конкретизирована в рабочих гипотезах.

Рабочая гипотеза № 1: Если личность находится в условиях расторгнутого брака, то она в большей степени ориентирована на прошлое и настоящее и в меньшей — на будущее.

Рабочая гипотеза № 2: если личность находится в условиях расторгнутого брака, то у нее будет позитивная установка на прошлое.

Рабочая гипотеза № 3: если личность находится в условиях расторгнутого брака, то насто-

ящий период жизненного пути переживается ею как негативный.

Рабочая гипотеза № 4: если личность находится в условиях расторгнутого брака, то она будет относиться к будущему беспомощно и безнадежно.

Рабочая гипотеза № 5: если личность находится в условиях расторгнутого брака, то событийная насыщенность ее жизни будет снижена.

В качестве независимой переменной было выбрано семейное положение. Имеются две гра-

дации независимой переменной: наличие или отсутствие условий расторгнутого брака. Способ контроля независимой переменной: пассивный путем формирования групп. Зависимой переменной в исследовании выступила временная перспектива. Способ контроля зависимой переменной: пассивный, путем измерения. В Таблице 1 отражены дополнительные переменные исследования.

Таблица 1

*Дополнительные переменные*

№ п/п	Переменная	Способ контроля	Реализация
1.	Время суток	Константность условий	Исследование проводилось как с разведенными, так и с женатыми с 17.00 до 20.00
2.	Возраст	Уравнивание	От 18 до 65 лет (средний возраст 35 лет)
3.	Пол		Семейные пары; мужчины и женщины, которые пережили ситуацию развода
3.	Эмоциональное состояние		Доэкспериментальное интервью

При планировании данного исследования был использован эксперимент, на который ссылаются, план ex-post-facto. Основным критерием при выборе данного плана явилось то, что в качестве воздействия выступает переживание личностью критической жизненной ситуации — развода. То есть воздействие присутствует, но не производится экспериментатором. В исследовании использовалась условная рандомизация, что также предусмотрено данным планом. Кроме того, есть контрольная группа людей, состоящих в законном браке, которые проходили те же методики, что и разведенные.

В Таблице 2 зафиксированы характеристики выборки исследования.

Таблица 2

*Количественная и качественная характеристика выборки исследования*

Группы	Количество испытуемых (чел.)	Возраст
Общий объем выборки 300 человек		
Экспериментальная группа (испытуемые в условиях расторгнутого брака — разведенные)	125	От 18 до 65 лет
Контрольная группа (испытуемые без условий расторгнутого брака — женатые)	175	

**Методы исследования**

Определение экспериментальных задач в рамках планируемой цели обеспечивалось с помо-

щью совокупности различных методов и методик: теоретические методы (методы системного обобщения, концептуального моделирования); эмпирические методы: архивный метод, предполагающий анализ паспортных данных, доэкспериментальное интервью, целью которого послужил сбор семейного анамнеза; психодиагностические методы (опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI и авторская методика «Авторезюме»).

Авторская методика «Авторезюме» — проективный метод, основанный на достаточном сознательном вынесении во вне (на бланк для исследования), при неопределенной инструкции, содержания своего переживания жизненных событий, внутреннего мира.

Бланк исследования: лист бумаги белого цвета формата А4 с нанесенной в самом начале вертикальной шкалой от +5 вверх (+1 — неважное событие; +2 — терпимое событие; +3 — хорошее событие; +4 очень хорошее событие; +5 — отличное событие) и до -5 — вниз (-1 — событие с переживанием легкого страдания; -2 — событие с переживанием средней тяжести страдания; -3 — событие с переживанием тяжелого события; -4 — событие с переживанием ужасного страдания; -5 — событие с переживанием мучительного страдания).

Инструкция испытуемому: «...на предлагаемом Вам бланке, со шкалой от +5 вверх и до -5 вниз, изобразите переживания, отражая в них



события, которые происходили с Вами, оценивая их относительно предлагаемой шкалы как хорошие — вверх или плохие — вниз...».

Испытуемому предлагают бланк и простой карандаш. Когда он отмечает переживание настоящего события, инструкцию продолжают: «...теперь продолжите свои переживания в будущем, отмечая события, которые Вы ожидаете или хотите видеть в своем будущем, при этом соблюдая принцип их оценивания, как и на предыдущем этапе».

#### *Процедура проведения*

В ходе исследования с испытуемым проводится осмысленная беседа, задаются следующие вопросы:

1. Вспомните значимые события из Вашей жизни, которые происходили, например, на таких этапах жизни, как а) детство (с младенческого возраста и до 12 лет); б) подростковый возраст (с 13 до 18 лет); в) молодость (с 19 по 35 лет); г) зрелость (с 36 по 60 лет); д) пожилой возраст (с 61 года).

Пожалуйста, присвойте каждому событию цифру по порядку. Сделайте отметки о своих переживаниях этих важных событий на бланке, используя шкалу от +1 (+1 — неважное событие; +2 — терпимое событие; +3 — хорошее событие; +4 очень хорошее событие; +5 — отличное событие) до -5 (-1 — событие с переживанием легкого страдания; -2 — событие с переживанием средней тяжести страдания; -3 — событие с переживанием тяжелого события; -4 — событие с переживанием ужасного страдания; -5 — событие с переживанием мучительного страдания).

2. Отметьте точку настоящего на бланке. Где Вы сейчас находитесь? Какие ценные события уже происходят с Вами в настоящее время? Отметьте свои переживания этих событий на бланке, используя шкалу.

3. Какие значительные события Вы планируете осуществить в ближайшем будущем? Отметьте свои переживания этих событий на бланке, используя шкалу.

#### *Интерпретация*

Уделяется особое внимание переживаниям испытуемого из его прошлого, настоящего и будущего. Во-первых, отслеживаются психотравмирующие события в прошлом (особое внимание уделяется переживаниям по поводу развода родителей или близких родственников) и безнадёжный, печальный, унылый взгляд на прошлое. Или, наоборот, отмечается сентиментальное отношение к прошлому.

Во-вторых, уделяют внимание переживаниям событий субъекта из его настоящего (например, ситуация личного крушения брака). При этом отношение к событиям настоящего может быть как беспомощным и безнадёжным, так и индивидуалистическим, гуманистическим, ценностным.

В-третьих, фиксируется мотивация на достижение будущих целей.

#### *Практическая значимость*

Методика проста в применении, предоставляет возможность в относительно короткий промежуток времени (15-20 минут) получить представление о переживаниях значимых событий человека и его текущей жизненной ситуации в разные временные рамки.

#### **Результаты исследования**

Первоначально осуществлялся детальный анализ результатов исследования, который оценивал временную перспективу как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

В Таблицах 3 и 4 зафиксированы описательные статистики показателей в группе испытуемых «разведенные» и «женатые».

Таблица 3

*Описательные статистики показателей в группе испытуемых в ситуации расторгнутого брака («разведенные») (N = 125)*

Показатель	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	25,000th	Std.Dev.
Негативное прошлое	3,21	3,10	multiple	2,10	4,70	2,80	0,78
Гедонистическое настоящее	3,01	3,15	multiple	2,10	3,90	2,25	0,68
Ориентация на будущее	3,42	3,40	3,10	2,60	4,20	3,05	0,51
Позитивное прошлое	3,65	3,75	3,90	2,40	4,80	3,20	0,69
Фаталистическое настоящее	3,34	3,35	multiple	2,90	3,90	3,10	0,30

Таблица 4

*Описательные статистики показателей в группе испытуемых, состоящих в брачном союзе («женатые») (N = 175)*

Показатель	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	25,000th	Std.Dev.
Негативное прошлое	2,58	2,65	2,60	1,30	3,80	2,30	0,62

Показатель	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	25,000th	Std.Dev.
Гедонистическое настоящее	2,91	2,90	2,90	1,50	4,00	2,70	0,65
Ориентация на будущее	3,73	3,75	multiple	3,10	4,30	3,50	0,58
Позитивное прошлое	3,74	3,70	3,80	3,00	4,60	3,60	0,79
Фаталистическое настоящее	2,83	2,95	3,10	1,50	3,70	2,50	0,51

Для обнаружения объективных различий между группами испытуемых «разведенные» и «женатые» по показателям временной перспек-

тивы применялся критерий Манна — Уитни (непараметрическая альтернатива t-критерия для независимых выборок) (см. Табл. 5).

Таблица 5

*Значимые различия (U-критерий Манна — Уитни) в группах испытуемых «разведенные» и «женатые»*

Показатели		N	Mean	Range	U	P
Негативное прошлое	«разведенные»	125	3,21	2,60	<b>39,0</b>	<b>0,000</b>
	«женатые»	175	2,58			
Гедонистическое настоящее	«разведенные»	125	3,01	1,80	<b>55,5</b>	<b>0,000</b>
	«женатые»	175	2,91			
Ориентация на будущее	«разведенные»	125	3,42	1,60	<b>76,5</b>	<b>0,000</b>
	«женатые»	175	3,73			
Позитивное прошлое	«разведенные»	125	3,65	2,40	<b>37,0</b>	<b>0,000</b>
	«женатые»	175	3,74			
Фаталистическое настоящее	«разведенные»	125	3,34	1,00	<b>64,0</b>	<b>0,000</b>
	«женатые»	175	2,83			

Примечание. Полужирным шрифтом акцентированы коэффициенты Манна — Уитни, значимые на уровне  $p \leq 0,001$ .

Упорядочив и сгруппировав факторы, диагностируемые опросником временной перспективы Ф. Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI), необходимо обратить внимание на верхний уровень фактора восприятия негативного прошлого у лиц в ситуации расторгнутого брака («разведенные»), по сравнению с лицами, состоящими в брачном союзе («женатые») (см. Табл. 5). Среднее значение по субшкале «Негативное прошлое» в группе «разведенные» — 3,21, а в группе «женатые» — 2,58. Данный результат свидетельствует о том, что события прошлого для личности в разводе видятся в основном неприятными и вызывающими отвращение.

Прослеживается верхний уровень фактора восприятия гедонистического настоящего у лиц в ситуации расторгнутого брака («разведенные»), по сравнению с лицами, состоящими в брачном союзе («женатые») (см. Табл. 5). Среднее значение по субшкале «Гедонистическое настоящее» в группе «разведенные» — 3,01, а в группе «женатые» — 2,91. Этот факт указывает на то, что люди, прошедшие процедуру развода, живут одним днем. Они пытаются окружить себя настоящим, полным удовольствия, без сожаления о последствиях поведения, а некоторые, развлекаясь, находятся в поиске нового спутника жизни.

Низкая степень ориентации на будущее встречается у лиц в ситуации расторгнутого брака

(«разведенные»), по сравнению с лицами, состоящими в брачном союзе («женатые») (см. Табл. 5). Среднее значение по субшкале «Ориентация на будущее» в группе «разведенные» — 3,42, а в группе «женатые» — 3,73. Результаты подтверждают, что у человека в ситуации развода отсутствуют цели в жизни, планы и направленность поведения на реализацию этих планов и целей. Можно предположить, что разведенная личность в состоянии отчаяния считает, что время ее уже «исчерпано». Прошлая и настоящая жизнь представляется ей сплошной аккумуляцией разочарований, которые проецируются на будущее. Такое состояние может приводит к одиночеству, изолированности, закрытости для других людей.

Низкий уровень фактора восприятия позитивного прошлого наблюдается у лиц в ситуации расторгнутого брака («разведенные»), по сравнению с лицами, состоящими в брачном союзе («женатые») (см. Табл. 5). Среднее значение по субшкале «Позитивное прошлое» в группе «разведенные» — 3,65, а в группе «женатые» — 3,74. Полученные данные свидетельствуют, что люди в ситуации развода не способны смириться с событиями собственного прошлого, где всякие жизненные эпизоды, даже критические с негативным смыслом переживания (например, развод), служат опытом, способствующим развитию личности и отражающим ее поведение в настоящем.

Низкий уровень фактора восприятия фаталистического настоящего отмечается у лиц в ситуации расторгнутого брака («разведенные»), по сравнению с лицами, состоящими в брачном союзе («женатые») (см. Табл. 5). Среднее значение по субшкале «Фаталистическое настоящее» в группе «разведенные» — 3,34, а в группе «женатые» — 2,83. Отсюда следует, что люди, пережившие развод, верят в судьбу. Они уверены, что не могут влиять ни на настоящие, ни на будущие события своей жизни, так как время не движется вперед, тогда как ситуация безбрачия становится для них нескончаемой. По этой причине значительное число испытуемых либо не смогли повторно вступить в брак, либо их новые браки опять-таки аннулировались.

Рассматривая результаты, полученные с применением авторской методики «Авторезюме», мы выяснили, что большинство испытуемых (80 %) в ситуации развода пережили в детстве развод родителей. У 50 % опрошенных, переживших развод, отношения с супругом(ой) в период бракоразводной ситуации были критически негативными, а сам процесс развода все респонденты (100 %) оценили следующим образом: от +4 (событие с переживанием ужасного страдания) до +5 (событие с переживанием мучительного страдания).

На восприятие ситуации развода оказывают воздействие разнородные факторы распада семьи. Например, испытуемые отмечали первичную несовместимость в семейной паре, где наблюдалось либо поведение или ожидание одного из супругов, не совпадающее с реальными представлениями другого супруга, либо infertility — этиологическая и патогенетическая неспособность обзавестись потомством. Выяснилось, что максимальное количество разводов приходится на семейные пары, имеющие опыт совместного проживания от 5 до 9 лет. Важно сделать акцент, что с ростом разницы в уровне культуры, воспитания и происхождения супругов возрастала вероятность их развода. Оказывается, женщины, находясь в отношениях, независимо от их длительности, вдвое чаще, чем мужчины, размышляли о гармоничных отношениях, а следовательно, чаще подавали на развод первыми. Установлено: чем «моложе» союз, тем чаще супруги решались на расставание, сензитивный период для разводов приходится на возраст 25-39 лет.

Результаты исследования дополняют диапазон объектов терапевтических и восстановительных действий [Братусь, 2019] в условиях поддержи-

вающего сопровождения людей в ситуации развода. Для лиц в условиях расторгнутого брака были разработаны практические рекомендации, выполнение которых может способствовать расширению временной перспективы:

1. Поразмыслить о своем благополучии. Найти ответы на следующий вопрос — какими жизненными аспектами приходится пренебрегать в настоящем?

2. Бросить себе вызов. Увидеть и осознать стереотипы и привычки прошлого, отбросить их, принять решение «начать с нуля».

3. Спланировать свое будущее, включив в него широкомасштабные жизненные цели. Определить: к чему стремиться, где не терпится побывать, какой след в жизни воображается оставить. Сосредоточиться на том, что можно изменить.

4. Следить за своим здоровьем (здоровый сон, правильное питание, активный образ жизни), потому что мозг и организм взаимосвязаны. Забота о физическом теле — путь к уменьшению раздражения и волнения. В минуты уныния не отыгрываться на себе: не ругать себя, преуменьшая свои достоинства и не отталкивать окружающих.

5. Научиться принимать то, что не в силах изменить и контролировать, а также развивать умение радоваться жизненным контрастам: радость переживается ярче, если познать грусть. Возращать в себе терпение, понимание и не терять надежду.

6. Воспитать в себе умение отпускать.

### **Заключение**

1. В результате проведенного эмпирического исследования центральная гипотеза об изменении временной перспективы у личности в ситуации развода подтвердилась. Оправдалась рабочая гипотеза о том, что разведенные в меньшей степени ориентированы на свое будущее, которое рассматривается ими как predetermined.

2. Отмечается сужение временной перспективы личности в условиях расторгнутого брака, потому что она фиксируется на своем душевном болезненном переживании, как следствие, ранее планируемые важные события будущего чаще заменяют желание выйти из ситуации развода. Для таких людей будущее не представляется развернутым и насыщенным.

3. Для человека, пережившего условия расторгнутого брака, характерна убежденность в том, что его жизнь неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, а потому бессмысленно что-либо загадывать на бу-

дущее. По мнению человека, находящегося в условиях расторгнутого брака, развод родителей определяет дальнейший ход семейной жизни ребенка.

Таким образом, у человека, пережившего критическую жизненную ситуацию — развод, сужена временная перспектива; прошлое, настоящее и планируемое будущее переживаются им как негативные.

#### Библиографический список

1. Авдеев А. А. Браки и разводы в России // Гендерная экспертиза и законодательная политика : в 2-х т. / редакторы-составители: Е. В. Изотова, Е. В. Кочкина, Е. В. Машкова. Москва : Аванти-плюс, 2004. Т. 1. С. 204-221.

2. Авдеенок Л. Н. Психокоррекционная работа с женщинами, находящимися в ситуации семейного кризиса / Л. Н. Авдеенок, М. М. Аксенов, Е. Н. Скрипачева // Вестник ТГПУ. 2009. Вып. 5 (83). С. 117-119.

3. Аксенов М. М. Типология пограничных психических расстройств и стрессоустойчивость / М. М. Аксенов, М. Ф. Белокрылова, В. Ф. Лебедева и др. // Медицинская психология в России. 2014. № 2 (25). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 17.09.2022).

4. Арестова О. Н. Мотивация и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности // Вестник МГУ. Психология. 1999. № 3. URL: <https://istina.msu.ru> (дата обращения: 01.10.2022).

5. Баранов А. А. Эмоциональные маркеры переживания личностью критической жизненной ситуации / А. А. Баранов, Г. Л. Протопопова // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 32. № 2. С. 146-153.

6. Братусь Б. С. Психотерапия и психологическая консультативная помощь // Развитие личности. 2019. № 3. С. 10-16.

7. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Изд-во Московского университета, 2019. 200 с.

8. Гуткевич Е. В. Современная семья в аспекте психологии здоровья личности: проблемы развития и возможности превенции // Сибирский психологический журнал. 2014. № 51. С. 120-132.

9. Захарова А. Ю. Временная перспектива личности при аффективных расстройствах: обзор научных исследований / А. Ю. Захарова, А. В. Трусова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 3. С. 435-450.

10. Левин К. Теория поля в социальных науках. Санкт-Петербург : Академический проект, 2019. 365 с.

11. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Москва : Смысл, 2019. 584 с.

12. Логутенкова И. В. Жизненные перспективы личности: авторская модель // Сборник статей по материалам XXX международной научно-практической

конференции. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Международный центр науки и образования», 2019. С. 57-65.

13. Новикова Е. В. О некоторых характеристиках общения между супругами // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 15-19.

14. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2020. 250 с.

15. Осницкий А. В. Проблемы психического здоровья и адаптации личности. Москва : Серебряный век, 2019. 384 с.

16. Савко О. А. Динамика развития саморегуляции у студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе профессионального обучения / О. А. Савко, А. А. Кацера // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 29 окт. 2020 г.) / редкол.: И. Л. Федотенко и др. Чебоксары : ИД «Среда», 2020. С. 351-356.

17. Сунцова Я. С. Целевые ориентации студентов в связи с их жизненным сценарием / Я. С. Сунцова, Т. В. Шрейбер // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8. С. 107-112.

18. Тихомирова С. В. Индивидуальное переживание как психологический феномен: структура, типы, функции, методы исследования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/114PSMN620.pdf> (дата обращения: 08.11.2022).

19. Тхостов А. Ш. Психология телесности. Москва : Смысл, 2021. 287 с.

20. Щипанова Д. Е. Профессиональное самоопределение личности как построение смыслов будущего : монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 119 с.

#### Reference list

1. Avdeev A. A. Braki i razvody v Rossii = Marriages and divorces in Russia // Gendernaja jekspertiza i zakonodatel'naja politika : v 2-h t. / redaktory-sostaviteli: E. V. Izotova, E. V. Kochkina, E. V. Mashkova. Moskva : Avanti-pljus, 2004. T. 1. S. 204-221.

2. Avdeenok L. N. Psihokorrekcionnaja rabota s zhenshhinami, nahodjashhimisja v situacii semejnogo krizisa = Psychocorrection work with women in a situation of family crisis / L. N. Avdeenok, M. M. Aksenov, E. N. Skripacheva // Vestnik TGPU. 2009. Vyp. 5 (83). S. 117-119.

3. Aksenov M. M. Tipologija pograničnih psihicheskijh rasstrojstv i stressoustojchivost' = Typology of borderline mental disorders and stress resistance / M. M. Aksenov, M. F. Belokrylova, V. F. Lebedeva i dr. // Medicinskaja psihologija v Rossii. 2014. № 2 (25). URL: <http://mprj.ru> (data obrashhenija: 17.09.2022).

4. Arestova O. N. Motivacija i perspektivnoe celopolaganie v myslitel'noj dejatel'nosti = Motivation and promising goal-setting in thought activity // Vestnik

MGU. Psihologija. 1999. № 3. URL: <https://istina.msu.ru> (data obrashhenija: 01.10.2022).

5. Baranov A. A. Jemocional'nye markery perezhivaniya lichnost'ju kriticheskoj zhiznenoj situacii = Emotional markers of being experienced by the personality of a critical life situation / A. A. Baranov, G. L. Protopopova // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2022. T. 32. № 2. S. 146-153.

6. Bratus' B. S. Psihoterapija i psihologicheskaja konsultativnaja pomoshh' = Psychotherapy and psychological counseling // Razvitie lichnosti. 2019. № 3. S. 10-16.

7. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniya (analiz preodolenija kriticheskikh situacij) = Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations). Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2019. 200 s.

8. Gutkevich E. V. Sovremennaja sem'ja v aspekte psihologii zdorov'ja lichnosti: problemy razvitija i vozmozhnosti prevencii = Modern family in the aspect of personal health psychology: developmental problems and possibilities of prevention // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2014. № 51. S. 120-132.

9. Zaharova A. Ju. Vremennaja perspektiva lichnosti pri affektivnyh rasstrojstvah: obzor nauchnyh issledovanij = Temporal perspective of personality in affective disorders: a review of scientific research / A. Ju. Zaharova, A. V. Trusova // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika. 2019. T. 16. № 3. S. 435-450.

10. Levin K. Teorija polja v social'nyh naukah = Field theory in the social sciences. Sankt-Peterburg : Akademicheskij proekt, 2019. 365 s.

11. Leont'ev D. A. Psihologija smysla = Psychology of meaning. Moskva : Smysl, 2019. 584 s.

12. Logutenkova I. V. Zhiznennye perspektivy lichnosti: avtorskaja model' = Life perspectives of the individual: author's model // Sbornik statej po materialam XXX Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. Moskva : Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Mezhdunarodnyj centr nauki i obrazovanija», 2019. S. 57-65.

13. Novikova E. V. O nekotoryh harakteristikah obshhenija mezhdru suprugami = About some characteristics of communication between spouses // Voprosy psihologii. 2009. № 4. S. 15-19.

14. Njuten Zh. Motivacija, dejstvie i perspektiva budushhego = Motivation, action and perspective of the future / pod red. D. A. Leont'eva. Moskva : Smysl, 2020. 250 s.

15. Osnickij A. V. Problemy psihicheskogo zdorov'ja i adaptacii lichnosti = Mental health and personality adaptation issues. Moskva : Serebrjanyj vek, 2019. 384 s.

16. Savko O. A. Dinamika razvitija samoreguljacii u studentov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v processe professional'nogo obuchenija = Dynamics of development of self-regulation in students with disabilities during vocational training / O. A. Savko, A. A. Kacero // Psihologicheskij bezopasnaja obrazovatel'naja sreda: problemy proektirovanija i perspektivy razvitija : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Tula, 29 okt. 2020 g.) / redkol.: I. L. Fedotenko i dr. Cheboksary : ID «Sreda», 2020. S. 351-356.

17. Suncova Ja. S. Celevye orientacii studentov v svjazj s ih zhiznennym scenariem = Targeted orientation of students in relation to their life scenario / Ja. S. Suncova, T. V. Shrejber // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2022. № 8. S. 107-112.

18. Tihomirova S. V. Individual'noe perezhivanie kak psihologicheskij fenomen: struktura, tipy, funkciony, metody issledovanija = Individual experience as a psychological phenomenon: structure, types, functions, research methods // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/114PSMN620.pdf> (data obrashhenija: 08.11.2022).

19. Thostov A. Sh. Psihologija telesnosti = Psychology of physicality. Moskva : Smysl, 2021. 287 s.

20. Shhipanova D. E. Professional'noe samoopredelenie lichnosti kak postroenie smyslov budushhego : Professional self-determination of the individual as building the meanings of the future: monografija. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2020. 119 s.

Статья поступила в редакцию 18.11.2022; одобрена после рецензирования 22.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 18.11.2022; approved after reviewing 22.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

Научная статья  
УДК 159.923.2  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_126\_133  
EDN: RHIGDG

### Специфика семейных отношений в период переживания жизненного кризиса

**Мария Анатольевна Белугина**

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Смоленский государственный университет. 214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4  
mbell1r@gmail.com, orcid.org/0000-0003-2285-3875

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению особенностей семейных отношений в периоды переживания жизненных кризисов.

Осуществлен широкий обзор литературных источников по рассматриваемой проблематике. Изучены особенности семейных отношений на этапе становления молодой семьи, связанные с уровнем удовлетворенности браком, распределением ролей в семье, а также разными аспектами моделей общения между партнерами. Сделан вывод о том, что в настоящее время наблюдаются тенденции по-разному переживать кризисные ситуации мужчинами и женщинами, а также проецировать переживания кризиса на отношения в семье.

Исследование включало в себя применение комплекса диагностических методик, использование которых позволило выявить наиболее значимые показатели, характеризующие отношения между супругами, а также проблемы, возникающие в отношениях в период кризиса.

Наряду с этим были определены основные сферы возникновения конфликтов в семьях, различия между молодыми семьями в кризисе и в периоде спокойной жизни. В кризисные периоды наблюдается обострение существующих противоречий в супружеской паре. Наиболее уязвимыми в этом плане являются следующие сферы: проявление автономии одним из супругов, отношения с родственниками и друзьями, рассогласование норм поведения, проявление доминирования или ревности одним из супругов. Конфликтные ситуации, которые обычно воспринимались супругами как «рядовые», в данный период приобретают ярко выраженную эмоциональную окраску, вызывая комплекс негативных переживаний и деструктивных форм поведения.

Результаты данного исследования могут найти дальнейшее практическое применение в консультативной психологии, в социальной психологии и психологии общения, а также в непосредственной работе с клиентами, находящимися в состоянии кризиса.

**Ключевые слова:** семья; удовлетворенность браком; семейные конфликты; переживания в кризисе

**Для цитирования:** Белугина М. А. Специфика семейных отношений в период переживания жизненного кризиса // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 126-133.

[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_126\\_133](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_126_133). <https://elibrary.ru/RHIGDG>

Original article

### Characteristics of family relations during a life crisis

**Mariya A. Belugina**

Candidate of psychological sciences, associate professor of department of general psychology, Smolensk state university. 214000, Smolensk, Przhevalsky st., 4  
mbell1r@gmail.com, orcid.org/0000-0003-2285-3875

**Abstract.** This article presents the results of the empirical study on the issue of studying the characteristics of family relations during periods of experiencing life crises.

A broad review of literary sources on the issues under consideration has been carried out. The features of family relations at the stage of formation of a young family, related to the level of satisfaction with marriage, the distribution of roles in the family, as well as various aspects of communication models between partners, are studied.

It is concluded that at present there are tendencies to experience crisis situations differently by men and women, as well as to project crisis experiences onto family relationships.

The study included the use of a set of diagnostic techniques, the use of which made it possible to identify the most significant indicators characterizing the relationship between spouses, as well as the problems that arise in relationships during a crisis.

Along with this, the main areas of conflict in families, the differences between young families in crisis and in a period of calm life, were identified. During periods of crisis, there is an aggravation of existing contradictions in a married couple. The most vulnerable areas in this regard are the following ones: the manifestation of autonomy by one of the spouses, relations with relatives and friends, mismatch of norms of behavior, the manifestation of dominance by one of the spouses and the manifestation of jealousy. Conflict situations that were usually perceived by spouses as «ordinary» in this period acquire a pronounced emotional coloring, causing a complex of negative experiences and destructive forms of behavior.

The results of this study can find further practical application in counseling psychology, social psychology and communication psychology as well as in direct work with clients in a state of crisis.

**Keywords:** a family; marriage satisfaction; family conflicts; experiences in crisis

**For citation:** Belugina M. A. Characteristics of family relations during a life crisis. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 126-133. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_126\\_133](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_126_133). <https://elibrary.ru/RHIGDG>

## Введение

Изменения в социально-экономическом устройстве существенно изменяют и отношения в «ячейке общества» — семье. Брак и супружеские отношения изменились, и в том числе изменилось ценностное отношение к супружеству в целом. Меняются и распределение семейных ролей, обязанностей, стиль семейного общения. Все эти аспекты очень динамичны и связаны с изменением личностей, вступающих в семейные отношения.

В психологической науке можно найти ряд исследовательских работ, посвященных семье и браку, его внутреннему устройству. Изучались особенности современной семьи, функции семьи, распределение супружеских ролей в семье, семейная структура, семейная власть и лидерство, общение в семье, эмоциональные и межличностные отношения, супружеские конфликты, проблема удовлетворенности браком, проблема супружеской совместимости, молодое супружество, уровни супружеских отношений, благополучный брак. Однако особенности семьи в кризисной ситуации изучены недостаточно. В связи с этим целью нашего исследования стало изучение психологических особенностей супружеских отношений в кризисном периоде.

Объект исследования: супружеские отношения.

Предмет исследования: психологические особенности супружеских отношений в кризисном периоде.

Теоретико-методологическую базу исследования составили работы Ю. Е. Алешиной [Алешина, 1985], Е. Г. Эйдемиллера [Эйдемиллер, 2008], В. В. Юстицкого [Юстицкий, 2005], Н. Н. Лупенко [Лупенко, 2019], Н. Н. Бессоновой [Бессонова, 2019], Н. А. Камневой [Камнева, 2015], О. Г. Прохоровой [Прохорова, 2005].

Для реализации цели исследования был применен комплекс методов: тест-опросник удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко; методики «Особенности распределения ролей в семье» и «Общение в семье» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской; опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана.

В нашем исследовании приняли участие 94 человека, среди которых было 27 супружеских пар, самостоятельно обратившихся за помощью в ООО «Центр классического психологического консультирования и экспертизы». Все они входили в категорию «молодая семья», а также имели детей в возрасте 0-3 года. Во всех семьях ребенок был единственным либо первым. Эти пары составили экспериментальную группу нашего эмпирического исследования. В контрольную группу вошли 20 супружеских пар среди добровольцев, также имеющих детей в возрасте 0-3 года.

## Результаты исследования

Согласно результатам по методике теста-опросника удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко в контрольной группе 17,5 % участников считают свои семьи неблагополучными в разной степени, тогда как в контрольной группе 7,3 % относят себя к неблагополучным в разной степени семьям. Кризисные переживания проецируются на семейную жизнь, и семья оценивается с негативной позиции, то есть имеющиеся проблемы психологически распространяются на всю жизнь в целом.

Изучая данные, мы установили, что мужья и жены по-разному оценивают степень благополучия в своей семье, причем это касается предста-

вителей и экспериментальной и контрольной групп.

Было установлено, что независимо от наличия кризисных переживаний мужчины в целом удовлетворены своей семейной жизнью в большей степени, чем женщины, которые дают более низкие оценки. Возможно, эта закономерность характерна только для молодых семей с маленькими детьми, которые были объектом нашего исследования, так как в таких семьях женщины в большей степени вынуждены отказываться от своих привычных ролей в пользу материнства, чаще именно они выполняют хозяйственно-бытовые функции. Также мы оценили степень согласованности, то есть то, насколько в паре супруги смотрят одинаково на свою семейную жизнь. Выяснилось, что есть различия в степени согласованности в контрольной и экспериментальной группах. В парах, находящихся в кризисной ситуации, удовлетворенность браком существенно различается. Мужья и жены смотрят на свою семейную жизнь по-разному. В период вне острых кризисных переживаний удовлетворенность браком супругов менее различается. Расчет критерия достоверности различий Стьюдента между показателями удовлетворенности браком в контрольной и экспериментальной группах ( $t = 3,45$  при  $p < 0,05$ ) подтвердил неслучайный характер различий.

Также мы рассмотрели распределение семейных ролей и отношение к их выполнению супругами, применив психодиагностическую методику «Особенности распределения ролей в семье». Данная методика проводилась с каждым из супругов дважды: первый раз — с позиции реального настоящего распределения семейных обязанностей; второй раз — с позиции желаемого будущего. Таким образом, мы сравнивали полученные по методике результаты в паре, сопоставляя желаемый образ супруга и желаемое поведение его партнера, а также данные в контрольной и экспериментальной группах.

У мужчин, находящихся в кризисной ситуации, наблюдается тенденция не принимать на себя выполнение ключевых семейных ролей, причем наибольшее различие отмечается в поддержании семейного микроклимата, организации семейного досуга и принятии роли хозяина в семье. Наименьшее различие наблюдается в отношении воспитания детей и организации семейной субкультуры, но в указанных аспектах мужчины и в контрольной группе в большей степени уступают эти роли женщине. Более всего в обеих

группах мужчины уделяют внимание материальному обеспечению семьи и сексуальной сфере, причем наличие острых кризисных переживаний снижает интерес к реализации большинства семейных функций и ролей.

Распределение семейных ролей у женщин несколько меньше зависит от наличия кризисных переживаний, чем у мужчин. В экспериментальной группе женщины, переживающие кризисную ситуацию, меньше, чем женщины из контрольной группы, склонны принимать на себя роль сексуального партнера или отвечать за организацию развлечений. При этом они все так же активно продолжают заниматься воспитанием детей, хотя и склонны отвечать за это меньше, чем женщины из контрольной группы. Примерно одинаковый приоритет имеют терапевтическая функция, роль хозяйки и ответственность за организацию семейной субкультуры. Согласно результатам наблюдений, даже в кризисных переживаниях женщины продолжают выполнять семейные обязанности, исключая сферу развлечений и досуга.

В контрольной группе у супружеских пар, не испытывающих острых кризисных переживаний, наблюдается относительная гармония между реальным поведением женщин и принятием ими семейных ролей. Можно описать некоторые тенденции: мужчины хотели бы несколько больше принимать участие в воспитании детей, и потом видят более низкие значения по этому критерию у женщины. С другой стороны, они хотели бы большей активности от своих жен в плане материального обеспечения семьи, организации семейного досуга, а также в сексуальной сфере. И видят себя в роли хозяина и организатора семейной субкультуры. Критерий достоверности различий Манна — Уитни на уровне значимости 0,05 показал значимые различия по следующим показателям: воспитание детей ( $u = 2,67$  при  $p < 0,05$ ), материально обеспечение семьи ( $u = 3,45$  при  $p < 0,05$ ), роль хозяина ( $u = 3,24$  при  $p < 0,05$ ), сексуальный партнер ( $u = 4,12$  при  $p < 0,05$ ). Можно утверждать, что эти сферы семейной жизни требуют обсуждения и пересмотра в отношениях между мужьями и женами.

В экспериментальной группе мы наблюдаем наибольшее различие по следующим показателям: воспитание детей, материальное обеспечение семьи, организация семейных развлечений, роль хозяйки. При этом только по показателю организации семейных развлечений мужчины видят более активную роль женщины, по осталь-



ным трем им хотелось бы самим принимать большее участие в семейной жизни, но эти роли заняты их женами. Достоверность различий по указанным параметрам подтверждается расчетом критерия достоверности различий Манна — Уитни на уровне значимости 0,05. По остальным показателям различия говорят о том, что в экспериментальной группе испытуемых наблюдается более сильное расхождение между реальным поведением женщины и желаемыми представлениями относительно этого поведения в отношении семейных обязанностей и ролей у их мужей.

В контрольной группе у мужчин, как и у женщин, наблюдается относительная гармония. Различия в показателях чаще незначимые. Однако можно выделить два аспекта (материальное обеспечение семьи ( $u = 3,98$  при  $p < 0,05$ ), а также роль хозяина ( $u = 4,15$  при  $p < 0,05$ ), по которым женщины характеризуют роль своего мужа несколько более низкими показателями, чем те, что соответствуют его реальному поведению. По указанным факторам расчет критерия достоверности различий Манна — Уитни на уровне значимости 0,05 показал, что эти различия не случайны. То есть женщины в исследуемых семьях хотели бы также нести ответственность за материальный достаток и при необходимости выступать от лица своей семьи.

Несколько иные тенденции наблюдаются в отношении мужчин экспериментальной группы. Наибольшее различие мы наблюдаем по показателям «воспитание детей» и «поддержание эмоционального климата в семье». Жены хотели бы, чтобы их мужья значительно больше времени посвящали себя этим аспектам супружеской жизни. Критерий достоверности различий Манна — Уитни на уровне значимости 0,05 показывает, что эти различия не случайны: оба эти показателя подчеркивают эмоциональный вклад мужчины в семейные отношения. По остальным показателям также наблюдаются более выраженные различия, чем в контрольной группе, однако их значимость гораздо меньше.

Еще одним важным маркером кризисных процессов в семье является нарушение межличностного общения между супругами, что, в свою очередь, способствует возникновению супружеских конфликтов. Для выявления особенностей общения в супружеской паре в период кризиса нами использовалась методика «Общение в семье», которая позволила провести оценку межличностного общения супругов по следующим шкалам: доверие, взаимопонимание, сходство во

взглядах, легкость и психотерапевтичность общения. Для экспериментальной группы характерны более низкие значения по всем показателям. Можно говорить о существовании специфических особенностей межличностного взаимодействия между супругами в кризисный период.

Низкие показатели по шкале «доверительность общения» в экспериментальной группе свидетельствуют, что у супругов наблюдаются сложности в выстраивании естественных и непринужденных отношений, в которых они могут проявлять взаимное уважение, доверие, искренность, интимность. Супруги все меньше обсуждают друг с другом волнующие их проблемы, рассказывают о своих переживаниях и неудачах, боятся осуждения или неприятия со стороны друг друга. Подобный формат взаимодействия способствует появлению тайн, недомолвок, взаимных обид.

По показателю «взаимопонимание между супругами» низкие оценки в кризисных семьях свидетельствуют о нарушении коммуникативного контакта в супружеской паре, неспособности и нежелании партнеров понять друга и достигнуть согласия по рассматриваемым вопросам. Наряду супругам сложно без осуждений принимать мнения, позиции и взгляды друг друга — появляется необходимость постоянно что-то объяснять партнеру или самому занимать оправдательную позицию. Следовательно, возникают разногласия по вопросам быта, воспитания детей, проведения досуга; имеют место проблемы, связанные с оценкой эмоционального состояния партнера, его настроений, переживаний.

По показателю «Сходство во взглядах супругов» низкие оценки также свидетельствуют о том, что в супружеской паре в период кризиса наблюдаются расхождения во взглядах, интересах, ожиданиях, оценках окружающего мира и людей.

Низкие оценки по критерию «легкость» в экспериментальной группе позволяют сделать вывод о том, что общение супругов в период кризиса приобретает сдержанный характер. Наблюдается отсутствие легкости, взаимопонимания и непринужденности. Супругам становится трудно находить общие темы для разговора, подбирать слова, проявлять терпимость по отношению друг к другу, возникает желание свести общение к минимуму. В период кризиса общение приобретает напряженный характер, сопровождается комплексом негативных эмоций и переживаний.

Появляются темы, которые супруги стараются не затрагивать, общаясь друг с другом, так как их обсуждение, как правило, приводит ко взаимным упрекам и нарастанию эмоционального дискомфорта. Очень часто после общения у супругов возникает чувство одиночества, беспомощности, они сожалеют о сказанном.

Сравнительный анализ результатов позволяет отметить схожесть суждений мужчин и женщин. Это проявляется как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

В кризисные периоды нарушение межличностного общения — одна из наиболее актуальных проблем семейного функционирования. Данный период характеризуется враждебностью, отчужденностью, скованностью, негативизмом в отношениях, вызванных отсутствием взаимопонимания, несовместимостью взглядов, интересов, потребностей супругов. У супругов возникает обоюдное чувство опустошенности и безысходности.

Следующим этапом нашего исследования заключался в выявлении конфликтных сфер семейных отношений, которые наиболее ярко проявляются в кризисные периоды. Для реализации поставленной задачи мы использовали опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях».

В то же время можно выделить наиболее конфликтные сферы семейной жизни в молодых семьях. К ним относятся проблемы, связанные с проявлением автономии супругами (52 %), отношениями с родственниками и друзьями (47 %), воспитанием детей (37 %), рассогласованием норм поведения (29 %), проявлением ревности (30 %), нарушением ролевых ожиданий (24 %). Наряду с этим конфликты могут возникать на почве ситуаций, связанных с проявлением супругами доминирования (21 %), расхождением в отношении к деньгам (19 %),

Рассматривая более подробно конфликтные сферы, можно отметить, что конфликты по поводу воспитания детей, как правило, возникают на почве использования супругами разных воспитательных моделей, методов поощрения и наказания. Наряду с этим присутствует проблема, связанная с перекладыванием супругами друг на друга ответственности за неудачи ребенка и сложности, связанные с его воспитанием.

Конфликты на почве проявления автономии вызваны потребностью супругов в независимости, самораскрытии, свободе выбора. В связи с этим конфликтные ситуации могут возникать по

причине невозможности одного из супругов удовлетворить актуальные потребности, осуществить желания другого. Это, в свою очередь, приводит к появлению чувства неудовлетворенности, обреченности, возникновению комплекса негативных переживаний и эмоций, направленных на партнера, воспринимаемого в данный момент как препятствие на пути достижения поставленных целей.

Отношения с родственниками и друзьями также могут являться конфликтной сферой. В данном случае чаще всего речь идет о ситуациях, связанных с излишним вмешательством родителей в семейную жизнь супругов, зависимостью от родителей. Наряду с этим ссоры могут возникать по поводу существующих у супруга (супруги) традиций проводить много времени с друзьями, вне дома и оставлять партнера в одиночестве.

Конфликты, связанные с нарушением ролевых ожиданий, возникают в ситуациях, когда супружеская пара имеет разные точки зрения по поводу семейных обязанностей и распределения ролевых функций, разные представления о том, кто будет заниматься бытом, хозяйством, воспитанием детей.

Еще одна группа конфликтов, часто встречающаяся в супружеских парах, связана с рассогласованием норм поведения. Возникновение подобных конфликтов зависит от принятия супругами определенных семейных правил, традиций, норм поведения. В данном случае важно еще в начале семейных отношений озвучить и установить уникальную систему семейных правил и поддерживать их на всех этапах функционирования супружества.

Также конфликты могут возникать по поводу материальных проблем. Многие респонденты, вступая в брак, полагали, что ведение совместного бюджета приведет к экономии и улучшению материального положения. Однако, столкнувшись с действительностью, осознали, что их ожидания не оправдались.

Также конфликты могут возникать на почве ревности и желания одного из супругов занять доминирующее, главенствующее положение в семье, подчинив другого.

Наиболее конфликтными сферами супружеского взаимодействия у пар, переживающих кризисный период, являются следующие: проявление автономии (59 %), отношения с родственниками и друзьями (56 %), проявление ревности (39 %), рассогласование норм поведения (37 %), воспитание детей (37 %), нарушение ролевых

ожиданий (28 %), проявление доминирования (13 %), разногласия в отношении к деньгам (20 %). В контрольной группе к конфликтам, как правило, приводят ситуации, связанные с проявлением автономии (42 %), отношениями с родственниками и друзьями (35 %), воспитанием детей (35 %), нарушением ролевых ожиданий (20 %), проявлением ревности (29 %), разногласиями в отношении денег (18 %), несогласованием норм поведения (17 %), проявлением доминирования (13 %).

Критерий достоверности различий Манна — Уитни на уровне значимости 0,05 показал значимые различия по следующим показателям: отношения с родственниками и друзьями ( $u = 2,36$  при  $p < 0,05$ ), проявление автономии одним из супругов ( $u = 4,45$  при  $p < 0,05$ ), несогласование норм поведения ( $u = 2,25$  при  $p < 0,05$ ), проявление доминирования одним из супругов ( $u = 4,27$  при  $p < 0,05$ ), проявление ревности ( $u = 2,27$  при  $p < 0,05$ ).

Таким образом, в кризисные периоды наблюдается обострение существующих противоречий в супружеской паре. Наиболее уязвимыми в этом плане являются следующие сферы: проявление автономии одним из супругов, отношения с родственниками и друзьями, несогласование норм поведения, проявление доминирования одним из супругов и проявление ревности. Конфликтные ситуации, которые обычно воспринимались супругами как «рядовые», в данный период приобретают ярко выраженную эмоциональную окраску, вызывая комплекс негативных переживаний и заставляя проявлять деструктивные формы поведения.

### Выводы

1. В период кризисных переживаний изменяется оценка семейной жизни, при этом мужчины в целом оценивают удовлетворенность супружеской жизнью выше, чем женщины.

2. У мужчин, находящихся в кризисной ситуации, наблюдается тенденция снимать с себя ключевые семейные роли, причем наибольшее различие наблюдается в реализации семейного микроклимата, организации семейного досуга и принятии роли хозяина в семье.

3. Женщины, переживающие кризисную ситуацию, гораздо реже, чем женщины из контрольной группы, склонны принимать на себя роль сексуального партнера или отвечать за организацию развлечений. При этом они так же активно продолжают заниматься воспитанием детей, хотя

и склонны отвечать за это меньше, чем женщины из контрольной группы.

4. В супружеских парах в период кризиса общение приобретает напряженный характер, сопровождается комплексом негативных эмоций и переживаний. Некоторые темы становятся табуированными, поскольку их обсуждение, как правило, приводит к упрекам и нарастанию эмоционального дискомфорта. Часто после общения у супругов возникает чувство одиночества, беспомощности, сожаление о сказанном.

5. В кризисные периоды наблюдается обострение существующих противоречий в супружеской паре. Наиболее уязвимыми являются сферы проявления автономии одним из супругов, отношений с родственниками и друзьями, несогласование норм поведения, проявление одним из супругов доминирования и ревности.

### Библиографический список

1. Андреева Т. В. Семейная психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2004. С. 123-125.
2. Бартуль Е. С. Исследование супружеских конфликтов на разных этапах жизненного цикла семьи // Международный студенческий научный вестник. 2019. № 4. С. 28-28.
3. Бессонова Н. Н. Исследование психологических особенностей конфликтного поведения у супругов, как результата кризиса семейных отношений / Н. Н. Бессонова, А. М. Кукуляр // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 6. С. 58.
4. Борисова А. Ю. Стратегии поведения супругов в семейных конфликтах / А. Ю. Борисова, Е. В. Усенкова // Экономика и управление: проблемы, решения. 2021. Т. 2. № 1. С. 86-89.
5. Василенко В. Е. Проявления кризиса одного года в связи с характеристиками семейного взаимодействия / В. Е. Василенко, Я. В. Наталенко // Сибирский психологический журнал. 2021. № 80. С. 165-191.
6. Гасанова Б. М. Влияние гендера на брачно-семейный конфликт / Б. М. Гасанова, А. М. Муталимова, Д. М. Даудова // International Journal of Medicine and Psychology. 2019. Т. 2. № 4. С. 207-212.
7. Горбач К. П. Психологические признаки кризиса молодой семьи / К. П. Горбач, Т. В. Капустина // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2019. № 8. С. 7-12.
8. Евенко С. Л. Кризис семьи как фактор трансформации семейных отношений в современном обществе / С. Л. Евенко, А. Ф. Щеглов // Омские социально-гуманитарные чтения — 2019 : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 17-19 марта 2019 г.) / Минобрнауки России и др. ; отв. ред. Л. А. Кудринская. Омск : Изд-во ОмГТУ, 2019. С. 46-50.

9. Камнева Н. А. Исследование конфликтности молодых супругов в современной семье // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 5. С. 260-267.

10. Козырева В. В. Социально-психологические особенности переживания мужчинами и женщинами кризиса «опустевшего гнезда» // Вестник университета. 2019. № 4. С. 173-180.

11. Коренева Е. П. Психология семейного кризиса: подходы к семейному консультированию при ненормативных кризисах // Концепт. 2019. № 3. С. 11.

12. Лупенко Н. Н. Ценностные ориентации и характер взаимодействия супругов в конфликте на этапе молодого супружества // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 344-346.

13. Масасина Е. В. Семья и семейные отношения как условие формирования гармоничного развития личности в современном мире / Е. В. Масасина, Н. П. Суханова // Семья в современном мире: XI социологические чтения памяти В. Б. Голофаства: материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 28-31 марта 2019 г.) / Социологический институт РАН — филиал ФНИСЦ РАН. Санкт-Петербург: Реноме, 2019. С. 198-202.

14. Мухина О. Д. Факторы, влияющие на проявление удовлетворенности браком и конфликтности в молодых семьях в состоянии кризиса // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 19 нояб. 2020 г.) / редкол.: Н. А. Степанова и др. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. с.38-42.

15. Носакова Т. В. Причины кризиса семьи в современном обществе и пути его преодоления // Акмеология профессионального образования: материалы 15-й Всероссийской научно-практической конференции, 13-14 марта 2019 г., Екатеринбург. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2019. С. 183-187.

16. Попова И. В. Различия в ценностных установках мужчин и женщин как фактор кризиса семейных отношений / И. В. Попова, К. Г. Храброва // Семья в современном мире: XI социологические чтения памяти В. Б. Голофаства: материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 28-31 марта 2019 г.) / Социологический институт РАН — филиал ФНИСЦ РАН. Санкт-Петербург: Реноме, 2019. С. 268-272.

17. Прохорова О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2022. 234 с.

18. Федорова К. А. Гендерные аспекты семейных отношений / К. А. Федорова, Н. П. Суханова // Семья в современном мире: XI социологические чтения памяти В. Б. Голофаства: материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 28-31 марта 2019 г.) / Социологический институт РАН — филиал

ФНИСЦ РАН. Санкт-Петербург: Реноме, 2019. С. 359-362.

19. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 672 с.

20. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 336 с.

#### Reference list

1. Andreeva T. V. Semejnaja psihologija = Family psychology: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Rech', 2004. S. 123-125.

2. Bartul' E. S. Issledovanie supruzheskih konfliktov na raznyh jetapah zhiznennogo cikla sem'i = Study of marital conflict at different stages of the family life cycle // Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik. 2019. № 4. S. 28-28.

3. Bessonova N. N. Issledovanie psihologicheskikh osobennostej konfliktного povedenija u suprugov, kak rezul'tata krizisa semejnyh otnoshenij = Study of psychological characteristics of conflict behavior in spouses as a result of the crisis of family relations / N. N. Bessonova, A. M. Kukuljar // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2021. T. 9. № 6. S. 58.

4. Borisova A. Ju. Strategii povedenija suprugov v semejnyh konfliktah = Strategies for the behavior of spouses in family conflicts / A. Ju. Borisova, E. V. Usenkova // Jekonomika i upravlenie: problemy, reshenija. 2021. T. 2. № 1. S. 86-89.

5. Vasilenko V. E. Projavlenija krizisa odnogo goda v svjazi s karakteristikami semejnoj vzaimodejstvija = Manifestations of the crisis of one year due to the characteristics of family interaction / V. E. Vasilenko, Ja. V. Natalenko // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2021. № 80. S. 165-191.

6. Gasanova B. M. Vlijanie gendera na brachno-semejnyj konflikt = Impact of gender on marital conflict / B. M. Gasanova, A. M. Mutalimova, D. M. Daudova // International Journal of Medicine and Psychology. 2019. T. 2. № 4. S. 207-212.

7. Gorbach K. P. Psihologicheskie priznaki krizisa molodoy sem'i = Psychological signs of young family crisis / K. P. Gorbach, T. V. Kapustina // Lichnost' v jekstremal'nyh uslovijah i krizisnyh situacijah zhiznedejatel'nosti. 2019. № 8. S. 7-12.

8. Evenko S. L. Krizis sem'i kak faktor transformacii semejnyh otnoshenij v sovremennom obshhestve = Family crisis as a factor in the transformation of family relations in modern society / S. L. Evenko, A. F. Shheglov // Omskie social'no-gumanitarnye chtenija — 2019: materialy XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Omsk, 17-19 marta 2019 g.) / Minobrnauki Rossii i dr.; otv. red. L. A. Kudrinskaja. Omsk: Izd-vo OmGTU, 2019. S. 46-50.

9. Kamneva N. A. Issledovanie konfliktности molodyh suprugov v sovremennoj sem'e = A study of the conflict of young spouses in a modern family // Vestnik Tam-

bovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2015. № 5. S. 260-267.

10. Kozyreva V. V. Social'no-psihologicheskie osobennosti perezhivaniya muzhchinami i zhenshhinami krizisa «opustevshego gnezda» = Socio-psychological features of men and women experiencing the crisis of the «empty nest» // Vestnik universiteta. 2019. № 4. S. 173-180.

11. Koreneva E. P. Psihologija semejnogo krizisa: podhody k semejnomu konsul'tirovaniju pri nenormativnyh krizisah = Psychology of the family crisis: approaches to family counseling in abnormal crises // Koncept. 2019. № 3. S. 11.

12. Lupenko N. N. Cennostnye orientacii i karakter vzaimodejstvija suprugov v konflikte na jetape mladogo supruzhestva = Value orientations and the nature of the interaction of spouses in conflict at the stage of young marriage // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 64-1. S. 344-346.

13. Masasina E. V. Sem'ja i semejnye otnosheniya kak uslovie formirovaniya garmonichnogo razvitiya lichnosti v sovremennom mire = Family and family relations as a condition for the formation of harmonious personal development in the modern world / E. V. Masasina, N. P. Suhanova // Sem'ja v sovremennom mire: XI sociologicheskie chteniya pamjati V. B. Golofasta : materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii (Sankt-Peterburg, 28-31 marta 2019 g.) / Sociologicheskij institut RAN — filial FNISC RAN. Sankt-Peterburg : Renome, 2019. S. 198-202.

14. Muhina O. D. Faktory, vlijajushhie na projavlenie udovletvorennosti brakom i konfliktnosti v molodyh sem'jah v sostojanii krizisa = Factors affecting the manifestation of satisfaction with marriage and conflict in young families in crisis // Sociokul'turnye i psihologicheskie problemy sovremennoj sem'i: aktual'nye voprosy soprovozhdenija i podderzhki : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Tula, 19 nojab. 2020 g.) / redkol.: N. A. Stepanova i dr. Cheboksary : ID «Sreda», 2020. s.38-42.

Статья поступила в редакцию 08.11.2022; одобрена после рецензирования 21.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 08.11.2022; approved after reviewing 21.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

15. Nosakova T. V. Prichiny krizisa sem'i v sovremennom obshhestve i puti ego preodolenija = The causes of the family crisis in modern society and ways to overcome it // Akmeologija professional'nogo obrazovaniya : materialy 15-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii, 13-14 marta 2019 g., Ekaterinburg. Ekaterinburg : Izd-vo RGPPU, 2019. S. 183-187.

16. Popova I. V. Razlichija v cennostnyh ustanovkah muzhchin i zhenshhin kak faktor krizisa semejnyh otnoshenij = Differences in the values of men and women as a factor in the crisis of family relations / I. V. Popova, K. G. Hrabrova // Sem'ja v sovremennom mire: XI sociologicheskie chteniya pamjati V. B. Golofasta : materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii (Sankt-Peterburg, 28-31 marta 2019 g.) / Sociologicheskij institut RAN — filial FNISC RAN. Sankt-Peterburg : Renome, 2019. S. 268-272.

17. Prohorova O. G. Osnovy psihologii sem'i i semejnogo konsul'tirovaniya = Fundamentals of family psychology and family counseling : uchebnoe posobie dlja vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2022. 234 s.

18. Fedorova K. A. Gendernye aspekty semejnyh otnoshenij = Gender aspects of family relationships / K. A. Fedorova, N. P. Suhanova // Sem'ja v sovremennom mire: XI sociologicheskie chteniya pamjati V. B. Golofasta : materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii (Sankt-Peterburg, 28-31 marta 2019 g.) / Sociologicheskij institut RAN — filial FNISC RAN. Sankt-Peterburg : Renome, 2019. S. 359-362.

19. Jejdemiller Je. G. Psihologija i psihoterapija sem'i = Psychology and psychotherapy of family / Je. G. Jejdemiller, V. Justickis. Sankt-Peterburg : Piter, 2008. 672 s.

20. Jejdemiller Je. G. Semejnij diagnoz i semejnaja psihoterapija = Family diagnosis and family psychotherapy / Je. G. Jejdemiller, I. V. Dobrjakov, I. M. Nikol'skaja. Sankt-Peterburg : Rech', 2005. 336 s.

Научная статья  
УДК 159.923.2  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_134\_143  
EDN: RPERVY

### Особенности жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у студентов

Наталья Борисовна Казначеева<sup>1✉</sup>, Ольга Борисовна Кононова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I. 190031, г. Санкт-Петербург, Московский пр-т, д. 9

<sup>2</sup>Кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I. 190031, г. Санкт-Петербург, Московский пр-т, д. 9

<sup>1</sup>knb-v-1975@mail.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0001-5783-4979>

<sup>2</sup>mongust83@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7476-3041>

**Аннотация.** Статья посвящена описанию исследования, цель которого — определить особенности и связи жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у студентов. Основные задачи исследования: определить показатели жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у студентов, выявить различия между показателями жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у юношей и девушек; различия в структуре связей жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у юношей и девушек; сформулировать выводы и рекомендации по результатам исследования. Были обследованы студенты очной формы обучения Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I и Российского государственного педагогического университета А. И. Герцена в количестве 60 человек (30 юношей и 30 девушек 18-22 лет, средний возраст — 20,2 лет). Направление подготовки — психология. Использовались следующие методики: Методика жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева; Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса; методика «Виды агрессивности» Л. Г. Почебут. Обработка данных осуществлялась при помощи методов математической статистики с применением критериев различия (t-критерий Стьюдента) и корреляционного анализа r-Пирсона. Были получены следующие основные результаты исследования: 1. После эмпирического анализа данных исследования были обнаружены следующие общие особенности: у респондентов отмечаются средние показатели по жизнестойкости в целом, но выше данный показатель по шкале контроля; у юношей и девушек проявляются средние значения по мотивации к достижению успеха; у студентов в целом выражены средние показатели по агрессивности. 2. Были обнаружены следующие различия: у юношей предметная агрессия выше, чем у девушек, возможно, это связано со спецификой выражения негативных эмоций в зависимости от пола.

**Ключевые слова:** жизнестойкость; мотивация; мотивация достижения успеха; агрессия; агрессивность; студенческий возраст; студенты

**Для цитирования:** Казначеева Н. Б., Кононова О. Б. Особенности жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у студентов // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 134-143. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_134\\_143](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_134_143). <https://elibrary.ru/RPERVY>

Original article

### Features of resilience, motivation for success and aggressiveness in students

Nataliya B. Kaznacheeva<sup>1✉</sup>, Olga B. Kononova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Candidate of psychological sciences, associate professor, department of applied psychology, Emperor Aleksandr I St. Petersburg state transport university. 190031, St. Petersburg, Moskovsky avenue, 9

<sup>2</sup>Candidate of psychological sciences, associate professor, department of applied psychology, Emperor Aleksandr I St. Petersburg state transport university. 190031, St. Petersburg, Moscow avenue, 9

<sup>1</sup>knb-v-1975@mail.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0001-5783-4979>

<sup>2</sup>mongust83@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7476-3041>

**Abstract.** The article is devoted to the description of the study, the purpose of which was to determine the characteristics and relationship of resilience, motivation for success and aggressiveness in students. The main objectives

of the study are to determine the indicators of resilience, motivation for success and aggressiveness in students, to identify differences between indicators of resilience, motivation for success and aggressiveness in boys and girls, to identify differences in the structure of the links of resilience, motivation for success and aggressiveness in boys and girls, to formulate conclusions and recommendations based on the results of the study. The following were examined: full-time students of Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University and Herzen Russian State Pedagogical University in the number of 60 people, 30 boys and 30 girls aged 18 to 22 years with an average age of 20.2 years. The field of training is psychology. The following methods were used: S. Muddy's Resilience Technique in the adaptation of D. A. Leontiev; T. Ehlers' Motivation to achieve success diagnostic technique; L. G. Pochebut's «Types of aggressiveness» technique. Data processing was carried out using methods of mathematical statistics using the criteria of difference (Student's t-test) and r-Pearson correlation analysis. The following main results of the study were obtained: 1. After empirical analysis of the study data, the following general features were found: respondents have average indicators of resilience in general, but this indicator is higher on the control scale; boys and girls have average values of motivation to achieve success; students, in general, have average indicators of aggressiveness. 2. The following differences were found out: boys have higher subject aggression than girls, perhaps this is due to the specifics of the expression of negative emotions depending on gender.

**Keywords:** resilience; motivation; motivation to achieve success; aggression; aggressiveness; student age; students

**For citation:** Kaznacheeva N. B., Kononova O. B. Features of resilience, motivation for success and aggressiveness in students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 134-143. (In Russ.).  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_134\\_143](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_134_143). <https://elibrary.ru/RPERVY>

## Введение

Жизнестойкость показывает готовность субъекта жить, функционировать, полноценно развиваться в социуме, быть конкурентоспособным, социально зрелым. В общем контексте жизнестойкость связана со способностью индивидов адаптироваться к значительным невзгодам, сохраняя при этом хорошее психическое и физическое самочувствие [Wadi, 2020]. Жизнестойкость поддерживает способность субъекта к «выживанию» в динамично меняющихся условиях и может рассматриваться как ресурс для позитивной адаптации, несмотря на неблагоприятные условия и опасные обстоятельства [Tkach, 2020]. Умение человека приспосабливаться к меняющимся условиям помогает ему противостоять стрессу, ощущать себя гармоничной личностью, спокойно переносить трудности. Также под жизнестойкостью понимается возможность человека переживать стрессовые состояния, поддерживая внутреннюю уравновешенность и не снижая благополучности деятельности.

И. В. Абаева с соавторами предлагают свой авторский подход к выявлению различных аспектов жизнестойкости, подчеркивая важность этого качества для личности и общества, а также возможность его формирования и корректировки. Многогранный характер изучения этого понятия показан через взаимосвязь с другими категориями личности и субъекта труда, в рамках возрастных особенностей и в контексте особенностей профессиональных сообществ, в рамках обще-

психологического подхода, в контексте изучения психического и физического здоровья и зависимости от окружающей среды [Абаева, 2021]. Жизнестойкость — это всегда выбор поведенческой стратегии в проблемной ситуации. Именно эта способность будет востребована в дальнейшем профессиональном становлении. В свою очередь, уровень жизнестойкости будущего специалиста помогающей профессии может выступать своеобразным диагностическим инструментарием для обеспечения дальнейшей его профессиональной пригодности и эффективности, так как данный род деятельности требует гибкости, отношения к негативным событиям как опыту, актуализации поискового поведения, заинтересованного участия в решении ситуаций повышенной сложности [Домрачева, 2020].

В исследовании Д. С. Борисенко была выявлена взаимосвязь жизнестойкости и эмоционального интеллекта у юношей и девушек. Чем ниже уровень эмоционального интеллекта, тем менее развитой оказывается жизнестойкость. Автор исследования приходит к выводу о необходимости развивать жизнестойкость юношей и девушек. Развитая жизнестойкость позволяет воспринимать собственную жизнь как способ приобретения опыта, активно противостоять трудным жизненным ситуациям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохраняя при этом психологическое здоровье. Обладающие этим качеством люди отличаются активностью, хорошим настроением, наличием целей в жизни, целе-

устремленностью, способностью управлять своим эмоциональным состоянием. Выраженная жизнестойкость препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых [Борисенко, 2020]. В исследовании А. В. Оюн показано, что жизнестойкость девушек и юношей зависит от состава их семей, причем шкала жизнестойкости оказалась выше у юношей и девушек из неполных семей, чем у юношей и девушек из полных семей, независимо от их пола [Оюн, 2021].

Мотивация является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности и занимает ведущее место в структуре личности. От мотивации зависит, как и в каком направлении будут реализованы различные функциональные способности. Мотивацией также объясняется выбор между различными вариантами восприятия и возможными содержаниями мышления, между различными возможными действиями, а кроме того, интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижении его результатов. Мотивация является основной составляющей в любой деятельности, в том числе и в учебной.

Одним из фундаментальных мотивов человека, без которого невозможно его полноценное развитие, является мотив достижения успеха. Мотивация достижения направлена на деятельность по достижению цели, к которой может быть применен критерий успеха. Множество современных работ посвящено изучению мотивации успеха. Отмечается, что мотивационная сфера и позиция студента в учебной деятельности совпадают с потребностями студентов в самореализации, и в процессе учебного взаимодействия возникает желание достигать все более сложных целей [Dushina, 2019]. В работе Е. Р. Южанинова был осуществлен поиск путей решения педагогической проблемы мотивации успеха. Исследователи показали актуальность проблемы, рассмотрели подходы к мотивации и ее виды, а также отметили зависимость мотивации успеха от возраста. Кроме того, были определены принципы формирования мотивации старшеклассников к успеху [Yuzhaninova, 2021]. Е. С. Плотникова и Ю. Н. Оплетева провели сравнительный анализ мотивации достижения успеха в юношеском и зрелом возрасте. В результате были выявлены

наиболее высокие средние показатели мотивации достижения успеха у испытуемых в возрасте 28-38 лет (период подъема), а наиболее низкие — у испытуемых 39-42 лет (период спада) [Плотникова, 2021].

М. В. Буянова в своем диссертационном исследовании на тему «Социально-психологические факторы мотивации достижения» говорит о том, что тенденция стремления к успеху актуализируется преимущественно личностными факторами: ориентацией на внутренние потребности и ощущением «внутреннего покоя», а тенденция избегания неудачи, напротив, актуализируется преимущественно ситуативными факторами: неодобрением со стороны руководителя, близких людей и родственников [Буянова, 2004]. К такому же выводу приходят зарубежные современные исследователи мотивации. J. A. Kreams, исследуя мотивацию достижения успеха и стремление к самоактуализации, связывает эти явления с социально-психологическим благополучием личности и наличием личностных ресурсов [Kreams, 2017].

В исследовании Э. В. Брусковой была показана связь мотивации успеха студентов с периодом обучения в вузе: чем старше курс — тем выше мотивация успеха. Автор приходит к выводу, что увеличение числа студентов с высокой и очень высокой мотивацией достижения на 4-м курсе происходит потому, что внешние факторы в мотивационной структуре будущих специалистов теряют свою значимость, начинают преобладать внутренние мотивы [Брускова, 2022].

В исследовании А. С. Кривошеева было выявлено, что существует сильная обратная связь между личностно обусловленной прокрастинацией, ситуативно обусловленной прокрастинацией и мотивацией достижения успеха. Студенты, склонные к несвоевременному выполнению своих дел и обязанностей, в зависимости от определенной ситуации или в силу своих личностных особенностей, плохо замотивированы на успех выполнения деятельности. Они характеризуются как инициативные и склонные к переоценке своих неудач в свете достигнутых ими успехов. Именно поэтому в большинстве случаев проявления прокрастинации связаны с низкой мотивацией достижения успеха. Гипотеза о том, что прокрастинация и мотивации достижения успеха у студентов взаимосвязаны (чем выше прокрас-



тинация, тем ниже мотивация достижения), доказана [Кривошеева, 2020].

Исследование Л. В. Шукшиной и Е. В. Кожухаря показало, что существуют значимые связи между показателями самоуважения, жизнестойкости и мотивации достижения успеха у студентов. Самоуважение и жизнестойкость студентов, будучи тесно связанными между собой характеристиками, являются предикторами мотивации достижения успеха. Кроме того, были обнаружены статистически достоверные различия в показателях самоуважения, жизнестойкости и мотивации достижения успеха у работающих и неработающих студентов: все рассматриваемые личностные характеристики значительно более выражены у студентов, которые начали работать по специальности в ходе своего обучения. Это обуславливается тем, что получаемый профессиональный опыт положительно влияет на самоуважение студентов, формирует у них уверенность в своих навыках и чувство уважения к себе как профессионалу [Кожухарь, 2021].

Рост агрессивных проявлений — одна из наиболее острых социальных проблем общества в наши дни. Стрессы повседневной жизни, разрушение традиционной структуры семьи, информационная усталость, обилие насилия на телевидении — эти и другие факторы приводят к повышенной тревожности и агрессии [Khalfina, 2020]. Количество работ, посвященных агрессивному поведению, в последние годы увеличилось — природа агрессии вызывает интерес у многих исследователей. Прежде всего, следует отметить неидентичность таких понятий, как «агрессия» и «агрессивный». Последнее — это личное свойство и индивидуальные особенности человеческой психики. В свою очередь, «агрессия» — вектор мотивированного поведения, идущий вразрез с общепринятыми доктринами поведения и социального сосуществования, с возможным вредом, причиняемым последним, — как физического характера, так и психологического дистресса [Берковиц, 2007]. Американскому психологу Э. Фромму удалось в своей работе разделить внешнее проявление агрессии — выделить агрессию в «доброкачественной» и «злокачественной форме». Первый — это присущая самой природе мотивация: психологический защитный механизм, проявляющий нормальную реакцию. В современном мире такая имеет место в социально приемлемой форме конкуренции и

психосоциальной защиты от конфликтов и окружающих любых индивидуальных стрессоров. «Злокачественная» агрессия приводит к деструктивной и неоправданной жестокости [Fromm, 2010]. Агрессия может принимать несколько форм: она может быть физической, словесной или реляционной. Выражение агрессивных импульсов может быть, по крайней мере, частично усвоено поведением [Bauman, 2020]. Человеческая агрессия является результатом взаимодействия множества факторов. Андерсоном и Бушманом была предложена Модель общей агрессии (GAM), которая описывает личность как ключевую переменную, влияющую на агрессивное поведение. Общая модель агрессии объединяет существующие теории агрессии, такие как теория социального обучения Бандуры; когнитивная теория Берковица и теория социального взаимодействия Тедески и Фелсона [Cavalcanti, 2016].

Агрессивность занимает одно из важных мест в личности каждого человека. На некоем уровне агрессивность присутствует у всех людей и является обязательной для благоприятной адаптации человека к действительности. Агрессия рассматривается многими как одно из наиболее полезных проявлений мотивации к успеху, позволяющее полностью мобилизовать индивидуальные ресурсы для его достижения [Feofanov, 2019]. С другой стороны, присутствие агрессивности как устойчивого образования — признак нарушений в личностном развитии. Агрессивность может препятствовать становлению профессиональной деятельности, приводить к конфликтам в общении.

В исследовании А. А. Меланьиной было показано, что существует взаимосвязь ряда коммуникативных свойств студентов с разным уровнем агрессивности: чем выше уровень эмпатии у студентов, тем ниже их агрессивность. Наиболее общительными являются студенты со средним уровнем агрессивности, а наименее — с высоким уровнем [Меланьина, 2020]. В исследовании В. П. Маминой было показано, что психологическими особенностями студентов медицинского вуза с высоким уровнем агрессивности выступают косвенная агрессия, подозрительность, чувство вины, гипертимная и экзальтированная акцентуации характера. Эти студенты склонны демонстрировать агрессивное поведение. Для студентов со средним уровнем агрессивности характерны следующие личностные особенности:

негативизм, чувство вины, экзальтированная акцентуация характера. Опрошенных с низким уровнем агрессивности обнаружено не было [Мамина, 2021].

Взаимосвязь таких факторов, как жизнестойкость, мотивация к успеху и агрессивность, у студентов, безусловно, представляет как научный, так и прикладной интерес. Исследований на выборке студентов, которые затрагивали бы три психологических феномена, нет.

Цель нашего исследования — определить особенности и связь жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у студентов.

Объект исследования — студенты вузов гуманитарного направления подготовки, юноши и девушки.

Предмет исследования — особенности жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у студентов.

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия между показателями жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у юношей и девушек.

2. Существуют различия в структуре связей показателей жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у юношей и девушек.

### Методы исследования

1. Теоретические методы: анализ научной литературы по отечественной и зарубежной психологии.

2. Эмпирические методы:

– Методика жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева.

– Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса.

– Методика «Виды агрессивности» Л. Г. Почебут.

3. Методы математико-статистической обработки данных (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ r-Пирсона).

Выборка представлена студентами очной формы обучения Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I и Российского государственного педагогического университета А. И. Герцена в количестве 60 человек (30 юношей и 30 девушек в возрасте от 18 до 22 лет со средним возрастом 20,2 лет). Направление подготовки — психология.

### Результаты исследования

Анализ результатов исследования всей выборки (60 испытуемых) показал следующие общие особенности, типичные для студентов, обучающихся по направлению «Прикладная психология любого пола».

Результаты по методике жизнестойкости С. Мадди свидетельствуют о том, что у всей выборки студентов средние показатели по жизнестойкости в целом, но выше данный показатель по контролю (78 %): минимум — 10, максимум — 40, среднее значение по всей выборке — 27,517. Также проявляются низкие показатели по вовлеченности (25 %): минимум — 18, максимум — 49, среднее значение по всей выборке — 34,967; и высокие показатели по принятию риска (23 %): минимум — 7, максимум — 24, среднее значение по всей выборке — 15,383. Данная методика выявляет 3 основные шкалы: вовлеченность, контроль и принятие риска. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что по вышеперечисленным шкалам у студентов выборки доминирует средний уровень по контролю. Это можно интерпретировать следующим образом: респонденты с выраженным компонентом контроля не испытывают состояния крайней беспомощности, но при этом и не проявляют полную убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат их действий.

Результаты методики диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса свидетельствуют о том, что у всей выборки студентов средние показатели мотивации к достижению успеха следующие: минимум — 7, максимум — 26, среднее значение по всей выборке — 16,017. Данная методика выявляет 1 основную шкалу: уровень мотивации к достижению успеха. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что у студентов выборки средний уровень мотивации. Это интерпретируется следующим образом: люди, у которых преобладает мотивация к успеху, предпочитают средний уровень риска. Им свойственно избегать высокого риска. Также люди, имеющие средний уровень мотивации к успеху, адекватно оценивают значимость достижения успеха, а также субъективные эталоны достижения.

Результаты методики «Виды агрессивности» Л. Г. Почебут свидетельствуют о том, что в среднем у всей выборки студентов высокие показатели по самоагрессии: минимум — 1, максимум — 8, среднее значение по всей выборке — 3,967.

Средние показатели по предметной агрессии: минимум — 0, максимум — 6, среднее значение по всей выборке — 3,150. Низкие показатели по физической агрессии: минимум — 0, максимум — 8, среднее значение по всей выборке — 2,417. Данная методика выявляет 5 основных параметров, таких как вербальная агрессия, физическая агрессия, предметная агрессия, эмоциональная агрессия, самоагрессия. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что по вышеперечисленным шкалам у студентов выборки средний уровень агрессивности и адаптированности. В исследовании Л. К. Будук-оол были получены несколько похожие результаты: различий по полу также не было выявлено. У студентов 1 курса Тувинского университета индекс агрессии ниже стандартных значений и не различается в зависимости от пола [Buduk-ool, 2021]. Исследование Е. А. Никулина и его коллег, сделанное на базе Курского государственного медицинского университета, выявило рост показателей вербальной и косвенной агрессии у студентов, начиная с возраста до 18 лет и заканчивая возрастом 23 года. Тем не менее, несмотря на эту динамику, показатели агрессивности у студентов всех возрастов находятся в пределах нормы [Nikulin, 2019].

Средний уровень агрессивности — это нормальный показатель, отличающий сильных, волевых людей, умеющих отстаивать свои взгляды, при этом они не переходят границ социально ответственного поведения. Также данный уровень позволяет студентам спокойно обучаться в вузе.

С помощью t-критерия Стьюдента были проанализированы различия показателей жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у юношей и девушек. Достоверных различий в показателях жизнестойкости и мотивации к успеху выявлено не было. Было выявлено достоверное различие в показателях агрессивности у юношей и девушек: у юношей склонность к предметной агрессии выше, чем у девушек ( $r = -2,562$ ,  $p < 0,05$ ). Возможно, это связано со спецификой выражения негативных эмоций у мужчин. Юношам более свойственно «срывать» свою агрессию на окружающих предметах (хлопанье дверью и т. д.).

Для изучения взаимосвязей показателей жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у студентов на основании полученных результатов был проведен корреляционный анализ

с использованием компьютерной программы EXCEL.

В результате корреляционного анализа у юношей были выявлены следующие особенности взаимосвязи. Жизнестойкость у юношей имеет свою структуру, отмечаются прочные взаимосвязи между ее элементами: жизнестойкость прямо связана с контролем ( $r = 0,72$ ), вовлеченностью ( $r = 0,81$ ) и принятием риска ( $r = 0,67$ ); кроме того, вовлеченность прямо связана с принятием риска ( $r = 0,47$ ). Это может говорить о сформированности, зрелости данной структуры, несмотря на юношеский возраст наших испытуемых.

Следует отметить, что у девушек также жизнестойкость выделяется в отдельную структуру с прочными связями между ее элементами. С другой стороны, у девушек эта структура еще более прочная и организованная, чем у юношей, в ней присутствует больше значимых корреляционных связей между элементами. Жизнестойкость у девушек прямо связана с вовлеченностью ( $r = 0,91$ ), контролем ( $r = 0,83$ ) и принятием риска ( $r = 0,34$ ), при этом контроль прямо связан с вовлеченностью ( $r = 0,61$ ) и принятием риска ( $r = 0,36$ ), а вовлеченность, в свою очередь, — с принятием риска ( $r = 0,64$ ). Таким образом, все элементы имеют по три значимые связи. Другими словами, девушки оказываются еще более сформированными с точки зрения жизнестойкости, еще более целостными, а значит находятся в более выгодном положении в ситуациях, где это качество требует своего проявления.

И у юношей, и у девушек показатели жизнестойкости в той или иной мере имеют значимые связи с показателями агрессивности. Но если у девушек связи исключительно отрицательные, то у юношей есть как отрицательные, так и положительные значимые связи. Остановимся на этом подробнее.

У девушек эмоциональная агрессия имеет значимые обратные связи с жизнестойкостью ( $r = -0,49$ ), контролем ( $r = -0,43$ ), принятием риска ( $r = -0,49$ ) и вовлеченностью ( $r = -0,33$ ). Чем выше показатели жизнестойкости, тем меньше проявлений эмоциональной агрессии в общении с другими людьми. И наоборот, чем ниже показатели жизнестойкости, тем больше девушки прибегают к эмоциональной агрессии при общении. Высокая жизнестойкость препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совлада-

ния со стрессами и восприятия их как менее значимых, поэтому у девушек нет необходимости проявлять эмоциональную агрессию, отталкивая от себя окружающих. Если же жизнестойкость в целом или ее отдельные элементы не имеют достаточной выраженности у девушек, то они могут прибегать именно к эмоциональной агрессии, а не какой-либо другой, осложняя тем самым свои взаимоотношения с близкими людьми, коллегами по работе или случайными попутчиками. Кроме того, выявлена значимая обратная связь вербальной агрессии с принятием риска ( $r = -0,51$ ). То есть чем выше принятие риска, тем реже девушки прибегают к вербальной агрессии. И наоборот, чем ниже принятие риска, тем чаще девушки используют в своей речи словесные оскорбления по отношению к другим людям. Другими словами, убежденность девушек в том, что все, что с ними случается, способствует развитию как важный опыт; что можно решительно действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, ведет к уменьшению проявлений вербальной агрессии. Если же такая убежденность у девушек отсутствует, то вербальная агрессия может играть роль защитного механизма в ситуации неопределенности, в ситуации, требующей рискованных решений и действий.

В отличие от девушек, у юношей вербальная агрессия положительно связана с жизнестойкостью ( $r = 0,43$ ) и вовлеченностью ( $r = 0,55$ ). Чем выше жизнестойкость и вовлеченность в происходящее, тем выше вербальная агрессия, и наоборот. Можно предположить, что юноши используют вербальную агрессию как инструмент достижения жизнестойкости. Они готовы использовать оскорбления в адрес других ради отсутствия внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, ради вовлеченности в происходящее для поиска стоящего и интересного. С другой стороны, вербальная агрессия у юношей может стать результатом отсутствия жизнестойкости и вовлеченности в происходящее.

Следует также отметить, что в корреляционной структуре исследуемых показателей у юношей присутствуют взаимосвязи показателя мотивации достижения успеха и отдельных элементов жизнестойкости. Так, мотивация достижения успеха имеет значимую положительную связь с жизнестойкостью ( $r = 0,44$ ) и вовлеченностью ( $r = 0,41$ ). У девушек таких связей жизнестойко-

сти с мотивацией достижения успеха нет. Можно сказать, что у юношей, в отличие от девушек, высокие показатели жизнестойкости, отсутствие внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности, повышают стремление к успеху. И наоборот, чем ниже жизнестойкость, чем выше внутренне напряжение в стрессовых ситуациях, чем меньше убежденность в значимости вовлеченности в происходящее, а значит выше чувство отверженности, ощущение себя «вне» жизни, тем ниже стремление к успеху. Другими словами, жизнестойкость у юношей взаимосвязана с мотивацией достижения успеха. У девушек в корреляционной структуре такой связи нет.

В целом можно сделать вывод о том, что структуры взаимосвязи показателей жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у юношей и девушек схожи, за исключением некоторых моментов. Отметим, что у девушек эта структура более сложная, имеет большее количество значимых связей. Проявления агрессии, в отличие от юношей, не только тесно взаимосвязаны, но и коррелируют с такими показателями, как контроль и готовность к риску. Это может говорить о более высоком уровне зрелости психических структур у девушек, что вполне соответствует данным об особенностях возрастного развития.

### Заключение

В данной работе была поднята проблема исследования показателей жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности, их взаимосвязей и различий у студентов.

Гипотезы, выдвинутые в процессе исследования (о том, что существуют различия между показателями жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у юношей и девушек, и что существуют различия в структуре связей показателей жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у юношей и девушек) были подтверждены.

Составлены рекомендации по результатам исследования: 1. Студентам со средним уровнем контроля необходимо развивать волевые качества, интернальность, настойчивость. Эти качества, в свою очередь, будут способствовать повышению общей жизнестойкости. 2. Студентов

со средним уровнем мотивации к достижению успеха необходимо вовлекать в творческую деятельность, в процесс выполнения которой у них может формироваться интерес к деятельности и переживание ситуации успеха, что побуждает к развитию рефлексии и самоанализа. 3. Студентов, у которых проявляется склонность к предметной агрессии, необходимо обучить методам саморегуляции эмоционального состояния, выражения собственных чувств и понимания чувств других людей. Реализация коррекции возможна в процессе тренинговых и лекционных занятий.

#### Библиографический список

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. Санкт-Петербург: Прайм ЕВРОЗНАК, 2007. 310 с.
2. Борисенко Д. С. Особенности жизнестойкости у юношей и девушек с различным уровнем эмоционального интеллекта // Векторы психологии — 2020: Психолого-педагогическое сопровождение личности в современной образовательной среде. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2020. С. 413-416.
3. Брускова Э. В. Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач как важный фактор успешной учебно-профессиональной деятельности студентов // Человеческий капитал. 2022. № 9 (165). С. 166-177.
4. Домрачева С. А. Социально-психологические аспекты развития студенческой группы / С. А. Домрачева, Е. Д. Егوشина // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 2 (31). С. 23-28.
5. Кожухарь Е. В. Жизнестойкость и самоуважение как предикторы мотивации достижения успеха у студентов / Е. В. Кожухарь, Л. В. Шукшина // ЦИТИСЭ. 2021. № 1 (27). С. 462-477.
6. Кривошеева А. С. Взаимосвязь прокрастинации и мотивации достижения успеха у студентов университета // Научно-практические исследования. 2020. № 10-2 (33). С. 14-18.
7. Мамина В. П. Акцентуации характера студентов медицинского университета с разным уровнем агрессивности // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 5 (85). С. 127-130.
8. Меланьина А. А. Коммуникативные свойства студентов с разным уровнем агрессивности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2020. № 2. С. 74-77.
9. Оюн А. В. Особенности жизнестойкости девушек и юношей (на примере ТУВГУ) // Социальная психология личности и группы в трансформирующейся России: материалы Всероссийской научно-практической онлайн-конференции. Курск: Университетская книга, 2021. С. 215-217.
10. Плотникова Е. С. Мотивация достижения успеха в юношеском и зрелом возрасте / Е. С. Плотникова, Ю. Н. Оплетаяева // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 3 (23). С. 52-57.
11. Abaeva I. V. Individual as human resource component for the modern society sustainable development / I. V. Abaeva, E. P. Gioeva, O. V. Moskalenko, E. G. Siukaeva, L. M. Khabaeva // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk, 2021. P. 2856-2865.
12. Bauman Sh. A. Aggression in adolescence // Подросток в мегаполисе: неравенство и возможности: сборник трудов XIII Международной научно-практической конференции. Институт общественных наук РАНИГС; НИУ ВШЭ. Москва: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2020. С. 12-17.
13. Brookover B. V. Effectiveness of the developed ability and achievements // Sociology of education. 1966. V. 3. P. 36-52.
14. Buduk-ool L. K. Socio-psychological adaptation, anxiety and aggressiveness of first course students // Psychophysiology News. 2021. № 2. С. 101-102.
15. Cavalcanti J. G. Personality and aggression: a contribution of the general aggression model / J. G. Cavalcanti, C. E. Pimentel // Estudos de Psicologia (Campinas). 2016. T. 33. № 3. С. 443-451.
16. Dushina T. A. The work of a psychologist with the problem of developing the motivation to achieve success among high school students // Наука России: Цели и задачи: сборник научных трудов по материалам XVI Международной научной конференции. 2019. С. 81-83.
17. Feofanov V. N. Gender features of aggressive and hostile reactions of students with different physical fitness levels / V. N. Feofanov, M. V. Nekrasova, A. S. Boldov, A. V. Gusev // Theory and Practict of Culture. 2019. № 5. С. 6.
18. Fromm E. Anatomy of human disruptiveness. Москва: AST, 2010. 621 p.
19. Khalfina R. R. Gender peculiarities of youth aggression manifestations / R. R. Khalfina, I. F. Timerbulatov, E. R. Shakirova // Psychophysiology News. 2020. № 2. С. 123-128.
20. Krems J. A. Individual perceptions of self-actualization: What functional motives are linked to fulfilling one's full potential? / J. A. Krems, D. T. Kenrick, R. Neel // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. № 43. P. 1337-1352.
21. Nikulin E. A. Characteristics of aggressiveness indicators / E. A. Nikulin, N. A. Lobusova, M. Yu. Ilyin, A. O. Vorvul // Лучшая студенческая статья 2019: сборник статей XXVI Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза, 2019. С. 185-189.

22. Tkach E. Manifestations of the viability (resilience) of parents raising children with disabilities / E. Tkach, Elisa Nazareth, Mendoza Ortega // WEB OF CONFERENCES «Innovative Technologies in Science and Education ITSE 2020». Т. 210. Издательство: EDP Sciences, 2020. P. 1-10.

23. Wadi M. M. Reframing resilience concept: insights from a meta-synthesis of 21 resilience scales / M. M. Wadi, N. I. Nordin, N. S. Roslan, T. Celina, M. S. B. Yusoff // Education in Medicine Journal. 2020. № 12 (2). P. 3-22.

24. Yuzhaninova E. R. Succes motivation as a pedagogical problem / E. R. Yuzhaninova, E. V. Moroz, E. V. Maerkina // Global scientific potential. 2021. № 8 (125). С. 24-27.

### Reference list

1. Berkovic L. Agresija: prichiny, posledstviya i kontrol' = Aggression: Causes, consequences and control. Sankt-Peterburg : Prajm EVROZNAK, 2007. 310 s.

2. Borisenko D. S. Osobennosti zhiznestojkosti u junoshej i devushek s razlichnym urovnem jemocional'nogo intellekta = Resilience features in boys and girls with different levels of emotional intelligence // Vektory psihologii — 2020: Psihologo-pedagogicheskoe so-provozhdenie lichnosti v sovremennoj obrazovatel'noj srede. Gomel' : GGU im. F. Skoriny, 2020. S. 413-416.

3. Bruszkova Je. V. Motivacija dostizhenija uspeha i motivacija izbeganiya neudach kak vazhnyj faktor uspešnoj uchebno-professional'noj dejatel'nosti studentov = Motivation to achieve success and motivation to avoid failure as an important factor in the successful educational and professional activities of students // Chelovecheskij kapital. 2022. № 9 (165). S. 166-177.

4. Domracheva S. A. Social'no-psihologicheskie aspekty razvitija studencheskoj gruppy = Socio-psychological aspects of student group development / S. A. Domracheva, E. D. Egoshina // Obrazovatel'nye resursy i tehnologii. 2020. № 2 (31). S. 23-28.

5. Kozhuhar' E. V. Zhiznestojkost' i samouvazhenie kak prediktory motivacii dostizhenija uspeha u studentov = Resilience and self-esteem as predictors of student motivation for success / E. V. Kozhuhar', L. V. Shukshina // CITISJe. 2021. № 1 (27). S. 462-477.

6. Krivosheeva A. S. Vzaimosvjaz' prokrastinacii i motivacii dostizhenija uspeha u studentov universiteta = Relationship of procrastination and motivation for success in university students // Nauchno-prakticheskie issledovaniya. 2020. № 10-2 (33). S. 14-18.

7. Mamina V. P. Akcentuacii haraktera studentov medicinskogo universiteta s raznym urovnem agresivnosti = Accentuations of the character of medical university students with different levels of aggressiveness // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2021. № 5 (85). S. 127-130.

8. Melan'ina A. A. Kommunikativnye svojstva studentov s raznym urovnem agressivnosti = Communication properties of students with different levels of aggressiveness // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovaniya. 2020. № 2. S. 74-77.

9. Ojun A. V. Osobennosti zhiznestojkosti devushek i junoshej (na primere TUVGU) = Features of the resilience of girls and boys (on the example of TUVSU) // Social'naja psihologija lichnosti i gruppy v transformirujushhejsja Rossii : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy onlajn-konferencii. Kursk : Universitetskaja kniga, 2021. S. 215-217.

10. Plotnikova E. S. Motivacija dostizhenija uspeha v junosheskom i zreлом vozraste = Motivation for success in adolescence and adulthood / E. S. Plotnikova, Ju. N. Opletaeva // Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Filosofija. 2021. № 3 (23). S. 52-57.

11. Abaeva I. V. Individual as human resource component for the modern society sustainable development / I. V. Abaeva, E. P. Gioeva, O. V. Moskalenko, E. G. Siukaeva, L. M. Khabaeva // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk, 2021. R. 2856-2865.

12. Bauman Sh. A. Aggression in adolescence // Podrostok v megapolise: neravenstvo i vozmozhnosti : sbornik trudov XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Institut obshhestvennyh nauk RANiGS; NIU VShJe. Moskva : Moskovskaja vysshaja shkola social'nyh i jekonomicheskikh nauk, 2020. S. 12-17.

13. Brookover B. V. Effectiveness of the developed ability and achievements // Sociology of education. 1966. V. 3. P. 36-52.

14. Buduk-ool L. K. Socio-psychological adaptation, anxiety and aggressiveness of first course students // Psychophysiology News. 2021. № 2. S. 101-102.

15. Cavalcanti J. G. Personality and aggression: a contribution of the general aggression model / J. G. Cavalcanti, C. E. Pimentel // Estudos de Psicologia (Campinas). 2016. T. 33. № 3. S. 443-451.

16. Dushina T. A. The work of a psychologist with the problem of developing the motivation to achieve success among high school students // Nauka Rossii: Celi i zadachi : sbornik nauchnyh trudov po materialam = XVI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2019. S. 81-83.

17. Feofanov V. N. Gender features of aggressive and hostile reactions of students with different physical fitness levels / V. N. Feofanov, M. V. Nekrasova, A. S. Boldov, A. V. Gusev // Theory and Practict of Culture. 2019. № 5. S. 6.

18. Fromm E. Anatomy of human disruptiveness. Moskva : AST, 2010. 621 r.

19. Khalfina R. R. Gender peculiarities of youth aggression manifestations / R. R. Khalfina,

I. F. Timerbulatov, E. R. Shakirova // Psychophysiology News. 2020. № 2. S. 123-128.

20. Krems J. A. Individual perceptions of self-actualization: What functional motives are linked to fulfilling one's full potential? / J. A. Krems, D. T. Kenrick, R. Neel // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. № 43. R. 1337-1352.

21. Nikulin E. A. Characteristics of aggressiveness indicators / E. A. Nikulin, N. A. Lobusova, M. Yu. Ilyin, A. O. Vorvul // Luchshaja studencheskaja stat'ja 2019 : sbornik statej XXVI Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa. Penza, 2019. S. 185-189.

22. Tkach E. Manifestations of the viability (resilience) of parents raising children with disabilities / E. Tkach, Elisa Nazareth, Mendoza Ortega // WEB OF CONFERENCES «Innovative Technologies in Science

and Education ITSE 2020». Т. 210. Izdatel'stvo: EDP Sciences, 2020. R. 1-10.

23. Wadi M. M. Reframing resilience concept: insights from a meta-synthesis of 21 resilience scales / M. M. Wadi, N. I. Nordin, N. S. Roslan, T. Celina, M. S. B. Yusoff // Education in Medicine Journal. 2020. № 12 (2). R. 3-22.

24. Yuzhaninova E. R. Succes motivation as a pedagogical problem / E. R. Yuzhaninova, E. V. Moroz, E. V. Maerkina // Global scientific potential. 2021. № 8 (125). S. 24-27.

Статья поступила в редакцию 15.11.2022; одобрена после рецензирования 16.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 15.11.2022; approved after reviewing 16.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА**

---

Научная статья

УДК 159

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_144\_157

EDN: RRBPAY

**Системогенетический подход к определению и классификации  
опыта профессионала**

**Юрий Павлович Поваренков**

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

pov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0001-6326-479X>

**Аннотация.** В статье обсуждаются теоретические и методические вопросы, касающиеся содержания опыта профессионала и подходов к его классификации. Необходимость обращения к данной проблематике продиктована тем, что в психологии не определено понятие «опыт профессионала», не выделены его типы, виды и формы. Поэтому цель настоящего исследования — определить понятие «опыт профессионала» и дать развернутую характеристику типов, видов и форм опыта профессионала. Основная гипотеза исследования заключается в следующем: содержание опыта профессионала отражает специфику той деятельности, в рамках которой он формируется и на эффективность которой может оказывать влияние. В статье показано, что опыт профессионала влияет на эффективность профессиональной и метапрофессиональной деятельности. В соответствии с базовыми типами деятельности выделены два типа опыта профессионала: профессиональный и метапрофессиональный. Первый формируется в процессе становления и реализации различных видов профессиональной деятельности, а второй — в процессе становления и реализации различных видов метапрофессиональной деятельности. Впервые были выделены и рассмотрены такие виды метапрофессионального опыта — оптационный, учебно-профессиональный, адаптационный, карьерный, опыт совладания и ряд других. Поскольку любой вид профессиональной и метапрофессиональной деятельности может находиться в четырех базовых состояниях, в статье выделены следующие четыре формы профессионального и метапрофессионального опыта: опыт образования, реализации, оптимизации и преобразования деятельности. С учетом предложенных оснований классификации в статье представлена матрица выявленных (исследованных) и возможных (еще не исследованных) типов, видов и форм опыта профессионала. Данная матрица позволяет наметить основные направления дальнейших исследований опыта профессионала.

**Ключевые слова:** профессиональный опыт; метапрофессиональный опыт; виды опыта профессионала; формы опыта профессионала

**Для цитирования:** Поваренков Ю. П. Системогенетический подход к определению и классификации опыта профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 144-157. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_144\\_157](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_144_157). <https://elibrary.ru/RRBPAY>



LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY,  
COGNITIVE ERGONOMICS

Original article

**System genetic approach to the definition and classification  
of professional experience**

**Yuri P. Povarenkov**

Doctor of psychological sciences, professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
pov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0001-6326-479X>

**Abstract.** The article discusses theoretical and methodological issues related to the content and approaches to the classification of professional experience. The need to address this issue is dictated by the fact that in psychology the concept of «professional experience» is not defined, its types and forms are not singled out. Therefore, the purpose of this study is to define the concept of «professional experience» and give a detailed description of its types and forms. The main hypothesis of the study is as follows: the content of a professional's experience reflects the specifics of the activity in which it is formed and the effectiveness of which it can influence. The article shows that the experience of a professional affects the effectiveness of professional and the success of metaprofessional activities. In accordance with the basic types of activity, two types of professional experience are distinguished: professional and metaprofessional. The first is formed in the process of formation and implementation of various types of professional activity, and the second — in the process of formation and implementation of various types of metaprofessional activity. For the first time, such types of metaprofessional experience as optional, educational and professional, adaptive, career, coping experience and a number of others were identified and considered. Taking into account that any kind of professional and meta-professional activity can be in four basic states. The article highlights the following four forms of professional and metaprofessional experience: the experience of education, implementation, optimization and transformation of activities. Taking into account the proposed classification grounds, the article presents a matrix of identified (investigated) and possible (not yet explored) types and forms of professional experience. This matrix allows you to outline the main directions for further research on the experience of a professional.

**Keywords:** professional experience; metaprofessional experience; types of professional experience; forms of professional experience

**For citation:** Povarenkov Yu. P. System genetic approach to the definition and classification of professional experience. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023;(1): 144-157. (In Russ.).  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_144\\_157](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_144_157). <https://elibrary.ru/RRBPAY>

**Введение**

Настоящая статья является продолжением серии наших исследований, направленных на уточнение и развитие концептуального аппарата психологической теории профессионализации личности. В статье, как следует из ее названия, речь пойдет об опыте, которым может обладать профессионал и на который он может или должен опираться при решении различных профессиональных задач. Необходимо сразу же обратить внимание на то, что речь идет не о профессиональном опыте [Исмагилова, 1999; Стрелков, 2001], а об опыте профессионала. Необходимость такой дифференциации соответствует содержанию профессионализации личности и будет обоснована ниже.

Понятие опыта является междисциплинарным и зафиксировано в словарях различного типа. В Советском энциклопедическом словаре опыт определяется как «...единство знаний, умений и

навыков ... как процесс практического воздействия на внешний мир и как результат этого воздействия в виде знаний и умений» [Советский ... , 1986, с. 934].

В Философском энциклопедическом словаре опыт рассматривается как «...основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности; в широком смысле — единство умений и знаний» [Философский ... , 1983, с. 462].

В Толковом словаре русского языка дается несколько определений понятия «опыт», в том числе следующее: «совокупность знаний и практически усвоенных навыков и умений» [Толковый словарь ... , 1999, с. 416]

Перечисление междисциплинарных определений опыта можно продолжить, но из рассмотренных следует, что любой опыт — это, прежде всего, система знаний и умений человека (содержание знаний и умений — отдельная тема анали-

за), которые формируются в процессе практической деятельности. В этом заключается исходная, возможно, в чем-то упрощенная, позиция в понимании содержания и структуры опыта человека. Уточнение и конкретизация данного понятия осуществляются за счет выделения типов и видов опыта и развернутой характеристики знаний и умений, входящих в их состав.

В научной литературе выделяется социальный и индивидуальный опыт, объективный и субъективный опыт, жизненный опыт и трудовой и т. д. [Корнеев, 1980; Коган, 1988; Лактионов, 1998; Корнилов, 2006; Конева, 2011]. Как справедливо отмечают исследователи [Конева, 2011], многообразие видов и типов опыта, выделяемых в литературе, объясняется, прежде всего, объемом данной категории, а также конкретной направленностью интересов исследователей, разрабатывающих данную проблему.

С учетом сказанного в рамках научной статьи не представляется возможным дать развернутую характеристику опыта человека, тем более подобный анализ представлен в соответствующих источниках [Лактионов, 1998; Исмагилова, 1999; Конева, 2011]. В настоящей статье мы подойдем к анализу и классификации опыта с позиций его связей с деятельностью человека. Эта связь, как известно, заключается в том, что опыт человека, во-первых, чаще всего является результатом его деятельности, а во-вторых, — фактором, который влияет на процесс и результат его деятельности.

С учетом последнего опыт как система знаний и умений может выступать в качестве деятельностно важного качества профессионала (ДВК). Напомним, что ДВК — это качества, особенности, характеристики человека, которые влияют на успешность и эффективность различных типов и видов его деятельности. Эта функция опыта неоднократно подчеркивается в различных исследованиях, посвященных анализу результативности и продуктивности деятельности человека [Бодров, 2006].

Учитывая реальные связи опыта с многообразием деятельностей человека, Л. Н. Коган выделяет следующие его виды [Коган, 1988]: эстетический опыт, который формируется в процессе освоения и созидания структуры эстетических ценностей; морально-нравственный опыт, который формируется в процессе межличностного общения и учитывается субъектом в ходе его осуществления; политический опыт, который приобретает и реализуется в ходе политической деятельности; трудовой опыт, который

накапливается в ходе обучения профессии и самостоятельной трудовой деятельности.

Опыт профессионала — это вид трудового опыта человека, который формируется в ходе его профессионализации, на разных стадиях данного процесса. Как деятельностно важное качество опыт профессионала представляет собой систему знаний и умений, которые влияют на эффективность и успешность выполнения различных типов и видов его деятельности.

В литературе отсутствует развернутая характеристика опыта профессионала — в основном обсуждаются вопросы, связанные с понятием профессионального опыта, что существенно затрудняет решения основных методических задач сопровождения профессионала на разных стадиях его становления.

Поэтому цель настоящей статьи заключается в том, чтобы определить понятие «опыт профессионала» и дать развернутую характеристику его типов и видов. Основная гипотеза исследования заключается в следующем: содержание опыта профессионала отражает специфику той деятельности, в рамках которой он формируется и на эффективность которой он может оказывать влияние.

### Типы и виды опыта профессионала

Выше мы отметили, что большинство отечественных психологов согласны с тем, что содержание опыта человека тесно связано с содержанием его деятельности. Существование такой связи позволяет утверждать, что реализуемые профессионалом типы и виды деятельности могут выступать в качестве основы для выделения типов и видов его опыта. Отсюда возникает вопрос о том, какие типы и виды деятельности должен выполнять человек, чтобы быть профессионалом.

В серии предыдущих наших статей показано, что ответ на данный вопрос осложняется отсутствием в психологии четких оснований для выделения типов и видов деятельности профессионала. Учитывая данное обстоятельство, мы предположили, что в качестве основания для классификации деятельности профессионала может выступать типология нормативных задач, которые он должен решать. Обосновывая данное предположение, мы опирались на работы Д. Сьюпера (1986), К. А. Абульхановой-Славской (1980), Л. И. Анцыферовой (2004), Н. Ф. Талызиной (2007) и других авторов.

Заинтересованный читать может ознакомиться с аргументацией возможностей использования

задачного подхода для классификации деятельности профессионала в наших работах [Поваренков, 2016; Поваренков, 2017; Поваренков, 2021]. Здесь же в качестве иллюстрации специфики данного подхода приведем высказывание Н. Ф. Талызиной и К. А. Абульхановой-Славской.

Критикуя В. В. Давыдова и А. Н. Леонтьева за нечеткость критериев, используемых для выделения деятельности как специфической формы активности человека, Н. Ф. Талызина пишет: «...в экспериментальных исследованиях школы П. Я. Гальперина фактическим критерием выделения деятельности служила задача. Система действий, приводящих к решению задачи, обозначается как деятельность, адекватная данной задаче» [Талызина, 2007, с. 159].

К. А. Абульханова-Славская, обосновывая содержание и функции общественной задачи в организации активности субъекта, отмечает следующее: «Задача выступает как особая форма соотносительности социальной позиции индивида ... с его общественно необходимой деятельностью ... и деятельностью, которая требуется от него общественной жизнью... задача — одновременно и форма побуждения к деятельности, и форма ее общественного ограничения и организации» [Абульханова-Славская, 1980, с. 192].

Признание задачи в качестве основания для выделения типов и видов деятельности профессионала порождает следующий вопрос: какие задачи решает профессионал как субъект собственной профессионализации?

Чтобы ответить на него, обратимся к психологическим определениям понятия «профессионал». Их достаточно много. Например А. К. Маркова определяет профессионала как «человека, который овладел нормами профессиональной деятельности, профобучения и осуществляет их на высоком уровне ... который следует профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии; который стремится внести творческий вклад в профессию» [Маркова, 1996, с. 254].

Перечисление определений можно продолжить, но все они почти полностью совпадают и указывают на то, что в настоящее время профессионалом называют человека, который не только эффективно выполняет профессиональную деятельность, но и успешно обеспечивает собственное профессиональное развитие, стремится к самосовершенствованию и самореализации в рамках профессионализации. Сказанное означает,

что профессионал является не только субъектом профессиональной деятельности, но и субъектом профессионализации в целом.

Таким образом, следует констатировать, что профессионал решает два типа задач, которым соответствует выполнение 2 типов деятельностей. Первый тип — профессиональные задачи, они решаются в рамках профессиональной деятельности. Второй тип задач можно назвать, используя терминологию Мервеса и Холла (1995), метапрофессиональными — они, соответственно, решаются в процессе метапрофессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность, как известно, ориентирована на создание потребительных стоимостей и содержательно соответствует специфике конкретной профессии. Для оценки ее эффективности используются, прежде всего, объективные, социально значимые показатели: производительность, качество, надежность. Данный тип деятельности подробно исследован в психологии, выделены его многочисленные виды и подвиды, которые объединяются в различные классификации.

Метапрофессиональная деятельность ориентирована на воспроизводство и формирование самого профессионала и на поддержание высокого уровня его функциональных возможностей. Она менее привязана к специфике конкретной профессии. Для оценки успешности этого типа деятельности значительно шире используются субъективные, индивидуально значимые показатели: удовлетворенность, самоопределенность, самореализованность, идентичность. Данный тип деятельности исследован в психологии явно недостаточно, и классификации его видов отсутствуют. Можно предположить, что к этому типу можно отнести учебно-профессиональную, оптационную, адаптационную, совладающую, идентификационную деятельность, профессиональное самоопределение, карьерное проектирование, реализацию карьеры и т. д.

Выявленные типы деятельности позволяют уточнить структуру опыта профессионала и выделить два его типа: профессиональный и метапрофессиональный опыт. Определим их содержание.

Профессиональный опыт — это система знаний и умений, которые формируются в процессе освоения и осуществления профессиональной деятельности и оказывают влияние на эффективность ее выполнения. Соответственно, знания и умения, которые входят в состав профессиональ-

ного опыта следует называть профессиональными. На их формирование нацелены базовые программы профессионального образования. Конкретные виды профессионального опыта имеют названия, соответствующие профессиям. По этому основанию выделяют педагогический, юридический, бухгалтерский, строительный опыт и т. д.

Метапрофессиональный опыт — это система знаний и умений, которые формируются в процессе освоения и осуществления метапрофессиональной деятельности и оказывают влияние на успешность ее выполнения. Знания и умения, входящие в состав метапрофессионального опыта, можно назвать метапрофессиональными. Следует признать, что в программах профессионального образования их формированию уделяется недостаточно внимания. Названия конкретных видов метапрофессионального опыта соответствуют названиям используемых для обозначения видов данного типа деятельности. По этому основанию выделяют оптационный, адаптационный, учебно-профессиональный, совладающий, карьерный и другие виды метапрофессионального опыта.

Проведенный анализ позволяет уточнить содержание понятия «опыт профессионала» и рассматривать его как систему профессиональных и метапрофессиональных знаний и умений, которые формируются в ходе становления и реализации профессиональной и метапрофессиональной деятельности профессионала и влияют на эффективность и успешность ее выполнения.

### **Формы опыта профессионала**

Следующий шаг в направлении конкретизации понятия «опыт профессионала» связан с выделением его специфических форм. Основаниями для выделения таких форм являются ведущие состояния, в которых может находиться профессиональная и метапрофессиональная деятельность субъекта труда.

Предположительно можно выделить 4 таких базовых состояния: состояние образования деятельности, состояние ее реализации, состояние оптимизации деятельности и состояние преобразования деятельности.

Образование деятельности — это первичное формирование субъектом различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности на основе использования имеющихся у человека индивидуальных ресурсов, адекватных задачам профессионализации.

Реализация деятельности — это базовое состояние деятельности, так как в процессе реализации субъект стремится получить нормативный результат, для достижения которого, собственно, и формировалась соответствующая профессиональная или метапрофессиональная деятельность. Например, нормативная цель оптационной деятельности в состоянии реализации — выбор профессии, цель адаптационной деятельности — достижение состояния адаптированности, цель совладающей деятельности — преодоление профессионального кризиса и т. д.

В процессе оптимизации, которая осуществляется в виде осознанной саморегуляции, нормативная цель субъекта смещается на совершенствование, улучшение или рационализацию существующей системы деятельности профессионала, которое происходит за счет перегруппировки и уточнения ее компонентов, а также за счет привлечения имеющихся в его распоряжении дополнительных ресурсов.

В процессе преобразования нормативная цель субъекта заключается в качественной перестройке сформированной и оптимизированной системы деятельности профессионала с привлечением внешних дополнительных ресурсов.

С позиций динамического подхода к анализу личности и деятельности, разработанного Л. И. Анцыферовой, есть все основания предполагать, что в каждый момент времени психологическая система деятельности профессионала может находиться преимущественно в одном из названных состояний как ведущем.

Имеющиеся в нашем распоряжении данные, которые подтверждаются результатами практических наблюдений, свидетельствуют, что на эффективность образования, реализации, оптимизации и преобразования психологической системы деятельности могут влиять разные, хотя и в ряде случаев частично совпадающие системы знаний и умений профессионала. Следовательно, есть реальные основания выделять различные формы опыта профессионала.

Например, в психологии труда установлено, что успешность профессионального обучения человека не всегда гарантирует его успешность в реализации профессиональной деятельности. И этот факт позволил развести учебно важные и профессионально важные системы знаний и умений и объяснить несовпадение учебно-профессионального и профессионального опыта [Шадриков, 2013].

В психологии саморегуляции деятельности показано, что эффективность реализации деятельности профессионала часто не коррелирует с успешностью ее регуляции. Данное обстоятельство позволило выделить специальную систему регуляторно важных знаний и умений, которые образуют регуляторный опыт [Осницкий, 2009а].

В организационной психологии установлено, что эффективность функционирования профессионала не всегда согласуется с уровнем его готовности к преобразованию деятельности. Это позволило выделить специальный симптомокомплекс знаний и умений, определяющих готовность профессионала к переменам и влияющих на успешность их осуществления на практике.

Примеры можно продолжить, но уже рассмотренные говорят о том, что есть все основания для выделения 4-х базовых форм опыта профессионала: опыта образования профессиональной и метапрофессиональной деятельности, опыта реализации профессиональной и метапрофессиональной деятельности, опыта оптимизации (саморегуляции) профессиональной и метапрофессиональной деятельности и опыта преобразования профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

С учетом выделенных форм деятельности можно предложить следующее уточняющее определение опыта профессионала: система профессиональных и метапрофессиональных знаний и умений, которые формируются и используются в ходе образования, реализации, оптимизации, преобразования различных типов и видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности и влияют на эффективность и успешность их выполнения.

Проведенный анализ позволяет наметить структуру матрицы типов, видов и форм опыта

профессионала, которые соотнесены с типами, видами и формами его профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Данная матрица с определенной степенью приближения описывается в Таблице 1. Нетрудно заметить, что не заполненные в ней графы соответствуют конкретным видам опыта профессионала, которые влияют на эффективность становления, реализации, оптимизации и преобразования различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Уточним сказанное с опорой на данную таблицу, в которой помечены для примера отдельные графы. Например, в графе 1 должна быть представлена система знаний и умений, влияющие на эффективность образования, формирования системы политической деятельности; в графе 2 — система знаний и умений, влияющих на эффективность ее реализации, осуществления; в графе 3 — система знаний и умений, влияющих на успешность ее возможной оптимизации, а в графе 4 — система знаний и умений, которые могут влиять на успешность преобразования и качественной перестройки системы политической деятельности профессионала.

В графе 5 должна быть представлена система знаний и умений, влияющих на эффективность образования, формирования системы оптической деятельности; в графе 6 — система знаний и умений, влияющих на эффективность реализации, осуществления оптической деятельности; в графе 7 — система знаний и умений, влияющих на успешность возможной оптимизации оптической деятельности, а в графе 8 — система знаний и умений, которые могут влиять на успешность преобразования и качественной перестройки системы оптической деятельности профессионала.

Таблица 1

*Типы, виды и формы опыта профессионала.*

Типы деятельности	Виды деятельности (примеры)	Формы деятельности			
		Образование	Реализация	Оптимизация	Преобразование
Профессиональная	Политическая	1	2	3	4
	Экономическая				
	Юридическая				
	И другие				
Метапрофессиональная	Оптационная	5	6	7	8
	Адаптационная				
	Совладающая				
	И другие				

Итак, опираясь на классификацию деятельности профессионала, мы предложили возможный вариант классификации типов, видов и форм

опыта, которым может обладать профессионал. Данная классификация не является абстрактной. При ее разработке учитывались реальные связи,

которые существуют между деятельностью профессионала и его опытом, а также принимались во внимание результаты конкретных исследований, представленных в литературе. Тем не менее данная классификация, как и любой гипотетический конструкт, нуждается в дальнейшей теоретической и эмпирической проверке и уточнении.

Чисто технически такая проверка должна заключаться в заполнении всех клеток представленной выше матрицы информацией, раскрывающей содержание и специфику всех типов, видов и форм опыта профессионала. Результаты научно обоснованной проверки позволят, во-первых, убедиться (или усомниться) в точности и адекватности предложенной классификации; во-вторых, внести в классификацию, в случае необходимости, изменения и уточнения, в-третьих, ответить на ряд важных в теоретическом и методическом плане вопросов.

Вопросы могут быть следующие. Во-первых, в чем различается или совпадает содержание опыта, который используют профессионалы в ходе образования различных типов и видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности? Во-вторых, в чем различается или совпадает содержание опыта, который используют профессионалы в ходе оптимизации различных типов и видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности? В-третьих, в чем различается или совпадает содержание опыта, который используют профессионалы в ходе преобразования различных типов и видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности?

В настоящее время мы не располагаем необходимой и достаточной информацией для заполнения всех клеточек матрицы, поэтому пока не можем дать развернутую характеристику всех типов, видов и форм опыта профессионала из-за ограниченности исследований в данной области. В статье, в качестве примера, мы рассмотрим две разновидности опыта профессионала: профессиональный опыт реализации профессиональной деятельности и регуляторный опыт оптимизации (саморегуляции) различных видов метапрофессиональной деятельности. Они наиболее подробно описаны в психолого-педагогической литературе.

### Содержание опыта реализации профессиональной деятельности

В отечественной психологии данный опыт кратко называют профессиональным, поскольку он приобретается и используется субъектом труда в процессе освоения и реализации профессиональной деятельности.

Несмотря на разнообразие определений понятия «профессиональный опыт», в качестве его ведущих компонентов большинством авторов рассматриваются профессиональные знания и профессиональные умения, которые в ходе анализа конкретных видов профессиональной деятельности наполняются специфическим содержанием. Понятно, что при инвариантной структуре профессионального опыта содержание знаний и умений, используемых в различных видах профессиональной деятельности, будет определенным образом различаться. При этом, как справедливо отмечала В. В. Чебышева, следует различать общетрудовые и узкоспециальные профессиональные знания и умения [Чебышева, 1969]. Первые так или иначе используются во всех видах профессиональной деятельности, вторые — только в отдельных ее видах. В настоящее время их называют соответственно профессиональными знаниями и умениями *софт* и *хард*.

Профессиональные знания рассматриваются как усвоенная профессионалом значимая информация, которая характеризует содержание и компоненты профессиональной деятельности, объективные и субъективные условия ее реализации. Они формируются в процессе практического познания и самопознания, в ходе когнитивного научения, которое осуществляется самостоятельно или в рамках профессионального обучения. Пополнение, уточнение, оценка и переоценка профессиональных знаний продолжается, а в ряде случаев даже усиливается, и в процессе самостоятельного выполнения профессиональной деятельности.

Знание того, как надо выполнять профессиональную деятельность, не всегда гарантирует, что субъект труда сможет ее эффективно выполнить. Это становится возможным, если профессионал обладает не только профессиональными знаниями, но и соответствующими профессиональными умениями. Говоря другими словами, чтобы эффективно трудиться, человек должен и обладать знаниями, и уметь выполнять профессиональную деятельность.

Профессиональные умения рассматриваются нами как усвоенные профессионалом действия, способы их выполнения, направленные на решение различных задач профессиональной деятельности. Частично автоматизированное умение определяется как профессиональный навык, а полностью автоматизированное умение рассматривается как профессиональный автоматизм. Исследователи выделяют профессиональные привычки, которые определяются как автоматизмы, ставшие потребностью [Рубинштейн, 1946; Платонов, 1986]. Умения формируются в ходе специально организованных упражнений, которые осуществляются в рамках профессионального обучения и в процессе самостоятельной профессиональной деятельности.

Нормативно необходимые профессиональные знания и умения выявляются в ходе психологического и технологического анализа реальной или проектируемой профессиональной деятельности. Для их фиксации используются различные документы: профессиограммы, модели личности и деятельности профессионала, должностные инструкции, трудовые договоры и т. д.

Нормативный состав профессиональных умений и знаний раскрывается через выделение структурных компонентов профессионального опыта разного уровня. По мнению Ф. С. Исмагиловой [Исмагилова, 1999], знания и умения образуют внешний, формальный уровень профессионального опыта, а их содержание раскрывается через компоненты его глубинного уровня. Исмагилова выделяет четыре подсистемы или сферы глубинного уровня профессионального опыта [Исмагилова, 1999] — интеллектуальную, инструментальную, коммуникативную и эмоциональную.

В полном соответствии с содержанием каждой сферы выделяются виды профессиональных знаний и умений (интеллектуальные, инструментальные, коммуникативные, эмоциональные), которые могут дифференцироваться на более частные подвиды. Например, интеллектуальная сфера включает систему знаний и умений, которые необходимы для проектирования, планирования, целеполагания, оценки результатов профессиональной деятельности. В состав коммуникативной сферы могут входить знания и умения, которые необходимы профессионалу для организации эффективного взаимодействия с коллегами

и партнерами профессиональной деятельности и т. д.

Ю. К. Стрелков подходит к выделению базовых подсистем профессионального опыта с позиции теории функциональных систем. Он выделяет следующие 4 типа, отличные от тех, которые предложила Ф. С. Исмагилова: «1) подсистема взаимодействия субъекта с предметом деятельности при выполнении профессиональной задачи; 2) подсистема энергетического обеспечения организма работающего человека (приемы саморегуляции, помогающие справиться с сонливостью, преодолеть монотонию, страх, стрессовые воздействия, настроиться на работу и пр.); 3) подсистема спонтанной активности субъекта (обеспечивающая оперирование образами, эмоциональными переживаниями, полет фантазии и пр.); 4) подсистема интегральной саморегуляции (поддержка и координация трех вышеупомянутых систем и их функций)» [Стрелков, 2001, с. 157].

Н. В. Самоукина предлагает свой вариант структуры профессионального опыта, которая включает следующие компоненты: способы анализа собственных достижений, которые реализует работник; способы анализа собственных ошибок и неудач; знание своих «сильных» и «слабых» особенностей характера и интеллекта; наличие развитых способов саморегуляции (самоконтроля, сдерживания, активизации и т. п.); умение правильно анализировать свои достижения и ошибки (выделять как объективные условия ситуации, так и действия других людей и собственные действия); умение позитивно изменять самого себя, развиваться и совершенствоваться [Самоукина, 2000].

В работах ряда авторов отмечается цикличность формирования и реализации профессионального опыта, которая, как известно, сопровождается и конструктивными, и деструктивными его изменениями [Исмагилова, 2001; Самоукина, 2000]. Конструктивные изменения опыта связаны с накоплением, систематизацией, уточнением, специализацией профессионального опыта. Они способствуют повышению эффективности профессиональной деятельности субъекта труда.

Деструктивные изменения приводят к тому, что эффективность профессиональной деятельности снижается, и могут проявляться в следующем: в интеллектуальной сфере сужается область

поиска допустимых решений, устаревает или попадает в зону исключения ориентировочная основа действия; в инструментальной сфере утрачивается гибкость переключения от привычных действий к действиям нового типа, проявляясь шаблонность и однообразие поведенческих реакций; в коммуникативной сфере наблюдается доминирование установок и склонность к привычным формам взаимодействия, стандартизация оценок коммуникативных партнеров; происходит обеднение эмоциональной сферы, утрата искренности и непосредственности [Исмагилова, 1999].

При изучении профессионального опыта необходимо выделять его нормативную форму и форму экстремальную, охватывающую профессиональные действия по устранению критических, аварийных ситуаций. Ю. К. Стрелков обозначил эти формы соответственно как продольные и поперечные структуры профессионального опыта. Предполагается, что в нормативных условиях профессиональная деятельность протекает спокойно и предсказуемо — как процесс, заданный определенными технологическими рамками. Действия в экстремальных ситуациях могут потребовать кардинально иных поведенческих программ, иных профессиональных знаний и умений.

Е. А. Климов предлагает еще один подход к анализу структуры профессионального опыта [Климов, 2015]. По его мнению, структура опыта охватывает как осознаваемые, так и бессознательные компоненты. К осознанным компонентам относятся знания, ориентиры, перцептивные эталоны правильного выполнения трудовых действий и их результатов, упорядоченная система знаний о средствах, орудиях труда, его условиях, о трудовых отношениях, сопровождающих профессиональную деятельность. Кроме того, субъект труда хранит в своем сознании разнообразные эмоциональные переживания, сопровождавшие профессиональную деятельность в разнообразных ситуациях.

В бессознательную часть профессионального опыта Е. А. Климов включает профессиональные привычки, установки, стереотипы, способы оптимизации трудовых приемов. Эти бессознательные механизмы избавляют сознание работника от необходимости сознательно контролировать рутинные, повторяющиеся формы активности, что позволяет субъекту сосредоточиться на изменчи-

вых моментах, на моментах, требующих творчества, или на опасных моментах.

Итак, опираясь на имеющиеся в отечественной психологии исследования, мы проанализировали основные подходы к анализу структуры одной из форм профессионального опыта, который в нашей классификации называется «опытом реализации профессиональной деятельности». Данная форма, как было показано выше, включает систему знаний и умений, которые влияют на эффективность реализации профессиональной деятельности субъекта труда.

Именно на формирование данной формы опыта ориентированы традиционные программы профессионального образования, но в них практически не уделяется внимания трем другим формам профессионального опыта: опыту образования, опыту оптимизации и опыту преобразования профессиональной деятельности. Одной из причин такого невнимания является недостаточная изученность этих форм опыта.

Далее мы остановимся на анализе опыта оптимизации деятельности профессионала.

#### **Содержание опыта оптимизации (саморегуляции) различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности**

Понятие оптимизации является междисциплинарным и в общем случае определяется как процесс и результат нахождения наилучшего варианта решения задачи при заданных объективных и субъективных требованиях [Сарсембаева, 2012]. На уровне психологического анализа оптимизация деятельности может быть рассмотрена как процесс и результат ее осознанной саморегуляции [Конопкин, 2007; Моросанова, 2007; Осницкий, 2009а].

В рамках психологической теории саморегуляции деятельности было предложено понятие регуляторного опыта, которое является психологическим аналогом понятия опыта оптимизации. Понятие регулятивного опыта впервые в отечественной психологии использовал А. К. Осницкий, который определил его следующим образом: «Регуляторный опыт человека — опыт осознанного саморегулирования деятельности человеком (субъектом собственной активности) — представляет собою определенным образом структурированную систему знаний, умений и переживаний, определяющую успешность регуляции его деятельности и поведения» [Осницкий, 2007].



Из определения следует, что внешняя структура, архитектура регулятивного опыта по выделенным формальным компонентам совпадает со структурой любого опыта, то есть включает специфические знания и умения. Попытаемся раскрыть специфическое содержание компонентов данного опыта.

В плане уточнения содержания и структуры регулятивного опыта А. К. Осницкий выделяет его базовые типы, а также специфические знания и умения.

Специфические знания и умения он привязывает к отдельным функциональным звеньям системы осознанной саморегуляции, в качестве которых рассматриваются целеполагание, моделирование значимых условий, программирование исполнительских действий, оценивание результатов (самоконтроль), коррекция системы саморегуляции [Конопкин, 2007].

Так, например, регуляторная функция целеполагания обеспечивается комплексом умений: целеформулирования, переформулирования целей, целеудержания, целеосуществления, целезавершения и др.

Функция моделирования значимых условий обеспечивается умениями логического анализа, классификации, систематизации, абстрагирования, выявления существенного, соотнесения значений и многими другими.

Функция программирования действий требует умений, связанных с применением тех или иных способов решения задач, использованием орудий, согласовыванием пространственно-временных характеристик движений и осуществляемых преобразований, применением усилий в изменчивых, требующих упреждающего моделирования условиях. Умения программирования усилий в частично изменяющихся условиях и при решении новых задач применяются в совокупности со множеством специфических умений, направленных на конкретные предметные преобразования.

Функция оценивания результатов реализуемой деятельности осуществляется и определяется в реальных условиях успешностью применения умений пользоваться различными шкалами и устанавливать субъективные критерии успешности; с различными способами измерения и оценки, различными градациями шкал (они преимущественно ориентированы на определение сходства, соответствия).

Функция коррекции — умения вносить своевременные коррективы в осуществляемые действия — предполагает уже иные субъективные критерии соответствия достигаемых результатов применяемым в качестве норматива эталонам (в основном они ориентированы на обнаружение и определение различий). Здесь в наибольшей мере оказываются нужны умения, обеспечивающие пространственно-временную координацию приносимых коррекций [Осницкий, 2009а].

Общая структура регулятивного опыта, по мнению А. К. Осницкого, включает 5 его специфических типов: ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активности, операциональный опыт, опыт сотрудничества. Рассмотрим содержание выделенных типов регуляторного опыта более подробно.

Ценностный опыт включает интересы, нравственные нормы, идеалы и убеждения [Осницкий, 2009а]. Сформированные ценности ориентируют принятие решений и усилия человека, тем самым определяя целенаправленность деятельности.

Накопление опыта рефлексии происходит в процессе сопоставления требований деятельности со знаниями о своих возможностях, вероятных преобразованиях в предметном мире и в себе. По мнению А. К. Осницкого, опыт рефлексии увязывает ориентировку ценностного опыта с остальными компонентами опыта субъекта. Функция его компонентов — обеспечить осознанность.

Опыт привычной активизации характеризует те навыки саморегуляции, которые позволяют человеку предварительно подготовиться к деятельности и адаптироваться к изменениям ее условий. Функция его компонентов — активность и активизация. Обладая опытом привычной активизации, человек при выполнении работы может рассчитать свои усилия и уровень достижений. Таким образом, этот опыт позволяет человеку настроиться на работу и сориентироваться в своих возможностях.

Операциональный опыт выражается в профессиональных и общетрудовых знаниях и умениях, включая связанные с выполнением профессиональных (трудовых) задач навыки саморегуляции. В этом опыте интегрируются возможности проектирующей и преобразующей активности человека с теми средствами, которые он применяет для преобразования конкретной ситу-

ации. Функция компонентов данного опыта — обеспечение умелости.

Опыт сотрудничества формируется при взаимодействии человека с другими людьми в процессе выполнения разных видов деятельности. Функция его компонентов — согласование действий субъекта и других участников совместной деятельности. С первых лет жизни человек осваивает навыки саморегуляции, позволяющие взаимодействовать с другими участниками игр, труда, учебы и др. Эти навыки совершенствуются во всех видах деятельности, которые он выполняет. Наличие опыта сотрудничества важно не только для объединения усилий и совместного достижения общих целей — этот опыт позволяет человеку рассчитывать на сотрудничество в случаях, когда он не может выполнить ту или иную работу один.

Разработанная А. К. Осницким концепция регуляторного опыта не привязана к конкретным видам и формам профессиональной и метапрофессиональной деятельности субъекта труда. Однако в его работах показано влияние регуляторного опыта на успешность профессионального самоопределения, профессиональной деятельности [Осницкий, 2009б; Истомина, 2008] и на успешность учебно-профессиональной деятельности [Бякова, 2011].

### Заключение

1. Категория опыта является междисциплинарной. Она используется в философии, социологии, психологии, педагогике и в других науках. В рамках междисциплинарного подхода выделяются различные типы опыта, включая индивидуальный и социальный, объективный и субъективный, жизненный и трудовой, политический и ментальный и т. д. Вместе с тем понятие «опыт профессионала» в психологии не определено и часто подменяется понятием «профессиональный опыт», что ограничивает его концептуальные возможности и тем самым создает теоретические и методические трудности при разработке психологической теории профессионализации личности.

2. Несмотря на разнообразие типов опыта, выделяемых в ходе междисциплинарного подхода, его формальную инвариантную основу образует система специфических знаний и умений. Знания рассматриваются как усвоенная человеком информация, которая характеризует внешние

и внутренние условия деятельности и самого субъекта. Знания формируются в ходе познания, самопознания и когнитивного научения. В свою очередь, умения — это усвоенные человеком действия и способы выполнения деятельности. Умения формируются в процессе специально организованных упражнений или самостоятельно — в ходе выполнения практической деятельности.

3. Опираясь на базовые основания классификации деятельности профессионала, выделим 2 типа его опыта: профессиональный и метапрофессиональный. Виды профессионального опыта субъекта труда формируется в процессе освоения и реализации конкретных видов профессиональной деятельности, на эффективность которых они влияют, и получают названия, соответствующие профессии (политический опыт, медицинский опыт, педагогический опыт и т. д.). Виды метапрофессионального опыта формируются в процессе решения различных задач профессионализации личности, влияют на успешность их решения и имеют названия, соответствующие данным задачам (оптационный опыт, адаптационный опыт, учебно-профессиональный опыт, опыт совладания и т. д.).

4. В соответствии с содержанием базовых состояний, в которых может находиться деятельность профессионала, выделено четыре формы его опыта, необходимые для образования, реализации, оптимизации и преобразования различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Данные формы опыта профессионала формируются в процессе образования, реализации, оптимизации и преобразования конкретных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности и влияют на их успешность и результативность. Выделенные формы опыта играют важную роль в процессе профессионализации личности, но в программах подготовки квалифицированных кадров формированию этих знаний и умений не уделяется должного внимания.

5. С опорой на классификацию деятельности профессионала в статье предложен возможный вариант классификации типов, видов и форм опыта, которым может обладать профессионал. Данная классификация не является абстрактной. При ее разработке учитывались реальные связи, которые существуют между деятельностью и опытом профессионала, а также принимались во

внимание результаты конкретных исследований, представленных в литературе. Данная классификация оформлена в виде матрицы, которая позволяет зафиксировать известные (исследованные) и спрогнозировать возможные (еще не исследованные) типы, виды и формы опыта профессионала. Предложенная классификация позволяет уточнить содержание выявленных типов, видов и форм опыта профессионала, а также наметить перспективы его дальнейшего исследования.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 334 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Москва : Наука, 1977. 416 с.
3. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва : Изд-во ИП РАН, 2004. 415 с.
4. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. Москва : Институт психологии РАН, 2006. 623 с.
5. Бякова Н. В. Особенности регулятивного опыта человека и проблемы успешного овладения профессией // Вестник Сургутского гос. пед. университета. 2011. № 5 (18). С. 171-177.
6. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков : Бизнес-информ, 1998. 492 с.
7. Исмаилова Ф. С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. Екатеринбург : УрО РАН, 1999. 210 с.
8. Истомина С. В. Влияние компонентов регуляторного опыта на профессиональное самоопределение старшеклассников // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2008. № 1. С. 53-55.
9. Климов Е. А. Психология труда, инженерная психология и эргономика. Москва : Юрайт, 2015. 618 с.
10. Коган Л. Н. Человек и его судьба. Москва : Мысль, 1988. 285 с.
11. Конева Е. В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте. Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2011. 384 с.
12. Конопкин О. А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции. Москва ; Ставрополь : Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 12-31
13. Корнеев П. В. О понятии жизненного опыта // Философские науки. 1980. № 1. С. 143-147.
14. Корнилов Ю. К. Особенности мышления успешного практика // Ярославский психологический вестник. 2006. Вып. 17. С. 11-19.
15. Моросанова В. И. От субъекта и личности к индивидуальной саморегуляции поведения // Субъект и личность в психологии саморегуляции. Москва ; Ставрополь : Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 120-138.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
17. Осницкий А. К. Регуляторная деятельность и направленность личности. Москва : Изд-во Московского экономико-лингвистического ин-та, 2007. 232 с.
18. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 // Психологические исследования. 2009а. № 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.12.2022).
19. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 2 // Психологические исследования. 2009б. № 6 (8). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.12.2022).
20. Поваренков Ю. П. Системогенетический подход к выделению и классификации профессиональных задач личности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 127-134.
21. Поваренков Ю. П. Многообразие видов и форм деятельности профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 103-109.
22. Поваренков Ю. П. Психология деятельности профессионала : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 243 с.
23. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 255 с.
24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : ГУПИ, 1946. 704 с.
25. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. Москва : Изд-во ЭКМОС, 2000. 384 с.
26. Сарсембаева Э. Ю. Психологические критерии и средства оптимизации управленческой деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3 (34). С. 182-184.
27. Советский энциклопедический словарь. 4-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1986. 1600 с.
28. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология. Москва : Высшая школа, 2001. 360 с.
29. Талызина Н. Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. Выпуск 4. С. 157-162.
30. Толковый словарь русского языка / под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. Москва : Азбуковник, 1999. 944 с.
31. Философский энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
32. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. Москва : Просвещение, 1969. 303 с.
33. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 464 с.

34. Hall D. T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond / Mirvis P. H. // *J. Of Vocational Behavior*, 1995. Vol. 35. P. 64-75.

35. Super D. E. Life career roles: Self-realization in work and leisure // D. T. Hall (Ed.). *Career development in organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1986. P. 75-90.

#### Reference list

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. *Dejatel'nost' i psihologija lichnosti = Personality activity and psychology*. Moskva : Nauka, 1980. 334 s.

2. Anan'ev B. G. *O problemah sovremennogo chelovekoznanija = On the problems of modern human consciousness*. Moskva : Nauka, 1977. 416 s.

3. Ancyferova L. I. *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii = Personality development and problems of gerontopsychology*. Moskva : Izd-vo IP RAN, 2004. 415 s.

4. Bodrov V. A. *Psihologija professional'noj dejatel'nosti. Teoreticheskie i prikladnye problemy = Psychology of professional activity. Theoretical and applied problems*. Moskva : Institut psihologii RAN, 2006. 623 s.

5. Bjakova N. V. *Osobennosti reguljativnogo opyta cheloveka i problemy uspehnogo ovladenija professiej = Peculiarities of human regulatory experience and problems of successful mastery of the profession // Vestnik Surgut'skogo gos. ped. universiteta*. 2011. № 5 (18). S. 171-177.

6. Laktionov A. N. *Koordinaty individual'nogo opyta = Coordinates of individual experience*. Har'kov : Biznes-inform, 1998. 492 s.

7. Ismagilova F. S. *Professional'nyj opyt specialista v organizacii i na rynke truda = Professional experience of a specialist in the organization and in the labor market*. Ekaterinburg : UrO RAN, 1999. 210 s.

8. Istomina S. V. *Vlijanie komponentov reguljatornogo opyta na professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov = Impact of regulatory experience components on professional self-determination of high school students // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*. 2008. № 1. S. 53-55.

9. Klimov E. A. *Psihologija truda, inzhener'naja psihologija i jergonomika = Labor psychology, engineering psychology and ergonomics*. Moskva : Jurajt, 2015. 618 s.

10. Kogan L. N. *Chelovek i ego sud'ba = Man and his fate*. Moskva : Mysl', 1988. 285 s.

11. Koneva E. V. *Myshlenie v professional'nom i zhiznennom opyte = Thinking in professional and life experience*. Jaroslavl' : Izd-vo JarGU, 2011. 384 s.

12. Konopkin O. A. *Mehanizmy osoznannoj samoreguljatsii proizvol'noj aktivnosti cheloveka = Mechanisms of conscious self-regulation of arbitrary human activity // Sub#ekt i lichnost' v psihologii*

*samoreguljatsii*. Moskva ; Stavropol' : Izd-vo PI RAO, SevKavGTU, 2007. S. 12-31

13. Korneev P. V. *O ponjatii zhiznennogo opyta = About the concept of life experience // Filosofskie nauki*. 1980. № 1. S. 143-147.

14. Kornilov Ju. K. *Osobennosti myshlenija uspeshnogo praktika = Features of thinking successful practice // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik*. 2006. Vyp. 17. S. 11-19.

15. Morosanova V. I. *Ot sub#ekta i lichnosti k individual'noj samoreguljatsii povedenija = From subject and personality to individual self-regulation of behavior // Sub#ekt i lichnost' v psihologii samoreguljatsii*. Moskva ; Stavropol' : Izd-vo PI RAO, SevKavGTU, 2007. S. 120-138.

16. Markova A. K. *Psihologija professionalizma = Psychology of professionalism*. Moskva : Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. 308 s.

17. Osnickij A. K. *Reguljatornaja dejatel'nost' i napravlenost' lichnosti = Regulatory activity and personality focus*. Moskva : Izd-vo Moskovskogo jekonomiko-lingvisticheskogo in-ta, 2007. 232 s.

18. Osnickij A. K. *Reguljatornyj opyt, sub#ektnaja aktivnost' i samostojatel'nost' cheloveka. Chast' 1 = Regulatory experience, subject activity and human independence. Part 1 // Psihologicheskie issledovanija*. 2009a. № 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (data obrashhenija: 20.12.2022).

19. Osnickij A. K. *Reguljatornyj opyt, sub#ektnaja aktivnost' i samostojatel'nost' cheloveka. Chast' 2 = Regulatory experience, subject activity and human independence. Part 2 // Psihologicheskie issledovanija*. 2009b. № 6 (8). URL: <http://psystudy.ru> (data obrashhenija: 20.12.2022).

20. Povarenkov Ju. P. *Sistemogeneticheskij podhod k vydeleniju i klassifikacii professional'nyh zadach lichnosti = Systemogenetic approach to the identification and classification of professional personality problems // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2016. № 2. S. 127-134.

21. Povarenkov Ju. P. *Mnogoobrazie vidov i form dejatel'nosti professionala = Variety of types and forms of professional activity // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017. № 2. S. 103-109.

22. Povarenkov Ju. P. *Psihologija dejatel'nosti professionala = Psychology of professional activity : monografija*. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 243 s.

23. Platonov K. K. *Struktura i razvitie lichnosti = Personality structure and development*. Moskva : Nauka, 1986. 255 s.

24. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology*. Moskva : GUPI, 1946. 704 s.

25. Samoukina N. V. *Psihologija i pedagogika professional'noj dejatel'nosti = Psychology and pedagogy*

of professional activity. Moskva : Izd-vo JeKMOS, 2000. 384 s.

26. Sarsembaeva Je. Ju. Psihologicheskie kriterii i sredstva optimizacii upravlencheskoj dejatel'nosti = Psychological criteria and tools for optimizing management activities // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2012. № 3 (34). S. 182-184.

27. Sovetskij jenciklopedicheskij slovar' = Soviet Encyclopedic Dictionary. 4-e izd. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija, 1986. 1600 s.

28. Strelkov Ju. K. Inzhenernaja i professional'naja psihologija = Engineering and professional psychology. Moskva : Vysshaja shkola, 2001. 360 s.

29. Talyzina N. F. Sushhnost' dejatel'nostnogo podhoda v psihologii = The essence of the activity approach in psychology // Metodologija i istorija psihologii. 2007. Tom 2. Vypusk 4. S. 157-162.

30. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka = Explanatory dictionary of the Russian language / pod red. S. I. Ozhegova, N. Ju. Shvedovoj. Moskva : Azbukovnik, 1999. 944 s.

31. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' = Philosophical Encyclopedic Dictionary. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija, 1983. 840 s.

32. Chebysheva V. V. Psihologija trudovogo obuchenija = Psychology of labor training. Moskva : Prosveshhenie, 1969. 303 s.

33. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka = Psychology of human activity. Moskva : Institut psihologii RAN, 2013. 464 s.

34. Hall D. T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond / Mirvis P. H. // J. Of Vocational Behavior, 1995. Vol. 35. P. 64-75.

35. Super D. E. Life career roles: Self-realization in work and leisure // D. T. Hall (Ed.). Career development in organization. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1986. P. 75-90.

Статья поступила в редакцию 07.11.2022; одобрена после рецензирования 13.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 07.11.2022; approved after reviewing 13.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_158\_170

EDN: UNZWTC

### Опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности»: разработка второй версии

Надежда Евгеньевна Рубцова<sup>1✉</sup>, Сергей Леонидович Ленков<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет. 105005, Москва, ул. Радио, д. 22

<sup>2</sup>Доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела перспективных научных исследований, Российская академия образования. 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

<sup>1</sup>hope432810@yandex.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-1323-4741>

<sup>2</sup>new\_psy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6934-3229>

**Аннотация.** В статье представлены результаты разработки и психометрической проверки новой (второй) версии психодиагностического опросника «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности», первая версия которого была создана Н. Е. Рубцовой в 2011 г. Выборку составили 933 респондента в возрасте от 14 до 63 лет, в числе которых школьники старших классов, студенты вузов и колледжей, работающие профессионалы, представляющие различные профессии, специальности и виды труда. Новая версия опросника содержит 22 пункта и включает семь шкал: *Управление, Исполнение, Стратегии, Оперативность, Объекты, Люди и Информация*. В ходе психометрической проверки данные шкалы продемонстрировали высокие или удовлетворительные показатели надежности по внутренней согласованности и ретестовой надежности, факторной валидности (проверенной, в том числе, с помощью методов структурного моделирования), конструктивной валидности (для ее определения использовались первая версия опросника, а также методики «Опросник большой пятерки» и «Толерантность к неопределенности») и критериальной валидности, выявленной с помощью сравнения результатов применения опросника на контрастных группах профессионалов. Представленный опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности (версия 2)» может быть полезен для базовой скрининговой психодиагностики профессиональной направленности старших школьников, абитуриентов и студентов вузов и колледжей, работающих и безработных. Опросник позволяет выявить приоритетные направления профессионального самоопределения и развития, способствуя совершенствованию систем профориентации и подготовки кадров.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность; сфера труда; профессиональное самоопределение; интегративно-типологическая направленность; психодиагностический опросник; надежность; валидность

**Для цитирования:** Рубцова Н. Е., Ленков С. Л. Опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности»: разработка второй версии // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 158-170. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_158\\_170](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_158_170). <https://elibrary.ru/UNZWTC>

Original article

### The questionnaire «Integrative-typological professional direction of a personality»: development of the second version

Nadezhda E. Rubtsova<sup>1✉</sup>, Sergei L. Lenkov<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of psychological sciences, associate professor, professor of department of general psychology and labor psychology, Russian new university. 105005, Moscow, Radio st., 22

<sup>2</sup>Doctor of psychological sciences, professor, chief analyst of department of advanced scientific research, Russian academy of education. 119121, Moscow, Pogodinskaya st., 8

<sup>1</sup>hope432810@yandex.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-1323-4741>

<sup>2</sup>new\_psy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6934-3229>

**Abstract.** The article presents the results of the development and psychometric testing of a new (second) version of the psychodiagnostics questionnaire «Integrative-typological professional direction of a personality», the first version of which was created by N. E. Rubtsova in 2011. The sample included 933 respondents aged 14 to 63, including high

school students, students of universities and colleges, working professionals representing various professions, specialties and kinds of labor. The new version of the questionnaire contains 22 items and includes seven scales: Management, Execution, Strategies, Efficiency, Objects, People and Information. In the course of psychometric testing, these scales demonstrated high or satisfactory indicators of reliability in terms of internal consistency and retest reliability, factor validity (tested, among other things, using structural modeling methods), construct validity (which was determined using the first version of the questionnaire, as well as the «Big Five Inventory» and «Ambiguity Tolerance Scale») and criterion validity, identified by comparing the results of using the questionnaire on contrasting groups of professionals. The presented questionnaire «Integrative-typological professional direction of a personality (version 2)» can be useful for basic screening psychodiagnostics of the professional direction of senior schoolchildren, applicants and students of universities and colleges, employed and unemployed. The questionnaire makes it possible to identify priority areas of professional self-determination and development, contributing to the improvement of career guidance and training systems.

**Keywords:** professional direction; area of labor; professional self-determination; integrative-typological direction; psychodiagnostic questionnaire; reliability; validity

**For citation:** Rubtsova N. E., Lenkov S. L. The questionnaire «Integrative-typological professional direction of a personality»: development of the second version. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 158-170. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_158\\_170](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_158_170). <https://elibrary.ru/UNZWTC>

## Введение

Выбор профессии имеет для человека глубокий, экзистенциальный смысл, простирающийся далеко за рамки экономического поведения (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, С. Л. Рубинштейн, Е. Fromm, J. L. Holland, A. Maslow, A. Roe, D. E. Super и др.). В силу этого проблема профессионального самоопределения имеет высокую теоретическую значимость, которая проявляется на различных уровнях — от специальной методологии отдельных отраслей психологии (психологии труда, личности, развития и др.) до ее фундаментальных оснований, соответствующих современному пониманию предмета как *внутреннего мира человека* (В. А. Мазиллов, В. Д. Шадриков и др.), обладающего онтологическим статусом психической реальности [Мазиллов, 2022].

С другой стороны, для общества в целом адекватный профессиональный выбор является необходимым условием высокой эффективности труда, а значит выступает следствием устойчивого развития и процветания. Эмпирические подтверждения этого представлены во многих срезовых, лонгитюдных и метааналитических исследованиях [Barrick, 2019; Jones, 2022; Nye, 2021], а объективным проявлением его признания в практическом плане служит то серьезное внимание, которое во многих странах уделяется развитию систем профориентации и поддержки профессионального самоопределения.

Таким образом, проблема профессионального самоопределения обладает высокой теоретической и практической значимостью. Тема нашего исследования затрагивает лишь один — инстру-

ментальный — аспект данной проблемы, который, тем не менее, охватывает как прикладное применение, так и релевантные теоретические и методологические основания, определяющие предлагаемую операционализацию используемых психологических конструктов.

Теоретическим конструктом, характеризующим психологические аспекты профессионального выбора, является профессиональная направленность, индикаторами которой служат профессиональные интересы, склонности, предпочтения и т. п., а также способности, применимые в той или иной сфере труда. К настоящему времени разработан широкий спектр средств диагностики профессиональной направленности, включающий опросники, основанные на классификациях Дж. Холланда [Chu, 2022], Е. А. Климова [Ерохин, 2022] и других [Кушнрук, 2022; Sica, 2022; Zhang, 2022]. Проводятся разноплановые исследования профессиональной направленности [Бусарова, 2022; Гаранина, 2022; Nyland, 2022; Jones, 2022], и внимание к этой теме усиливается по мере накопления эмпирических и метааналитических данных о ее валидности в прогнозировании успешности труда и профессионального развития [Barrick, 2019; Jones, 2022; Nye, 2021].

В 2011 г. был разработан опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности (ИНЛ)», операционализирующий оригинальный (интегративно-типологический) подход к психологической классификации профессиональной деятельности [Рубцова, 2011]. Опросник ИНЛ применялся во многих исследованиях, подтвердивших его ва-

лидность и надежность [Карпов, 2021; Ленъков, 2022; Макуха, 2022]. Вместе с тем появились основания для его модернизации. Это, во-первых, общая тенденция повышения технологичности психодиагностического инструментария; во-вторых, интенсивная трансформация сферы труда (см. [Толочек, 2021]), включая информатизацию, размывающую границы прежде отчетливо дифференцированных классов труда. В-третьих, целесообразно было расширить целевую аудиторию опросника, охватив старших школьников.

Указанные обстоятельства обусловили актуальность исследования. Его цель — разработка и психометрическая проверка новой (второй) версии опросника «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности». Достижение этой цели предусматривало выполнение ряда задач: 1) разработать исходный пул вопросов конструируемого опросника; 2) провести отбор пунктов, основываясь на релевантных критериях; 3) проверить валидность и надежность итогового варианта опросника.

#### Методы исследования

Основными для исследования были методы разработки, валидации и верификации психодиагностических методик [Cohen, 2022], реализованные в пакетах программ IBM SPSS Statistics for Windows [IBM Corporation, 2022] и IBM SPSS AMOS [Arbuckle, 2021] и включающие методы проверки статистических гипотез, факторный анализ, структурное моделирование и др.

Для проверки конструктивной валидности, помимо первой версии опросника ИНЛ [Рубцова, 2011], применялись еще две методики.

*Толерантность к неопределенности* измеряли с помощью «Шкалы толерантности к неопределенности MSTAT-II» — «The Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II (MSTAT-II)» (D. L. McLain, 2009), которая представляет собой краткую версию (13 пунктов) более раннего 22-пунктового опросника MSTAT-I (D. L. McLain, 1993), имеющего адаптацию (см. дис. Е. Г. Луковицкой на тему «Социально-

психологическое значение толерантности к неопределенности»), из которой мы использовали пункты, соответствующие краткой версии опросника.

*Экстраверсию, Сознательность и Открытость опыту* измеряли с помощью соответствующих 3-пунктовых шкал опросника «Сверхкраткая версия опросника Большой пятерки BF-2-XS» — «Extra-short form of the Big Five Inventory-2 (BFI-2-XS)» (C. J. Soto, O. P. John, 2017) в адаптации [Мишкевич, 2022].

*Выборка и процедура.* Опросники применяли в печатном или электронном вариантах. Данные собирали с апреля 2021 г. по ноябрь 2022 г. в образовательных и хозяйственных организациях Екатеринбурга, Москвы, Ростова-на-Дону, Твери и Ярославля. После удаления неполных данных выборка включила 933 респондента, 514 женского пола и 419 мужского, в возрасте от 14 до 63 лет ( $M = 22,84$ ,  $SD = 6,293$ ), в числе которых старшие школьники, студенты вузов и колледжей, работающие представители различных профессий.

#### Результаты и их обсуждение

Обобщенный результат исследования состоит в разработке опросника ИНЛ-2, представляющего собой новую (вторую) версию опросника «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности (ИНЛ)», предназначенную для скрининговой диагностики профессиональной направленности личности у лиц в возрасте 14 лет и старше.

Исходный пул вопросов конструируемого опросника содержал 55 вопросов, включивших частично модернизированные вопросы опросника ИНЛ и ряд новых вопросов. Последующий отбор осуществлялся по следующим критериям: пункт исключался, если его добавление в шкалу ухудшало показатели факторной валидности или надежности по внутренней согласованности. Итоговый вариант опросника ИНЛ-2 включает 22 пункта (см. Табл. 1).

Таблица 1

#### Содержание опросника ИНЛ-2

Пункт	Вопрос	Вариант ответа
Q1	Мне хотелось бы занимать руководящую должность	A1
Q2	Мне хотелось бы, чтобы в моей работе использовались не только интеллект и мышление, но и какие-либо физические действия и движения (помимо простейших — как при работе с офисной техникой)	A2
Q3	Мне интересно выполнять порученные мне конкретные задания	A2
Q4	Мне хотелось бы самостоятельно планировать и выполнять сложные, долговременные проекты	A2
Q5	Мне интересна работа с информацией — искать, создавать, обрабатывать, анализировать, работать с	A2



Пункт	Вопрос	Вариант ответа
	большими данными	
Q6	Мне хотелось бы, чтобы в моей работе использовались не только интеллект и мышление, но и какие-либо мои физические способности (такие как сила, ловкость, выносливость, координация движений, глазомер, привлекательная внешность и др.)	A2
Q7	Мне легко выполнять распоряжения, указания, требования	A2
Q8	Мне интересно выполнять оперативные задачи, быстро принимать решения в сложной ситуации	A2
Q9	Мне хотелось бы, чтобы в моей работе использовались не только интеллект и мышление, но и мои органы чувств (увидеть, услышать, потрогать, почувствовать запах или вкус)	A2
Q10	У меня хорошо развиты лидерские качества, способность оказывать влияние на людей, умение убеждать их, вести за собой	A2
Q11	У меня хорошо развиты дисциплинированность, аккуратность, умение строго соблюдать трудовую дисциплину и корпоративные правила	A2
Q12	У меня хорошо развиты организаторские способности, умение планировать деятельность других людей	A2
Q13	У меня хорошо развита способность быстро ориентироваться в новых задачах, переключать внимание с одного объекта на другой	A2
Q14	У меня хорошо развиты коммуникативные способности, общительность, интерес к другим людям, стремление взаимодействовать с ними	A2
Q15	Я могу быстро проанализировать и осмыслить большое количество новой информации	A2
Q16	Для меня предпочтительнее планируемые и выполняемые мной долговременные проекты (от нескольких недель до нескольких лет)	A3
Q17	Для меня предпочтительнее, чтобы в моей работе присутствовали быстрая оценка сложившейся ситуации и самостоятельное принятие решений	A3
Q18	Для меня предпочтительнее, чтобы в моем труде была работа с информацией	A7
Q19	Оцените свой опыт работы с долгосрочными проектами	A4
Q20	Оцените свой опыт работы, которая требовала быстрой оценки ситуации и принятия оперативных решений	A5
Q21	Оцените свой опыт совместной работы и взаимодействия с разными людьми	A6
Q22	Оцените свой опыт работы с информацией	A8
<p>Примечания:</p> <p>1. Перед прохождением опроса дается инструкция: «Данный опросник может помочь Вам лучше понять свои профессиональные интересы и предпочтения. Для каждого вопроса выберите из предложенных вариантов ответов один наиболее подходящий ответ».</p> <p>2. Расшифровка вариантов ответов представлена ниже:</p> <p>A1. 1) нет, 2) руководить отдельными сотрудниками (помощниками, ассистентами), 3) руководить небольшим подразделением (группой сотрудников), 4) руководить крупным подразделением (например, отделом, факультетом, цехом), 5) руководить организацией в целом (быть директором, управляющим и т. п.).</p> <p>A2. 1) нет, 2) скорее нет, 3) нечто среднее, 4) скорее да, 5) однозначно да.</p> <p>A3. 1) практически не встречались, 2) встречались лишь изредка, 3) встречались периодически, 4) встречались часто, 5) составляли основное содержание моего труда.</p> <p>A4. 1) вообще не люблю никаких долговременных проектов; 2) могу выполнять долговременные проекты, но обычно меня это сильно напрягает; 3) точно не знаю, не думал(а) об этом; 4) могу выполнять долговременные проекты, но лучше бы их было поменьше; 5) люблю выполнять долговременные проекты.</p> <p>A5. 1) вообще не люблю быстрого принятия решений; 2) могу быстро принимать решения, но обычно меня это сильно напрягает; 3) точно не знаю, не думал(а) об этом; 4) могу быстро принимать решения, но лучше бы таких ситуаций было поменьше; 5) мне нравится быстро принимать решения в сложных ситуациях.</p> <p>A6. 1) вообще не люблю контактов с людьми; 2) могу взаимодействовать с людьми, но обычно меня это напрягает; 3) точно не знаю, не думал(а) об этом; 4) могу взаимодействовать с людьми, но в основном со знакомыми; 5) я могу легко общаться и взаимодействовать с людьми.</p> <p>A7. 1) практически не встречалась, 2) встречалась лишь изредка, 3) встречалась периодически, 4) встречалась часто, 5) составляла основное содержание моего труда.</p> <p>A8. 1) вообще не люблю работать с информацией; 2) могу работать с информацией, но обычно меня это напрягает; 3) точно не знаю, не думал(а) об этом; 4) мне несложно работать с информацией, но у меня есть и другие интересы; 5) мне нравится работать с информацией больше всего.</p>		

*Структура, ключ и подсчет баллов.* Опросник включает 7 относительно независимых шкал: 1) *Управление* (вопросы Q1, Q10, Q12), 2) *Исполнение* (Q3, Q7, Q11), 3) *Стратегии* (Q4, Q5, Q16, Q19), 4) *Оперативность* (Q8, Q13, Q17, Q20),

5) *Объекты* (Q2, Q6, Q9), 6) *Люди* (Q10, Q12, Q14, Q21), 7) *Информация* (Q4, Q5, Q15, Q18, Q22). За каждый ответ начисляется балл, равный его номеру. Баллы по шкале подсчитываются как сумма баллов по всем вопросам шкалы.

Отметим, что шкалы опросника ИНЛ-2 стали более краткими, по сравнению с аналогичными шкалами опросника ИНЛ, включающими большее количество пунктов [Рубцова, 2011].

Интерпретацию результатов диагностики по опроснику ИНЛ-2 целесообразно проводить аналогично тому, как это делалось в опроснике ИНЛ, поскольку концептуальные основания этих опросников являются общими. Адресуем читателя к работе Н. Е. Рубцовой [Рубцова, 2011], обратив внимание на то, что доступ к ее полному тек-

сту возможен также в электронной библиотеке Elibrary.

Проверка надежности по внутренней согласованности и ретестовой надежности представлена в Табл. 2. Надежность по внутренней согласованности проверялась, во-первых, на отдельных выборках, сформированных в ходе исследования, с численностью от 100 до 424 человек, а также на объединенных выборках (с численностью 378 чел. и 933 чел.), включивших все отдельные выборки, использованные для той или иной шкалы (см. Табл. 2).

Таблица 2

Результаты проверки надежности шкал

Шкала	Надежность на отдельных выборках				$\alpha_{total}$	$r_{retest}$ ( $n = 156$ )
	$n = 131$	$n = 424$	$n = 278$	$n = 100$		
1 Управление	0,773	0,716	0,727	0,812	0,732 <sup>2)</sup>	0,801
2 Исполнение	- <sup>1)</sup>	- <sup>1)</sup>	0,753	0,554	0,709 <sup>3)</sup>	0,734
3 Стратегии	- <sup>1)</sup>	- <sup>1)</sup>	0,634	0,646	0,648 <sup>3)</sup>	0,715
4 Оперативность	- <sup>1)</sup>	- <sup>1)</sup>	0,794	0,664	0,756 <sup>3)</sup>	0,712
5 Объекты	0,589	0,633	0,797	0,521	0,699 <sup>2)</sup>	0,684
6 Люди	0,818	0,830	0,757	0,729	0,797 <sup>2)</sup>	0,833
7 Информация	0,640	0,708	0,763	0,692	0,722 <sup>2)</sup>	0,802

Примечания:  
 1. Надежность на отдельных выборках — значения альфа Кронбаха ( $\alpha$ ), полученные на отдельных выборках.  $\alpha_{total}$  — значение  $\alpha$  на объединенной выборке.  
 2.  $r_{retest}$  — показатель ретестовой надежности (коэффициент корреляции Пирсона). Ретестовый интервал варьировал в диапазоне от одного до трех месяцев. Все показанные в столбце корреляции значимы на уровне  $p < 0,01$ .  
 1) для данной шкалы выборка не использовалась  
 2)  $N = 933$   
 3)  $n = 378$

Как видно из Табл. 2, надежность по внутренней согласованности шкал на отдельных выборках может варьировать в достаточно широких пределах, но в целом шкалы опросника ИНЛ-2 обладают удовлетворительными показателями как надежности по внутренней согласованности, так и ретестовой надежности, соответствующими принятым критериальным нормам [Cohen, 2022].

Проверка валидности включила, во-первых, выявление факторной валидности, выполненное

с помощью эксплораторного факторного анализа (Табл. 3). Для выделения факторов применялся метод главных компонент; факторы выделялись по критерию собственных значений, превышающих единицу; для прояснения факторной структуры выполнялось вращение по методу варимакс с нормализацией Кайзера [IBM Corporation, 2022].

Таблица 3

Факторные нагрузки для шкал опросника ИНЛ-2

Пункты	Факторы		
	1	2	3
Шкалы 5, 6 и 7 <sup>1)</sup>	6 (Люди)	7 (Информация)	5 (Объекты)
Q10	<b>0,814</b>	0,179	0,055
Q12	<b>0,799</b>	0,235	0,127
Q14	<b>0,748</b>	0,113	0,112
Q21	<b>0,702</b>	-0,012	-0,041
Q5	0,046	<b>0,810</b>	0,091
Q18	-0,110	<b>0,757</b>	-0,015
Q22	0,179	<b>0,639</b>	-0,105
Q15	0,353	<b>0,582</b>	-0,076

Пункты	Факторы		
	1	2	3
Q4	0,311	<b>0,552</b>	0,140
Q6	0,083	-0,037	<b>0,837</b>
Q2	0,078	0,005	<b>0,833</b>
Q9	0,015	0,029	<b>0,677</b>
Шкалы 1 и 2 <sup>2)</sup>	1 (Управление)	2 (Исполнение)	
Q10	<b>0,838</b>	0,125	
Q12	<b>0,834</b>	0,209	
Q1	<b>0,779</b>	-0,035	
Q7	-0,037	<b>0,857</b>	
Q3	0,086	<b>0,781</b>	
Q11	0,229	<b>0,731</b>	
Шкалы 3 и 4 <sup>3)</sup>	4 (Оперативность)	3 (Стратегии)	
Q13	<b>0,783</b>	0,114	
Q17	<b>0,736</b>	0,198	
Q8	<b>0,732</b>	0,211	
Q20	<b>0,716</b>	0,106	
Q5	0,004	<b>0,745</b>	
Q4	0,190	<b>0,697</b>	
Q16	0,149	<b>0,641</b>	
Q19	0,316	<b>0,622</b>	

Примечания:  
 1. Для каждого фактора пункты, входящие в его состав, упорядочены по убыванию модуля факторных нагрузок.  
 2. Нагрузки, превышающие по модулю 0,5, выделены полужирным шрифтом.

<sup>1)</sup> N = 933. Три выделившихся фактора объясняют 57,9 % общей дисперсии.  
<sup>2)</sup> n = 378. Два выделившихся фактора объясняют 66,8 % общей дисперсии.  
<sup>3)</sup> n = 378. Два выделившихся фактора объясняют 53,9 % общей дисперсии.

Дополнительно применялся конфирматорный факторный анализ (см. Табл. 4), основанный на методах структурного моделирования, реализованных в пакете IBM SPSS AMOS [Arbuckle, 2021].

Таблица 4

*Результаты конфирматорного факторного анализа*

Модель	Шкалы, включенные в модель	Показатели согласованности				
		CMIN/df (P)	GFI (AGFI)	CFI (NFI)	HI90 (PCLOSE)	RMSEA
Модель 1	Управление и Исполнение	<b>1,884</b> <b>(0,079)</b>	<b>0,990</b> <b>(0,965)</b>	<b>0,991</b> <b>(0,981)</b>	<b>0,050</b> (0,463)	<b>0,048</b>
Модель 2	Стратегии и Оперативность	<b>1,552</b> <b>(0,078)</b>	<b>0,985</b> <b>(0,964)</b>	<b>0,987</b> <b>(0,965)</b>	<b>0,068</b> <b>(0,716)</b>	<b>0,038</b>
Модель 3	Объекты, Люди и Информация	<b>1,664</b> (0,007)	<b>0,990</b> <b>(0,977)</b>	<b>0,992</b> <b>(0,980)</b>	<b>0,053</b> <b>(1,000)</b>	<b>0,027</b>

Примечания:  
 1. В таблице представлены итоговые модели: двухфакторные — для пунктов шкал *Управление* и *Исполнение* (Модель 1), *Стратегии* и *Оперативность* (Модель 2); трехфакторная — для пунктов шкал *Объекты*, *Люди* и *Информация* (Модель 3).  
 2. CMIN/df — отношение хи-квадрат нулевой разности между эмпирической и воспроизведенной по модели матрицами ковариаций; GFI — критерий согласия; AGFI — скорректированный GFI; CFI, NFI — сравнительный и нормированный индексы согласия; RMSEA, HI90, PCLOSE — квадратный корень среднеквадратической ошибки аппроксимации, границы его 90-процентного доверительного интервала и оценка его точности [Arbuckle, 2021].  
 3. Значения показателей, соответствующие критериям хорошего соответствия данным, выделены полужирным шрифтом: CMIN/df < 2; P > 0,05; GFI, AGFI, CFI, NFI > 0,95; HI90 < 0,1; PCLOSE > 0,05; RMSEA < 0,05 [Arbuckle, 2021].

Как видно из Табл. 4, опросник ИНЛ-2 обладает хорошими или, как минимум, удовлетворительными показателями факторной валидности, характеризующими соответствие выделенной факторной структуры эмпирическим данным. Проверка *конструктивной валидности* выявила для всех шкал опросника ИНЛ-2, кроме шкалы

Объекты, наличие умеренных по величине и высокозначимых ( $p < 0,01$ ) корреляций с толерантностью к неопределенности и/или личностными факторами Большой пятерки (см. Табл. 5). Кроме того, все шкалы опросника ИНЛ-2, включая шкалу *Объекты*, имеют высокозначимые ( $p < 0,01$ )

корреляции с аналогичными шкалами опросника ИНЛ (см. Табл. 5), конструктивная валидность которых была обоснована ранее за счет выявления корреляционных связей, в том числе со шкалами опросников ДДО Е. А. Климова и SDS Дж. Холланда [Рубцова, 2011].

Таблица 5

*Корреляции Пирсона для проверки конструктивной валидности*

Шкала	ТН	Ext	Cons	Op	ИНЛ
1 Управление	0,390**	<b>0,499**</b>	0,277**	0,300**	<b>0,888**</b>
2 Исполнение	0,228**	0,245**	<b>0,438**</b>	0,204**	<b>0,668**</b>
3 Стратегии	<b>0,437**</b>	0,223**	0,230**	0,340**	<b>0,745**</b>
4 Оперативность	<b>0,435**</b>	<b>0,404**</b>	0,357**	0,305**	<b>0,939**</b>
5 Объекты	0,120**	0,136**	-0,006	0,114**	<b>0,716**</b>
6 Люди	<b>0,405**</b>	<b>0,616**</b>	0,355**	0,380**	<b>0,923**</b>
7 Информация	<b>0,473**</b>	0,255**	0,307**	0,353**	<b>0,952**</b>

Примечания:  
 1. ТН — Толерантность к неопределенности по опроснику MSTAT-II; Ext — Экстраверсия, Cons — Добросовестность, Op — Открытость опыту по опроснику BF-2-XS.  
 2. При расчете корреляций со шкалами опросников MSTAT-II и BF-2-XS: для шкал *Исполнение* и *Оперативность*  $n = 278$ , для остальных шкал  $n = 833$ .  
 3. В столбце для опросника ИНЛ показаны корреляции шкал ИНЛ-2 с аналогичными шкалами ИНЛ ( $n = 100$ ): например, шкалы *Управление* — со шкалой *Выраженность управленческого характера труда* и т. д. [Рубцова, 2011, с. 22].  
 4. Высокозначимые ( $p < 0,01$ ) корреляции, по модулю превышающие значение 0,4, выделены полужирным шрифтом.  
 \*\* корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ .

Таблица 6

*Проверка критериальной валидности*

Шкала	Группа 1		Группа 2		Z	p
	Название	M	Название	M		
1 Управление	Рабочие-1 <sup>1)</sup>	3,37	Руководители <sup>2)</sup>	3,72	-2,61	<b>0,009</b>
2 Исполнение	Инженеры-1 <sup>3)</sup>	3,53	Сервис-1 <sup>4)</sup>	4,00	-2,71	<b>0,007</b>
3 Стратегии	Сервис-2 <sup>5)</sup>	3,34	Программисты <sup>6)</sup>	3,63	-3,08	<b>0,002</b>
4 Оперативность	Инженеры-1 <sup>3)</sup>	3,19	Рабочие-2 <sup>7)</sup>	3,57	-2,08	<b>0,038</b>
5 Объекты	Программисты <sup>6)</sup>	2,60	Рабочие-1 <sup>1)</sup>	3,03	-2,63	<b>0,009</b>
6 Люди	Рабочие-1 <sup>1)</sup>	3,54	Руководители <sup>2)</sup>	3,95	-3,59	<b>0,000</b>
7 Информация	Рабочие-1 <sup>1)</sup>	3,66	Программисты <sup>6)</sup>	3,89	-2,46	<b>0,014</b>

Примечания:  
 1. M — среднее значение, Z — z-значение теста Манна — Уитни, p — асимптотический двухсторонний уровень значимости. Значения  $p < 0,05$  выделены полужирным шрифтом.  
 2. Состав и объем используемых контрастных групп указаны ниже:  
 1) Квалифицированные промышленные рабочие и техники ( $n = 84$ ).  
 2) Руководители из сфер промышленности, сервиса, ИТ и др. ( $n = 94$ ).  
 3) Инженеры-разработчики ( $n = 27$ ).  
 4) Работники сервиса и преподаватели ( $n = 40$ ).  
 5) Работники сервиса ( $n = 101$ ).  
 6) Программисты и ИТ-специалисты ( $n = 71$ ).  
 7) Промышленные рабочие и техники ( $n = 52$ ).

*Критериальная валидность* шкал опросника ИНЛ-2 (см. Табл. 6) определялась с помощью сравнения средних значений в группах, контрастных по отношению к признаку, представленному шкалой. Контрастные группы, включающие работающих профессионалов, представляющих определенные разновидности труда, были выделены из состава общей выборки исследования ( $N = 933$ ). Как видно из Табл. 6, опросник

ИНЛ-2 обладает удовлетворительными показателями критериальной валидности.

**Дискуссия**

Выявленные показатели надежности опросника ИНЛ-2 сопоставимы с показателями других современных личностных опросников. Так, для опросника ИНЛ-2 надежность по внутренней согласованности, полученная на объединенной выборке, минимальна для шкал *Стратегии* (0,648) и *Объекты* (0,699), а для остальных шкал

варьирует от 0,709 до 0,797 (см. Табл. 2). В свою очередь, для опросника «24 сильные стороны личности» (А. А. Ставцев и др., 2021 г.), в структуру которого входят двадцать четыре 5-пунктовые шкалы, альфа Кронбаха для шкалы *Смирение* составило 0,622, а для остальных шкал превысило 0,7 [Реан, 2022, с. 28]. Для «Опросника социально-эмоциональной компетентности личности (QSECP)», в структуру которого входят шесть 8-пунктовых шкал, альфа Кронбаха варьировало от 0,589 (для шкалы 2) до 0,810 (для шкалы 4) [Вихман, 2022, с. 500]. Для арабской версии опросника SDS Дж. Холланда альфа Кронбаха для шести шкал модели RIASEC (шкала С — 16 пунктов, остальные шкалы — по 18 пунктов) варьировало в пределах от 0,601 до 0,699 [Aljojo, 2017, p. 35].

Аналогично, сопоставимы показатели ретестовой надежности опросника ИНЛ-2. Так, на объединенной выборке ретестовая надежность минимальна для шкалы *Объекты* (0,684), а для остальных шкал варьирует от 0,712 до 0,833 (см. Табл. 2). В свою очередь, например, «Методика измерения карьерного самоопределения (МИКС)» (А. Н. Демин, А. Б. Седых, 2013 г.) включает 3 субшкалы, ретестовая надежность которых составила, соответственно, 0,732, 0,585 и 0,404 при  $p < 0,01$  [Цит. по: Демин, 2017, с. 156].

Показатели факторной валидности опросника ИНЛ-2, выявленные с помощью конфирматорного факторного анализа (КФА), также сопоставимы с аналогичными показателями других современных личностных опросников. Примеры подобных сопоставлений приведены в Табл. 7.

Таблица 7

*Сравнение результатов конфирматорного факторного анализа*

Опросник	Критические показатели согласованности				
	Max CMIN/df	Min GFI	Min AGFI	Min CFI	Max RMSEA
ИНЛ-2	1,884	0,985	0,964	0,987	0,048
ШМД	1,16	<b>0,962</b>	<b>0,949</b>	<b>0,964</b>	0,020
ААС	1,80	<b>0,863</b>	<b>0,838</b>	<b>0,933</b>	0,044
МВД	<b>3,12</b>	-	-	<b>0,833</b>	<b>0,055</b>

Примечания:

1. Критические показатели согласованности — значения показателей, полученные в рамках моделей, представляющих опросник, и наихудшие по критерию, принятому для показателя (см. [Arbuckle, 2021]): Max CMIN/df, Max RMSEA — максимум, соответственно, отношения хи-квадрат к числу степеней свободы и квадратного корня среднеквадратической ошибки аппроксимации; Min GFI, Min AGFI, Min CFI — минимум, соответственно, критерия согласия; скорректированного критерия согласия и сравнительного индекса согласия.
2. ИНЛ-2 — «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности (ИНЛ-2)». Проанализированные модели: три модели, представленные в Табл. 4.
3. ШМД — «Шкала межличностного доверия». Модель: общая шкала (17 пунктов) и одна субшкала (9 пунктов). Данные адаптированы из [Леонова, 2016, с. 109].
4. ААС — «Академическая адаптации студентов». Модель: 6 субшкал с числом пунктов от 5 до 9. Данные адаптированы из [Шамянов, 2022, с. 57].
5. МВД — «Метакогнитивная включенность в деятельность (сокращенная версия). Модель: 2 субшкалы (12 и 20 пунктов). Данные адаптированы из [Перикова, 2022, с. 122].
6. Значения критических показателей согласованности, уступающие значениям для опросника ИНЛ-2, выделены полужирным шрифтом.

Для показателей конструктивной и критериальной валидности можно привести аналогичные подтверждения сопоставимости показателей опросника ИНЛ-2 и других современных личностных опросников.

Целесообразно также уточнить место методики ИНЛ-2 в общем спектре психодиагностического инструментария профессионального самоопределения с учетом современных тенденций его развития.

Среди методик для диагностики профессиональной направленности можно выделить три

основные группы. Первая группа ориентирована на выявление показателей профессиональной направленности по отношению к конкретным профессиям, специальностям или видам труда. Подобные методики являются весьма востребованными с практической точки зрения, поэтому эта группа быстро развивается: подобную диагностику предлагают (как правило, на коммерческой основе) многие структуры, выдавая клиентам рекомендации о соответствии профессии с точностью до долей процента. Однако валидность и надежность подобных методик (и даже

само их содержание) часто неизвестны. Вместе с тем проверка такой валидности и надежности представляет собой сложную задачу: ее необходимо проводить на достаточно объемных выборках отдельно по каждой из рассматриваемых разновидностей труда. Таким образом, чем больше профессий, специальностей или видов труда охватывает подобная «конкретная» методика, тем более эфемерным становится наличие ее достаточных эмпирических и психометрических оснований.

Вторую группу представляют методики, ориентированные на выявление сформированности профессионального самоопределения относительно к конкретной сфере труда, с вопросами или оцениваемыми утверждениями о том, уверен ли респондент в правильности своего профессионального выбора, насколько успешной он видит свою карьеру, какие ожидания с ней связывает и т. п. В современных зарубежных исследованиях применялись: опросник «Оценка статуса профессиональной идентичности» — «Vocational Identity Status Assessment (VISA)» (E. J. Porfeli, 2011) [Zhang, 2022], «Опросник планируемой карьеры» — «Planned Happenstance Career Inventory (PHCI)» (B. Kim, 2014) [Sica, 2022] и др. В российских исследованиях использовались аналогичные оригинальные отечественные опросники (Т. Д. Дубовицкая, 2004 г.; Н. С. Пряжников, 1995 г.; Е. И. Рогов, 2012 г. и др.) [Бусарова, 2022; Гапонова, 2022], а также адаптации зарубежных методик: например, опросника «Моя профессиональная ситуация» — «My Vocational Situation (MVS)» (J. L. Holland, 1980 г.) [Демин, 2017]. Методики второй группы обычно хорошо выполняют свое предназначение по определению степени сформированности профессионального самоопределения, но не проясняют ситуацию с предпочтительными для оптанта сферами или видами труда.

Наконец, третью группу (именно к ней относится опросник ИНЛ-2) представляют методики, имеющие по отношению к методикам первой и второй групп своего рода переходный, транзитный характер:

– подобно методикам первой группы, они ориентированы на выявление профессиональной направленности, но она рассматривается обоб-

щенно — направлена не на конкретный вид труда, специальность или узкую профессию, а на широкую область труда, выделяемую по определенным дифференцирующим признакам;

– подобно методикам второй группы, они ориентированы на выявление степени сформированности профессионального самоопределения, но при этом содержание профессиональной деятельности здесь не игнорируется, а рассматривается обобщенно, по ключевым содержательным признакам, соответствующим базовым основаниям используемой классификации сферы труда.

К данной группе относятся подходы, основанные на обоснованных классификациях сферы труда (Л. А. Йовайша, Е. А. Климов, D. P. Campbell, J. L. Holland, G. F. Kuder, E. K. Strong, D. E. Super и др.), снабженных верифицированным психодиагностическим инструментарием. В современных исследованиях часто используется классификация Дж. Холланда [Гаранина, 2022; Hyland, 2022; Jones, 2022], для которой создано множество измерительных инструментов. Например, в недавнем исследовании сравнивались четыре опросника интересов, основанные на модели Холланда [Chu, 2022]. Типология Холланда используется также в профессиографической системе O\*NET и связанном с ней опроснике O\*NET Interest Profiler, представленном на сайте O\*NET Resource Center (<https://www.onetcenter.org/IP.html>). В русскоязычных работах часто встречается также классификация Е. А. Климова и соответствующий ей «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» [Бусарова, 2022; Ерохин, 2022].

Данная группа методик продолжает интенсивно развиваться: в последние годы создано множество новых подобных классификаций и соответствующих измерительных методик [Курунов, 2020; Hyland, 2022; Zhao, 2022]. Продолжается также создание русскоязычных адаптаций зарубежных методик, относящихся к данной группе: примером может служить адаптация опросника «Шкала измерения спортивной идентичности» — «Athletic Identity Measurement Scale (AIMS)» (B. W. Brewer, 1993 г.) [Кушнирук, 2022].

В силу высокой степени общности для методик данной группы характерны специфические трудно-

сти, связанные с попытками четко дифференцировать те или иные виды труда. Например, в недавнем исследовании, осуществленном с помощью опросника Дж. Холланда, установлено, что среди ветеринаров доминирует выраженность типов «Предприимчивый» и «Социальный» [Гаранина, 2022, с. 91], в то время как профессиографическая система O\*NET выделяет для ветеринаров иные доминирующие типы: «Исследовательский» и «Реалистический» (см. <https://www.onetonline.org/link/summary/29-1131.00>).

Таким образом, методики второй группы, даже лучшие из них, не дают автоматически, «по умолчанию», ответа на вопрос о соответствии человека конкретной профессии, специальности или виду труда. Аналогичные ограничения характерны и для методики ИНЛ-2. Для конструктивного преодоления подобных трудностей на практике методики разных уровней дифференциации профессиональной направленности целесообразно использовать в комплексе.

### Заключение

В результате исследования разработан новый опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности (ИНЛ-2)». Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Опросник ИНЛ-2 превосходит первую версию опросника ИНЛ по технологичности и являясь значительно более кратким (22 пункта против 37).

2. Опросник ИНЛ-2 обладает удовлетворительными показателями надежности (по внутренней и ретестовой согласованности) и валидности (факторной, конструктивной и критериальной), соответствующими принятым критериальным нормам и сопоставимыми с аналогичными показателями других современных личностных опросников.

3. Разработанный в исследовании опросник ИНЛ-2 опирается на глубокие концептуальные основания, а по результатам психометрической проверки соответствует современным требованиям к психодиагностическим методикам.

Перспективы исследования связаны с совершенствованием содержания опросника ИНЛ-2, а также с определением критериальных норм соответствия результатов по шкалам опросника тре-

бованиям, с одной стороны, конкретных профессий, специальностей и видов труда, а с другой — направлений подготовки высшего и профессионального образования.

### Библиографический список

1. Бусарова О. Р. Особенности личной профессиональной перспективы старших подростков и юношей со склонностью к девиантному поведению / О. Р. Бусарова, Е. О. Евсина // Психология и право. 2022. Т. 12, № 1. С. 147-159.
2. Вихман А. А. Разработка и психометрический анализ опросника социально-эмоциональной компетентности личности (QSECP) / А. А. Вихман, Н. А. Галюк, И. В. Горбунова, В. Л. Катков, Б. М. Чарный // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24. № 4 (92). С. 493-503.
3. Гапонова С. А. Психические состояния как фактор развития профессиональных представлений у студентов / С. А. Гапонова, С. Г. Ловков, Е. Е. Гаврина, Г. Б. Андреева // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 29-41.
4. Гаранина Ж. Г. Особенности профессиональной направленности специалистов различного профиля / Ж. Г. Гаранина, А. И. Лашина // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. 2022. № 1. С. 90-95.
5. Демин А. Н. Стандартизация методики измерения карьерного самоопределения / А. Н. Демин, А. Б. Седых, Б. Р. Седых // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 2. С. 151-170.
6. Ерохин А. К. Влияние личностных качеств учащихся на выбор направлений профессиональной деятельности / А. К. Ерохин, Н. Ф. Геец // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN222.pdf> (дата обращения: 15.12.2022).
7. Карпов А. В. Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа / А. В. Карпов, С. Л. Ленков, Н. Е. Рубцова // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18. № 3. С. 86-103.
8. Курунов В. В. Особенности проектирования психодиагностической методики на выявление профессиональных интересов и предпочтений личности в контексте новых реалий / В. В. Курунов, Р. Р. Самигуллин, Н. А. Айнулина // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. С. 281-285.
9. Кушнирук А. В. Адаптация русскоязычной версии опросника «Шкала измерения спортивной идентичности» // Мир психологии. 2022. № 1 (108). С. 41-51.

10. Леньков С. Л. Вариативность личностного и профессионального развития психологов / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 143-159.
11. Леонова И. Ю. Психометрическая проверка структуры методики «Шкала межличностного доверия» Дж. Роттера в адаптации С. Г. Достовалова и ее модификация / И. Ю. Леонова, И. Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26. № 2. С. 93-111.
12. Мазиллов В. А. Внутренний мир человека // Методология современной психологии. 2022. № 16. С. 214-227.
13. Макуха О. В. Особенности удовлетворенности трудом и ценностных ориентаций у медицинских работников // Вопросы устойчивого развития общества. 2022. № 7. С. 319-326.
14. Мишкевич А. М. Апробация краткой и сверхкраткой версий вопросника Big Five Inventory-2: BFI-2-S и BFI-2-XS / А. М. Мишкевич, С. А. Щebetenko, А. Ю. Калугин, К. Дж. Сото, О. П. Джон // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 1. С. 95-108.
15. Перикова Е. И. Факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» / Е. И. Перикова, В. М. Бызова // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 2. С. 116-126.
16. Реан А. А. Сильные стороны личности в модели VIA как медиатор психологического благополучия в профессиональной деятельности / А. А. Реан, А. А. Ставцев, Р. Г. Кузьмин // Национальный психологический журнал. 2022. № 2 (46). С. 25-34.
17. Рубцова Н. Е. Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности. Тверь : Изд-во ТФ МГЭИ, 2011. 132 с.
18. Толочек В. А. Профессиональный отбор: парадигмы XX и XXI столетий. Часть первая // Организационная психология. 2021. Т. 11. № 4. С. 110-128.
19. Шамионов Р. М. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики / Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева, Е. С. Гринина, А. В. Созонник // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 53-68.
20. Aljojo N. A study of the reliability and validity of Holland's RIASEC of vocational personalities in Arabic / N. Aljojo, H. Saifuddin // American Journal of Information Systems. 2017. Vol. 5. № 1. P. 33-37.
21. Arbuckle J. L. IBM SPSS Amos 28: User's Guide. Armonk, NY : IBM, 2021. 693 p.
22. Barrick M. R. Selection for fit / M. R. Barrick, L. Parks-Leduc // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2019. Vol. 6. P. 171-193.
23. Chu C. What do interest inventories measure? The convergence and content validity of four RIASEC inventories / C. Chu, M. T. Russell, K. A. Hoff, W. M. J. Phan, J. Rounds // Journal of Career Assessment. 2022. Vol. 30. № 4. P. 776-801.
24. Cohen R. J. Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement / R. J. Cohen, W. J. Schneider, R. M. Tobin. 10th ed. New York, NY : McGraw-Hill Education, 2022. 720 p.
25. Hyland W. E. Interest-ability profiles: An integrative approach to knowledge acquisition / W. E. Hyland, K. A. Hoff, J. Rounds // Journal of Intelligence. 2022. Vol. 10, № 3. Article 43.
26. IBM Corporation. IBM SPSS Statistics Algorithms. Armonk, NY : IBM, 2022. 1464 p.
27. Jones K. S. Vocational interests and adverse impact: How attraction and selection on vocational interests relate to adverse impact potential / K. S. Jones, D. A. Newman, R. Su, J. Rounds // The Journal of Applied Psychology. 2022. Vol. 107, № 4. P. 604-627.
28. Nye C. D. The effects of vocational interests on motivation, satisfaction, and academic performance: Test of a mediated model / C. D. Nye, J. J. Prasad, J. B. Rounds // Journal of Vocational Behavior. 2021. Vol. 127. Article 103583.
29. Sica L. S. The ability to manage unexpected events and the vocational identity in young people: The Italian validation of Planned Happenstance Career Inventory / L. S. Sica, M. Ponticorvo, T. Di Palma // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article 899411.
30. Zhang L. F. Thinking styles and vocational identity among senior-year students in elite universities in mainland China / L. F. Zhang, M. T. Li, W. Q. Fan, B. R. Chang, G. A. Postiglione // Thinking Skills and Creativity. 2022. Vol. 45, № 1. Article 101101.
31. Zhao P. J. Development of the short Creative Expression Interest Scale based on item response theory / P. J. Zhao, X. L. Gao, N. Zhao, Z. S. Luo // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article 955176.

#### Reference list

1. Busarova O. R. Osobnosti lichnoj professional'noj perspektivy starshih podrostkov i junoshej so sklonnost'ju k deviantnomu povedeniju = Features of the personal professional perspective of elder adolescents and young men with a tendency to deviant behavior / O. R. Busarova, E. O. Evsina // Psihologija i pravo. 2022. T. 12, № 1. S. 147-159.
2. Vihman A. A. Razrabotka i psihometricheskij analiz oprosnika social'no-jemocional'noj kompetentnosti lichnosti (QSECP) = Development and psychometric analysis of the Social-Emotional Personality Competence Questionnaire (QSECP) / A. A. Vihman, N. A. Galjuk,



I. V. Gorbunova, V. L. Katkov, B. M. Charnyj // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. T. 24. № 4 (92). S. 493-503.

3. Gaponova S. A. Psihicheskie sostojanija kak faktor razvitiya professional'nyh predstavlenij u studentov = Mental states as a factor in the development of professional ideas in students / S. A. Gaponova, S. G. Lovkov, E. E. Gavrina, G. B. Andreeva // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2022. T. 27. № 2. S. 29-41.

4. Garanina Zh. G. Osobennosti professional'noj napravlenosti specialistov razlichnogo profilja = Features of professional orientation of specialists of various profiles / Zh. G. Garanina, A. I. Lashina // Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta. Serija D: Filologija i psihologija. 2022. № 1. S. 90-95.

5. Demin A. N. Standartizacija metodiki izmerenija kar'ernogo samoopredelenija = Standardization of the methodology for measuring career self-determination / A. N. Demin, A. B. Sedyh, B. R. Sedyh // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2017. T. 14. № 2. S. 151-170.

6. Erohin A. K. Vlijanie lichnostnyh kachestv uchashihhsja na vybor napravlenij professional'noj dejatel'nosti = The influence of personal qualities of students on the choice of areas of professional activity / A. K. Erohin, N. F. Geec // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2022. T. 10. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN222.pdf> (data obrashhenija: 15.12.2022).

7. Karpov A. V. Metakognitivnaja determinacija udovletvorennosti rabotoj v professijah informacionnogo tipa = Metacognitive determination of job satisfaction in information-type occupations / A. V. Karpov, S. L. Len'kov, N. E. Rubcova // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2021. T. 18. № 3. S. 86-103.

8. Kurunov V. V. Osobennosti proektirovanija psihodiagnosticheskoy metodiki na vyjavlenie professional'nyh interesov i predpochtenij lichnosti v kontekste novyh realij = Features of designing a psychodiagnostic methodology to identify professional interests and preferences of the individual in the context of new realities / V. V. Kurunov, R. R. Samigullin, N. A. Ajnulina // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 69-3. S. 281-285.

9. Kushniruk A. V. Adaptacija russkojazyčnoj versii oprosnika «Shkala izmerenija sportivnoj identichnosti» = Adaptation of the Russian version of the questionnaire «Scale of measurement of sports identity» // Mir psihologii. 2022. № 1 (108). S. 41-51.

10. Len'kov S. L. Variativnost' lichnostnogo i professional'nogo razvitiya psihologov = Variability of personal and professional development of psychologists / S. L. Len'kov, N. E. Rubcova // Psihologopedagogicheskij poisk. 2022. № 1 (61). S. 143-159.

11. Leonova I. Ju. Psihometricheskaja proverka struktury metodiki «Shkala mezhlchnostnogo doverija» Dzh. Rottera v adaptacii S. G. Dostovalova i ee modifikacija = Psychometric check of the structure of the methodology «Interpersonal Trust Scale» by J. Rotter in the adaptation of S. G. Dostovalov and its modification / I. Ju. Leonova, I. N. Leonov // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2016. T. 26. № 2. S. 93-111.

12. Mazilov V. A. Vnutrennij mir cheloveka = Inward man // Metodologija sovremennoj psihologii. 2022. № 16. S. 214-227.

13. Makuha O. V. Osobennosti udovletvorennosti trudom i cennostnyh orientacij u medicinskih rabotnikov = Features of labor satisfaction and value orientation in healthcare professionals // Voprosy ustojchivogo razvitiya obshhestva. 2022. № 7. S. 319-326.

14. Mishkevich A. M. Aprobacija kratkoj i sverhkratkoj versij voprosnika = Big Five Inventory-2: BFI-2-S i BFI-2-XS Approving the short and ultra-short versions of the Big Five Inventory-2 questionnaire: BFI-2-S and BFI-2-XS / A. M. Mishkevich, S. A. Shhebetenko, A. Ju. Kalugin, K. Dzh. Soto, O. P. Dzhon // Psihologicheskij zhurnal. 2022. T. 43. № 1. S. 95-108.

15. Perikova E. I. Faktornaja struktura russkojazyčnoj versii oprosnika «Metakognitivnaja vkljuchennost' v dejatel'nost'» = Factor structure of the questionnaire «Metacognitive inclusion in activities» / E. I. Perikova, V. M. Byzova // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2022. T. 18. № 2. S. 116-126.

16. Rean A. A. Sil'nye storony lichnosti v modeli VIA kak mediator psihologicheskogo blagopoluchija v professional'noj dejatel'nosti = Personality strengths in the VIA model as a mediator of psychological well-being in professional activities / A. A. Rean, A. A. Stavcev, R. G. Kuz'min // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2022. № 2 (46). S. 25-34.

17. Rubcova N. E. Integrativno-tipologicheskaja professional'naja napravlenost' lichnosti = Integrative-typological professional orientation of personality. Tver': Izd-vo TF MGJeI, 2011. 132 s.

18. Toloček V. A. Professional'nyj otbor: paradigmy HH i HHI stoletij. Chast' pervaja = Professional selection: paradigms of the XX and XXI centuries. Part One // Organizacionnaja psihologija. 2021. T. 11. № 4. S. 110-128.

19. Shamionov R. M. Akademicheskaja adaptacija studentov: razrabotka i validizacija novoj metodiki = Academic adaptation of students: development and validation of a new methodology / R. M. Shamionov, M. V. Grigor'eva, E. S. Grinina, A. V. Sozonnik // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2022. T. 27. № 2. S. 53-68.

20. Aljojo N. A study of the reliability and validity of Holland's RIASEC of vocational personalities in Arabic / N. Aljojo, H. Saifuddin // *American Journal of Information Systems*. 2017. Vol. 5. № 1. P. 33-37.
21. Arbuckle J. L. IBM SPSS Amos 28: User's Guide. Armonk, NY : IBM, 2021. 693 p.
22. Barrick M. R. Selection for fit / M. R. Barrick, L. Parks-Leduc // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2019. Vol. 6. P. 171-193.
23. Chu C. What do interest inventories measure? The convergence and content validity of four RIASEC inventories / C. Chu, M. T. Russell, K. A. Hoff, W. M. J. Phan, J. Rounds // *Journal of Career Assessment*. 2022. Vol. 30. № 4. P. 776-801.
24. Cohen R. J. Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement / R. J. Cohen, W. J. Schneider, R. M. Tobin. 10th ed. New York, NY : McGraw-Hill Education, 2022. 720 p.
25. Hyland W. E. Interest-ability profiles: An integrative approach to knowledge acquisition / W. E. Hyland, K. A. Hoff, J. Rounds // *Journal of Intelligence*. 2022. Vol. 10, № 3. Article 43.
26. IBM Corporation. IBM SPSS Statistics Algorithms. Armonk, NY : IBM, 2022. 1464 p.
27. Jones K. S. Vocational interests and adverse impact: How attraction and selection on vocational interests relate to adverse impact potential / K. S. Jones, D. A. Newman, R. Su, J. Rounds // *The Journal of Applied Psychology*. 2022. Vol. 107, № 4. P. 604-627.
28. Nye C. D. The effects of vocational interests on motivation, satisfaction, and academic performance: Test of a mediated model / C. D. Nye, J. J. Prasad, J. B. Rounds // *Journal of Vocational Behavior*. 2021. Vol. 127. Article 103583.
29. Sica L. S. The ability to manage unexpected events and the vocational identity in young people: The Italian validation of Planned Happenstance Career Inventory / L. S. Sica, M. Ponticorvo, T. Di Palma // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 899411.
30. Zhang L. F. Thinking styles and vocational identity among senior-year students in elite universities in mainland China / L. F. Zhang, M. T. Li, W. Q. Fan, B. R. Chang, G. A. Postiglione // *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 45, № 1. Article 101101.
31. Zhao P. J. Development of the short Creative Expression Interest Scale based on item response theory / P. J. Zhao, X. L. Gao, N. Zhao, Z. S. Luo // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 955176.

Статья поступила в редакцию 11.11.2022; одобрена после рецензирования 16.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 11.11.2022; approved after reviewing 16.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_171\_180

EDN: STFYNB

### Психологическая структура и динамика soft skills у студентов вуза

Анна Эдуардовна Цымбалюк<sup>1✉</sup>, Валерия Олеговна Виноградова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

<sup>2</sup>Ассистент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

<sup>1</sup>tsumba@inbox.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-1708-5744>

<sup>2</sup>vinogradova-lera@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9865-5125>

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема soft skills у студентов вуза. Цель статьи — эмпирически выявить структуру и динамику soft skills на примере студентов. В работе рассматриваются подходы к определению soft skills в отечественной и зарубежной психологической науке. Анализируются понятия «профессионально важные качества» и «деятельностно важные качества». Дается определение soft skills как деятельностно важных качеств, не зависящих от специфики профессиональной деятельности, но влияющих на ее эффективность, связанных с решением общих профессиональных и метапрофессиональных задач. Приводятся результаты эмпирического исследования soft skills у студентов вуза. Рассматривается их количественная динамика: soft skills у студентов изменяются от курса к курсу, что говорит об их неравномерном развитии. Это может быть связано с решением разных задач, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения. Также рассматривается психологическая структура soft skills у студентов разных курсов и ее динамика. Структурная динамика заключается в следующем: происходит снижение интегрированности структуры к третьему курсу и увеличение к четвертому, что может говорить о перестройке структуры soft skills с кризисом на третьем курсе, а также свидетельствовать об оперативности структуры soft skills. Выделена следующая закономерность в изменении структуры soft skills: выкристаллизовываются качества, которые релевантны решению задач профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** soft skills; психологическая структура soft skills; деятельностно важные качества; профессионально важные качества; студенты

**Для цитирования:** Цымбалюк А. Э., Виноградова В. О. Психологическая структура и динамика soft skills у студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 171-180. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_171\\_180](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_171_180). <https://elibrary.ru/STFYNB>

Original article

### Psychological structure and dynamics of soft skills among university students

Anna E. Tsybalyuk<sup>1✉</sup>, Valeriya O. Vinogradova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Candidate of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1

<sup>2</sup>Assistant of department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1

<sup>1</sup>tsumba@inbox.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-1708-5744>

<sup>2</sup>vinogradova-lera@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9865-5125>

**Abstract.** The article deals with the problem of soft skills among university students. The purpose of the article is to empirically reveal the structure and dynamics of soft skills on the example of students. The paper discusses approaches to the definition of soft skills in domestic and foreign psychological science. The concepts of professionally important qualities and activity-important qualities are analyzed. The definition of soft skills is given as activity-important qualities that do not depend on the specifics of professional activity, but affect its effectiveness, associated with the

solution of common professional and meta-professional tasks. The results of the empirical study of soft skills among university students are presented. Their quantitative dynamics is considered: students' soft skills change from course to course, which indicates their uneven development. This may be due to the solution of various problems that students face in the learning process. The psychological structure of soft skills among students of different courses and its dynamics are also considered. The structural dynamics is as follows: there is a decrease in the integration of the structure by the third year and an increase by the fourth, which may indicate a restructuring of the soft skills structure with a crisis in the third year, as well as indicate the efficiency of the soft skills structure. The following regularity in the change in the structure of soft skills has been identified: qualities that are relevant to solving the problems of professional and metaprofessional activity are crystallized.

**Keywords:** soft skills; psychological structure of soft skills; activity-important qualities; professionally important qualities; students

**For citation:** Tsymbalyuk A. E., Vinogradova V. O. Psychological structure and dynamics of soft skills among university students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 171-180. (In Russ.).  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_171\\_180](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_171_180). <https://elibrary.ru/STFYNB>

### Введение

Проблема soft skills исследуется в разных контекстах: в связи с управленческими навыками [Radhakrishnan, 2022], формированием и развитием soft skills [Волкова, 2017; Федорова, 2018; Klaas Stek, 2022], видами soft skills [Chaudhari, 2021], в связи с нарушением развития нервной системы [Venkatesan, 2022], в контексте трудоустройства [Andrews, 2015; Tandon, 2022], в контексте профессионального и карьерного развития [Ивонина, 2017] и т. д.

Вместе с тем в психологической науке присутствует достаточно широкий ряд понятий, описывающих качества личности, которые могут влиять на эффективность деятельности профессионала: *профессионально важные качества, метапрофессионально важные качества, деятельностно важные качества, soft skills, карьерно важные качества, учебно важные качества*. Некоторые из них изучаются достаточно давно — например, существует большое количество исследований профессионально важных качеств (ПВК). Изучением данного понятия занимались многие исследователи — В. Д. Шадриков, А. В. Карпов, Ю. П. Поваренков, А. К. Маркова, Е. А. Климов, В. А. Бодров и др. А некоторые понятия, например, *soft skills, карьерно важные качества*, появились сравнительно недавно. В связи с этим возникает вопрос их психологического содержания и показателей для эмпирического изучения.

Цель этой работы состоит в том, чтобы эмпирически выявить структуру и динамику soft skills на примере студентов.

Ранее в одной из наших работ был проведен теоретический анализ психологического содержания soft skills [Цымбалюк, 2019]. В литературе условно можно выделить несколько основных подходов к пониманию soft skills. В первом подходе soft skills рассматриваются как широкое понятие, обозначающее сочетание разных характеристик: совокупность определенных навыков, качеств, эмоционального интеллекта и атрибутов личности [Lippman, 2015; Сальная, 2016; Раицкая, 2018; Ивонина, 2017]. Второй подход рассматривает понятие более узко — через навыки: социально-психологические, универсальные, когнитивные, надпрофессиональные, приобретенные [Dewiyani, 2015; Dall'Amico, 2015; Судаков, 2021; Волкова, 2017; Шипилов, 2016]. В третьем подходе soft skills рассматриваются через определение их роли и значения для человека в деятельности [Федорова, 2018; Давидова, 2015].

Также ранее нами было рассмотрено то, как понятие soft skills соотносится с различными отечественными психологическими понятиями (ДВК, ПВК, компетенции, универсальные компетенции). Мы хотели бы несколько подробнее остановиться на некоторых из них, чтобы операционализировать понятие.

Понятие «профессионально важные качества» (ПВК) — одно из наиболее изученных в отечественной психологии — было введено В. Д. Шадриковым, который рассматривает ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [Шадриков, 1996]. Он считает, что в качестве ПВК могут выступать общесоматические и нейродинамические

свойства организма, свойства психических процессов, направленность личности и ее потребности, интересы, мировоззрение, убеждения и моральные качества.

Анализируя различные подходы к определению ПВК, мы можем выделить следующие особенности: авторы определяют их либо как индивидуальные свойства субъекта деятельности [Карпов, 2013], либо как совокупность психологических и индивидуально-психологических качеств [Бодров, 2001; Ядрышникова, 1987]. При этом все авторы отмечают, что это те качества и свойства, которые связаны с результативными параметрами деятельности [Карпов, 2013], определяют успешность обучения [Бодров, 2001], освоения [Ядрышникова, 1987] и выполнения конкретной профессиональной деятельности [Бодров, 2001; Ядрышникова, 1987].

В качестве ПВК разные авторы отмечают различные общие особенности: мотивы и мотивационную сферу [Маркова, 1996; Поваренков, 2008; Ядрышникова, 1987], способности, одаренность [Ядрышникова, 1987; Маркова, 1996; Поваренков, 2008; Климов, 2003], опыт, профессиональный опыт [Поваренков, 2008; Климов, 2003], врожденные психофизиологические особенности индивида [Ядрышникова, 1987], психические процессы и состояния [Маркова, 1996], свойства личности [Поваренков, 2008], сознание [Маркова, 1996], самосознание [Поваренков, 2008].

Таким образом, можно сказать, что в качестве ПВК могут выступать разнообразные конструкты, но деятельность профессионала не ограничивается профессиональной сферой — она также включает адаптацию, профессиональное самоопределение и др., для которых нужны другие качества.

Одно из общих понятий — «деятельностно важные качества» (ДВК) — было введено Ю. П. Поваренковым, который деятельностно важные качества профессионала (ДВКП) определяет как «индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность всего многообразия типов и форм деятельности профессионала» [Поваренков, 2022]. Введение данного понятия он обосновывает тем, что, во-первых, все понятия в психологии, привязанные к профессиональной деятельности, являются частными ви-

дами деятельностно важных качеств профессионала. Во-вторых, данное понятие необходимо для систематизации и классификации всех ДВКП. Таким образом, мы можем утверждать, что soft skills является видом ДВКП.

Для понимания сущности soft skills представляет интерес «задачный» подход, который составляет основу классификации ДВК в зависимости от типов и видов деятельности [Поваренков, 2016]. Согласно этому подходу основанием для выделения типов деятельности являются индивидуальные и нормативные задачи, которые решает профессионал. Были обозначены две группы таких задач: профессионально-производственные и задачи карьерного и профессионального становления профессионала. Исходя из этого выделяются два типа деятельности (профессиональная и метапрофессиональная) и в соответствии с этим две группы ДВК (профессионально важные качества и метапрофессионально важные качества). Первые влияют на эффективность профессиональной деятельности, вторые — на эффективность метапрофессиональных видов деятельности.

Можно сказать, что студенты решают задачи не только учебной деятельности, но и другие задачи: построение карьеры, преодоление профессиональных кризисов, адаптация к учебной и профессиональной деятельности, карьерное планирование, целеполагание и ряд других.

На основе проведенного анализа мы даем следующее определение soft skills — это деятельностно важные качества, не зависящие от специфики профессиональной деятельности, но влияющие на ее эффективность, связанные с решением общих профессиональных и метапрофессиональных задач.

Мы можем говорить, что soft skills включает в себя широкий спектр индивидуально-психологических качеств, способностей и навыков, которые оказывают влияние на эффективность профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Наиболее общим для всех этих конструктов является понятие «деятельностно важные качества».

#### **Методы и методики исследования**

На основе контент-анализа теоретических представлений о видах soft skills и результатах

опроса работодателей [Цымбалюк, 2019] для исследования нами были выбраны следующие soft skills: коммуникативные способности, ответственность, умение управлять своими эмоциями, гибкость, саморегуляция. Для исследования были выбраны следующие методики: Методика определение коммуникативных и организаторских склонностей (В. В. Синявский, Б. А. Федорошин), Шкала эмоциональной возбудимости (ШЭВ), Уровень субъективного контроля (УСК) (Дж. Роттер), Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова). Также использовался метод экспертных оценок для оценивания предполагаемой успешности студентов в профессиональной деятельности. Помимо этого, в исследовании учитывались такие показатели эффективности деятельности, как академическая успеваемость и успеваемость по практике.

Математические методы обработки данных: описательная статистика ( $Mx$  — среднее арифметическое, критерий сравнения U-Манна — Уитни, коэффициент корреляции г-Спирмена, метод корреляционных плеяд.

В исследовании использовались методы структурного анализа: оценка интегрированности и дифференцированности структуры, подсчет среднего веса структуры, анализ базовых и ведущих элементов структуры.

Такой показатель, как интегрированность, означает степень включенности отдельных изучаемых компонентов в структуру и подсчитывается как сумма положительных статистически значимых связей каждого компонента данной структуры.

Под дифференцированностью структуры понимается степень отличий элементов структуры друг от друга в их влиянии на функционирование структуры как целого. Данный показатель подсчитывается как сумма отрицательных статистически значимых связей каждого компонента структуры.

Средний вес структуры — это значение среднего арифметического веса всех статистически значимо положительно коррелирующих элементов в структуре.

Базовые элементы структуры — элементы, имеющие наибольшее количество статистически значимых положительных корреляций с другими

элементами структуры и больший вес, превышающий средний вес элементов структуры.

Ведущие элементы структуры — это компоненты структуры, имеющие максимальную связь с эффективностью профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие студенты с первого по четвертый курс. Общее количество испытуемых — 123 человека.

### Результаты и их обсуждение

1. При анализе количественных изменений была выявлена неравномерная динамика уровня развития soft skills у студентов, которая подтверждается значимыми различиями по U-критерию Манна — Уитни ( $p \leq 0,01$ ;  $p \leq 0,05$ ). Мы опишем общие тенденции количественных изменений и более подробно остановимся на анализе изменений структуры soft skills.

Была выявлена неравномерная динамика компонентов саморегуляции: уровень развития гибкости у студентов повышается от первого курса ( $Mx = 5,94$ ) ко второму ( $Mx = 6,97$ ), затем снижается к третьему курсу ( $Mx = 6,06$ ) и остается неизменным к четвертому курсу ( $Mx = 6$ ); оценивание результатов — от первого ( $Mx = 6,32$ ) к третьему курсу ( $Mx = 6,52$ ) не изменяется, а к четвертому курсу ( $Mx = 5,87$ ) начинает снижаться; уровень развития моделирования и программирования остается неизменным от первого ( $Mx_{\text{мод}} = 5,58$ ,  $Mx_{\text{пр}} = 6,62$ ) ко второму курсу ( $Mx_{\text{мод}} = 6,17$ ,  $Mx_{\text{пр}} = 6,72$ ), затем снижается к третьему курсу ( $Mx_{\text{мод}} = 5,3$ ,  $Mx_{\text{пр}} = 5,88$ ) и к четвертому остается неизменным ( $Mx_{\text{мод}} = 5,6$ ,  $Mx_{\text{пр}} = 5,87$ ). Общий уровень саморегуляции у студентов возрастает от первого курса ( $Mx = 30,45$ ) ко второму ( $Mx = 32,31$ ) и в дальнейшем остается неизменным.

Была выявлена неравномерная динамика уровня развития коммуникативных склонностей у студентов: возрастание от первого курса ( $Mx = 8,42$ ) ко второму ( $Mx = 11,62$ ) с сохранением данного уровня развития до конца обучения ( $Mx = 11,43$ ).

Общая эмоциональность студентов остается неизменной от первого ( $Mx = 19,19$ ) к третьему курсу ( $Mx = 19,73$ ), а к четвертому начинает снижаться ( $Mx = 17,8$ ).

Можно сказать, что количественные изменения уровня выраженности soft skills имеют различные тенденции, это может свидетельствовать о неравномерности изменения различных аспектов деятельностно важных качеств, а также о том, что данные качества востребованы при решении разнообразных метапрофессиональных

задач (адаптация, учебно-профессиональные задачи и др.), которые возникают на разных этапах процесса обучения студентов.

2. Также нами был проведен структурный анализ выявленных корреляционных связей. Анализировались следующие показатели функционирования психологической структуры:

Таблица 1

## Показатели функционирования психологической структуры

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Интегрированность	130	64	56	64
Дифференцированность	22	4	0	19
Средний вес структуры	9,31	4,77	3,92	4,08
Базовые элементы структуры*	2, 5, 7, 10, 11, 12, 13	3, 4, 5, 10, 11, 12	3, 5, 6, 8, 10, 11	2, 5, 10, 11, 12
Ведущие элементы структуры*	-	3, 4	2, 6, 8	1

\*Примечание: 1 — отсутствие контроля над эмоциями; 2 — коммуникативные способности; 3 — организаторские способности; 4 — планирование; 5 — моделирование; 6 — программирование; 7 — оценивание результатов; 8 — гибкость; 9 — самостоятельность; 10 — шкала интернальности в области достижений; 11 — шкала интернальности в области неудач; 12 — шкала интернальности в области производственных отношений; 13 — шкала интернальности в области межличностных отношений

Показатели интегрированности и дифференцированности структуры уменьшаются к третьему курсу и возрастают к четвертому (Таблица 1). Данная динамика может свидетельствовать, во-первых, о перестройке структуры; во-вторых, о распаде имеющейся изначально структуры soft skills; в-третьих, о формировании новой структуры soft skills к четвертому курсу, соответствующей определенной деятельности, которую будут выполнять студенты после окончания обучения.

Данная перестройка подтверждается анализом базовых элементов структуры. Можно говорить о том, что есть как константные, так и вариативные базовые элементы структуры.

К константным базовым элементам, которые не изменяются от курса к курсу, относятся способность выделять значимые условия достижения целей и в текущей ситуации, и в будущем, способность нести ответственность за собственные достижения и неудачи.

К вариативным базовым элементами относятся коммуникативные и организаторские способности, способность осознанно планировать свою деятельность, способность нести ответственность за организацию своей производственной деятельности, за отношения в коллективе, а также ответственность за построение межличностных отношений с окружающими.

При анализе ведущих элементов структуры видно: если на первом курсе вообще нет связей с эффективностью деятельности, то на втором, третьем и четвертом курсах они уже появляются. Ведущими элементами, связанными с эффективностью деятельности, на втором курсе являются организаторские способности и способность к осознанному планированию деятельности, на третьем — коммуникативные способности, способность выделять значимые условия достижения целей и в текущей ситуации и умение при изменении внешних и внутренних условий перестраивать и корректировать свое поведение и деятельность. К четвертому курсу остается лишь один ведущий элемент — отсутствие контроля над эмоциями.

Появление связей с предполагаемой успешностью деятельности говорит о том, что перестройка идет в сторону того, чтобы структура отвечала задачам профессиональной и метапрофессиональной деятельности. И то, что на четвертом курсе остается одна связь с эффективностью деятельности, говорит о более четком понимании важности для будущей профессиональной деятельности.

Обратимся к анализу корреляционных плеяд (Рис. 1).

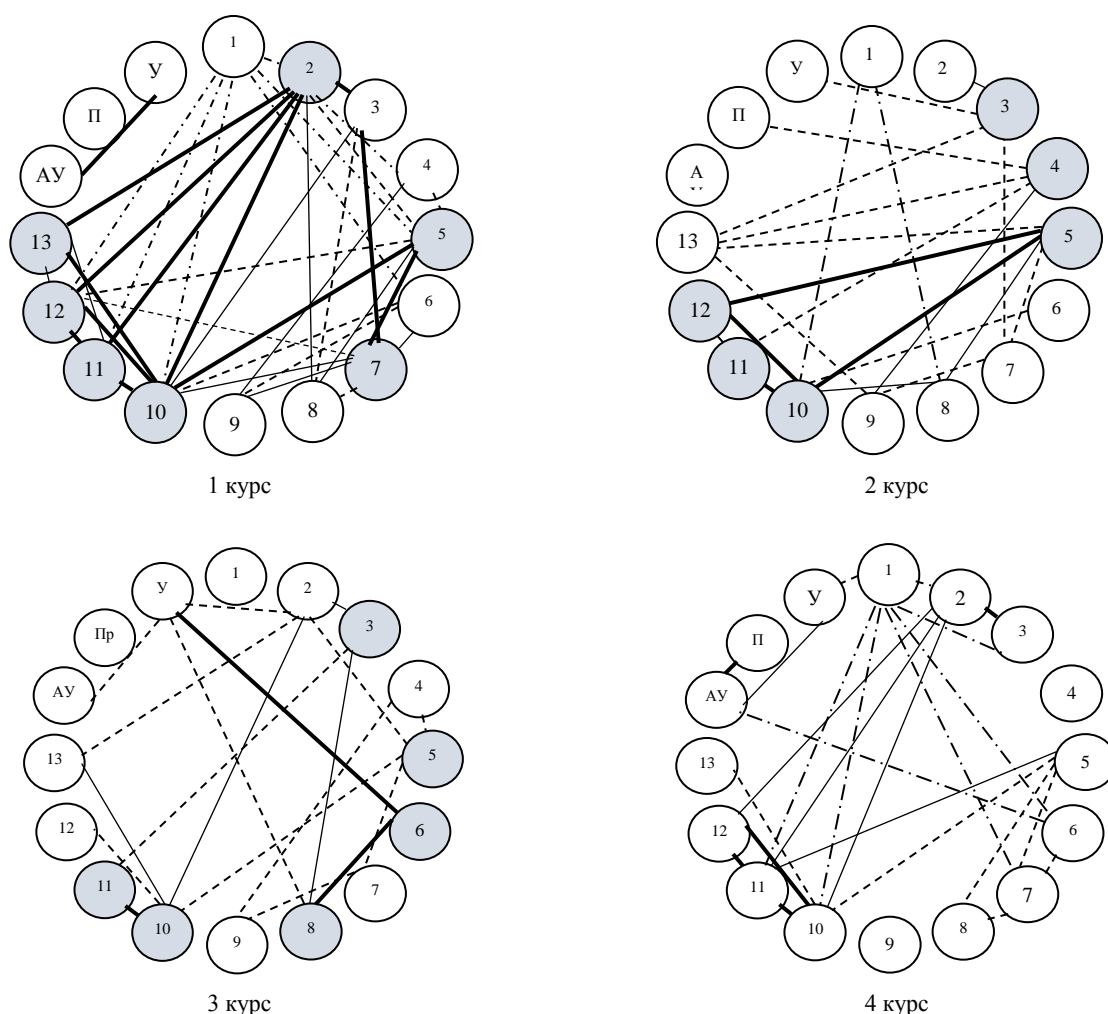


Рисунок 1. Взаимосвязь компонентов структуры soft skills у студентов

Примечание: 1 — отсутствие контроля над эмоциями; 2 — коммуникативные способности; 3 — организаторские способности; 4 — планирование; 5 — моделирование; 6 — программирование; 7 — оценивание результатов; 8 — гибкость; 9 — самостоятельность; 10 — шкала интернальности в области достижений; 11 — шкала интернальности в области неудач; 12 — шкала интернальности в области производственных отношений; 13 — шкала интернальности в области межличностных отношений; А — академическая успеваемость; П — успеваемость по практике; У — предполагаемая успешность в профессиональной деятельности.

Условные обозначения:

Значимость корреляционных связей

-----  $p \leq 0,05$

————  $p \leq 0,01$

————  $p \leq 0,001$

- · - · - · Отрицательные корреляции

○ Базовый элемент структуры

Можно сделать вывод о том, что ко второму курсу происходит распад структуры качеств, а к третьему и четвертому начинает формироваться новая структура.

Это также подтверждается базовыми элементами в структуре — происходит уменьшение их количества к четвертому курсу, что может гово-

рить о формировании более четкой структуры soft skills, которая направлена на решение учебных, профессиональных и метапрофессиональных задач.

Ядро структуры soft skills составляют три константных базовых качества — способность выделять значимые условия достижения целей и



в текущей ситуации и в будущем, способность нести ответственность за собственные достижения, а также способность нести ответственность за свои неудачи. Также есть вариативные качества, которые направлены на решение частных задач: коммуникативные и организаторские способности, способность осознанно планировать свою деятельность, способность нести ответственность за организацию своей производственной деятельности, за отношения в коллективе, а также ответственность за построение межличностных отношений с окружающими.

Также на основе полученных результатов мы можем сказать о проявлении некоторых признаков оперативности, под которой понимается способность человека преодолевать неопределенность различных ситуаций, способность изменять свое поведение и настраиваться на успешное решение возникающих перед ним задач [Поваренков, 2019]. На протяжении всего обучения от курса к курсу у студентов формируется структура soft skills, соответствующая решению широкого круга задач учебной, профессиональной и метапрофессиональной деятельности. У некоторых soft skills есть количественный прирост выраженности, но они не играют ведущей роли в структуре качеств. Также есть soft skills, которые являются ведущими в структуре качеств, но количественный рост не происходит. Это является подтверждением того, что происходит перестройка системы качеств, и того, что разные качества по-разному востребованы в процессе обучения.

ДВК напрямую не влияют на успешность учебной деятельности, но могут влиять на успешность других видов деятельности студентов — опциональную, адаптационную деятельность, направленную на решение профессиональных кризисов и т. д.

### Заключение

1. На основе анализа полученных результатов была выявлена количественная динамика у некоторых soft skills — они изменяются от курса к курсу. Это говорит об их неравномерном развитии и может быть связано с решением разных задач, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения.

2. Также есть изменение структуры soft skills: происходит снижение интегрированности к третьему курсу и увеличение к четвертому. Это может говорить о перестройке структуры soft skills с кризисом на третьем курсе, а также об оперативности развития структуры soft skills.

3. Можно выделить следующую закономерность в изменении структуры soft skills: выкристаллизовываются качества, релевантные решению определенных задач. Это не учебные задачи, так как линейных связей с академической успеваемостью обнаружено не было. Опираясь на результаты нашего исследования, мы полагаем, что они касаются задач метапрофессиональной деятельности.

Мы также можем предположить, что на первом курсе студенты решают задачи адаптации к обучению в университете. В соответствии с этим качества, помогающие в их решении, — это адаптационно важные качества. Адаптация происходит за счет коммуникативных качеств, саморегуляционных качеств и способности нести ответственность за собственные достижения и неудачи, а также в производственных и межличностных отношениях.

На втором курсе происходит оптимизация учебно-академической деятельности, задачи которой начинают решать студенты (также адаптация может переходить в режим функционирования). На первый план на данном этапе обучения выходят саморегуляционные качества. Значимыми также являются организаторские способности и способность нести ответственность за собственные достижения и неудачи, а также в производственных отношениях. Полученные результаты подтверждаются исследованием Ю. П. Поваренкова [Поваренков, 2008].

На третьем курсе происходит перестройка учебной деятельности и в дальнейшем оптимизация качеств для решения профессиональных задач. Качества, выходящие на первый план на данном этапе, — это саморегуляционные (программирование и гибкость) и коммуникативные. Все они связаны с предполагаемой успешностью деятельности студентов. Можно предположить, что на третьем курсе происходит микрокризис при перестройке деятельности от учебной к учебно-профессиональной, также в этот период может начинаться кризис профессионального выбора, что соотносится с результатами теоретических исследований Е. Ф. Зеера [Зеер, 2003].

На четвертом курсе учебная деятельность переходит в учебно-профессиональную. Также на данном этапе студенты проходят через оптацию — начинают думать про дальнейший профессиональный выбор (должность, место работы, прогнозирование своего профессионального пути и т. д.). Здесь мы можем говорить о том, что качества перестают быть учебно важными и становятся оптически важными и помогают решать задачи профессионального самоопределе-

ния. При этом также можно предположить, что на четвертом курсе студенты проходят через кризис. Качества, которые являются значимыми для решения данных задач, — коммуникативные, саморегуляционные (моделирование), способность нести ответственность за собственные достижения и неудачи, а также в производственных отношениях. Положительная связь между предполагаемой успешностью в профессиональной деятельности и отсутствием контроля над эмоциями, а также отрицательная связь между академической успеваемостью и программированием могут говорить о важности спонтанности, импульсивности и открытости возможностям для решения метапрофессиональных задач на четвертом курсе.

Обобщая все полученные результаты, можно сказать о наличии количественных и структурных изменений soft skills с первого по четвертый курс, которые подчиняются свойствам оперативности и направлены на решение широкого круга профессиональных и метапрофессиональных задач.

#### Библиографический список

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Москва : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Волкова М. Э. Формирование soft-skills у студентов педагогических специальностей: теоретический анализ // Студенческая наука и XXI век. 2017. № 2 (15). С. 224-226.
3. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 26.11.2022).
4. Зеер Е. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Ивонина А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина // Наукоедение. 2017. Том 9. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>. (дата обращения: 25.10.2022).
6. Карпов А. В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда. Москва : Юрайт, 2013. 350 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. психол. тр. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Модэк, 2003. 456 с.
8. Лукша П. Атлас новых профессий, 2021. URL: [http://atlas100.ru/upload/pdf\\_files/atlas.pdf](http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf) (дата обращения: 19.09.22).
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 184 с.
10. Поваренков Ю. П. Оперативность развития системы саморегуляции профессиональной деятельности / Ю. П. Поваренков, А. Э. Цымбалюк // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 4. С. 608-625.
11. Поваренков Ю. П. Уточненная классификация деятельностно важных качеств профессионала // Психология способностей и одаренности : сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. проф. В. А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 64-69.
12. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль : Канцлер, 2008. 400 с.
13. Поваренков Ю. П. Системогенетический подход к выделению и классификации профессиональных задач личности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 127-134.
14. Раицкая Л. К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л. К. Раицкая, Е. В. Тихонова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 350-363.
15. Сальная Л. К. Soft skills в компетентностной модели выпускника вуза // Сборник статей по материалам III Международной научной конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов вузов. Новочеркасск : НПИ имени М. И. Платова, 2016. С. 331-334.
16. Федорова, О. В. Формирование hard skills, soft skills и digital skills у студентов факультета информационных технологий УВО «Университет управления «ТИСБИ» // Образовательные технологии и общество, 2018. Т. 21. № 21. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32850659\\_99447610.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32850659_99447610.pdf) (дата обращения: 21.10.2022).
17. Цымбалюк А. Э. Психологическое содержание soft skills / А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 120-127.
18. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
19. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. URL: [http://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/soft-skills.shtml](http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml) (дата обращения: 26.09.2022).
20. Ядрышников Т. Л. Психологические особенности профессионального становления мастера ПТУ // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 37-43.
21. Andrews M. What skills do employers want most? // University World News. 19 June 2015 Issue № 372. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150616130747880> (дата обращения: 19.09.22).
22. Appleby D. C. The soft skills college students need to succeed now and in the future. Transferable skills for success in college and the workplace. URL:

<http://www.apa.org/ed/precollege/psn/2017/09/soft-skills.aspx> (дата обращения: 19.11.2022).

23. Chaudhari T. Soft Skills: Types, Characteristics and Importance // Journal of Commerce and Trade (H. Agarwal, Ed.). 2022. 16 (2). Pp. 9-12.

24. Dall'Amico E. Methodological approach for a common framework of Soft skills at work. URL:[http://valorize.odl.org/outputs/IO1\\_Framework\\_soft\\_skill\\_Report.pdf](http://valorize.odl.org/outputs/IO1_Framework_soft_skill_Report.pdf) (дата обращения: 14.10.2022).

25. Dewiyan, MJ. S. Improving Students Soft skills using Thinking Process Profile Based on Personality Types // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). Vol. 4. № 3. September 2015. pp. 118-129.

26. KlaasStek. A Soft Skills Experiment in an Industrial Engineering and Management Academic Course: A Demonstration of How to Develop Soft Skills / KlaasStek // Training Engineering Students for Modern Technological Advancement, 2022. pp. 20-49.

27. Lippman L. H. Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields / L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, A. Kristin. URL: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSOFTSKILLS1.pdf> (дата обращения: 20.10.2022).

28. Radhakrishnan C. V. Inventory for Critical Managerial Soft Skills (ICMS) / C. V. Radhakrishnan, K. A. Zakkariya // Development and Standardisation. European Scientific Journal, ESJ, 2022, 18 (31). URL: [https://www.researchgate.net/publication/365017496\\_Inventory\\_for\\_Critical\\_Managerial\\_Soft\\_Skills\\_ICMS\\_-\\_Development\\_and\\_Standardisation](https://www.researchgate.net/publication/365017496_Inventory_for_Critical_Managerial_Soft_Skills_ICMS_-_Development_and_Standardisation) (дата обращения: 29.11.2022).

29. Tandon A. A study on the role of Soft Skills for Job Assurance / Aroorva Tandon, Puja Rohatgi, Shweta Singh, Sonia Gouri, Simmi Gurwara, Manish Bhardwaj // International journal of early childhood special education (INT-JECSE). 2022. Vol 14. Issue 05. URL: [https://www.researchgate.net/publication/362388868\\_A\\_study\\_on\\_the\\_role\\_of\\_Soft\\_Skills\\_for\\_Job\\_Assurance](https://www.researchgate.net/publication/362388868_A_study_on_the_role_of_Soft_Skills_for_Job_Assurance) (дата обращения: 15.11.2022).

30. Venkatesan, S. Soft skills in Neurodevelopmental Disorder // Disabilities and Impairments. Vol 36 (2). 2022. pp. 113-124.

#### Reference list

1. Bodrov V. A. Psihologija professional'noj prigodnosti = Psychology of professional suitability. Moskva : PER SJe, 2001. 511 s.

2. Volkova M. Je. Formirovanie soft-skills u studentov pedagogicheskikh special'nostej: teoreticheskij analiz = Formation of soft-skills in students of pedagogical specialties: theoretical analysis // Studencheskaja nauka i XXI vek. 2017. № 2 (15). S. 224-226.

3. Davidova V. Clushat', govorit' i dogovarivat'sja: chto takoe soft skills i kak ih razvivat' = Listen, talk and agree: what are soft skills and how to develop them. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 26.11.2022).

4. Zeer E. F. Psihologija professij = Psychology of professions : учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Moskva : Akademicheskij Proekt ; Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2003. 336 s.

5. Ivonina A. I. Sovremennye napravlenija teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravlenija: rol' soft skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov = Modern areas of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft skills and hard skills in the professional and career development of employees / A. I. Ivonina, O. L. Chulanova, Ju. M. Davletshina // Naukovedenie. 2017. Tom 9. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>. (дата обращения: 25.10.2022).

6. Karpov A. V. Ponjatie professional'no vazhnykh kachestv dejatel'nosti = The concept of professionally important qualities of activity // Psihologija truda. Moskva : Jurajt, 2013. 350 s.

7. Klimov E. A. Psihologija professionala = Psychology of a professional: izbr. psihol. tr. Moskva : Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta; Voronezh : Modjek, 2003. 456 s.

8. Luksha P. Atlas novykh professij = Atlas of new professions 2021. URL: [http://atlas100.ru/upload/pdf\\_files/atlas.pdf](http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf) (дата обращения: 19.09.22).

9. Markova A. K. Psihologija professionalizma = Psychology of professionalism. Moskva : Znanie, 1996. 184 s.

10. Povarenkov Ju. P. Operativnost' razvitiya sistemy samoreguljicii professional'noj dejatel'nosti = The efficiency of the development of the system of professional activity self-regulation / Ju. P. Povarenkov, A. Je. Cymbaljuk // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. 2019. T. 16. № 4. S. 608-625.

11. Povarenkov Ju. P. Utochnennaja klassifikacija dejatel'nostno vazhnykh kachestv professionala = Updated classification of professional performance // Psihologija sposobnostej i odarennosti : sbornik statej II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii / pod nauch. red. prof. V. A. Mazilova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022. S. 64-69.

12. Povarenkov Ju. P. Problemy psihologii professional'nogo stanovlenija lichnosti = Problems of psychology of professional formation of personality. Jaroslavl' : Kancler, 2008. 400 s.

13. Povarenkov Ju. P. Sistemogeneticheskij podhod k vydeleniju i klassifikacii professional'nykh zadach lichnosti = Systemogenetic approach to the identification and classification of professional personality problems // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 2. S. 127-134.

14. Raickaja L. K. Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskikh universitetov v kontekste mirovogo opyta = Soft skills in the representation of teachers and students of Russian universities in the context of world experience / L. K. Raickaja, E. V. Tihonova // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika. 2018. T. 15. № 3. S. 350-363.

15. Sal'naja L. K. Soft skills v kompetentnostnoj modeli vypusknika vuza = Soft skills in the competence model of a university graduate // Sbornik statej po materialam III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii prepodavatelej, molodyh uchenyh, aspirantov i studentov vuzov. Novoчеркассk : NPI imeni M. I. Platova, 2016. S. 331-334.
16. Fedorova, O. V. Formirovanie hard skills, soft skills i digital skills u studentov fakul'teta informacionnyh tehnologij UVO «Universitet upravlenija «TISBI» = Formation of hard skills, soft skills and digital skills among students of the Faculty of Information Technology of TISBI Management University // Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. 2018. T. 21. № 21. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32850659\\_9944761\\_0.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32850659_9944761_0.pdf) (data obrashhenija: 21.10.2022).
17. Cymbaljuk A. Je. Psihologicheskoe sodержanie soft skills = Psychological content of soft skills / A. Je. Cymbaljuk, V. O. Vinogradova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 6 (111). S. 120-127.
18. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka = Psychology of human activity and ability. Moskva : Izdatel'skaja korporacija «Logos», 1996. 320 s.
19. Shipilov V. Perechen' navykov soft-skills i sposoby ih razvitija = List of soft-skills and how to develop them. URL: [http://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/soft-skills.shtml](http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml) (data obrashhenija: 26.09.2022).
20. Jadryshnikova T. L. Psihologicheskie osobennosti professional'nogo stanovlenija mastera PTU = Psychological features of the professional formation of a vocational master // Voprosy psihologii. 1987. № 1. S. 37-43.
21. Andrews M. What skills do employers want most? // University World News. 19 June 2015 Issue № 372. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150616130747880> (data obrashhenija: 19.09.22).
22. Appleby D. C. The soft skills college students need to succeed now and in the future. Transferable skills for success in college and the workplace. URL: <http://www.apa.org/ed/precollege/psn/2017/09/soft-skills.aspx> (data obrashhenija: 19.11.2022).
23. Chaudhari T. Soft Skills: Types, Characteristics and Importance // Journal of Commerce and Trade (H. Agarwal, Ed.). 2022. 16 (2). Pp. 9-12.
24. Dall'Amico E. Methodological approach for a common framework of Soft skills at work. URL: [http://valorize.odl.org/outputs/IO1\\_Framework\\_soft\\_skill\\_Report.pdf](http://valorize.odl.org/outputs/IO1_Framework_soft_skill_Report.pdf) (data obrashhenija: 14.10.2022).
25. Dewiyan, MJ. S. Improving Students Soft skills using Thinking Process Profile Based on Personality Types // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). Vol. 4. № 3. September 2015. pp. 118-129.
26. KlaasStek. A Soft Skills Experiment in an Industrial Engineering and Management Academic Course: A Demonstration of How to Develop Soft Skills / KlaasStek // Training Engineering Students for Modern Technological Advancement, 2022. pp. 20-49.
27. Lippman L. H. Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields / L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, A. Kristin. URL: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSoftSkills1.pdf> (data obrashhenija: 20.10.2022).
28. Radhakrishnan C. V. Inventory for Critical Managerial Soft Skills (ICMS) / C. V. Radhakrishnan, K. A. Zakkariya // Development and Standardisation. European Scientific Journal, ESJ, 2022, 18 (31). URL: [https://www.researchgate.net/publication/365017496\\_Inventory\\_for\\_Critical\\_Managerial\\_Soft\\_Skills\\_ICMS\\_-\\_Development\\_and\\_Standardisation](https://www.researchgate.net/publication/365017496_Inventory_for_Critical_Managerial_Soft_Skills_ICMS_-_Development_and_Standardisation) (data obrashhenija: 29.11.2022).
29. Tandon A. A study on the role of Soft Skills for Job Assurance / Apoorva Tandon, Puja Rohatgi, Shweta Singh, Sonia Gouri., Simmi Gurwara, Manish Bhardwaj // International journal of early childhood special education (INT-JECSE). 2022. Vol 14. Issue 05. URL: [https://www.researchgate.net/publication/362388868\\_A\\_study\\_on\\_the\\_role\\_of\\_Soft\\_Skills\\_for\\_Job\\_Assurance](https://www.researchgate.net/publication/362388868_A_study_on_the_role_of_Soft_Skills_for_Job_Assurance) (data obrashhenija: 15.11.2022).
30. Venkatesan, S. Soft skills in Neurodevelopmental Disorder // Disabilities and Impairments. Vol 36 (2). 2022. pp. 113-124.

Статья поступила в редакцию 18.11.2022; одобрена после рецензирования 09.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 18.11.2022; approved after reviewing 09.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

Научная статья  
УДК 316.6  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_181\_189  
EDN: SXFNED

### Сравнительная характеристика параметров психологической безопасности студентов педагогического университета

Аркадий Александрович Кудряшов<sup>1✉</sup>, Ольга Вадимовна Байгузина<sup>2</sup>, Павел Азифович Байгужин<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Соискатель кафедры психологии управления и служебной деятельности, Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет). 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 76

<sup>2</sup>Кандидат биологических наук, старший научный сотрудник института спорта, туризма и сервиса, Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет). 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 76

<sup>3</sup>Доктор биологических наук, ведущий научный сотрудник института спорта, туризма и сервиса, Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет). 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 76

<sup>1</sup>gen@chems.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0003-0625-5496>

<sup>2</sup>baiguzhinaov@susu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4292-321X>

<sup>3</sup>baiguzhinpa@susu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5092-0943>

**Аннотация.** В работе на основе анализа содержания модели «личности безопасного типа поведения» дана сравнительная характеристика студентов с различным уровнем психологической безопасности. В исследовании приняли участие 662 студентки педагогического вуза 2-4 курсов обучения (19,4 ± 1,1 лет). Дифференциация студенток на группы сравнения проведена на основании результатов экспресс-диагностики психологической безопасности личности по И. И. Приходько. Для оценки содержания психологической безопасности студенток применяли опросники эмоционального интеллекта Д. В. Люсина и выгорания К. Маслач, методики «Индикатор копинг-стратегий» и «Самооценка тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности».

Студентки с высоким уровнем психологической безопасности превосходят студенток группы сравнения по показателям эмоционального интеллекта, демонстрируют низкие уровни тревожности и фрустрации. Однако установлено, что для студенток с высоким уровнем психологической безопасности характерен синдром перегорания, определяемый относительно высокими значениями эмоционального истощения и деперсонализации. Психологическая характеристика исследуемых параметров отражает сформированный стиль взаимодействия, тактику защитных механизмов (высокая агрессия у лиц с низкой психологической безопасностью; эмоциональное выгорание — у студенток с высокой психологической безопасностью). Копинг-стратегия «избегание проблем» не является характерным для всех обследованных студенток педагогического вуза.

Обозначена перспектива направления исследования, в частности предполагается, что уровень психологической безопасности взаимосвязан с экстремальной подготовленностью личности и определяет возможную степень ее виктимизации.

**Ключевые слова:** студенты; личность безопасного типа; психологическая безопасность; эмоциональный интеллект; эмоциональное выгорание; копинг-стратегия

**Для цитирования:** Кудряшов А. А., Байгузина О. В., Байгужин П. А. Сравнительная характеристика параметров психологической безопасности студентов педагогического университета // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 181-189.

[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_181\\_189](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_181_189). <https://elibrary.ru/SXFNED>

Original article

### Comparative characteristics of the psychological safety parameters of pedagogical university students

Arkady A. Kudryashov<sup>1✉</sup>, Olga V. Baiguzhina<sup>2</sup>, Pavel A. Baiguzhin<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Applicant of department of management and service psychology, South Ural state university (National research university). 454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 76

© Кудряшов А. А., Байгузина О. В., Байгужин П. А., 2023

<sup>2</sup>Candidate of biological sciences, senior researcher, institute of sports, tourism and service, South Ural state university (National research university). 454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 76

<sup>3</sup>Doctor of biological sciences, leading researcher at the institute of sports, tourism and service, South Ural state university (National research university). 454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 76

<sup>1</sup>gen@chems.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0003-0625-5496>

<sup>2</sup>baiguzhinaov@susu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4292-321X>

<sup>3</sup>baiguzhinpa@susu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5092-0943>

**Abstract.** In the work, based on the analysis of the content of the model of the «personality of a safe type of behavior», a comparative characteristic of students with different levels of psychological security is given. The study involved 662 female students of a pedagogical university of 2-4 courses of study ( $19.4 \pm 1.1$  years). Differentiation of female students into comparison groups was carried out on the basis of the results of express diagnostics of psychological security of the individual according to I. I. Prikhodko. To assess the content of psychological safety of female students, D. V. Lyusin's emotional intelligence and K. burnout questionnaires were used. Maslach, methods «Indicator of coping strategies» and «Self-assessment of anxiety, frustration, aggressiveness and rigidity».

Female students with a high level of psychological security outperform female students of the comparison group in terms of emotional intelligence, demonstrate low levels of anxiety and frustration. However, it has been established that burnout syndrome is characteristic of female students with a high level of psychological security, determined by relatively high values of emotional exhaustion and depersonalization. The psychological characteristics of the studied parameters reflect the formed style of interaction, tactics of defense mechanisms (high aggression in persons with low psychological security; emotional burnout — in female students with high psychological safety). Coping «Avoiding problems» is not typical for all surveyed female students of a pedagogical university.

The perspective of the research direction is outlined, in particular, it is assumed that the level of psychological security is interrelated with the extreme preparedness of the individual and determines the possible degree of its victimization..

**Keywords:** students; safe type personality; psychological safety; emotional intelligence; emotional burnout; coping strategy

**For citation:** Kudryashov A. A., Baiguzhina O. V., Baiguzhin P. A. Comparative characteristics of the psychological safety parameters of pedagogical university students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 181-189. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_181\\_189](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_181_189). <https://elibrary.ru/SXFNED>

## Введение

Интегральный подход к содержанию понятия «личность безопасного типа поведения» представлен в работе И. О. Степанова — это «...категория, обозначающая характерологические особенности в человеке по дихотомическому разделению его активности на опасные и безопасные способы самореализации в окружающем мире, содержащая при этом необходимые мотивационные установки, интеллект, эмоции и волевые качества» [Степанов, 2009, с. 124].

Отличительной особенностью поведения личности безопасного типа поведения является высокий уровень нервно-психической устойчивости и готовности действовать в ситуациях неопределенности и/или экстремальной. Собственно, готовность отражается в активности личности — применении преимущественно безопасных вариантов поведения при самореализации в различных условиях [Трояк, 2015]. Важно учитывать, что содержание поведения личности безопасного типа определяется наличием трех компонентов: предвидения опасности, уклонения от нее и ее преодоления. В своем диссертационном исследовании Л. А. Михайлов доказывает необходимость

дополнения поведенческого профиля личности безопасного типа еще одним компонентом — созданием ресурсов безопасности [Михайлов, 2003].

В учебном пособии «Экстремальная психопедагогика» автор указывает на детерминированность эффективного безопасного поведения наличием у личности определенных способностей, характеризующих ее «экстремальную подготовленность» [Столяренко, 2002]. При этом экстремальная подготовленность — это специфический вид готовности к действиям в условиях экстремальных ситуаций.

## Обзор литературы

Критериями готовности личности к безопасному поведению являются способность идентификации опасностей; распознавание и предвидение опасностей с помощью безопасных действий и мышления; умение оказывать первую помощь в чрезвычайных ситуациях (ЧС); владение навыками выживания в автономном существовании; ориентирование на местности; использование средств защиты; психологическая подготовленность и стрессоустойчивость и т. д. [Шуайбова, 2018].

Известно, что готовность личности к любому виду действий вызывает некое текущее функциональное состояние, которое характеризуется эмоциональным возбуждением, стрессом или повышенной напряженностью. Все это будет определять ответную реакцию организма на раздражитель (эмоциогенный фактор).

Очевидно и справедливо, на наш взгляд, предположение о том, что экстремальная подготовленность личности тесно взаимосвязана с психологической безопасностью личности. Так, например, известно, что высокий уровень психологической безопасности определяет тип поведения, противоположный виктимному [Андронникова, 2018].

Оценка и интерпретация психологической безопасности студента должны проходить с учетом факторов образовательной среды, определяющих степень проявления психологической безопасности личности. И напротив, сформированность психологической безопасности способствует ряду индивидуальных и командных результатов учебной деятельности, включая межличностный риск, обучение, развитие взаимного доверия и уважения, производительность, вовлеченность, общение, благополучие и личностных рост [Gunasekera, 2021; Nan, 2022]. Снижение внимания к проблемам, вызванным воздействием факторов риска образовательной среды, с которыми сталкиваются студенты, потенциально влияет на качество их сотрудничества при создании общей рабочей атмосферы [Koivuniemi, 2018]. Однако формирование учебной среды, обеспечивающей психологическую безопасность, требует соответствующего, адекватного потребностям и особенностям студентов, кадрового потенциала — преподавательского состава, среди компетенций которых способность распознавать признаки психологического риска [Park, 2021]. Роль преподавателя в обеспечении и сопровождении психологической безопасности студента заключается в купировании (управлении) аффективным, но инициации когнитивного конфликта. Последний положительно влияет на формирование так называемой «инновационной» компетентности студентов — отражение результатов творческого, критического мышления при решении учебных задач. При этом валентность психоэмоционального климата рассматривается как условие взаимосвязи конфликтности и инновационной компетентности студентов [Хие, 2022].

Очевидно, что в разработке образовательных программ важно учитывать индивидуально-

типологические особенности аффективно-эмоциональной и мотивационной сфер личности студентов как маркеров их психологической безопасности. Такой подход к организации учебного процесса позволит исключить воздействие факторов стресса на этапе планирования учебных курсов [King, 2022].

Установлено, что психологическая безопасность как центральная категория, характеризующая личность безопасного типа поведения, выражается в ее эмоциональной сфере [Аришина, 2013], саморегуляции поведения и достижения проактивного поведения [Мишин, 2019; Espedido, 2020], копинг-стратегии [Никифорова, 2017], что в итоге определяет уровень жизнеспособности [Рыльская, 2020]. В работах зарубежных исследователей структуру психологической безопасности личности составляют три компонента: когнитивный, эмоциональный и компонент «уверенность в завтрашнем дне» [Volevakha, 2021].

В контексте указанного выше актуальность и практическую значимость имеют исследования психологических ресурсов студентов, которые составляют структуру их адаптивного, безопасного поведения.

### Организация и методы

Проведено психологическое тестирование 662 студенток 2-4 курсов обучения (возраст  $19,4 \pm 1,1$  лет), обучающихся по программам федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 — Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Анализ литературных данных, отражающих содержание модели личности безопасного типа поведения, позволил сформировать методическое обеспечение исследования, выделив следующие основные диагностические методы и критериальный аппарат оценки психологической безопасности студентов:

– Эмоциональное выгорание, по Маслач (качественно-количественный анализ), — тестовая методика, предназначенная для диагностики профессионального выгорания [Водопьянова, 2008].

– Методика «Индикатор копинг-стратегий» предназначена для определения копинг механизмов и способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности [Крюкова, 2007].

– Тест (опросник) эмоционального интеллекта Люсина (ЭМИн). В основу опросника положе-

на трактовка эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [Люсин, 2009].

– Методика «Самооценка тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности» («ТФАР») предназначена для сопоставления показателя личностной тревожности и показателей склонности личности к другим психическим состояниям [Елисеев, 2017].

На основании результатов методики «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности» [Приходько, 2013] проведена дифференциация обследуемых студенток на три группы: с высоким ( $n = 166$ ), средним ( $n = 329$ ) и низким ( $n = 167$ ) уровнем психологической безопасности. В статье проведено сравнение изучаемых параметров у студенток крайних групп.

Математико-статистический анализ полученных данных осуществлялся с использованием пакета прикладных программ Microsoft Excel 2016, IBM SPSS Statistica v. 17. Определение нормальности распределения выборки значений изучаемых показателей проводилось с помощью теста Колмогорова — Смирнова, оптимального при выборке  $n > 100$ ). Соответствие выборки нормальному закону распределения данных позволило использовать параметрические показатели: средняя арифметическая ( $M$ ) и ее стандартное отклонение ( $\sigma$ ). Для определения статистической значимости при сравнении полученных данных использовался двусторонний  $t$ -критерий Стьюдента.

### Результаты и дискуссия

Результаты профессионального выгорания среди студентов педагогического университета

(Таблица 1) показали, что у большинства девушек с низким уровнем психологической безопасности все показатели находятся на границе среднего и высокого уровней, что свидетельствует о переживаниях, эмоциональном отстранении, негативизме, неудовлетворенности в себе как личности и профессионале. Девушкам же с высоким уровнем психологической безопасности наоборот присущи интерес, позитивные чувства к окружающим и удовлетворенность жизнью в целом, так как показатели студенток находятся между низким и средним уровнями.

Сравнивая выраженность эмоционального истощения, указываем на относительно низкие средние значения в группе студенток с высоким уровнем психологической безопасности. Так, у девушек этой группы средние значения на 62,9 % превышают таковые в группе студенток с низким уровнем психологической безопасности ( $t = 11,11$  при  $p = 0,001$ ). Средние значения по шкале «Деперсонализация» также значимо выше у студенток с высоким уровнем психологической безопасности, чем у группы студенток с низким уровнем психологической безопасности, на 35,8 % ( $t = 6,82$  при  $p = 0,001$ ).

Важно отметить, что средние значения по шкале «Редукция профессионализма» у студенток с низким уровнем психологической безопасности на 27,6 % выше, чем у девушек группы с низким уровнем ( $t = 10,95$  при  $p = 0,001$ ).

Системный индекс синдрома перегорания у девушек с высоким уровнем психологической безопасности на 34,2 % превышает значение у студенток группы сравнения ( $t = 12,37$  при  $p = 0,001$ ).

Таблица 1

Средние значения показателей теста «Эмоциональное выгорание» у студенток с разным уровнем психологической безопасности ( $M \pm \sigma$ )

Шкала	Высокий уровень ( $n = 167$ )	Низкий уровень ( $n = 166$ )
Эмоциональное истощение	23,72 ± 7,73	14,92 ± 6,68 *
Деперсонализация	10,26 ± 5,26	6,58 ± 4,55 *
Редукция профессионализма	26,74 ± 6,44	34,12 ± 5,85 *
Системный индекс синдрома перегорания	0,73 ± 0,20	0,48 ± 0,18 *

Примечание: \* — различие значений между лицами с различным уровнем психологической безопасности при  $p < 0,001$

Полученные результаты, отражающие степень профессионального выгорания, указывают на необходимость установить механизм выявленных различий между сравниваемыми группами студенток. Очевидно, что принципиально важным условием этого механизма является учет причинно-следственных связей с эмоциональной сферой обследуемых.

Анализ полученных данных по методике «Эмоциональный интеллект» позволил выявить студенток с разным уровнем способностей к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями (Табл. 2). Результаты исследования показали, что у девушек с низким уровнем психологической безопасности по всем показателям наблюдаются низкие значения. Студентки данной



группы чаще поддаются манипулированию, не контролируют собственные эмоции и не могут сдерживать себя. Девушки же с высоким уровнем психологической безопасности, обладают высоким уровнем самоконтроля и умении сдерживать свои эмоции. Такие люди отлично чувствуют окружающих, способны влиять на настроение, а также вызывают положительные эмоции.

Сравнивая выраженность состояния, описываемого шкалой межличностный эмоциональный интеллект, констатируем, что средние показатели девушек в группе с высоким уровнем психологической безопасности на 16,1 % превышают таковые в группе с низким уровнем ( $t = 9,6$  при  $p = 0,001$ ). Выявлено, что средние показатели по

шкалам внутриличностный эмоциональный интеллект и понимание эмоций у девушек с высоким уровнем психологической безопасности превышают на 25,5 % ( $t = 13,4$  при  $p = 0,001$ ) и на 17,1 %, ( $t = 10,13$  при  $p = 0,001$ ), соответственно. Также установлено, что у девушек с высоким уровнем психологической готовности на 24 % ( $t = 14,23$  при  $p = 0,001$ ) значимо выше показатели и по шкале управление эмоциями. Таким образом, можно сделать следующее предположение: высокий уровень общего эмоционального интеллекта может определять соответствующий — высокий — уровень психологической безопасности личности.

Таблица 2

*Средние значения показателей теста «Эмоциональный интеллект» у студентов с различным уровнем психологической безопасности ( $M \pm \sigma$ )*

Шкала	Высокий уровень ( $n = 167$ )	Низкий уровень ( $n = 166$ )
Межличностный эмоциональный интеллект	47,39 ± 6,51	39,77 ± 7,85 *
Внутриличностный эмоциональный интеллект	46,97 ± 8,75	35,01 ± 7,42 *
Понимание эмоций	46,80 ± 7,13	38,78 ± 7,30 *
Управление эмоциями	47,38 ± 7,47	36,02 ± 7,08 *
Общий эмоциональный интеллект	94,36 ± 12,79	74,79 ± 11,64 *

Примечание: \* — различие значений между лицами с различным уровнем психологической безопасности при  $p < 0,001$

В основу используемого в настоящей статье опросника положена трактовка эмоционального интеллекта как способности к пониманию собственных и чужих эмоций, а также управлению ими. Лица с низким уровнем психологической безопасности реализуют данные способности на сравнительно низком уровне. Полученные результаты согласуются с ранее представленными [Gunasekera, 2021], где показано определяющее влияние эмоционального интеллекта на психологическую безопасность личности, в частности на качество индивидуальных и групповых результатов учебной деятельности, а также на межличностные отношения.

По результатам методики «Тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность» (Таблица 3) выявлено, что девушки с низким уровнем психологической безопасности отличаются тревожностью, коммуникативными трудностями, склонностью к агрессии. Девушкам с высоким уровнем психологической безопасности свойственны низкая тревожность, отсутствие завышенной самооценки, ригидности; спокойствие и выдержанность. Сравнение средних значений по шкалам «Тревожность» и «Фрустрация» позволило выявить, что у девушек с высоким уровнем тревожности эти показатели в два раза меньше

( $t = 18,6$  и  $t = 19,4$  соответственно при  $p = 0,001$ ), чем у девушек в группе с низким уровнем. Так, лица с низким уровнем психологической тревожности проявляют латентное поведение, которое характеризуют повышенная тревожность, состояние подавленности, снижение самооценки, неуверенность в себе и т. д. [Бойко, 2016].

Также отметим, что по шкалам «агрессивность» и «ригидность» у студенток с высоким уровнем психологической безопасности средние значения значимо ниже, чем у студенток группы с низким уровнем психологической безопасности:  $t = 8,22$  при  $p = 0,001$  и  $t = 12,2$  при  $p = 0,001$  соответственно. Признаками проявления ригидности у лиц с низким уровнем психологической безопасности являются чрезмерная впечатлительность и эмоциональность в общении, отставание своей точки зрения при любых обстоятельствах, чрезмерная верность шаблонным привычкам, иногда сильная внушаемость, неспособность анализировать и корректировать те или иные действия. Человека ригидного характеризует, с одной стороны, стремление к активной деятельности, с другой — психологическая зависимость от окружающих, трудности в принятии самостоятельных решений и сомнения в их правильности [Степанов, 2009].

Таблица 3

Средние значения показателей теста «Тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность» у студентов с различным уровнем психологической безопасности ( $M \pm \sigma$ )

Шкала	Высокий уровень (n = 167)	Низкий уровень (n = 166)
Тревожность	5,44 ± 3,01	11,63 ± 3,02 *
Фрустрация	4,19 ± 2,77	11,15 ± 3,69 *
Агрессивность	13,78 ± 5,11	19,57 ± 7,52 *
Ригидность	7,61 ± 3,13	12,01 ± 3,44 *

Примечание: \* — различие значений между лицами с различным уровнем психологической безопасности при  $p < 0,001$

Исследование самооценки психических состояний как динамических характеристик психической активности человека позволяет определить особенности функционирования когнитивной, волевой и, прежде всего, эмоциональной сфер личности. Лица с низким уровнем психологической безопасности демонстрируют агрессивность на высоком уровне, в том числе относительно лиц группы сравнения. При этом известно, что агрессия является вариантом формирования и проявления психологической защиты личности. В работе А. А. Яцковской, в частности, показана взаимосвязь между физической агрессией и «замещением» — формой механизма психологической защиты. Очевидно, что варианты развития, приемлемого для студенток с низким уровнем психологической безопасности поведения, включают снятие напряжения, проявление агрессии на более слабый объект (в том числе неодушевленный) или, что менее конструктивно, на самого себя. Кроме того, скрытая агрессия, направленная на другое лицо, связана с бессознательной попыткой индивидуума абстрагироваться от своих чувств [Яцковская, 2020].

Процессы преодоления затруднительных ситуаций в соответствии с их значимостью в жизни индивида и его личностно-средовыми ресурсами принято обозначать как совладающее, адаптивное поведение или копинг-поведение [Бойко, 2016]. Методика «Копинг» позволила определить варианты поведения студентов в различных трудных жизненных ситуациях (Табл. 4). Установлено, что независимо от уровня психологической безопасности значимых различий по шкале «поиск социальной поддержки» у обследованных лиц не выявлено ( $t = 0,055$  при  $p = 0,957$ ). Это свидетельствует о том, что студентки обеих групп не исключают возможности использовать внешние ресурсы для фактического разрешения ситуации: ожидают внимания, совета, сочувствия и т. д. Оценки шкал «Разрешение проблем» и «Избегание проблем» у девушек с высоким уровнем психологической безопасности ниже на

11,3 % ( $t = 6,27$  при  $p = 0,001$ ) и выше на 24,7 % ( $t = 12,03$  при  $p = 0,001$ ) соответственно, чем у девушек группы сравнения. Это указывает на то, что студентки с низким уровнем психологической безопасности склонны к поиску рационального решения проблемы, могут обратиться за помощью к социальному окружению, но в то же время могут проявлять неконструктивное поведение — перекладывать ответственность за происходящее на внешние факторы среды [Никифорова, 2017].

Таблица 4

Средние значения показателей теста «Копинг» у студентов с различным уровнем психологической безопасности ( $M \pm \sigma$ )

Шкала	Высокий уровень (n = 167)	Низкий уровень (n = 166)
Разрешение проблем	25,51 ± 3,81	22,62 ± 4,55*
Поиск социальной поддержки	21,82 ± 4,52	21,85 ± 5,78
Избегание проблем	16,23 ± 2,74	20,25 ± 3,33 *

Примечание: \* — различие значений между лицами с различным уровнем психологической безопасности при  $p < 0,001$

Анализ распределения лиц с различными уровнями проявления копинг-стратегий в группах студенток, отличающихся степенью психологической безопасности, в целом выявил схожесть распределения. При этом лиц с низким уровнем психологической безопасности, имеющих низкий уровень значений по шкале «Разрешение проблем», в 2,3 раза больше по сравнению с таковыми среди лиц группы сравнения. Примечательно, что копинг «Избегание проблем» не является характерным для обследованных студенток педагогического вуза.

Психологическая безопасность личности — один из основных факторов сохранения как психологического, так и физического здоровья. Модель поведения при ведении здорового и безопасного образа жизни формируется в процессе жизнедеятельности человека [Аврамова, 2019].

Таким образом, воспитание культуры безопасности и формирование личности безопасного поведения должно быть частью педагогического процесса образовательной организации любого уровня и реализоваться в педагогической практике как компонент и функция педагогического процесса [Bisbey, 2022; Jiang, 2022].

### Заключение

Анализ факторов риска психологической безопасности личности в образовательной среде позволяет выявить три группы параметров: личностные особенности обучающегося (ресурсы), личностные характеристики педагога и особенности среды, в которой происходит их взаимодействие.

Известно, что условия образовательной среды, равно как и требования, связанные с решением задач учебно-профессиональной деятельности, оказывают на студентов как положительное, так и отрицательное влияние. Подобные эффекты (на первый взгляд противоречивые) объясняются различиями восприятия, оценивания и интерпретации указанных условий и требований образовательной среды. Проявление различного рода несоответствий «условий решения задач» возможностям личности позиционируется и воспринимается индивидуумом как вызов или угроза. Практическую значимость настоящего исследования обеспечивает разработка модели в виде структуры психологической безопасности личности будущего педагога. Использование данной модели позволит уточнить направленность коррекции тактики профессионального ориентирования, формирования проактивных форм поведения, профилактики виктимизации личности.

По аналогии с физическим иммунитетом в психологии разрабатывается альтернативная концепция поведенческого иммунитета — конструкта, обеспечивающего комплексную защиту психики не только в чрезвычайных стрессовых ситуациях, но и в повседневной деятельности. Введение и разработка данного понятия представляется оправданной, так как психологический иммунитет потенциально может стать тем феноменом, который способен объединить разрозненные представления о защитных механизмах психики.

### Библиографический список

1. Аврамова Т. И. Характеристики фрустраций у студентов // Методология, теория и практика инновационного развития регионального образования : материалы Всероссийской с международным участием

научно-практической конференции (22-23 ноября 2019 г.). Борисоглебск : Перо, 2019. С. 441-445.

2. Андронникова О. О. Индивидуально-типологические предпосылки виктимности / О. О. Андронникова, М. В. Гоцуцра // Социокультурные проблемы современного человека : сборник материалов конференции. Часть 1. Новосибирск : НГПУ, 2018. С. 137-143.

3. Аришина Э. С. Модель готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности в повседневных и экстремальных условиях // Социальная политика и социология. 2013. № 3-2 (95). С. 108-119.

4. Бойко А. Д. Модель безопасного защитного и совладающего поведения личности в образовательной среде / А. Д. Бойко, Д. М. Никифорова // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Международной научной конференции (22-24 сентября 2016 г.). Кострома : Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2016. С. 19-22.

5. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 358 с.

6. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург : ЮРАЙТ, 2017. 456 с.

7. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения : три копинг-шкалы. Кострома : Авантитул, 2007. 61 с.

8. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект : от моделей к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН, 2009. С. 264-278.

9. Михайлов Л. А. Основы проектирования подготовки учителя безопасности жизнедеятельности // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 73-75.

10. Мишин Ю. В. Психологические корреляты религиозности и личности безопасного типа // Человек-природа-общество : теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. 2019. № 5 (12). С. 46-51.

11. Никифорова Д. М. Модель безопасного защитного и совладающего поведения педагогов / Д. М. Никифорова, А. Д. Бойко // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 90-96.

12. Приходько И. И. Психодиагностический инструментарий определения психологической безопасности личности специалиста экстремального вида деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3 (40). С. 28-31.

13. Рьльская Е. А. Гендерные особенности структуры интегральной индивидуальности студентов / Е. А. Рьльская, Л. Д. Мошкина // Science for Education Today. 2020. Т. 10. № 3. С. 45-64.

14. Степанов И. О. Оценка уровня сформированности качеств личности безопасного типа поведения

при изучении предмета «Безопасность жизнедеятельности» // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2009. № 7. С. 182-188.

15. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 607 с.

16. Трояк Е. Ю. К вопросу о содержании понятий «готовность» и «профессиональная готовность» // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2015. № 1-2 (4). С. 303-305.

17. Яцковская А. А. Связь агрессивности с психологической защитой студентов вуза // Научный альманах. 2020. № 3-2 (65). С. 97-101.

18. Bisbey T. M. Safety Culture: An Integration of Existing Models and a Framework for Understanding Its Development / T. M. Bisbey, M. P. Kilcullen, E. J. Thomas, M. J. Ottosen, K. Tsao, E. Salas // Human Factors. 2021. Vol. 63 (1). P. 88-110.

19. Espedido A. Proactivity, stress appraisals, and problem-solving: A cross-level moderated mediation model / A. Espedido, B. J. Searle // Work and stress. 2020. Vol. 35 (2). P. 132-152.

20. Gunasekera G. The role of emotional intelligence in student-supervisor relationships: Implications on the psychological safety of doctoral students / G. Gunasekera, N. Liyanagamage, M. Fernando // International journal of management education. 2021. Vol. 19 (2). Art. Numb. 100491.

21. Han S. The Influence of Psychological Safety on Students' Creativity in Project-Based Learning: The Mediating Role of Psychological Empowerment. / S. Han, D. Liu, Y. Lv // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Art. 865123.

22. Jiang W. The design of experimental courses in safety culture / W. Jiang, J. Zhou, H. Su, Z. Wu // Helion. 2022. Vol. 8, Iss. 12. Art. e11915.

23. King F. D. Student stress in focus: Short-term fixes and long-term pedagogical change in business school curriculum / F. D. King, D. Kabat-Farr // The International Journal of Management Education. 2022. Vol. 20, Is. 1. Art. no. 100605.

24. Koivuniemi M. Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations / M. Koivuniemi, H. Järvenoja, S. Järvelä // Learning, Culture and Social Interaction. 2018. Vol 19. P. 109-123.

25. Park J. E. Nursing students' experiences of psychological safety in simulation education: A qualitative study / J. E. Park, J. H. Kim // Nurse Education in Practice. 2021. Vol. 55. Art. 103163.

26. Volevackha I. B. Organizational factors of psychological safety in the workplace / I. B. Volevackha, N. V. Kolomiets, T. V. Kukhar // Wiadomości Lekarskie. 2021. Vol. 74 (11-1). P. 2789-2793.

27. Xie R. Under Psychological Safety Climate: The Beneficial Effects of Teacher-Student Conflict / R. Xie, J. Jiang, L. Yue, L. Ye, D. An, Y. Liu // International Jour-

nal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19 (15). Art. 9300.

### Reference list

1. Avramova T. I. Karakteristiki frustracij u studentov = Characteristics of frustration in students // Metodologija, teorija i prakтика innovacionnogo razvitija regional'nogo obrazovanija : materialy Vserossijskoj s mezhduнародnym uchastiem nauchno-praktičeskoj konferencii (22-23 nojabrja 2019 g.). Borisoglebsk : Pero, 2019. S. 441-445.

2. Andronnikova O. O. Individual'no-tipologičeskie predposylki viktимnosti = Individual-typological prerequisites for victimhood / O. O. Andronnikova, M. V. Gocucura // Sociokul'turnye problemy sovremennoгo čeloveka : sbornik materialov konferencii. Chast' 1. Novosibirsk : NGPU, 2018. S. 137-143.

3. Arishina Je. S. Model' gotovnosti studentov-psihologov k professional'noj dejatel'nosti v povsednevnyh i jekstremal'nyh uslovijah = Model of readiness of psychological students for professional activities in everyday and extreme conditions // Social'naja politika i sociologija. 2013. № 3-2 (95). S. 108-119.

4. Bojko A. D. Model' bezopasnogo zashhitnogo i sovladajushhego povedenija lichnosti v obrazovatel'noj srede = Model of safe protective and coping behavior of a person in educational environment / A. D. Bojko, D. M. Nikiforova // Psihologija stressa i sovladajushhego povedenija: resursy, zdorov'e, razvitie : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (22-24 sentjabrja 2016 g.). Kostroma : Kostromskoj gosudarstvennyj universitet im. N. A. Nekrasova, 2016. S. 19-22.

5. Vodop'janova N. E. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika = Burnout syndrome: diagnosis and prevention / N. E. Vodop'janova, E. S. Starchenkova. Sankt-Peterburg : Piter, 2008. 358 s.

6. Eliseev O. P. Praktikum po psihologii lichnosti = Personality psychology workshop. Sankt-Peterburg : JuRAJT, 2017. 456 s.

7. Krjukova T. L. Metody izuchenija sovladajushhego povedenija : tri koping-shkaly = Methods of studying coping behavior: three copy scales. Kostroma : Avanti-tul, 2007. 61 s.

8. Ljusin D. V. Oprosnik na jemocional'nyj intellekt JemIn: novye psihometricheskie dannye = EmIn Emotional Intelligence Questionnaire: new psychometric data // Social'nyj i jemocional'nyj intellekt : ot modelej k izmerenijam / pod red. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2009. S. 264-278.

9. Mihajlov L. A. Osnovy proektirovanija podgotovki učitelja bezopasnosti zhiznedejatel'nosti = Basic design for life safety teacher training // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2006. № 1. S. 73-75.

10. Mishin Ju. V. Psihologičeskie korrelyaty religioznosti i lichnosti bezopasnogo tipa = Psychological correlates of religiosity and rafe type personality //

Chelovek-priroda-obshhestvo : teorija i praktika bezopasnosti zhiznedejatel'nosti, jekologii i valeologii. 2019. № 5 (12). S. 46-51.

11. Nikiforova D. M. Model' bezopasnogo zashhitnogo i sovladajushhego povedenija pedagogov = Model of safe protective and coping behavior of teachers / D. M. Nikiforova, A. D. Bojko // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 3. S. 90-96.

12. Prihod'ko I. I. Psihodiagnosticheskiy instrumentarij opredelenija psihologicheskoy bezopasnosti lichnosti specialista jekstremal'nogo vida dejatel'nosti = Psychodiagnostic toolkit for determining the psychological safety of the personality of a specialist of an extreme type of activity // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2013. № 3 (40). S. 28-31.

13. Ryl'skaja E. A. Gendernye osobennosti struktury integral'noj individual'nosti studentov = Gender features of the structure of the integral personality of students / E. A. Ryl'skaja, L. D. Moshkina // Science for Education Today. 2020. T. 10. № 3. S. 45-64.

14. Stepanov I. O. Ocenka urovnja sformirovannosti kachestv lichnosti bezopasnogo tipa povedenija pri izuchenii predmeta «Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti» = Assessment of the level of formation of personality qualities of a safe type of behavior when studying the subject «Life safety» // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Social'no-gumanitarnye nauki. 2009. № 7. S. 182-188.

15. Stoljarenko A. M. Jekstremal'naja psihopedagogika = Extreme psychopedagogy. Moskva : JuNITI-DANA, 2002. 607 s.

16. Trojak E. Ju. K voprosu o soderzhanii ponjatij «gotovnost'» i «professional'naja gotovnost'» = On the issue of the content of the concepts «readiness» and «professional readiness» // Problemy obespechenija bezopasnosti pri likvidacii posledstvij chrezvychajnyh situacij. 2015. № 1-2 (4). S. 303-305.

17. Jackovskaja A. A. Svjaz' agressivnosti s psihologicheskoy zashhitoy studentov vuza = The connection of aggressiveness with the psychological protection of university students // Nauchnyj al'manah. 2020. № 3-2 (65). S. 97-101.

18. Bisbey T. M. Safety Culture: An Integration of Existing Models and a Framework for Understanding Its

Development / T. M. Bisbey, M. P. Kilcullen, E. J. Thomas, M. J. Ottosen, K. Tsao, E. Salas // Human Factors. 2021. Vol. 63 (1). P. 88-110.

19. Espedido A. Proactivity, stress appraisals, and problem-solving: A cross-level moderated mediation model / A. Espedido, B. J. Searle // Work and stress. 2020. Vol. 35 (2). P. 132-152.

20. Gunasekera G. The role of emotional intelligence in student-supervisor relationships: Implications on the psychological safety of doctoral students / G. Gunasekera, N. Liyanagamage, M. Fernando // International journal of management education. 2021. Vol. 19 (2). Art. Numb. 100491.

21. Han S. The Influence of Psychological Safety on Students' Creativity in Project-Based Learning: The Mediating Role of Psychological Empowerment. / S. Han, D. Liu, Y. Lv // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Art. 865123.

22. Jiang W. The design of experimental courses in safety culture / W. Jiang, J. Zhou, H. Su, Z. Wu // Heliyon. 2022. Vol. 8, Iss. 12. Art. e11915.

23. King F. D. Student stress in focus: Short-term fixes and long-term pedagogical change in business school curriculum / F. D. King, D. Kabat-Farr // The International Journal of Management Education. 2022. Vol. 20, Is. 1. Art. no. 100605.

24. Koivuniemi M. Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations / M. Koivuniemi, H. Järvenoja, S. Järvelä // Learning, Culture and Social Interaction. 2018. Vol 19. P. 109-123.

25. Park J. E. Nursing students' experiences of psychological safety in simulation education: A qualitative study / J. E. Park, J. H. Kim // Nurse Education in Practice. 2021. Vol. 55. Art. 103163.

26. Volevakha I. B. Organizational factors of psychological safety in the workplace / I. B. Volevakha, N. V. Kolomiets, T. V. Kukhar // Wiadomości Lekarskie. 2021. Vol. 74 (11-1). P. 2789-2793.

27. Xie R. Under Psychological Safety Climate: The Beneficial Effects of Teacher-Student Conflict / R. Xie, J. Jiang, L. Yue, L. Ye, D. An, Y. Liu // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19 (15). Art. 9300.

Статья поступила в редакцию 25.11.2022; одобрена после рецензирования 19.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 25.11.2022; approved after reviewing 19.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_190\_200

EDN: RWRVDC

Смысложизненные ориентации в структуре профессионально-личностного потенциала  
будущего педагога в условиях VUCA-мира

Анна Вячеславовна Куц<sup>1</sup>✉, Наталья Николаевна Крылова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Пензенский государственный университет. 440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, 37

<sup>2</sup>Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Пензенский государственный университет. 440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, 37

<sup>1</sup>kuts\_a.v@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-2934-1322>

<sup>2</sup>krilovann76@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4535-821X>

**Аннотация.** VUCA-мир как существующая современная реальность характеризуется быстротой изменений, непредсказуемостью и многомерными ситуационными условиями. В связи с этим в процессе профессиональной подготовки будущему специалисту необходимо развивать так называемые «гибкие» навыки (soft skills), которые регулируют эмоции, поведение и познание, обеспечивают достижение целей и позволяют управлять личностным потенциалом. На профессиональное становление оказывают влияние смысложизненные ориентации, определяющие выбор ценностей, осознание целей, формирование ценностного отношения к окружающему миру, к себе, к будущей педагогической деятельности, выбор стратегии поведения в различных профессиональных и жизненных ситуациях. Поэтому проблема реализации личностного потенциала и сохранения стабильности смысложизненных ориентаций будущего педагога на фоне изменяющихся внешних условий приобретает особую актуальность.

Отметим, что начальный этап обучения в вузе характеризуется адаптацией к «новым» условиям — студент воспринимает их как нестандартные, неопределенные и сложные, перестраивается его система смысложизненных ориентаций, стратегии социального поведения, копингов, что сопровождается переживанием чувства удовлетворенности. Цель нашей работы — определить взаимосвязь смысложизненных ориентаций с проявлением эмоционального, поведенческого и социального самоконтроля, волевых качеств и удовлетворенностью студента на начальном этапе обучения в вузе. Обнаруженная в ходе исследования взаимосвязь между исследуемыми показателями указывает на необходимость учитывать ее при выборе стратегии проектирования коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование в профессиональном образовании смысложизненных ориентаций студента как базовой составляющей профессионально-личностного потенциала, основу которого составляет готовность к действию в условиях неопределенности переживаемых жизненных обстоятельств и принятие ответственных решений в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** VUCA-мир; «гибкие» навыки; личностный потенциал; потенциальная сфера личности; профессионально-личностный потенциал; смысложизненные ориентации

**Для цитирования:** Куц А. В., Крылова Н. Н. Смысложизненные ориентации в структуре профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях VUCA-мира // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 190-200. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_190\\_200](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_190_200). <https://elibrary.ru/RWRVDC>

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS  
OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Meaningful orientations in the structure professional  
and personal potential of the future teacher in a VUCA-world

Anna V. Kuts<sup>1</sup>, Natalia N. Krylova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy and psychology, Penza state university, 440026, Penza, Lermontov st., 37

<sup>2</sup>Candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy and psychology, Penza state university, 440026, Penza, Lermontov st., 37

<sup>1</sup>kuts\_a.v@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2934-1322>

<sup>2</sup>krilovann76@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4535-821X>

**Abstract.** The VUCA world as an existing modern reality is characterized by the speed of change, unpredictability and multidimensional situational conditions. To do this, in the process of professional training, it is necessary for a future specialist to develop the so-called «soft» skills (soft skills), which regulate emotions, behavior and cognition, ensure the achievement of goals and the management of personal potential. The professional development is influenced by meaningful life orientations that affect the choice of values, awareness of goals, the formation of a value attitude to the world around, to oneself, to future pedagogical activity, the choice of a behavior strategy in various professional and life situations. Therefore, the problem of realizing personal potential and maintaining the stability of the meaning-of-life orientations of the future teacher against the background of changing external conditions is of particular relevance.

Since the initial stage of education at a university is characterized by adaptation to «new» conditions, the student perceives them as non-standard, uncertain and complex, there is restructuring of his system of meaningful life orientations, strategies of social behavior, coping, accompanied by a sense of satisfaction. The purpose of our work is to determine the relationship of meaningful life orientations with the manifestation of emotional, behavioral and social self-control, volitional qualities and student satisfaction at the initial stage of study at a university. The interrelation between the studied indicators found in the course of the study indicates the need to take it into account when choosing a strategy for designing correctional and developmental programs aimed at forming a student's meaningful life orientations in professional education as a basic component of professional and personal potential, which is based on readiness to act in conditions of uncertainty experienced life circumstances and making responsible decisions in non-standard situations of professional activity.

**Keywords:** VUCA-world; soft skills; personal potential; potential sphere of personality; professional and personal potential; meaningful life orientations

**For citation:** Kutz A. V., Krylova N. N. Meaningful orientations in the structure professional and personal potential of the future teacher in a VUCA-world. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 190-200. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_190\\_200](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_190_200). <https://elibrary.ru/RWRVDC>

**Введение**

Эффективность и продуктивность профессиональной деятельности специалиста во многом зависит от качественного раскрытия его личностного и профессионально-личностного потенциала еще на этапе профессиональной подготовки, определяющего его дальнейшее самоопределение как профессионала. Проблема реализации потенциала личности приобретает особую актуальность в условиях неопределенности переживаемых жизненных обстоятельств и принятия ответственных решений в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности. Сегодня все чаще в зарубежных и отечественных исследованиях используется понятие «VUCA-мир» (сокращение от английских слов Volatility

(нестабильность), Uncertainty (неопределенность), Complexity (сложность) и Ambiguity (неоднозначность). VUCA-мир как существующая современная реальность характеризуется быстротой изменений, непредсказуемостью, значительными трудностями в определении будущего, разнообразием доказательств, причин и факторов, влияющих на любую ситуацию, а также многомерными ситуационными условиями. Зарубежные авторы предлагают варианты развития положительных ресурсов (Positive psychological capital или PsyCap) как способа сохранения психического здоровья и адаптации к вызовам VUCA-мира [Luthans, 2022].

В условиях VUCA-мира говорится о необходимости развития «гибких» навыков (англ. soft

skills) или гибких личных качеств, которые регулируют эмоции, поведение и познание, обеспечивающие достижение целей [Park, 2004; Robles, 2012]. По сути, они составляют комплекс неспециализированных, необходимых для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью (сюда же относят и навыки управления человеческими ресурсами [Lippman, 2015]); повышают шансы на трудоустройство, обеспечивают профессиональный успех и творческие результаты [Deming, 2017; Heckman, 2012; World Economic Forum, 2016]. Сегодня в отечественных и зарубежных исследованиях актуальна идея о развитии soft skills в образовании еще на этапе школьного обучения [Heckman, 2011; Pellegrino, 2012; MIUR, 2018; Feraco, 2022]. Поскольку «...развитие soft skills — это личный мотив каждого человека, только от него самого зависит, в какой мере его личные качества помогут ему сделать успешную профессиональную карьеру, определить его продуктивность в профессиональной конкурентоспособной среде» [Бацунов, 2018, с. 205].

В качестве базовых «гибких навыков» (soft skills) в модели, предложенной на Всемирном экономическом форуме в 2016 г., обозначены адаптивность как способность конструктивно регулировать поведение в ответ на новые или неопределенные обстоятельства [Martin, 2012]; любознательность как желание учиться и открывать, которое побуждает исследовать и приобретать новую информацию [Berlyne, 1960]; инициативность как стремление к целенаправленному самосовершенствованию [Robitschek, 2012]; лидерство как способность помогать другим и влиять на них для достижения командного успеха [Peterson, 2004]; настойчивость как склонность упорно трудиться, даже при столкновении с трудностями [Duckworth, 2007]; социальная осведомленность как чувство ответственности перед сообществом [Peterson, 2004].

Соответственно, личностный потенциал является основной составляющей внутренних характеристик личности, определяющей выбор пути ее развития со всем разнообразием возможных потенциальных вариантов. В идеале личность должна уметь не только действовать и добиваться цели в определенных ситуациях, но и создавать оптимальные условия для своего благополучного развития [Васильева, 2016].

Феноменология потенциальной сферы личности включает многообразные терминологические обозначения и по-разному содержательно раскрывает данное понятие [Павлова, 2005; Зеер, 2008; Леонтьев, 2011; Личностный потенциал..., 2011]: сфера возможностей развития — внутреннее содержание личностного развития, становления Человека в Индивиде (С. Л. Рубинштейн); возможности человеческой психики — неиспользованные резервы, способные актуализироваться под влиянием определенных условий (Б. Ф. Ломов); сфера потенциально-психического — психические образования, формирующиеся в процессе деятельности (В. Н. Мясищев); потенциалы человеческого развития — свойства индивида и личности, определяющие готовность и способность к выполнению деятельности и достижению в ней определенного уровня продуктивности, интегрируемые в человеке как субъекте деятельности (Б. Г. Ананьев); человеческий потенциал — ряд человеческих качеств, которые отражают «опережающий» образ человека, прогностически релевантный среднесрочной перспективе развития общества (О. И. Генисаретский, Н. А. Носов, Б. Г. Юдин); сфера потенциального — результат предшествующего развития личности, выступает в качестве сложного системного образования, определяющего внутренние возможности дальнейшего развития личности (Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова); психологический потенциал — интегральное свойство индивида, представляющее собой определенным образом организованную совокупность психологических свойств, создающих психологическую основу его способности в продуктивной деятельности (Г. М. Зараковский, Г. Б. Степанова); личностный потенциал — сложная система характеристик, связанная с движущими силами развития человека, его мотивацией и самооценкой (Г. Н. Солнцева, Г. Л. Смолян); личностный потенциал — интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, вызывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации, а также способности сохранять стабильность смысловых ориентаций и



эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий (Д. А. Леонтьев).

Обобщая представленные авторские позиции, подчеркнем существенную значимость к развитию как профессионала таких составляющих личностных характеристик, их включенности и развитости в структуре профессионально-личностного потенциала, как способности личности 1) выступать автономным саморегулируемым субъектом активности в условиях неопределенности, переживаемых жизненных обстоятельствах; 2) выполнять деятельность и достигать в ней определенного уровня продуктивности (интегрируется в человеке как субъекте деятельности и особенно проявляется при принятии ответственных решений в нестандартных профессиональных ситуациях); 3) гибко реагировать на изменения внешней и внутренней ситуации; 4) сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне изменяющихся внешних условий.

Структура личностного потенциала определяется источником силы или креативным центром личности (задатки, талант, дарования, способности); репертуаром видов деятельности как своего рода возможностей и объективных условий, а также технических (практических навыков личности, ответственных за выбор и организацию сферы приложения способностей) [Резник, 2007]. В свою очередь, профессионально-квалификационный потенциал (один из типов личностного потенциала) проявляется как совокупные возможности работника к освоению и поддержанию своей квалификации и степень профессиональной подготовленности личности [Резник, 2007]. Компонентный состав профессионально-личностного потенциала включает способности и склонности к выбранной специальности, потенции к их развитию, то есть целенаправленные мотивационные силы и намерения к развитию вне зависимости от благоприятности и неблагоприятности окружающих обстоятельств с сохранением выбранного вектора деятельности, умение адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды с учетом успешности профессионального самоопределения [Суворова, 2018]. В целом личностный потенциал обуславливает самореализацию личности и ее успешную адаптацию в профессии и карьере [Болотова, 2015].

В определении личностного потенциала, данного научной школой профессора В. В. Рыжова,

указывается система свойств и возможностей, составляющих основу личностного и профессионально-личностного развития человека и обеспечивающих соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке, в последующей деятельности, в развитии собственной личности [Кузьмина, 2013; Великанов, 2016]. Структура личностного потенциала раскрывается через совокупность таких компонентов, как гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный, художественный, профессиональный, духовный, каждый из которых, в свою очередь, может быть системно рассмотрен как потенциал. Подчеркнем значимость раскрытия в структуре личностного потенциала его аксиологического компонента, представленного системой целей, ценностей и ценностных ориентаций в профессии, психологических установок личности. Наибольшее значение в этой подструктуре, по мнению авторов, имеет общая осмысленность жизни, понимание жизненной цели, эмоциональная насыщенность жизни, удовлетворенность ее результатами. При этом особое значение для формирования мотивации профессиональной подготовки и стремления к достижениям приобретают ценностные ориентации студентов [Великанов, 2016]. Созвучны исследования, в которых подчеркивается необходимость включения в качестве показателя в структуру личностного потенциала смысло-жизненных ориентаций, объединяющего такие компоненты, как удовлетворенность процессом жизни и результатом самореализации в прошлом, наличие ясных целей и готовность к их самореализации [Захарова, 2013]. Важнейшая детерминирующая функция сферы потенциального в развитии личности — есть источник смыслообразования и временной перспективы [Зеер, 2008; Павлова, 2005]. В то же время само «содержание смысла жизни определяет его регуляторный потенциал и тем самым влечет ощутимые различия в продуктивности индивидуальной жизнедеятельности и в развитии личности» [Карпинский, 2015, с. 47]. Выявленная в исследованиях взаимосвязь смысло-жизненных ориентаций, стратегий совладающего поведения, удовлетворенности и осмысленности жизни студентов может выступать показателем социальной и образовательной среды вуза как достаточно надежной, экологичной и безопасной [Ященко, 2021].

Совершенно очевидно, что данные характеристики среды вуза имеют формирующее значение, поскольку в процессе профессиональной подго-

товки раскрывается личностный и профессионально-личностный потенциал будущего педагога. На выбор его дальнейшего профессионального становления оказывают влияние смысло-жизненные ориентации: происходит выбор ценностей, осознание целей, выстраивание ценностного отношения к окружающему миру, к себе, к будущей педагогической деятельности, выбор стратегий поведения в нестандартных профессиональных и жизненных ситуациях. Подчеркнем, что начальный этап обучения в вузе характеризуется адаптацией к «новым» условиям, которые студент воспринимает как нестандартные, неопределенные и сложные, в связи с чем происходит перестройка его системы смысло-жизненных ориентаций, стратегии социального поведения, копингов, что сопровождается переживанием чувства удовлетворенности. Поэтому цель настоящего исследования — определить взаимосвязь смысло-жизненных ориентаций с проявлением эмоционального, поведенческого и социального самоконтроля, волевых качеств и удовлетворенностью студента на начальном этапе обучения в вузе, то есть первом и втором курсах.

В исследовании приняли участие 100 студентов обоих полов — учащиеся 1-х (50 чел.) и 2-х (50 чел.) курсов педагогических специальностей факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенского государственного университета в возрасте 18-19 лет. Все респонденты дали добровольное согласие на участие в исследовании.

### Методы и материалы исследования

Для комплексной диагностики были использованы следующие методики:

1. Методика «Тест смысло-жизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев, 2000 г.) для оценки смысловой сферы личности респондентов. Данная методика является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Crumbaugh, Maholick, 1964 г.). В 1986-88 гг. Д. А. Леонтьев предложил русскоязычную версию теста, включающую 5 субшкал: «Цели», «Процесс», «Результат», «Локус контроля — Я», «Локус контроля — жизнь». В результате подсчитывается общий показатель, общая жизненная осмысленность [Леонтьев, 2000].

2. Субшкала «Контроль за действием при планировании» из опросника «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С. А. Шапкина (1997 г.). Данная субшкала направлена на выявление индивидуальных особенностей волевой регуляции процессов реали-

зации намерения в действии и обладает внутренней согласованностью и прогностической валидностью [Шляпников, 2007]. Методика была разработана на основании теории контроля за действием Ю. Куля, согласно которой существует два типа волевой регуляции процесса реализации намерения в действии: саморегуляция и самоконтроль. В 1997 г. опросник был переведен и адаптирован С. А. Шапкиным. Методика состоит из трех субшкал, отражающих три сферы контроля за действиями, связанных с принятием решения (при планировании), его реализацией (при реализации) и ориентацией на неудачу (при планировании). Сырые баллы, полученные в ходе исследования, по каждой субшкале переводятся в баллы в соответствии с тестовыми нормами: от 1 до 5 баллов — ОС-диспозиция, от 6 до 10 — ОД-диспозиция.

3. *Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении* Г. С. Никифорова, В. К. Васильева и С. В. Фирсова (Ильин, 2003 г.). В опроснике имеются три субшкалы, позволяющие оценить предрасположенность личности к самоконтролю: шкала «Самоконтроль в эмоциональной сфере» отражает эмоциональные состояния и поведенческие проявления в деятельности и общении; шкала «самоконтроль в деятельности» — в процессе деятельности на этапах прогнозирования, планирования, контроля за исполнением и оценкой достигнутых результатов; шкала «социальный самоконтроль» — собственное поведение в процессе взаимодействия с социальной средой.

4. *Формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн, в адаптации В. А. Иванникова, Е. В. Эйдмана (1990 г.)*. Данная методика направлена на диагностику уровня и структуры самооценки волевых качеств личности и представляет собой формализованную модификацию методики самооценки Дембо — Рубинштейн, в которую вместо классических шкал входит список из различных волевых качеств. Содержание и количество оцениваемых качеств было отобрано в соответствии с целью исследования.

5. При опросе студентов также было предложено оценить по пятибалльной шкале удовлетворенность условиями студенческой жизни, такими как климат, культура, условия обучения, качество питания, студенческая жизнь, условия проживания, свободное время, образ жизни в целом.

Результаты для интерпретации были получены посредством вычисления коэффициента корреляции (Спирмена) с использованием статистического пакета Excel.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между показателями смысловых ориентаций, проявлением эмоционального, поведенческого и социального самоконтроля, волевых качеств и удовлетворенностью студентов на начальном этапе обучения в вузе.

### Результаты и их обсуждение

1. Полученные результаты по субшкалам и общий показатель осмысленности жизни по тесту смысловых ориентаций (СЖО) находятся в поле средних значений, что свидетельствует о гармоничном восприятии собственной жизни участниками эксперимента и сформированности смысловых установок (Таблица 1).

Таблица 1

*Средние значения, стандартные отклонения, уровни сформированности (% от выборки) субшкал и общего показателя осмысленности жизни по тесту смысловых ориентаций (N = 100)*

Субшкалы теста	M	SD	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Цели в жизни	32,34	6,59	18	59	23
Процесс жизни	28,82	5,80	16	67	17
Результативность жизни	24,66	4,99	15	73	12
Локус контроля — Я	20,96	4,91	19	72	9
Локус контроля — жизнь	29,02	7,63	19	64	17
Осмысленность жизни	98,23	17,99	21	61	18

Испытуемые ставят вполне реалистичные жизненные цели, воспринимают свою жизнь осмысленно и с интересом (59 %); выражена потребность к достижению высоких результатов в любом виде деятельности (67 %); характерна удовлетворенность самореализацией в жизни (73 %). Одновременно средние показатели по субшкалам «Локус контроля — Я» и «Локус контроля — жизнь» (у 72 и 64 % соответственно) говорят о недостаточно высоком уровне уверенности в собственных силах в плане свободы выбора, целеполагания и распоряжения собственной жизнью.

Обратим внимание на выраженность крайних значений признака по субшкалам (Таблица 1). Высокие баллы по ним свидетельствуют скорее об отсутствии реальной опоры в настоящем и личной ответственности за их реализацию, а также характеризуют восприятие жизни, ориентированной на сегодняшний день. Студенты находятся на пике своей субъектной, личной и профессиональной активности, позитивно оценивают пройденный отрезок жизни, все успехи и достижения связывают с настоящим и будущим; имеется представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами и представлении о ее смысле; в то же время присутствует убежденность в контроле собственной жизни и в свободе принятия решений. В свою очередь, низкие значения по

субшкалам говорят о том, что испытуемые скорее живут вчерашним днем, не удовлетворены не только своей жизнью в настоящем, но и прожитым жизненным отрезком. Полноценный смысл жизни придают воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее, также отличает неспособность контролировать происходящие жизненные события, присутствуют убежденность в отсутствии сознательного контроля жизни, в иллюзии свободы и бессмысленности планирования на будущее.

2. Полученные результаты по субшкале «Контроль за действием при планировании» по методике «Шкала контроля за действием» (M = 5,84, SD = 2,86) свидетельствуют о выраженности у 46 % испытуемых склонности к самоконтролю, обозначаемой как ориентация на состояние (ОС-диспозиция), что характеризует меньшую успешность в реализации своих намерений в действии и подверженности влиянию негативного опыта. 54 % респондентов имеют склонность к саморегуляции (ОД-диспозиция): как правило, отмечается большая успешность в реализации своих намерений в действии, в различных видах деятельности, в лучшем усвоении новой информации и трансформации ее в навыки. В ходе корреляционного анализа данных были выявлены значимые взаимосвязи между показателями по субшкалам теста СЖО и значениями самоконтроля (Таблица 2).

Таблица 2

*Взаимосвязь смысловых ориентаций и самоконтроля студентов*

Показатели по субшкалам теста СЖО	Spearman r	p
Цели в жизни	0,033	-
Процесс жизни	0,340	0,001
Результативность жизни	0,192	-
Локус контроля — Я	0,284	0,01
Локус контроля — жизнь	0,152	-
Осмысленность жизни	0,273	0,01

3. Установлены значимые взаимосвязности между показателями смысловых ориентаций и эмоционального (M = 13,13, SD = 3,98), поведенческого (M = 16,81, SD = 3,71), социального самоконтроля (M = 17,59, SD = 3,27) студентов (Таблица 3).

Таблица 3

*Взаимосвязь смысловых ориентаций студентов и их самоконтроля в эмоциональной сфере, в деятельности, социального самоконтроля*

Показатели по субшкалам теста СЖО	Самоконтроль в эмоциональной сфере	Самоконтроль в деятельности	Социальный самоконтроль
	Spearman r	Spearman r	Spearman r
Цели в жизни	0,1600	- 0,14866	0,072734
Процесс жизни	0,2462*	0,352691***	0,3716***
Результативность жизни	0,2462*	0,310518**	0,3863***
Локус контроля — Я	0,1952	0,35994***	0,2621**
Локус контроля — жизнь	0,2136*	0,28117**	0,2643**
Осмысленность жизни	0,2813**	0,442968***	0,3769***

Примечание. Корреляция значима на уровне: \* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0,001$

4. Обнаружены значимые взаимосвязи между показателями по субшкалам теста СЖО и самооценкой волевых качеств студентов: BK1 — ответственный (M = 4,2, SD = 0,78); BK2 — дисциплинированный (M = 4,03, SD = 0,95); BK3 — целеустремленный (M = 3,89, SD = 0,92); BK4 — принципиальный (M = 3,69, SD = 1,27); BK5 — обязательный (M = 3,81, SD = 0,92); BK6 — настойчивый (M = 3,64, SD = 1,11); BK7 — решительный (M = 3,71, SD = 1,09); BK8 — волевой (M = 3,55, SD = 1,23); BK9 — инициативный (M = 3,39, SD = 1,19); BK10 — выдержанный (M = 3,9, SD = 0,99); BK11 — самостоятельный

(M = 4,36, SD = 0,67); BK12 — энергичный (M = 4,05, SD = 0,98); BK13 — терпеливый (M = 4,04, SD = 0,99); BK14 — упорный (M = 3,86, SD = 1,02); BK16 — спокойный (M = 3,94, SD = 1,21); BK18 — уверенный (M = 3,53, SD = 1,11). Не прослеживаются взаимосвязи между показателями смысловых ориентаций и такими качествами, как BK15 — смелый (M = 3,81, SD = 1,05); BK17 — деловитый (M = 3,31, SD = 1,08); BK19 — организованный (M = 3,93, SD = 1,06); BK20 — внимательный (M = 4,16, SD = 0,81) (Таблица 4).

Таблица 4

*Взаимосвязь смысловых ориентаций и самооценки волевых качеств студентов*

Волевые качества	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля — Я	Локус контроля — жизнь	Осмысленность жизни
	Spearman r					
BK-1	-0,1296	0,3371***	0,3325***	0,3190**	0,1966	0,3407***
BK-2	0,1326	0,2878**	0,4040***	0,3061**	0,3004**	0,3847***
BK-3	-0,0938	0,3372***	0,3374***	0,3923***	0,3731***	0,4556***
BK-4	-0,0754	0,2478*	0,2290*	0,329***	0,0914	0,2554*
BK-5	-0,0669	0,2281*	0,0971	0,1998*	-0,0622	0,1526
BK-6	-0,0437	0,3181**	0,1976*	0,4067***	0,2515**	0,3154***
BK-7	0,0867	0,3228**	0,2630**	0,3040**	0,0612	0,2512*
BK-8	-0,0605	0,2498*	0,1866	0,3652***	0,1437	0,2550*
BK-9	-0,0920	0,2229*	0,1879	0,2691**	0,0549	0,1555
BK-10	-0,0164	-0,0366	-0,1031	-0,0652	-0,2472*	-0,161
BK-11	0,0904	0,2880**	0,1238	0,2452*	0,2028*	0,2953**
BK-12	-0,1813	0,2421*	0,0842	0,2841**	0,0513	0,1497
BK-13	0,0102	-0,1110	-0,1297	-0,2106**	-0,2359*	-0,1666
BK-14	-0,1197	0,2222*	0,1302	0,3553***	0,0408	0,1987*
BK-16	-0,0568	-0,2860**	-0,1687	-0,2360*	-0,2804**	-0,2966**
BK-18	-0,0485	0,1806	0,1723	0,2142*	-0,0120	0,1488

Примечание. Корреляция значима на уровне: \* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0,001$

5. Оценка по 5-балльной шкале удовлетворенности студентов условиями жизни выявила значимые взаимосвязи между отдельными показателями по субшкалам теста СЖО и предложенными

ми для оценки условиями (Таблица 5): климатом ( $M = 3,08$ ,  $SD = 0,94$ ), качеством питания ( $M = 3,73$ ,  $SD = 0,94$ ) и образом жизни в целом ( $M = 3,69$ ,  $SD = 0,88$ ).

Таблица 5

*Взаимосвязь смысложизненных ориентаций студентов и удовлетворенностью студентов условиями жизни*

Показатели по субшкалам теста СЖО	Удовлетворенность климатом	Удовлетворенность качеством питания	Удовлетворенность образом жизни в целом
	Spearman r		
Цели в жизни	0,2975**	0,0349	0,07031
Процесс жизни	0,1492	0,1538	0,0757
Результативность жизни	0,2560**	0,26299**	0,2510*
Локус контроля — Я	0,1101	0,0904	0,1041
Локус контроля — жизнь	0,2465*	0,2271*	0,2496*
Осмысленность жизни	0,192	0,2089*	0,2369*

Примечание. Корреляция значима на уровне: \* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0,001$

Примечателен факт отсутствия взаимозависимости между смысложизненными ориентациями и восприятием студентом таких условий жизни, как удовлетворенность культурой, условиями обучения, студенческой жизнью, условиями проживания и свободным временем.

### Заключение

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о существовании взаимосвязи между показателями смысложизненных ориентаций, проявлением эмоционального, поведенческого и социального самоконтроля, волевых качеств и удовлетворенностью студентов на начальном этапе обучения в вузе, что необходимо учитывать при выборе стратегии проектирования коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование смысложизненных ориентаций студента в профессиональном образовании как готовности к действию в условиях неопределенности, переживаемых жизненных обстоятельств, принятия ответственных решений в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности [Крылова, 2021]. В этом случае важно учесть специфику становления личности в юношеском возрасте. Так, наряду с гармоничными представлениями о путях самоопределения в профессиональной деятельности, присутствует амбивалентное представление о себе и своем «будущем» в профессии; сомнения в «правильности» профессионального выбора; непонимание путей личностного и жизненного самоопределения в связи с выбором конкретной профессиональной области [Крылова, 2021б]; отмечается динамика волевой регуляции как условие обеспечения достижения поставленных целей в раз-

личных видах деятельности, состояния контролируемого поведения и эмоционального равновесия и актуализации личности в ситуациях принятия значимых решений [Куц, 2020а]. Перспективна постановка проблемы, касающейся формирования у студентов не только смысложизненных ориентаций как фундамента профессионально-личностного потенциала будущего педагога, но и развития его самоконтроля, профессионально важных волевых качеств, устойчивых установок, внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовать траектории путей личностного, жизненного и профессионального самоопределения в будущей педагогической деятельности, выбирать оптимальные и эффективные стратегии поведения в нестандартных профессиональных и жизненных ситуациях.

Таким образом, личностный и профессионально-личностный потенциал как характеристика индивидуально-психологических особенностей лежит в основе способности сохранять стабильность смысложизненных ориентаций на фоне изменяющихся внешних условий, обуславливая самореализацию будущего педагога и успешную адаптацию в профессиональной деятельности, особенно в условиях так называемого VUCA-мира.

### Библиографический список

1. Бацунов С. Н. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слизкова // Концепт. 2018. № 4. С. 12-21.
2. Болотова А. К. Личностный потенциал и временные перспективы как предикторы кадрового менеджмента / А. К. Болотова, А. К. Захарова // Ме-

неджмент в России и за рубежом. 2015. № 3. С. 117-122.

3. Васильева А. В. К вопросу изучения личностного потенциала, его структуры и роли // Человек и образование. 2016. № 2 (47). С. 128-133.

4. Великанов П. В. Развитие личностного потенциала студентов средствами физической культуры и спорта / П. В. Великанов, В. В. Рыжов // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-2 (115). С. 370-374.

5. Зеер Э. Ф. Профессионально-личностный потенциал субъекта предпринимательской деятельности / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова // Образование и наука. Известия УрО РАН. 2008. № 7 (55). С. 42-49.

6. Карпинский К. В. Стратегии психологического исследования смысла жизни: макроанализ vs. Микроанализ // Психологические проблемы смысла жизни и акме: сборник материалов XX симпозиума / под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой, Т. А. Поповой. Москва: ФГБНУ «Психологический институт РАН», 2015. С. 44-55.

7. Крылова Н. Н. Амбивалентность как социально-психологическая реальность становления личности в юношеском возрасте // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сб. ст. VII Всеросс. научно-практ. конф. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2021. С. 129-133.

8. Крылова Н. Н. Векторы психолого-педагогической коррекции эмоциональной напряженности студентов в образовательном процессе вуза // Сурский вестник. 2021. № 2 (14). С. 75-81.

9. Кузьмина С. В. Развитие личностного потенциала студента с позиции компетентностного подхода / С. В. Кузьмина, Н. В. Власихина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 3-1. С. 26-32.

10. Куц А. В. Особенности волевой регуляции в студенческом возрасте / А. В. Куц, К. И. Воробьева // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сб. ст. VI Всеросс. научно-практ. конф. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. С. 144-148.

11. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). Москва: Смысл, 2000. 18 с.

12. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.

13. Павлова А. М. Мотивационный фактор в актуализации профессионально-личностного потенциала субъекта труда // Мир психологии. 2005. № 1 (41). С. 170-177.

14. Резник Ю. М. Личностный потенциал и стратегия жизни человека // Человеческий потенциал как критический ресурс России / отв. редактор Б. Г. Юдин. Москва: Институт философии РАН, 2007. С. 119-125.

15. Суворова Е. В. Развитие профессионально-личностного потенциала студентов вуза с позиций синергетического подхода / Е. В. Суворова, Н. А. Козько // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 10. С. 221-226.

16. Шляпников В. Н. Динамика волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2007. № 4. С. 75-83.

17. Яценко Е. Ф. Смысложизненные ориентации, стратегии совладающего поведения и удовлетворенность жизнью у студентов как проблема социальной психологии личности // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14. № 1. С. 88-96.

18. Berlyne D. E. Conflict, Arousal, and Curiosity. McGraw-Hill; 1960.

19. Deming D. J. The growing importance of social skills in the labor market. The Quarterly Journal of Economics. 2017; 132:1593-1640.

20. Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. Journal of Personality and Social Psychology. 2007; 92:1087-1101.

21. Feraco T., Resnati D., Fregonese D., Spoto A., Meneghetti C. An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. Eur J Psychol Educ. 2022.

22. Heckman J. J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. Labour Economics. 2012; 19:451-464.

23. Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Child Trends Publication, 2015. 56 p.

24. Luthans F., Broad J. D. Positive psychological capital to help combat the mental health fallout from the pandemic and VUCA environment. Organ Dyn, 2022. Apr-Jun; 51 (2): 100817.

25. Martin A. J., Nejad H. G., Colmar S., Liem G. A. D. Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools. 2012; 22:58-81.

26. Robitschek C., Ashton M. W., Spering C. C., Geiger N., Byers D., Schotts G. C., Thoen M. A. Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale-II. Journal of Counseling Psychology. 2012; 59:274-287.

27. Robles M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. Business Communication Quarterly. 2012; 75:453-465.

28. Park N., Peterson C., Seligman M. E. Strengths of character and well-being. Journal of Social and Clinical Psychology. 2004; 23:603-619.

29. Pellegrino J. W., Hilton M. L. Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Academy of Sciences; 2012.

30. Peterson C., Seligman M. E. P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. American Psychological Association; 2004.

31. World Economic Forum. New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology. World Economic Forum; 2016.

#### Reference list

1. Bacunov S. N. Sovremennye determinanty razvitiya soft skills = Modern determinants of soft skills development / S. N. Bacunov, I. I. Derecha, I. M. Kungurova, E. V. Slizkova // *Koncept*. 2018. № 4. S. 12-21.

2. Bolotova A. K. Lichnostnyj potencial i vremennye perspektivy kak prediktory kadrovogo menedzhmenta = Personal potential and temporal perspectives as predictors of personnel management / A. K. Bolotova, A. K. Zaharova // *Menedzhment v Rossii i za rubezhom*. 2015. № 3. S. 117-122.

3. Vasil'eva A. V. K voprosu izuchenija lichnostnogo potenciala, ego struktury i roli = To the question of the study of personal potential, its structure and role // *Chelovek i obrazovanie*. 2016. № 2 (47). S. 128-133.

4. Velikanov P. V. Razvitie lichnostnogo potenciala studentov sredstvami fizicheskoj kul'tury i sporta = Development of personal potential of students by means of physical culture and sports / P. V. Velikanov, V. V. Ryzhov // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016. № 2-2 (115). S. 370-374.

5. Zeer Je. F. Professional'no-lichnostnyj potencial sub#ekta predprinimatel'skoj dejatel'nosti = Professional and personal potential of a business entity / Je. F. Zeer, A. M. Pavlova // *Obrazovanie i nauka. Izvestija UrO RAO*. 2008. № 7 (55). S. 42-49.

6. Karpinskij K. V. Strategii psihologicheskogo issledovanija smysla zhizni: makroanaliz vs. Mikroanaliz = Strategies for psychological research of the meaning of life: macroanalysis vs. Microanalysis // *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme : sbornik materialov XX simpoziuma / pod red. G. A. Vajzer, N. V. Kisel'nikovoj, T. A. Popovoj*. Moskva : FGBNU «Psihologicheskij institut RAO», 2015. S. 44-55.

7. Krylova N. N. Ambivalentnost' kak social'no-psihologicheskaja real'nost' stanovlenija lichnosti v junosheskom vozraste = Ambivalence as a socio-psychological reality of personality formation in adolescence // *Filosofija obrazovanija v otechestvennoj kul'turno-istoricheskoi tradicii: istorija i sovremennost' : sb. st. VII Vseross. nauchno-prakt. konf. Penza : Penzenskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet*, 2021. S. 129-133.

8. Krylova N. N. Vektory psihologo-pedagogicheskoi korekcii jemocional'noj naprjazhennosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza = Vectors of psychological and pedagogical correction of emotional tension of students in the educational process of the university // *Surskij vestnik*. 2021. № 2 (14). S. 75-81.

9. Kuz'mina S. V. Razvitie lichnostnogo potenciala studenta s pozicii kompetentnogo podhoda = Developing the student's personal potential from the perspective of a competent approach / S. V. Kuz'mina, N. V. Vlasihina // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo*. 2013. № 3-1. S. 26-32.

10. Kuc A. V. Osobennosti volevoj reguljarii v studencheskom vozraste = Features of strong-willed regulation in college age / A. V. Kuc, K. I. Vorob'eva // *Filosofija obrazovanija v otechestvennoj kul'turno-istoricheskoi tradicii: istorija i sovremennost' : sb. st. VI Vseross. nauchno-prakt. konf. Penza : Penzenskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet*, 2020. S. 144-148.

11. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientacij (SZhO) = Meaning Orientation Test (MOT). Moskva : Smysl, 2000. 18 c.

12. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika = Personality potential: structure and diagnosis / pod red. D. A. Leont'eva. Moskva : Smysl, 2011. 680 s.

13. Pavlova A. M. Motivacionnyj faktor v aktualizacii professional'no-lichnostnogo potenciala sub#ekta truda = Motivational factor in updating the professional and personal potential of a labor subject // *Mir psihologii*. 2005. № 1 (41). S. 170-177.

14. Reznik Ju. M. Lichnostnyj potencial i strategija zhizni cheloveka = Personal potential and strategy of human life // *Chelovecheskij potencial kak kriticheskij resurs Rossii / otv. redaktor B. G. Judin*. Moskva : Institut filosofii RAN, 2007. S. 119-125.

15. Suvorova E. V. Razvitie professional'no-lichnostnogo potenciala studentov vuza s pozicij sinergeticheskogo podhoda = Development of professional and personal potential of university students from the standpoint of a synergistic approach / E. V. Suvorova, N. A. Koz'ko // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2018. № 10. S. 221-226.

16. Shljapnikov V. N. Dinamika volevoj reguljarii v processe professional'noj adaptacii molodyh specialistov = Dynamics of strong-willed regulation in the process of professional adaptation of young specialists // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14: Psihologija*. 2007. № 4. S. 75-83.

17. Jashhenko E. F. Smyslozhiznennye orientacii, strategii sovladajushhego povedenija i udovletvorennost' zhizn'ju u studentov kak problema social'noj psihologii lichnosti = Meaningful orientations, coping strategies and life satisfaction among students as a problem of social psychology of personality // *Psihologija. Psihofiziologija*. 2021. T. 14. № 1. S. 88-96.

18. Berlyne D. E. Conflict, Arousal, and Curiosity. McGraw-Hill; 1960.

19. Deming D. J. The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*. 2017; 132:1593-1640.

20. Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007; 92:1087-1101.

21. Feraco T., Resnati D., Fregonese D., Spoto A., Meneghetti C. An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *Eur J Psychol Educ.* 2022.
22. Heckman J. J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics.* 2012; 19:451-464.
23. Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. *Child Trends Publication*, 2015. 56 p.
24. Luthans F., Broad J. D. Positive psychological capital to help combat the mental health fallout from the pandemic and VUCA environment. *Organ Dyn*, 2022. Apr-Jun; 51 (2): 100817.
25. Martin A. J., Nejad H. G., Colmar S., Liem G. A. D. Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools.* 2012; 22:58-81.
26. Robitschek C., Ashton M. W., Spering C. C., Geiger N., Byers D., Schotts G. C., Thoen M. A. Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale–II. *Journal of Counseling Psychology.* 2012; 59:274-287.
27. Robles M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly.* 2012; 75:453-465.
28. Park N., Peterson C., Seligman M. E. Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology.* 2004; 23:603-619.
29. Pellegrino J. W., Hilton M. L. Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. *National Academy of Sciences*; 2012.
30. Peterson C., Seligman M. E. P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. *American Psychological Association*; 2004.
31. World Economic Forum. New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology. *World Economic Forum*; 2016.

Статья поступила в редакцию 10.11.2022; одобрена после рецензирования 20.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 10.11.2022; approved after reviewing 20.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.



ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА  
(КУЛЬТУРОЛОГИЯ)

---

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ  
КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Научная статья

УДК 930.85 37.026.1 93/94(4)

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_201\_207

EDN: YDAWBP

**«Хронотопия города» — вербальная конструкция или инновационный подход?**

**Елена Яковлевна Бурлина**

Доктор философских наук, кандидат искусствоведения, профессор, Самарский государственный медицинский университет. 443099, г. Самара, ул. Чапаевская, д. 89

e.ya.burlina@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4303-2905>

**Аннотация.** Понятие «хронотоп города» порождено современной фундаментальной наукой, оно позволяет выявить пространственно-временные смыслы города, трактуя их как наследие и потенциал развития. Подобные парадигмы влиятельны и эвристичны. Во второй половине XX в., когда широко открывались культурологические и эстетические теории М. М. Бахтина, Д. С. Лихачева, Ю. М. Лотмана, рождались новые учебные предметы в вузах и школах (школьный вариант эстетики: «МХК» — мировая художественная культура), включавшие понятие «хронотопа». В начале XXI в. сформировалась новая исследовательская волна, открывавшая заново города провинциальной России. Одним из первых исследовательских опытов были созданные в Ярославле профессором Т. С. Золотниковой монографии, учебные пособия, проведенные конференции. Они базировались на новых ключевых понятиях «провинциальная культура» и «хронотопы российской провинции».

Примерно тогда же, в 1992 г., в Самаре прошла Всероссийская конференция «Мифы о провинциальной культуре». Объектом внимания стал не просто конкретный «город» и «регион» — рассматривалось его место в национальной и мировой культуре. К началу XXI в. культурфилософская регионалистика породила выдающиеся исследования М. С. Кагана, посвященные «Граду Петрову» и закрепленные в вузовских программах. В основу аналогичных региональных курсов в уральских университетах вошли романы и фильмы Алексея Иванова — «Хребет Урала», «Уральская матрица». В городах Средней Волги формировались мифы о новом статусе Поволжья. Особенно живучей оказалась категория «хронотопии города», позволяющая сравнивать горизонты городов и даже расписывать функции отдельных кварталов. Городской центр притягивает институты власти; в торговых кварталах — толпы потребителей; университетские городки заполнены тысячами студентов. В каждой «тематической группе» формируется особая хронотопия. Автор считает междисциплинарный «поворот к городу» перспективным и инновационным как для гуманитаристики, так и для практического развития городов.

**Ключевые слова:** эстетика; мировая художественная культура; хронотопия города; инновационный подход

**Для цитирования:** Бурлина Е. Я. «Хронотопия города» — вербальная конструкция или инновационный подход? // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 201-207.

[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_201\\_207](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_201_207). <https://elibrary.ru/YDAWBP>

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART  
(CULTUROLOGY)

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

«Chronotopia of the city» — verbal construction or an innovative approach?

Elena Ya. Burlina

Doctor of philosophical sciences, candidate of art criticism, professor, Samara state medical university. 443099, Samara, Chapaevskaya st., 89  
e.ya.burlina@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4303-2905>

**Abstract.** The concept of «city chronotope» is generated by modern fundamental science, it allows you to identify the spatio-temporal meanings of the city, interpreting them as heritage and development potential. Paradigms like these ones are influential and heuristic. In the second half of the XX century, when the cultural and aesthetic theories of M. M. Bakhtin, D. S. Likhachev, Yu. M. Lotman were widely discovered, new educational subjects were born in universities and schools: the school version of aesthetics: «МХК» — world art culture, including the concept of «chronotope». At the beginning of the XXI century a new research wave was formed, which rediscovered the cities of provincial Russia. Within one of the first research experiments there were created monographs, teaching aids, conferences in Yaroslavl by Professor T. S. Zolotnikova. They were based on new key concepts: «provincial culture» and «chronotopes of the Russian province».

Around the same time, in 1992, the All-Russian Conference «Myths about Provincial Culture» was held in Samara. The object of attention was not just a specific «city» and «region», but also its place in national and world culture. By the beginning of the XXI century, cultural philosophical regionalism gave rise to outstanding studies by M. S. Kagan, dedicated to «Grad Petrov» and enshrined in university programs. The basis of similar regional courses at Ural universities included novels and films by Alexei Ivanov — «The Ridge of the Urals», «Ural Matrix». In the cities of the Middle Volga, myths about the new status of the Volga region were lit. The category «chronotopy of the city» turned out to be especially tenacious, which allows you to compare the horizons of cities and even describe the functions of individual quarters. The city center attracts institutions of power; shopping districts — crowds of consumers; campuses are filled with thousands of students. Each «thematic group» forms its own special chronotopia. The author considers the interdisciplinary «turn to the city» promising and innovative, both for humanitarians and for the practical development of cities.

**Keywords:** aesthetics; world art culture; city chronotopia; innovative approach

**For citation:** Burlina E. Ya. «Chronotopia of the city» — verbal construction or an innovative approach?. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 201-207. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_201\\_207](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_201_207). <https://elibrary.ru/YDAWBP>

**Введение**

Конец XX в. был отмечен эстетическим поворотом в отечественном гуманитарном пространстве, что редко упоминается в наши дни. Лучшие вузы вводили спецкурсы по эстетике; в старших классах продвинутых школ преподавалась «Мировая художественная культура» (МХК); в институтах повышения квалификации учителей открывали специальные отделы по названным направлениям.

Одним из лидеров гуманитаризации тех лет был Николай Иванович Киященко — автор учебников, организатор чтения для ученых и учителей. В этот же период был создан ряд оригинальных школьных программ Д. Б. Кабалевского, Л. М. Предтеченской, Б. Н. Неменского, которые,

несомненно, были явлениями культуры — эстетики — педагогики [Круглый стол «Эстетика в жизни и учении ...», 2022].

Сегодня, спустя почти четверть века, вспоминаются с гордостью достижения отечественной эстетической педагогики конца XX в., идет поиск новых научных гипотез и практик эстетизации и культурализации.

**Основная часть**

В статье предлагается авторская формулировка «*хронотопии города*», трактуемой двояко: как инновационный культурфилософский поворот, подразумевающий теоретическую новизну и новые культурфилософские интерпретации, а также как понятие, находящее все более широкое при-

менение в эстетической, культурологической и даже в туристической практике для студентов.

Если количественные характеристики городов разного типа, начиная от численности населения и заканчивая бюджетами, легко найти в интернете, то не любой город воспринимается в научных и тем более массовых публикациях сквозь призму хронотопов города, а именно ценностей и смыслов, закрепленных в пространственно-временных измерениях и форматах конкретного места.

Между тем хронотопия города — значение места и времени рождения города, его роста, зрелости, развития, оформления новых городских пространств, социокультурных контрастов и границ, угасание или процветание отдельных районов, а также многие другие «хронотопические описания» в высшей степени репрезентативны. К тому же, по нашему опыту, пространственно-временные измерения города и его эстетизация — конкретны, а потому открыты для любой аудитории независимо от возраста или образования.

Подобный подход, с одной стороны, лежит на уровне современных культурфилософских и эстетических обобщений, а с другой — опирается на методы урбанистики, использованию которых можно учить так же, как постижению произведений искусства.

Мы называем описанный выше подход «хронотопией города», подразумевая современный и целостный дискурс, который не ссылается на городские анекдоты, но, напротив, воспроизводит довольно сложную картину рождения, развития и эволюции данного города. Ниже мы попытаемся подробнее представить теоретические аспекты «хронотопии города», применимые как в культурфилософских исследованиях, так и в распространенных сегодня массовых формах постижения городов (туризме, городских экскурсиях, а также в школьных и вузовских практиках).

Настаивая на новой методологической основе, напомним о модификациях понятия «хронотоп». В начале XX в. физиолог А. А. Ухтомский ввел универсальный термин «хронотоп» для сопоставления микро- и макропроцессов, на которые реагируют пациенты. Например, серия его исследований показала отрицательное влияние ограниченного пространства больничной палаты на физиологию больного.

О концепции хронотопа услышал на одной из лекций молодой М. М. Бахтин. Захваченный гипотезой о переплетении обыденности и общих

форм культуры — *хронотопов*, Бахтин обратился к анализу художественных форм времени-пространства у Достоевского.

Ученый довольно долго вникал в системную пространственно-временную композицию романа «Преступление и наказание», пока не пришел к выводу, что писатель многократно усиливает влияние на читателей, создавая картины униженного городского фона для бедного молодого человека. Пейзажи дождливого и холодного Петербурга, представленные писателем с огромной выразительностью, толкают главного героя — Раскольникова — к мучительному озлоблению, а потом и к преступлению. «Хронотоп Петербурга», по Бахтину, — не только не фон, но персонаж романа, что открывают для себя даже школьники и студенты при определенном комментировании.

Уместно было бы добавить, что современная философия тесно связана с бахтианством. Так, Ж. Делез, рассуждая о формах взаимодействия «я» и «он», показывает, как речь улавливает индивидуализацию пространства-времени [Делез, 1998].

В. А. Конев — один из первых отечественных интерпретаторов Ж. Делеза — формулирует на этой базе свою концепцию, устремленную в будущее: «И как пространство покорило человека, когда он изобрел колесо, так и покорение времени ждет изобретение своего гаджета» [Делез, 2004]. Подобная гипотеза вызывает в студенческой аудитории восторг: научно-фантастический роман, но, может быть, уже известное изобретение под названием «часы»...

Значимость хронотопа как выразительного пространственно-временного кода культуры осознали в конце XX в. многие ученые и деятели искусства. Нельзя было не признать, что автор художественного произведения, будь то роман или театральная постановка, создает особую пространственно-временную атмосферу, многократно усиливающую основную фабулу и характеры героев.

Количественное исчисление хронотопа не принесло особых результатов, хотя предпринималось неоднократно в тартуской научной школе [Конев, 2016]. Не можем не напомнить, что исследовательские подходы по Бахтину или Ухтомскому долгое время не считались научными в Тарту — столице семиотики второй половины XX столетия. Интерпретации текста, не подтвержденные «оцифровкой», не рассматривались как доказательные. Однако через несколько по-

колений открылось, что «цифровая» и «диагностическая» парадигмы не исключают друг друга. Оба направления дополняют друг друга, вернее, могут дополнять, что подтвердил уже в конце жизни Ю. М. Лотман, заключив «перемирие» в последнем своем интервью с философом Л. Моревой.

По мысли Ю. М. Лотмана, создавая некую жесткую и оцифрованную модель, мы как бы гарантируем свои исследовательские построения. В своем последнем интервью он сказал с очевидной горечью: «Но в модели нельзя жить, нельзя жить в кинофильме, нельзя жить ни в одном из наших исследований. Они не для этого созданы» [Санна Турома, 2009; Хасиева, 2017].

В связи с этим приведем выдающийся художественный пример — знаменитый фильм, созданный еще на пороге 1970-х гг. и не утративший своего влияния до сегодняшнего дня. Великий и незабываемый фильм Григория Козинцева «Гамлет», без всяких сомнений, воспитал несколько поколений зрителей, режиссеров и актеров. Влияние гамлетовской трактовки, созданной режиссером Г. Козинцевым, великими актерами, прежде всего, И. Смоктуновским (Гамлет), Анастасией Вертинской (Офелия), Эльзой Радзине (Гертруда), великой музыкой Дмитрия Шостаковича, не устарело и до сих пор.

Т. С. Злотникова уже в XXI в., через полстолетия после выхода киношедевра на экран, вновь обратилась к его нестареющей образности. Иннокентий Смоктуновский с его интеллигентным лицом, сутулыми плечами, вопросительными интонациями, — герой другого времени, скорее всего, нашего, — пишет культуролог [Лотман, 1984]. Так чувствовали не только зрители 1970-х гг., но и последующие поколения зрителей в разных странах.

Добавим, что разнообразные хронотопы, придуманные режиссером Григорием Козинцевым, воссозданные оператором Ионасом Грицюсом, художниками-постановщиками Евгением Енеем и Георгием Кропачевым, композитором Дмитрием Шостаковичем, договаривали и внушали. Назвать визуальные и музыкальные образы «сопровождением», «фоном», «декорациями» нельзя — это именно то **говорящее пространство-время, тот хронотоп**, который был и остается одним из важнейших персонажей великого искусства.

Сошлемся в конце нашего небольшого экскурса на доказательный научный пример: хронотопический анализ О. Г. Ревзиной, открывающий

новые аналитические возможности пространственно-временной диагностики на оригинальном материале. Ученый-филолог рассматривает хронотопы двух новых романов, написанных за рубежом на русском языке: «Лето в Бадене» Леонида Цыпкина (2003) и «Взятие Измаила» Михаила Шишкина (2001). Сквозная философская тема, как показывает О. Г. Ревзина, — это фундаментальное изменение темпоральных парадигм в разных культурных пространствах [Ревзина, 2007]. Герой прожил жизнь в России, потом оказался в Швейцарии, но не может адаптироваться к некоторым пространственно-временным условиям. Таким образом, еще один исследователь и на совершенно новом материале доказывает действенность выразительных хронотопических «скреп».

Приведенные примеры очерчивают определенный спектр применения пространственно-временной диагностики как живого и востребованного методологического инструмента. Хронотоп связывает общекультурные, эстетические и композиционные (искусствоведческие) аспекты. Разумеется, требуются профессионализм и такт интерпретатора, когда хронотопия передается студентам, которые готовы использовать данное понятие в каждом предложении, не очень понимая его культурфилософские смыслы.

А теперь переключимся на исследования городских хронотопов повседневности, успешно конструируемые молодым ученым из Перми — А. В. Политовым. По его мысли, урбанистическая среда с газующими машинами, переполненными автобусами переходит от тоталитарного страха и молчания к рождению новой трактовки «мое» и приоритету частной жизни [Злотникова, 2016]. Это хронотопическое заключение молодого исследователя можно не разделять, но оно заслуживает внимания. Нечасто современные исследователи так глубоко и креативно интерпретируют хронотопы повседневности XXI в.

Обособленная квартира предстает в качестве отдельного комплекса: квадратные метры становятся главной защитой бытия. По мысли А. В. Политова, связывающего квартирный ремонт с уровнем бытия, «пространство квартиры... приобретает подлинную человеческую ценностную значимость». При этом важно, как и кем сделан ремонт (самодеятельность жильцов или удел наемных рабочих). Профессор Т. С. Злотникова впервые ввела в культурологический обиход понятие хронотопа применительно к анализу социокультурных текстов: ее учени-

ца и коллега Н. Н. Летина впоследствии защитила докторскую диссертацию на тему: «Российский хронотоп в культурном опыте рубежей (XVIII–XX вв.).»

Еще несколько маститых зарубежных исследователей буквально в последнее десятилетие внесли значительный вклад в культурфилософский анализ советских городов, используя в качестве главного инструмента анализа хронотоп. Назовем, прежде всего, Карла Шлегеля, чьи фундаментальные исследования советской цивилизации и ее хронотопов, к сожалению, еще не переведены на русский язык, но подробно проанализированы в ряде отечественных публикаций [Бурлина, 2021]. Напомним здесь же о мощном диссертационном потоке, созданном профессором Н. И. Ворониной и ее коллегами-культурологами в Мордовском государственном университете имени Н. П. Огарева (г. Саранск). Под руководством заслуженного деятеля науки Н. И. Ворониной было подготовлено 18 докторов и 71 кандидат наук.

Выделим также оригинальные исследования городских российских хронотопов знания, представленные в монографии Хельмута Беркинга и Мартины Лев [Собственная логика городов ... , 2017]. В сущности, перед нами море новых текстов, которые никогда не входили в отечественные учебные программы, что доказывает: культуры разных стран имеют не только свои языки, но и разные хронотопические кейсы, входящие в сознание с раннего возраста.

Повторим еще раз: обе названные ветви — эстетизация города и его хронотопия как способ постижения и как интерпретация — породили целое поле исследований, которые широко применяются как при анализе художественных текстов, так и при философском осмыслении культур разного типа (от Возрождения до стержневых произведений русской литературы XIX–XXI вв.). На наш взгляд, это свидетельствует о том, что «хронотопия города» может рассматриваться как инновационный культурфилософский инструмент XXI столетия, что не мешает более широкому использованию в вузовских аудиториях.

Сформулируем следующие выводы. Новые структуры художественной культуры можно интерпретировать как ключ к социокультурным процессам и личным переживаниям человека. Тем не менее хронотопия города или художественного произведения рассматривается подчас и как пустая вербальная констатация, не раскрывающая сути культурфилософских процессов.

Иногда оба подхода сосуществуют, презентуя разные культуры и разный потенциал исследователей.

Классический пример, доступный с детства: в «Путешествии Гулливера» Джонатана Свифта лилипуты рассматривают часы как похожий на шар предмет, одна половина которого сделана из серебра, а другая — из какого-то прозрачного металла со странными знаками по окружности. Совсем другой подход у Гулливера, который знает, как использовать часы, чтобы придти вовремя или распланировать свой день, поэтому Гулливер и называет часы своим «оракулом», указывающим каждый шаг его жизни.

Позиция продвинутых «гулливеров» трактует пространство-время города не только как количество установленных памятников или мемориальных досок, но и как результат творчества разных поколений, как выражение эстетических и политических свобод, коммуникативности и привязанности горожан к своему пространству. Примечательно, что особой популярностью в наши дни пользуются новые городские памятники, которые избежали великодержавного пафоса и пародийной монументальности. Напротив, время, ассоциирующееся с лицами любимых актеров, детей и животных, обывателей и пенсионеров, выглядит сегодня как никогда привлекательно.

Таким образом, *инновационность* понятия «хронотопия города» состоит в том, чтобы «прочитать» его в городских традициях, в системе городских институтов и памятников, в типологии горожан и их отношении к пространственно-временным знакам. Оставляет равнодушными или вызывает желание сфотографироваться, воспринимается как место встречи или вызывает ощущение тревоги — проверочные вопросы для любой достопримечательности города, ориентированной на инновационность.

### Заключение

В названном «хроноскопическом направлении» автором этих строк и его аспирантами был написан ряд исследовательских работ в рамках грантового проекта «Пространственно-временная диагностика города», в том числе монография «Хронотопия города» (2016), двухтомный сборник «Полифония городских пространств», сборник статей «Город как сцена», а также другие публикации. Было защищено несколько диссертаций: докторские Л. Г. Иливицкой и О. С. Наумовой, кандидатские — Ю. А. Кузовенковой, Н. В. Барабошиной, Д. С. Бокурадзе. Представляется важным назвать

молодых исследователей, которые внесли свой вклад в разработку проблемы хронотопии города.

Почти все перечисленные и задуманные исследования так или иначе базируются на феноменах советской и постсоветской цивилизации, заложивших новые прочтения отечественных городов XX-XXI вв. как важного предмета современной гуманитаристики.

В заключение хотелось бы вновь вернуться к вопросу, заданному в заглавии: «хронотопия города» — словесная конструкция или инновационный подход? Мы стремились показать, что пространственно-временная диагностика города предполагает его рассмотрение в разных аспектах. В этой статье выделены, по крайней мере, три пласта в модели города, презентующие прошлое — настоящее — будущее, начиная от времени и места рождения города; включая настоящее — накопленный культурно-экономический потенциал города и возможные стратегии его развития в будущем.

Место и время рождения города, ментальные традиции, экономические возможности, институциональная насыщенность определяют будущее города. Самара не стала бы «запасной столицей» в годы войны, если бы не выигрышное географическое положение в Европейской части России, на Волге и на главной железнодорожной магистрали, связывающей Европу и Азию. Специалисты по экономике не даром говорят об уникальных транспортно-логистических преимуществах этого региона Средней Волги, расположенного в самом центре Европейской части Транссиба [Собственная логика городов ... , 2017]. В каждом городе есть свои приоритетные природные, стратегические и человеческие факторы. Вопрос в том, как осознаются и трактуются инновационные потенциалы города, в том числе в культурно-философских аспектах.

Пространственно-временная диагностика — пока еще недостаточно раскрытый исследовательский кейс. Однако он имеет мощные эвристические перспективы, в развитии которых могут принимать участие как «солисты» (аналитики), так и «хор» креативных студентов, аспирантов, экскурсантов. Иногда «солисты» и «хор» меняются местами.

#### Библиографический список

1. Бурлина Елена. Хронотопия города // KOINON. 2021. № 3. Т. 2. С. 84-108.
2. Делез Ж. Письмо суровому критику // Переговоры. 1972-1990 / пер. В. Ю. Быстрова. Санкт-Петербург : Наука, 2004. С. 13-25.

3. Делез Ж. Различие и повторение / пер. Н. Б. Маньковской, Э. П. Юровской. Санкт-Петербург : Петрополис, 1998. 384 с.

4. Злотникова Т. С. Планеты «Гамлет» и «Дон Кихот» в космосе русского кино // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 335-342.

5. Злотникова Т. С. Философия творческой личности : монография. Москва : ООО Издательство «Со-гласие», 2017. 918 с.

6. Конев В. А. Смыслы культуры : сборник статей. Самара : Самарский университет, 2016. 276 с.

7. Круглый стол «Эстетика в жизни и учении: вчера, сегодня, завтра». 24 октября 2022. URL: <https://iphras.ru/page24801788> (дата обращения: 08.11.2022).

8. 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.

9. Политов А. В. Хронотоп города второй половины XX века // Обсерватория культуры. 2016. Т. 1. № 1. С. 8-13.

10. Политов А. В. Хронотоп города второй половины XX века // Обсерватория культуры. 2016. Т. 1. № 1. С. 8-13.

11. Политов А. В. Хронотоп Отечественной городской культуры второй половины XX века // Обсерватория культуры. 2017. Т. 14. № 2. С. 140-147.

12. Политов А. В. Хронотоп Отечественной городской культуры второй половины XX века // Обсерватория культуры. 2017. Т. 14. № 2. С. 140-147.

13. Ревзина О. Г. Хронотоп в современном романе // Художественный текст как динамическая система : материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию В. П. Григорьева / отв. ред. Н. А. Фатеева. Москва : Управление технологиями, 2006. С. 265-279.

14. Санна Турома. Семиотика городского пространства Ю. М. Лотмана: опыт переосмысления // НЛО. 2009. № 4 (98). С. 66-76.

15. Собственная логика городов: новые подходы в урбанистике : коллективная монография. Москва : Новое литературное обозрение, 2017. 422 с.

16. Хасиева М. А. Петербург Достоевского: семиотика городского пространства в контексте развития петербургского текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3-3 (69). С. 45-47.

#### Reference list

1. Burlina Elena. Hronotopija goroda = Burlina Elena. Chronotopia of the city // KOINON. 2021. № 3. Т. 2. С. 84-108.
2. Deljoz Zh. Pis'mo surovomu kritiku = Letter to harsh criticism // Peregovory. 1972-1990 / per. V. Ju. Bystrova. Sankt-Peterburg : Nauka, 2004. S. 13-25.
3. Deljoz Zh. Razlichie i povtorenie = Difference and repetition / per. N. B. Man'kovskoj, Je. P. Jurovskoj. Sankt-Peterburg : Petropolis, 1998. 384 s.

4. Zlotnikova T. S. Planety «Gamlet» i «Don Kihot» v kosmose russkogo kino = Planets «Hamlet» and «Don Quixote» in the space of Russian cinema // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2016. № 5. S. 335-342.
5. Zlotnikova T. S. Filosofija tvorčeskoj ličnosti = Creative personality philosophy : monografija. Moskva : OOO Izdatel'stvo «Soglasie», 2017. 918 s.
6. Konev V. A. Smysly kul'tury : sbornik statej = Cultural meanings: a collection of articles. Samara : Samar'skij universitet, 2016. 276 s.
7. Kruglyj stol «Jestetika v žizni i učenii: včera, segodnja, zavtra». 24 oktjabrja 2022 = Roundtable «Aesthetics in Life and Teaching: Yesterday, Today, Tomorrow». October 24, 2022. URL: <https://iphras.ru/page24801788> (data obrashhenija: 08.11.2022).
8. 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.
9. Politov A. V. Hronotop goroda vtoroj poloviny HH veka = Chronotope of the city of the second half of the twentieth century // Observatorija kul'tury. 2016. T. 1. № 1. S. 8-13.
10. Politov A. V. Hronotop goroda vtoroj poloviny HH veka = Chronotope of the city of the second half of the twentieth century // Observatorija kul'tury. 2016. T. 1. № 1. S. 8-13.
11. Politov A. V. Hronotop Otechestvennoj gorodskoj kul'tury vtoroj poloviny HH veka = Chronotope of the Patriotic Urban Culture of the Second Half of the Twentieth Century // Observatorija kul'tury. 2017. T. 14. № 2. S. 140-147.
12. Politov A. V. Hronotop Otechestvennoj gorodskoj kul'tury vtoroj poloviny HH veka = Chronotope of the Patriotic Urban Culture of the Second Half of the Twentieth Century // Observatorija kul'tury. 2017. T. 14. № 2. S. 140-147.
13. Revzina O. G. Hronotop v sovremennom romane = Chronotope in a modern novel // Hudozhestvennyj tekst kak dinamičeskaja sistema : materialy Mezhdu-narodnoj nauchnoj konferencii, posvjashhennoj 80-letiju V. P. Grigor'eva / otv. red. N. A. Fateeva. Moskva : Upravlenie tehnologijami, 2006. S. 265-279.
14. Sanna Turoma. Semiotika gorodskogo prostranstva Ju. M. Lotmana: opyt pereosmyslenija = Semiotics of urban space by Yu. M. Lotman: Experience of reinterpretation // NLO. 2009. № 4 (98). S. 66-76.
15. Sobstvennaja logika gorodov: novye podhody v urbanistike = Cities own logic: new approaches in urban studies : kollektivnaja monografija. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. 422 s.
16. Hasieva M. A. Peterburg Dostojevskogo: semiotika gorodskogo prostranstva v kontekste razvitija peterburgskogo teksta = Petersburg in time of Dostoevsky: semiotics of urban space in the context of the development of the St. Petersburg text // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 3-3 (69). S. 45-47.

Статья поступила в редакцию 18.11.2022; одобрена после рецензирования 19.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 18.11.2022; approved after reviewing 19.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

Научная статья  
УДК 008  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_208\_217  
EDN: YSOXKW

**История медиа как история становления виртуальной реальности:  
знак в процессах коммуникации и инструмент отчуждения**

**Николай Андреевич Хренов**

Доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник, Государственный институт искусствознания. 125009, г. Москва, Козицкий переулок, д. 5  
nihrenov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6890-7894>

**Аннотация.** В статье рассматриваются взаимоотношения между культурой и, в частности, искусством, с одной стороны, и технологией, способствующей появлению новых форм медиа, новых видов искусства, новых языков, в которой на первый план выходит не вербальное, а визуальное начало (фотография, кинематограф, телевидение, интернет и т. д.). Все возникшие на основе технологии виды искусства и коммуникации следует рассматривать еще и как фазы становящейся новой коммуникативной системы — виртуальной реальности. Наиболее эффективным подходом для осмысления этой системы, по утверждению автора, является семиотический. Однако такой подход предполагает также исторический взгляд. Знаковые системы — не застывшие способы коммуникации: они проходят в истории разные стадии становления; коммуникации, развертывающейся на основе знаков, предшествует дознаковая коммуникация.

Так, эпохам с окончательно сформировавшимися знаковыми системами предшествуют эпохи символических форм языка, когда коммуникация не сводилась к конвенциональным знакам, как в вербальном языке, то есть к знакам, замещающим предметы, а представляла сами эти предметы, используемые с целью коммуникации, и передаче символов, не достигающих знаковой определенности. В определенной степени можно утверждать, что визуальные средства коммуникации, возникшие на поздних этапах истории культуры, в частности в XIX и XX вв., начиная с фотографии, представляющие принципиально новые виды искусства, возвращают человечество в архаические эпохи, когда вербальная коммуникация в той совершенной форме, в какой мы ее сегодня знаем, еще не сложилась. В новых средствах коммуникации, являющихся ступенями в становлении виртуальной реальности, оживает та ступень становления в истории языка, когда коммуникация осуществляется с помощью демонстрации элементов предметно-чувственного мира, а не конвенциональных знаков.

**Ключевые слова:** медиа; средства массовой коммуникации; виртуальная реальность; фотография; кинематограф; телевидение; интернет; искусство; культура; технологии; семиотика; знак; знак-индекс; знак-икона; символ; образ пещеры Платона; семиологический поворот

**Для цитирования:** Хренов Н. А. История медиа как история становления виртуальной реальности: знак в процессах коммуникации и инструмент отчуждения // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 208-217. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_208\\_217](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_208_217). <https://elibrary.ru/YSOXKW>

Original article

**Media history as the history of virtual reality formation:  
a sign in the processes of communication and an instrument of alienation**

**Nikolai A. Khrenov**

Doctor of philosophical sciences, professor, chief researcher at the State institute of art studies. 125009, Moscow, Kozitsky lane, 5  
nihrenov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6890-7894>

**Abstract.** The article discusses the relationship between culture and, in particular, art, on the one hand, and technology that contributes to the emergence of new forms of media, new forms of art, as well as new languages, in which not verbal, but visual principles come to the fore (photography, cinema, television, Internet, etc.). All forms of art and communication that have arisen on the basis of technology should also be considered as phases of the emerging new communicative system — virtual reality. The most effective approach for understanding this system, according to the author, is semiotic. However, this approach also suggests a historical view. Iconic systems are not frozen ways of



communication: they go through different stages of formation in history; communication deployed on the basis of signs is preceded by dose-label communication.

Thus, eras with finally formed sign systems are preceded by eras of symbolic forms of language, when communication was not reduced to conventional signs, as in verbal language, that is, to signs that replace objects, but represented these objects themselves, used for the purpose of communication and transmission of symbols that do not reach sign certainty. To a certain extent, it can be argued that the visual means of communication that arose in the late stages of cultural history, in particular in the XIX and XX centuries, starting with photography, representing fundamentally new forms of art, return humanity to archaic eras, when verbal communication in the perfect form in which we know it today has not yet developed. In the new means of communication, which are steps in the formation of virtual reality, the stage of formation in the history of the language comes to life when communication is carried out by demonstrating elements of the subject-sense world, and not conventional signs.

**Keywords:** media; mass communication media; virtual reality; photography; cinema; television; internet; art; culture; technologies; semiotics; sign; index sign; icon sign; symbol; the image of the cave of Plato; semiological twist

**For citation:** Khrenov N. A. Media history as the history of virtual reality formation: a sign in the processes of communication and an instrument of alienation. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 208-217. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_208\\_217](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_208_217). <https://elibrary.ru/YSOXKW>

### Введение

В предыдущих частях нашего исследования, опубликованных в данном журнале, мы много внимания уделили образу пещеры Платона, часто используемому при интерпретации феноменологии кинематографа. Но выводы, которые автор делал в них по поводу этой параллели, еще не были полными. Не были потому, что в данной интерпретации платоновского образа отсутствует активность культуры. Без этого интерпретация образов Платона невозможна, поскольку более глубокое понимание коммуникации связано с различиями, существующими между символами и знаками. В истории существуют культуры, функционирующие преимущественно на основе знаков и культуры, функционирующие на основе символов, используемых в форме знака. В последнем случае мы имеем в виду культуры, в которых знак еще не вызван к жизни. Следовательно, сменяющие друг друга в истории системы видения определяются этими разными типами культур. Поэтому интерпретация средств медиа, связанных с изображением, должна исходить из этого несходства. Продолжая мысль о платоновской пещере, в частности, о тени, выступающей в виде архетипа визуальности, мы не можем не учесть суждения С. Сонтаг о фотографии как антологии изображений, что указывает на общность фотографии и интернета как разных фаз в становлении виртуальной реальности. Исходя все из того же образа платоновской пещеры, С. Сонтаг на этот вопрос отвечает так: «Человечество все так же пребывает в платоновской пещере и по вековой привычке тешится лишь тенями, изображениями истины. Но фотография учит не так, как более древние, более рукотворные изображения. Во-первых, изображений, претендую-

щих на наше внимание, теперь гораздо больше. Инвентаризация началась в 1839 г., и с тех пор сфотографировано, кажется, почти все. Сама эта ненасытность фотографического глаза меняет условия заключения в пещере — в нашем мире. Обучая нас новому визуальному кодексу, фотографии меняют и расширяют наши представления о том, на что стоит смотреть и что мы вправе наблюдать. Они — грамматика и, что еще важнее, этика зрения. И наконец, самый грандиозный результат фотографической деятельности: она дает нам ощущение, что мы можем держать в голове весь мир — как антологию изображений» [Сонтаг, 2003, с. 12].

### Результаты исследования

Согласно представлениям С. Сонтаг человек XXI в. продолжает пребывать в платоновской пещере, тешась на этот раз теми же тенями, но только в их фотографическом виде. Но если на эту картину посмотреть взглядом философа, то получается, что человечество продолжает длительную историю овнешнения теней, которые есть наша так называемая «объективная реальность» и даже мы сами. Но мы обычно этого не осознаем, как не осознаем окончательного смысла каждого средства медиа. Конечно, конечно, в это созерцание теней, то есть нас самих как Нарциссов, фотоаппарат вносит новые нюансы, но все же радикально их не упраздняет. Это и дает право утверждать, что начавшаяся история виртуализации продолжается и в наше время. И как бы технологии отношения между архаическими, традиционными и новейшими техническими формами изображений не изменяли, на определенном уровне между ними существует преемственность, позволяющая утверждать, что имеет место история виртуальной реальности, и

ее начало уходит далеко в историю, а фотография является в этой истории лишь одной из фаз. Однако, разумеется, история виртуальной реальности к тем системам медиа, в которых изображение становится их основой, не сводится.

Если представить, что на основе изображения возникают новые языки, то все системы медиа следует рассматривать в семиотической перспективе. Может быть, лишь представление каждого из них в виде знаковой системы способно подвести к более глубокому заключению о том, что история медиа — это одновременно и история виртуализации протекающего в культуре и значимого процесса. Вот и Ф. Барбье, пытаясь разрушить узкую интерпретацию книгопечатания как медиа и включить ее в историю становления виртуализации, не может не откликнуться на мысль об овнешнении, которую он извлекает из Р. Дебре. «Человек как живое существо экстериоризирует свои способности, одну за другой, вот уже миллион лет, что позволяет ему удешевить их силу (в библиотеке больше памяти, чем в мозге)...: письмо “экстериоризирует” речь (материализует и визуализирует ее), и точно так же печатный текст экстериоризирует письмо, дневник, книгу, газету и т. д. Экстериоризировать — значит одновременно извергать вовне и поглощать снова, но уже иначе. Когда анатомическая эволюция человека остановилась, ей на смену пришла эволюция технических средств в рамках все того же процесса антропогенеза, так что порождение сменяющих друг друга устройств хранения информации, от бумажной книги и до CD-ROM, а подчиняется тому же принципу: постепенной интеграции функций, большей экономией средств, дематериализации и т. д. Таким образом, мы отказываемся от наших органических способностей, поскольку они одна за другой перемещаются в артефакты: теперь целлулоид видит, магнитная лента говорит, чип подсчитывает, клавиатура рисует и придумывает...» [Барбье, 2018, с. 421]. Но что значит экстериоризировать, как не овнешнить.

Иначе говоря, мы еще продолжаем мыслить в заданной Гегелем матрице. Эта матрица не упраздняется и с возникновением технологий. Наоборот, может быть, лишь с появлением технологий она и становится особенно актуальной, позволяя выявить в них те смыслы, которые длительное время для нас самих оставались неразгаданными. Вся история Духа по Гегелю заключается в стремлении овнешнить внутреннее. Какое-то время этот процесс овнешнения радует, делает

человечество счастливым. Но логика культуры такова, что рано или поздно в этом процессе овнешнения начинается период разочарования. Тогда мощные языческие торсы в статуях высокого «античного Возрождения», символизирующие, казалось бы, ненавидимую Платоном чувственную реальность, в ее предельном выражении, уступают место бесплотным образам Боттичелли, превращающимся уже и в самом деле в тени. Искусство позволяет выразить прорывы личности за пределы внешних форм, о чем свидетельствовала пластика, но и вернуться к разрыву между внутренним и внешним, хотя бы в форме музыки. Вернуться к разрыву, чтобы освободить внутреннее содержание, начинающее тяготиться своей материализацией во внешних формах, что подвело Гегеля к открытию механизма отчуждения, в свете которого философия XX в. будет осмыслять человека и общество.

Фотография — это форма изображения, выразившая комплекс пассионарной массы, а именно, прорыв предметно — чувственной стихии. Хотя ведь на поздних этапах своей истории фотография, как позднее и кино, раздваивается на два направления. Если в кино люмьеровскому направлению будет противостоять мельесовское направление, то этот же дуализм можно обнаружить и в фотографии. В качестве примера можно было бы сослаться на литовскую фотографию, привлекающую с 60-х гг. прошлого века своим документализмом и этнографизмом с использованием «широкоугольника», но, в том числе, и уходящую в своих отдельных проявлениях в фантастические миры [Вартанов, 1982, с. 264-272]. Потому прорыв предметно-чувственной стихии породил торсы Микеланджело, а если и музыка, то непременно Л. Бетховена. Но удивительно, что в искусстве может восторжествовать и другая тенденция. Например, в некоторых спектаклях В. Мейерхольда персонажи превращаются в марионетки, куклы. А Г. Крэг мечтает заменить живых актеров теми же марионетками [Хренов, 2019, с. 141]. Опять становится популярным Гофман со своими марионетками. Расцветает кубизм, и Пикассо рвется в классики. Наконец, возникает и распространяется аниматограф. А в этих явлениях рождается нечто такое, что еще трудно осознать и что потом назовут виртуальной реальностью. Это произойдет во время мощной вспышки язычества и разгула дионисийской плоти одновременно в формах предельной телесности и психофизиологической моторности, что нес в себе кинематограф. Но для одних форм

это последняя вспышка, а для других — обещание грядущего универсализма.

И может быть, в начале XX в. только один Н. Бердяев оказался способным проникательно комментировать происходящие сдвиги. Он пишет, что художник начала XX в. стремится «добраться до скелета вещей, до твердых форм, скрытых за размягченными покровами» [Бердяев, 1994, с. 403]. Философ формулирует: «Материальные покровы мира начали разлагаться и расплываться и стали искать твердых субстанций, скрытых за этим размягчением» [Бердяев, 1994]. Употребляя слова «дематериализация», «отрыв от органических корней», философ выразит тенденцию, что, как кажется, приведет к взрыву логики в движении искусства. Спустя столетие эта мысль в связи с виртуальной реальностью становится вновь актуальной. Так, констатируя, что игровое кино связано с тотальным утверждением физической реальности и земного бытия, а также, что оно связано с миром внешнего человека и внешних человеческих свойств, А. Орлов пишет, что его эстетика демонстрирует острую потребность в преодолении бытовизма и в активизации трансцендентных мотивов. «Как ни странно, — пишет он — но именно это обязывает игровое кино слиться с компьютерными технологиями, позволяющими ему вести повествование на трансцендентном уровне. Игровое кино крепко зацеплено за земной план бытия, в отличие, например, от мультипликации, компьютерной анимации, видеоарта. Именно поэтому для полного описания «мира миров» игровой кинематограф 1990-х гг. все теснее «сплавляется» с электронными медиа, с компьютерными технологиями, чьи достижения в виде компьютерной и электронной достройки вносят необходимый элемент трансцендентности в физикалистскую картину игрового мира» [Орлов, 1997, с. 77].

В этом смысле интересен опыт С. Параджанова. Он возвращает кино, в котором динамика и моторика определяют его основные свойства, к статике, характерной лишь для иконописи. Это что-то вроде антикино. Эстетика иконы позволяет режиссеру преодолеть бытовой план повествования. Его фильм «Цвет граната» воспроизводит архаику древних изобразительных систем. Собственно, мы как раз и пытаемся донести эту основную мысль. Используя в кино некинематографические приемы, С. Параджанов уже предвосхищает компьютерные технологии. «Возможно, если бы Параджанов снимал “Цвет граната” в конце 1990-х гг., — пишет

А. Орлов, — он использовал бы компьютер для воспроизведения невидимой ауры своих персонажей. В 1969 г. у него не было такой возможности, и он использует традиционные средства...» [Орлов, 1997, с. 51]. То, что явилось в игровом кино редчайшим исключением, получило развитие в компьютерных технологиях. «То, что в игровом кино является редчайшим исключением (в качестве какового и выступает “Цвет граната”, — пишет А. Орлов, — является бессознательно транслируемой нормой на начальных этапах развития новых кинотехнологий (а именно этот этап проходили на рубеже 1990-х компьютерные технологии) и для своего сохранения требует осознания и рефлексии» [Орлов, 1997, с. 78].

Но что касается типа изображения, что появляется в фотографии и кино, то здесь происходит еще более серьезное явление, а именно, возвращение к ранним формам выражения, в которых все определялось тактильностью. Непонимание происходящего в изобразительном искусстве, длящееся десятилетиями, свидетельствовало о «геологических сдвигах» и в истории искусства, и в истории медиа. Демонстрируя прорыв в будущее, к формам, казалось бы, не имеющим в истории культуры прецедентов, новые технологии все-таки возвращают в прошлое. А это парадокс. Что здесь имеется в виду? Ну, во — первых, фиксируя этот грандиозный поворот, нарушающий привычную логику, невозможно не напомнить о той логике в смене систем видения, которая впервые была выявлена и аргументирована представителями Венской школы искусствознания — А. Риглем и Г. Вельфлиным. Как известно, в истории изобразительных искусств эти две системы видения возникали последовательно. Сначала появилась тактильно-осознательная, то есть самая ранняя система, когда четкая линия в изображении сохраняла еще связь с моторикой руки. Позднее появилась оптическая система видения, когда уже не рука, а глаз и только глаз становится хозяином положения. Что касается линии, то она растворяется в световых и цветовых пятнах, как в импрессионизме и в последующих направлениях художественного авангарда. Однако ближе к нашему времени в авангарде неожиданно возрождалось то, что называли «геометрическим стилем», что как раз и имел в виду Н. Бердяев, когда говорил, что художники демонстрируют потребность добраться до скелета вещей. Нечто подобное можно обнаружить, например, в «античном Средневековье», если этапы становления европейской культуры спро-

ещировать на античность. Линия возвращалась, а вместе с ней возвращалась и ранняя, то есть тактильная система видения. Под напором архаики примитивов отказывались от рассчитанной с помощью математики композиции в классической живописи Ренессанса.

Мы все читали книги М. Маклюэна, и, конечно, отметили, что телевидение, ради объяснения которого канадский теоретик заново перепахал всю историю, он связывает с возрождением именно тактильности. Он пишет: «Будучи двухмерным и скульптурным, телевидение активизирует тактильность» [Маклюэн, 2003]. В другом месте он пишет: «ТВ — не столько визуально, сколько тактильно — слуховое СМК» [Маклюэн, 2003, с. 384]. Это очень существенное замечание. Но ведь это началось не с телевидения, а появилось уже в фотографии и имело продолжение в кино. Это возрождение тактильности в кино второй половины XX в. констатируют и авторы книги «Теория кино. Глаз, эмоции, тело» Т. Эльзесер и М. Хагенер. Но то непонятное, что несло с собой так называемое беспредметное искусство, как раз с этой реализацией тактильности и связано. Что касается кино, то хотя оно и стремилось овладеть оптической системой видения, что и приводило к необходимости подражать живописи, но все — таки оно представало мощным раздражителем моторики нашего организма. Но первоначально все эти процессы уже имели место в фотографии. Собственно, то, что можно назвать «новой визуальностью», возвращает к истокам в истории искусства и, конечно же, культуры и демонстрирует не линейность, последовательность, а циклическую логику [Хренов, 2019].

Мы то забываем какие-то формы, то они вновь возрождаются. Как это ни покажется странным, но технология, демонстрируя необычайные прорывы в будущее, возвращает в прошлое, в архаику. Этот процесс активизируется в связи с появлением технологий. В истории человечество что-то забывает, а потом снова открывает, полагая, что это и есть новое. Современные медиа и цифровая революция, увлекая в фантастические миры, в будущее, вместе с тем, возвращают в архаику. Эти сдвиги помогают разобраться в языках медиа. Более того, кинематограф, особенно в своих ранних формах, возвращает к праязыку, то есть такому состоянию коммуникации, когда собственно язык, то есть язык вербальный еще не успел сформироваться, а коммуникация ради формирования и утверждения социума уже была востребована. И до того,

как возникнет слово, люди будут в коммуникации использовать предметы и вещи. Но, будучи использованными в этой функции, эти самые предметы и вещи уже предстанут знаками, хотя можно было бы ради точности называть их признаками. Почему? Да потому, что сформировавшийся язык акцент ставит на общезначимости используемых в коммуникации знаков. Потому и существуют словари, в которых за каждым словом закрепляется одно или нескольких значений, делающих понимание вступающих в коммуникацию людей возможным.

Именно этот праязык имеет в виду П.-П. Пазолини, проявивший интерес к семиотике кино. «Здесь необходимо сразу сделать одно замечание на полях: если инструментарий, лежащий в основе поэтической или философской коммуникации, уже разработан подробнейшим образом, являясь, в общем, реальной, исторически сложившейся и вызревшей системой, то визуальная коммуникация, лежащая в основе кино-речи, напротив, в высшей степени не обработана, пребывает в состоянии почти первобытной дикости. Как мимика и грубая действительность, так и сновидения и механизмы памяти относятся к проточеловеческому или стоят у самых границ человеческой эры: во всяком случае, они протограмматические и даже протоморфологические (сны возникают на уровне бессознательного, так же, как и мнемонические механизмы, мимика — это знак в высшей степени примитивной культуры и так далее). Лингвистический инструментарий, на котором базируется кинематограф, таким образом, иррационален, что объясняет глубоко онирический характер кинематографа, а также естественно присущую ему конкретность, назовем ее предметной конкретностью» [Пазолини, 1984, с. 152].

История собственно языка, то есть языка вербального как основы культуры свидетельствует о том, как язык освобождался от множества значений и приходил к предельной общезначимости, столь необходимой в поздних массовых и глобализирующихся обществах. Правда, ради этого языку потребовалось пожертвовать многими значениями каждого слова. А в них, в этих значениях, заключаются многие и самые разные оттенки в передаче субъективных смыслов, возникших в отношениях между человеком и другими людьми, между человеком и миром. Но, кажется, все эти оттенки и нюансы не исчезают из культуры совершенно. В процессе развития культуры возникнет значительный массив текстов, свидетель-

ствующих о их непонимании. Но, будучи зафиксированными с помощью технологий, они сохраняются и оказываются доступными для последующих поколений.

Но в этих процессах нас будут интересовать процессы творчества языка. Существует целая сфера, в которой отклонения от общезначимости предстают в институционализированных формах. Это поэзия. Чем более безличным оказывается собственно язык, а в индустриальных обществах он таким и должен быть, тем большую значимость приобретает поэзия, которая на рубеже XIX-XX вв., например, стала идеализировать архаические эпохи в истории становления языка (Хлебников, Мандельштам и др.). Это стихийное явление в искусстве было отрефлектировано в формализме. Именно поэзия консервировала механизм творчества языка, когда он как система еще не состоялся и находился в стадии творчества. Следовательно, когда в коммуникации доминировал не собственно язык с его однозначностью и общепонятностью, а речь, сохраняющая бездну субъективных реакций человека на мир. Архаический человек был поэтом. История свидетельствует, что чем совершенней язык, чем ближе он оказывается к идеалу, тем меньше в нем остается признаков речи. В нем, разумеется, коммуникативное начало важнее художественного.

Мы предпринимаем эти ретроспекции в ранние эпохи коммуникации для того, чтобы показать, что то же самое, что происходит в поэзии, в том числе, и в современных ее формах, происходило на стадии праязыка, когда вместо слов в коммуникации использовались предметы и вещи. Конечно, никакой общезначимости в процессах коммуникации на ранних исторических этапах не было. Язык оказывался еще в процессе становления и не успел предстать системой. Каждый предмет имел множество смыслов, которые могли даже друг другу противоречить. Такой язык, видимо, понять было трудно. Спасала только вещьественность такого языка, то есть использование предмета в функции знака. Эта фаза в становлении языка консервируется в некоторых системах древней письменности (китайской, египетской и т. д.). Так, например, иероглиф, который с точки зрения современного английского режиссера Гринуэя является далеким прообразом нового языка медиа [Гринуэй, 1997], свидетельствует, что изображение предмета в языке еще не упраздняется. Собственно, задолго до П. Гринуэя С. Эйзенштейн отмечал, что в иероглифе уже

присутствует система коммуникации, какой предстанет кино. С. Эйзенштейн демонстрировал, как сочетание двух иероглифов дает не их сумму, а величину другого изменения. Каждый из них в отдельности соответствует предмету или факту, но их сопоставление уже порождает понятие. Сочетание двух «изображений» достигается начертанием графически неизобразимого. Например, изображение воды и глаза означает «плакать», а рта и ребенка — «кричать». «Да ведь это же монтаж !!! — восклицает С. Эйзенштейн — Точно то, что мы делаем в кино, сопоставляя по возможности однозначные, нейтральные в смысловом отношении изобразительные кадрики в осмысленные контексты и ряды» [Эйзенштейн, 1964].

Языковая система, в которой доминирует иероглиф, является еще достаточно поздней системой. Ей, видимо, предшествует праязык в его самых архаических формах. Более точное обозначение этой системы предпринял Гегель, мотивируя раннюю фазу в становлении и опредмечивании Духа, когда отчуждение знака от предмета еще не произошло, как это произойдет позднее в собственно языке, когда знак предстанет совсем конвенциональным, то есть условным, что мы и обнаруживаем в слове. Гегеля не интересует становление языка, его интересуют системы выражения Духа, то есть некоего духовного или внутреннего содержания во внешних формах на разных фазах становления культуры. Любопытно, что всю эту раннюю фазу Гегель называет символической фазой. Это очень точно, поскольку, как утверждают семиотики, символ не является знаком. Во всяком случае, как утверждает Ц. Тодоров, Ф. де Соссюр символ не считал знаком [Тодоров, 1998]. Почему? Да потому, что символ не достигает ни общезначимости, ни ясности. Он многозначен, и потому речь в нем доминирует над собственно языком. Это еще не язык, а лишь движение к языку.

Это тот уровень мышления, который сохраняется в поэзии. В символе живет поэзия. Собственно, видимо, поэзия и начинается с символа. Раз в коммуникации используются многозначные элементы, то это как раз и свидетельствует о том, что язык не сложился, что он находится в процессе становления, хотя, конечно, такое становление никогда не прерывается. Но дело не только в том, что символ — это только движение к знаку, но не сам знак. Здесь следует иметь в виду культурологическую интерпретацию символа. Символ следует соотносить с типом культуры. Тип

культуры, в которой символ доминирует, П. Сорокин называет культурой идеационального типа. Идеациональное здесь от слова «идея». Как мы убеждаемся, здесь нам снова требуется Платон. До сих пор, чтобы прояснить вопрос с праязыком, мы обращались то к поэзии, то к символам. Но как уже очевидно, стадию праязыка консервирует именно кинематограф. Именно консервирует, а не развивает. Кино не допускает того, что в собственно языке предстает системой. Если это и система, то лишь в пределах одного произведения. Бурные дискуссии, развернувшиеся в 60-70-е гг. прошлого века по поводу семиотического изучения кино, не привели и не могли привести к заключению о том, что язык кино как самостоятельная система уже сложился и уподобился языку вербальному. И дело не в том, что вскоре кино станет звуковым, а в том, что языковые элементы в кино можно фиксировать лишь в тех его элементах, что являются наиндивидуальными. Но понятно, что это не самое интересное для искусства.

В идеальной форме символическая стадия продемонстрирована в раннем кино, когда в своей окончательной форме киноязык еще не успел сложиться. В кино немого периода активно возрождалась архаическая форма коммуникации, когда вербальная форма коммуникации еще не успела сложиться. Однако появление звукового кино снова вернуло вербальной коммуникации свой определяющий статус. Но и когда это произойдет, кино как хамелеон, постоянно будет сбрасывать с себя кожу, то есть уже сформировавшуюся систему языка, чтобы вновь вернуться к исходной точке и не жертвовать индивидуальным. С этой точки зрения любопытен призыв М. Ямпольского пересмотреть ту поэтику и эстетику кино, что успела сложиться в первой половине XX в. и вернуться к первоначалу, к периоду немого кино [Ямпольский, 1993]. Можно утверждать, что в раннем кино как раз и проявилась та система выражения, которую Гегель назвал символической. Как бы в своей истории кино не изменялось, в его основе всегда оказывается то, что применительно к собственно языку мы называем праязыком. Может быть, то, что Л. Манович называет «новым языком медиа» [Манович, 2018], как раз и означает возврат к этому самому праязыку. Это же имеет в виду П. Гринуэй, предвещающая смерть существующего кино. Последующее становление кино связано с преодолением праязыка, наделением кино самыми разными социальными, идеологическими и культурными

смыслами, что без использования вербального языка невозможно. Кинематограф стал предельно говорящим. Но, как отмечал С. Эйзенштейн, при таком отношении к кино, утрачивалась его природа. Особенности его природы объясняются именно сохранением связи с архаическими формами коммуникации.

Выходом из такого тупика оказывался лишь возврат к праязыку. В этом плане любопытно перманентное возрождение в кино структуры построения произведения в духе аттракциона, в духе цирковой программы как самой архаической формы построения произведения, будь это фильм или спектакль, когда сюжет в современном смысле еще не сложился, а причинно-следственная связь в представляемой истории еще отсутствовала. Вместо сюжета один за другим следовали «показы», демонстрация отдельных и самостоятельных явлений. Такой прорыв к форме аттракциона произошел в середине прошлого века, а точнее в 60-е гг., и фильм М. Ромма «Обыкновенный фашизм» оказался как раз наиболее ярким примером такого обращения к архаике. Кроме всего прочего, праязык возвращает к тем формам выражения, в которых преобладает тактильность. Каковы же перспективы использования праязыка в последующей истории? Он что — отмирает совсем и не проявляет активности в последующей истории медиа? Но, как свидетельствует рукописная и печатная книга, праязык никуда не уходит. Он ведь определяет и развитие изобразительного искусства. В живописи предметы и вещи тоже говорят, и их используют именно в этом качестве.

Но в еще большей степени в связи с этим сохранением праязыка следует говорить о его функционировании в формах рукописной и печатной книги, в виде иллюстраций к вербальным текстам, о чем следует тоже сказать. Любопытно, что институционализация языка, прошедшего длительный этап становления и оставившего далеко позади свои первоначальные символические формы, не упразднила его связь с изображением, способным выступать в функции языка. Так, эта связь была ярко выраженной уже на ранних этапах истории книгопечатания. Предлагая новую периодизацию медиа, Ф. Барбье использует понятие «семиологический поворот». Этот вопрос для объяснения реализующегося, но пока незавершенного технологического проекта, связанного у него с виртуальной реальностью, является первостепенным. Историю медиа следует мыслить прежде всего как историю возникновения и

функционирования новых систем выражения, а в основе этих систем оказываются знаки. Сначала знаки фонетические как слагаемые устной коммуникации, а затем знаки письменные, то есть алфавит. За ними идут знаки печатные и т. д.

При этом следует иметь в виду те знаковые системы, что функционируют в формах пластических (скульптура, живопись) и театральных. Все это разнообразие знаков вызывается к жизни ради выражения и предметно-чувственной, и сверхчувственной реальности. Собственно, выводя человечество из «пещеры», а на самом деле, переводя его в другую «пещеру», уважаемые теоретики фотографии тоже в выявлении природы фотографии не могли обойтись без знака. Вообще проблема знака для выявления природы медиа является, видимо, первостепенной. С этой точки зрения придется еще раз вернуться, в том числе, и к метафоре Платона и рассмотреть ее в семиотическом плане. Вот, например, Р. Краусс пишет следующее: «Мы живем в мире, который все более радикально меняется под властью визуальных форм, и прежде всего — фотографии. Искусство Дюшана подсказывает, что это изменение характера образов, которые чем дальше, тем больше определяют наше окружение, влечет за собой изменение в господствующей структуре представления, что, в свою очередь, наверняка отразится на самих символических и воображаемых процессах: иными словами, что способ производства знаков сказывается на процессах познания. Это поразительное искусство, значение которого мы только начинаем понимать» [Краусс, 2014, с. 200].

В этом суждении — превосходное осознание ситуации, связанной с неспособностью адекватно и своевременно осознать природу каждого нового средства медиа, о чем пишет Л. Манович. Но, согласно Р. Краусс, если уж начать понимать смысл связанных с возникновением фотографии сдвигов, то приходится радикально изменять традиционные парадигмы, сложившиеся под воздействием пластических искусств в истории искусства как науке. Однако, чтобы в новой парадигме утвердиться, необходимо уяснить природу знака в фотографии. Проблема тут заключается в том, что в фотографии впервые возникает специфический знак. Здесь знак не порывает связи со своим референтом, что означает, что здесь субъективность, связанная с авторскими смыслами, ослабевает или даже совсем исчезает, и, наоборот, на первый план выступает объективность изображаемого предметно-чувственного

мира. Это, конечно, не избавляет природу данного знака от симуляции, поскольку ведь речь не идет о способности нового изображения возвращать эйдетические смыслы.

Исключительность фотографического знака заключается в том, что у фотографии иное отношение со своим референтом, чем это имеет место в картине, рисунке и в других видах изображения. «Если картину можно написать по памяти или по воображению, — пишет Р. Краусс — то фотоснимок как фотохимический оттиск может быть осуществлен лишь при условии сохранения исходной связи со своим материальным референтом» [Краусс, 2014, с. 105]. Участие технологии в производстве изображения в фотографии имеет своим следствием и то, что изображение здесь неизбежно соответствует натуре, как тень на стене пещеры Платона. Вот этот момент принудительности и потребовал обоснования природы фотографического знака как особой разновидности в типологии знаков. Именно поэтому для разрешения этой задачи Р. Краусс обращается к авторитету Чарльза Пирса, чтобы выбрать в его типологии тип знака, называемого им «индексом». В этой типологии Ч. Пирс выделяет три основных типа знака. Первый тип у него представлен чисто конвенциональным знаком, свидетельствующим о произвольном отношении означающего к означаемому. Примером знака этого типа являются слова, и этот тип знака Ч. Пирс называет символами, что может внести в наши предыдущие выводы некоторую путаницу. Но мы все же придерживаемся точки зрения Ф. де Сосюра.

Следующий тип знака, представляющего референт, так сказать, «по доверенности», то есть через визуальное подобие или сходство, пусть и приблизительное. Наконец, третий тип знака, который нас и интересует в связи с фотографией, это знаки — индексы. В этом типе знака референт представлен посредством следа или оттиска. Особенность этого знака — сходство с объектами, которые они представляют. Это обстоятельство отличает фотографическое изображение от других типов изображения. Здесь не имеются в виду типы изображения, которые появятся в кино и на телевидении. Они-то как раз продолжают концепцию знака как индекса. Речь идет лишь о традиционных знаковых практиках, связанных с живописью. Кроме Ч. Пирса как авторитета в определении идентичности фотографического изображения, Р. Краусс опирается также на авторитет Дюшана, убежденного в досимволическом типе

знака. Дюшан тоже мыслил знак в фотографии как индекс, позволяющий фиксировать несходство фотографического изображения с другими изображениями. «Цепи символического замещения, ставшие в свое время целью живописно — иконической традиции, коды, способные не только выявить смысл картины, — пишет Р. Краусс — но и утвердить его как внутреннее достояние произведения, — все эти операции символизации и субституции были, по мысли Дюшана, чужды действию индекса» [Краусс, 2014, с. 115].

И, наконец, более четкая и определенная формула знаковости в фотографии, связанной с индексом, а не с иконой как показательной для знаковости в живописи. «Ведь фотография — это оттиск, отпечаток реальности. Она — след, возникающий в результате фотомеханического процесса и связанный с объектами, к которым он отсылает, той же причинностью, что и отпечатки пальцев, следы шагов или влажные круги, оставляемые на столе холодными чашками. В этом ее родовое отличие от живописи, скульптуры или рисунка. На родословном древе изображений она располагается по соседству с отпечатками рук, посмертными масками, туринской плащаницей или следами чаек на прибрежном песке. Как с технической, так и с семиологической точки зрения рисунки и картины относятся к иконам, а фотоснимки — к индексам» [Краусс, 2014, с. 160].

### Заключение

Таким образом, заключая сказанное, мы можем утверждать, что, представляя природу изображения уже не с помощью платоновской «тени», а с помощью следов, фотографические снимки приближают к «объективной реальности». Такое направление мысли авторитетных искусствоведов все-таки не допускает фиксации в фотографии эйдетического смысла ее отпечатков, а потому окончательно проблемы не решает. Решение проблемы связано с актуализацией в визуальных знаках эйдетического смысла. Но эта актуализация возможна лишь в результате трансформации знака, точнее, упразднения знака в его полностью определенными формами и возвращению к символу. Но это проблема уже не искусствознания и эстетики, а культуры. Это может произойти лишь в результате происходящего в два последних столетия культурологического поворота, а значит, подлежит специальному культурологическому исследованию, о котором пойдет речь в следующей статье.

### Библиографический список

1. Барбье Ф. Европа Гутенберга. Книга и изобретение западного модерна (XIII–XVI вв.). Москва : Изд-во Института Гайдара, 2018. 496 с.
2. Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства : в 2-х т. Т. 1. Москва : Искусство, 1994. 1052 с.
3. Варганов А. Фотография: документ и образ. Москва : Планета, 1983. С. 264–272.
4. Гринуэй П. «Кино — это механизм мечты» // Искусство кино. 2015. № 3. URL: <https://old.kinoart.ru/archive/2015/03/piter-grinuej-kino-eto-mekhanizm-mechty> (дата обращения: 08.11.2022).
5. Краусс Р. Фотографическое: опыт теории расхождений. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2014. 304 с.
6. Маклюен М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры. Киев : Ника-Центр Эльга. Издательский дом Дмитрия Бурого, 2003. 431 с.
7. Манович Л. Язык новых медиа. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2018. 400 с.
8. Орлов А. Виртуальная реальность. Пространство экранных культур как среда обитания. Москва : Гео, 1997. 150 с.
9. Пазолини П. П. Поэтическое кино // Стреление фильма. Москва : Радуга, 1984. 280 с.
10. Сонтаг С. О фотографии. Москва : ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. 272 с.
11. Тодоров Ц. Теории символа. Москва : Дом интеллектуальной книги. Русское феноменологическое общество, 1998. 408 с.
12. Хренов Н. Марионетка как феномен культуры: мифологические и антропологические аспекты // Старые и новые медиа: формы, подходы, тенденции XX века. Москва : Издательские решения, 2019. 540 с.
13. Хренов Н. Новая визуальность как проблема культуры. Москва : Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2019. 416 с.
14. Эйзенштейн С. Избранные произведения : в 6 т. Т. 2. Москва : Искусство, 1964. 566 с.
15. Ямпольский М. Видимый мир. Очерки ранней кинофеноменологии. Москва : Научно-исследовательский институт киноискусства, 1993. 450 с.

### Reference list

1. Barb'e F. Evropa Gutenberga. Kniga i izobretenie zapadnogo moderna (XIII–XVI vv.) = Europe in time of Gutenberg. Book and invention of Western Art Nouveau (XIII–XVI centuries). Moskva : Izd-vo Instituta Gajdara, 2018. 496 s.
2. Berdjaev N. Filosofija tvorchestva, kul'tury i iskusstva = Philosophy of creativity, culture and art : v 2-h t. T. 1. Moskva : Iskusstvo, 1994. 1052 s.
3. Vartanov A. Fotografija: dokument i obraz = Photograph: document and image. Moskva : Planeta, 1983. S. 264–272.
4. Grinujej P. «Kino — jeto mehanizm mechty» = «Cinema is a dream mechany» // Iskusstvo kino. 2015.



№ 3. URL: <https://old.kinoart.ru/archive/2015/03/piter-grinuej-kino-eto-mekhanizm-mechty> (data obrashhenija: 08.11.2022).

5. Krauss R. Fotograficheskoe: opyt teorii rashozhdenij = Photographic: experience of divergence theory. Moskva : Ad Marginem Press, 2014. 304 s.

6. Makljuen M. Galaktika Gutenberga. Sotvorenje cheloveka pechatnoj kul'tury = Gutenberg galaxy. Creation of a printed culture man. Kiev : Nika-Centr Jel'ga. Izdatel'skij dom Dmitrija Burago, 2003. 431 s.

7. Manovich L. Jazyk novyh media = Language of new media. Moskva : Ad Marginem Press, 2018. 400 s.

8. Orlov A. Virtual'naja real'nost'. Prostranstvo jekrannyh kul'tur kak sreda obitanija = Virtual reality. Screen culture space as habitat. Moskva : Geo, 1997. 150 s.

9. Pazolini P. P. Pojeticheskoe kino = Poetic cinema // Stroenie fil'ma. Moskva : Raduga, 1984. 280 s.

10. Sontag S. O fotografii = About photography. Moskva : OOO «Ad Marginem Press», 2013. 272 s.

11. Todorov C. Teorii simvola = Symbol theories. Moskva : Dom intellektual'noj knigi. Russkoe fenomenologicheskoe obshhestvo, 1998. 408 s.

12. 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 HH veka. Moskva : Izdatel'skie reshenija, 2019. 540 s.

13. Hrenov N. Novaja vizual'nost' kak problema kul'tury = New visuals as a culture problem. Moskva : Sankt-Peterburg : Centr gumanitarnyh iniciativ, 2019. 416 s.

14. Jeizenshtejn S. Izbrannye proizvedenija = Selected works : v 6 t. T. 2. Moskva : Iskusstvo, 1964. 566 s.

15. Jampol'skij M. Vidimyj mir. Oчерki rannej kinofenomenologii = Visible world. Essays on early film cenomenology. Moskva : Nauchno-issledovatel'skij institut kinoiskusstva, 1993. 450 s.

Статья поступила в редакцию 02.11.2022; одобрена после рецензирования 12.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 02.11.2022; approved after reviewing 12.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

## **ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Научная статья

УДК 930.85 37.026.1 93/94(4)

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_218\_225

EDN: ZQVOAT

### **К. Д. Ушинский и культурный поворот «казенной службы»: ярославский период, подготовка реформ и перехода к «современности»**

**Ходнев Александр Сергеевич**

Доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой всеобщей истории, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1  
khodnev@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9877-8862>

**Аннотация.** В статье анализируется ярославский период деятельности К. Д. Ушинского. Его приезд в Ярославль пришелся на переходный период, который в России продолжался с середины XIX до начала XX в., переход к «современности». В статье исследованы события, связанные с преподаванием Ушинского в Демидовском лицее и обозначившие начало его разнообразной социальной активности. Сделана попытка определить, что являлось главными трендами этого «*Zeitgeist*», духа времени для России, для Ярославля, для К. Д. Ушинского, и как это сказалось на становлении личности основателя российской научной педагогики. Своих передовых для того времени взглядов К. Д. Ушинский не скрывал. Однако николаевская эпоха была сложным и противоречивым периодом. Современные историки призывают оценивать ее не как эпоху полного застоя, а в связи с подготовкой великих реформ 1860-х гг. Следовательно, в николаевскую эпоху Россия находилась либо в состоянии подготовки перехода к модерности/современности, либо в самом начале этого процесса. Поскольку творческий потенциал К. Д. Ушинского полностью раскрылся в эпоху реформ в 1860-х гг., ярославский период его жизни второй половины 1840-х гг. полностью совпадает с определением «время подготовки реформ» и перехода от «казенной службы» к истинному служению народному просвещению. Особую ценность имеет дневник К. Д. Ушинского как подлинный документ эпохи перехода России к «современности». К. Д. Ушинский смог преодолеть эти «родимые метки» николаевской эпохи — с жесткой цензурой и всевозможными ограничениями. Ярославский опыт укрепил чувство гражданственности. Идеи К. Д. Ушинского оказались востребованными в России, когда начались реформы и произошел настоящий переход к «современности».

**Ключевые слова:** «современность»; модерність; модерн; николаевская эпоха; славянофилы; западники; К. Д. Ушинский; Ярославль

**Для цитирования:** Ходнев А. С. К. Д. Ушинский и культурный поворот «казенной службы»: ярославский период, подготовка реформ и перехода к «современности» // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 218-225. [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_218\\_225](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_218_225). <https://elibrary.ru/ZQVOAT>

## **HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES**

Original article

### **K. D. Ushinsky and the cultural turn of the «soulless service»: the Yaroslavl period, the preparation of reforms and the transition to «modernity»**

**Aleksandr S. Khodnev**

Doctor of historical sciences, professor, head of the department of general history, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
khodnev@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9877-8862>

**Abstract.** The article analyzes the Yaroslavl period of Konstantin D. Ushinsky's activity. Ushinsky's arrival in Yaroslavl occurred during the transitional period in Russia from the middle of the XIX to the beginning of the XX century, the transition to «modernity». An attempt is made to determine what were the main trends of this «Zeitgeist», the soul of the times for Russia, for Yaroslavl, for K. D. Ushinsky, and how these things affected the formation of the personality of the founder of Russian scientific pedagogy. K. D. Ushinsky did not hide his advanced views. However, the Nikolaev era was a complex and controversial period. Modern historians call for assessing the era of Nicholas I not as complete stagnation, but as a time of preparation for the great reforms of the 1860s. Consequently, in the era of Nicholas I, Russia was either in a state of preparation for the transition to modernity, or at the very beginning of this process. Since the creative potential of K. D. Ushinsky was fully revealed in the era of reforms in the 1860s, the Yaroslavl period of his life in the second half of the 1840s completely coincided with the definition of «the time for preparing reforms» and the transition from «soulless service» to true service to public education. Of particular value is the diary of K. D. Ushinsky as an authentic document of the era of Russia's transition to «modernity». The Yaroslavl experience strengthened the sense of citizenship. The ideas of K. D. Ushinsky were in demand in Russia when the reforms and the real transition to «modernity» began.

**Keywords:** «modern era»; modern; modernity; Nikolaev era; Slavophiles; Westernizers; K. D. Ushinsky; Yaroslavl

**For citation:** Khodnev A. S. K. D. Ushinsky and the cultural turn of the «soulless service»: the Yaroslavl period, the preparation of reforms and the transition to «modernity». *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 218-225. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_218\\_225](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_218_225). <https://elibrary.ru/ZQVOAT>

### Введение

Дискуссии о возможности применения понятия «модерность/современность» в отношении Российской империи в последний период ее существования идут уже три десятилетия. Много путаницы возникает из-за того, что в русском языке трудно подобрать эквивалент английскому термину *modernity* [Хомяков, 2009, с. 58]. В заголовке данного текста в кавычках стоит слово «современность» потому, что в русском языке *современность* в обычном значении — это то, что существует сейчас, а не особый период истории — *modernity*, который в исторической хронологии всемирной истории занимает длительную эпоху с Просвещения и промышленной революции до начала XX в. и еще именуется как «Новое время». В нашем понимании, переходный период России с середины XIX до начала XX в. — это тоже переход к «современности». Что являлось главными трендами этого «Zeitgeist», духа времени для России? Как это сказалось на становлении личности основателя российской научной педагогики К. Д. Ушинского, который стал свидетелем и участником этого процесса?

Э. Д. Днепров писал: «До Ушинского педагогическое дело в России было только “казенной службой” и, отчасти, предметом любительских занятий. Ушинский впервые сделал образование сферой общественной инициативы и педагогическую деятельность гражданским поприщем» [Днепров, 2007]. Это — меткое определение роли К. Д. Ушинского в сложную переходную эпоху к современности. Многие зависело от социокультурного контекста, необходимого для того, чтобы

творческая личность выполнила это поворот. Начало было положено в Ярославле.

Исследования биографии К. Д. Ушинского — это большая научная область, которая пополняется важными изысканиями до настоящего времени [Груздев, 2022]. Большой вклад в исследование жизни и деятельности К. Д. Ушинского, в том числе ярославского периода, внес ярославский краевед, профессор кафедры географии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского А. Н. Иванов [Иванов, 1963; Иванов, 1973]. В книге «Константин Дмитриевич Ушинский в Ярославле. Исследования и документы о научно-педагогической и литературной деятельности», помимо текстов А. Н. Иванова, представлены материалы о работе К. Д. Ушинского в Демидовском лицее, о редактировании им «Ярославских губернских ведомостей». А. Н. Иванов заложил основы новой перспективы исследований наследия К. Д. Ушинского — контекстного подхода к реконструкции личности педагога. Работы А. Н. Иванова помогают понять К. Д. Ушинского в контексте эпохи подготовки больших реформ.

К. Д. Ушинский приехал в Ярославль в 1846 г. — в 23-летнем возрасте, после окончания юридического факультета Московского университета. Энциклопедия Брокгауза и Ефрона сообщает, что его пригласили для преподавания в ярославский Демидовский лицей [Ушинский, 1907]. К. Д. Ушинский приступил к работе в лицее со 2 августа 1846 г. и выполнял обязанности профессора камеральных наук [Ушинский, 1948, с. 42], сочетая работу со студентами в аудитории с большим кругом других обязанностей: писал записки по улучшению учебного плана и препода-

давания дисциплин, выписывал для библиотеки новые книги и журналы, активно совершенствовал темы конкурсных сочинений студентов. Молодой преподаватель, насыщенный новыми столетними знаниями и духом московского университета, быстро вошел в коллектив лицея и вызвал большой интерес у студентов.

Своих передовых для того времени взглядов К. Д. Ушинский не скрывал. В одной из первых лекций Константин Дмитриевич так определил значение предмета преподавания: «Предметом этой области человеческого знания, к которой принадлежат и камеральные науки, является человеческое общество в его отношениях к людям и к материальной природе» [Ушинский, 1948, с. 52]. Это пояснение выходит далеко за прикладные рамки камеральных наук, популярной в XIX в. области знания для управления имуществом государства. В другой лекции К. Д. Ушинский предлагал студентам перспективу постижения этой прикладной области обязательно с учетом истории: «Человек развивается только в истории, только в истории сознает свое развитие — и нет истории без общества» [Ушинский, 1948, с. 64]. Широкий подход к камералистике как к дисциплине молодой профессор защищал в 1847 г. в речи на торжественном заседании Демидовского лицея. Все это подтверждает, что К. Д. Ушинский был не только хорошо образованным юристом, но человеком, по настоящему просвещенным, человеком эпохи перехода к «современности» (Modernity).

Ярославль в ту эпоху во многом соответствовал требованиям перехода к современности/модерности, и в то же время для этого российского города были характерны трудности, стоявшие тогда перед всей страной. Ярославль был намного меньше Москвы, знакомой К. Д. Ушинскому по учебе в университете, но город входил в двадцать самых больших центров, и опережал по количеству населения (33 тыс.) Нижний Новгород, но уступал Туле и Калуге. На городскую среду и застройку во многом влияла река Волга. Современный исследователь М. В. Нащокина подчеркивала, что, как и в большинстве волжских городов, основным градоформирующим фактором в Ярославле в XIX в. было развитие речного порта, подъездных путей, складских территорий, мостов, портовых инженерных сооружений и промышленности [Нащокина, 2018, с. 44].

Маркиз де Кюстин, травелог которого о России в 1839 г. не без оснований называют русо-

фобским, с почтением описал Ярославль: «Город, куда я прибыл, служит важною перевалочною станцией во внутренней торговле России. Через него Петербург сообщается также и с Персией, Каспийским морем и всею Азией. Здесь протекает Волга — великий и оживленный природный путь, и Ярославль служит национальной столицей водных сообщений, умело налаженных и образующих предмет гордости русских и один из главных источников их благосостояния» [Кюстин, 1996, с. 198].

В известном в XIX в. путеводителе для путешественников по Волге подчеркивались достопримечательности Ярославля: мощные спуски к Волге, мощные главные улицы и площади. Волжская набережная была «устроена» при губернаторе А. М. Безобразове в 1820-1827 гг. и обложена «крупным диким камнем», по верхней окраине которой проведена небольшая аллея, а остальная часть откоса покрыта дерном. Вверху устроен широкий бульвар с террасами, «обсаженный с уличной стороны деревьями, с береговой чугунною решеткой» [Боголюбов, 1862, с. 87].

Все это, несомненно, произвело впечатление на приехавшего в Ярославль К. Д. Ушинского. В 1860 г. он написал очерк «Путешествие по Волге», в котором описал свои впечатления: «Наконец мы у Ярославля. Какой это хорошенький, чистенький городок, когда смотришь на него с Волги! [...] На крутом мысу, который образуется при впадении реки Которосли в Волгу, белеет в зелени деревьев здание Демидовского лицея» [Ярославль, 1990, с. 247].

Наблюдения Ушинского о внешнем облике города в многом совпадают с впечатлениями другого известного россиянина XIX и ровесника Константина Дмитриевича — И. С. Аксакова, приехавшего в Ярославль весной 1849 г. по делам «казенной службы». В письмах родным И. С. Аксаков подробно описывает впечатления от Ярославля: «Город белокаменный, веселый, красивый, с садами, с старинными прекрасными церквями, башнями и воротами; город с физиономией. Калуга не имеет никакой физиономии или физиономию чисто казенную, Симбирск тоже почти, но Ярославль носит на каждом шагу следы древности, прежнего значения, прежней исторической жизни» [Аксаков, 1994, с. 6]. Аксакова интересовала история и религиозная жизнь города. Однако от его внимания не укрылось особое положение города между двумя столицами империи. Он обратил внимание на то, что

ярославцы были больше привязаны к Санкт-Петербургу, а не к географически более близкой Москве: «Сообщение ярославцев преимущественно с Петербургом Волгою и каналами» [Аксаков, 1994, с. 13]. Это важный момент и свидетельство в пользу того, что новые культурные веяния эпохи ярославские жители хотели получать, к великому сожалению славянофила Аксакова, из Санкт-Петербурга, а не из старинной столицы — Москвы.

Исследователи интеллектуальной истории пришли к выводу, что одним из признаков модерна стало широкое распространение традиции ведения дневников. Австрийский историк Криста Хэммерле отмечала, что дневники в переходную эпоху к модерности вели люди, склонные к самоисследованию [Reading, 2009 с. 142]. Для дневникового жанра характерна непосредственность, поскольку в дневник пишут почти посреди впечатлений и переживаний, следовательно, не допускается какого-либо подведения итогов задним числом. Дневники К. Д. Ушинского ярославского периода — это важный источник рефлексий человека середины XIX в. и одновременно самопроекция творческой личностью как повседневной действительности, так и впечатлений и переживаний от книг и пейзажей, формулирование религиозных мыслей, раздумий о преподавании. Все это соответствовало духу времени. Швейцарский писатель Готфрид Келлер выразил в 1838 г. формирующуюся традицию переходной модерна в шуточной форме: «мужчина без дневника (будь то на бумаге или в голове) подобен женщине без зеркала» [Reading, 2009, с. 143]. Г. Келлер полагал, что при помощи ведения дневника в XIX в. можно было повысить «интеллектуальную независимость», которая «сохранялась только посредством постоянного размышления и строгого самонаблюдения», а это «лучше всего достигалось через дневник» [См.: Reading, 2009, с. 143]. К. Д. Ушинский следовал этому правилу, ведя свой дневник. Многие говорят декабрьские 1849 г. записи в дневнике: «Нет, я опустел окончательно [...] Снова — самое строгое наблюдение над собой, над своим характером и способностями! Сделать как можно более пользы моему отечеству — вот единственная цель моей жизни» [Ушинский, 1952, с. 42–43].

В качестве причин прекращения работы К. Д. Ушинского в Демидовском лицее называют разные обстоятельства. Например то, что в 1847 г. он подал в совет лицея заявление с просьбой выписать новые книги для библиотеки. По-

печитель граф С. Г. Строганов значительную часть этих книг запретил выписывать, а на директора лицея возложил обязанность строго следить за содержанием читаемых курсов [Фролова, 20014]. Подозрения в нелояльности к власти и свободолюбии Ушинского усилились еще больше после того, как он начал редактировать в 1848 г. неофициальную часть «Ярославских губернских ведомостей». Общение профессоров с прессой в то время, как, впрочем, и в последующую эпоху, часто рассматривалось как нелояльное поведение в отношении властей. Однако публикации К. Д. Ушинского в «Ярославских губернских ведомостях» не могли вызвать упреков со стороны органов цензуры. Например, как выразился Ушинский, его «самым любопытным предметом для Ярославля» была Волга [Архив, 1962, с. 31]. Он опубликовал серию статей о великой русской реке «в географическом, статистическом и историческом отношениях» [Архив, 1962, с. 9]. Все тексты наполнены духом патриотизма.

Недовольство начальства вызвала опубликованная в 1949 г. речь К. Д. Ушинского «О камеральном образовании» [Гаврилова, 2018, с. 416]. В сентябре 1949 г. К. Д. Ушинский вынужден был подать заявление об увольнении из Демидовского лицея по состоянию здоровья. В декабре 1849 г. ярославский губернатор генерал А. П. Бутурлин написал записку товарищу министру народного просвещения о положении и настроениях в Демидовском лицее. В конфиденциальном документе губернатор утверждал, что «наблюдение и заботливость за студентами Демидовского лицея со стороны начальных лиц [...] достаточны и полезны». Однако, по мнению Бутурлина, в лицее появились возмутители спокойствия и творцы «большого своеволия»: профессора Ушинский и Львовский, «которые подали слишком невыгодное о себе понятие за свободу мыслей и передачу оных воспитанникам лицея» [Ушинский, 1952, с. 373]. Губернатор потребовал от министерства принять меры против «духа своеволия». Так закончился ярославский период жизни Ушинского.

Для понимания контекста начала творческого и преподавательского пути К. Д. Ушинского в Ярославле, важно посмотреть на дух времени, эпоху, которая в российской истории именуется как «николаевская». Император Николай I правил с 1825 по 1955 г. Историки дают весьма противоречивые характеристики этому тридцатилетнему периоду. Во внутренней политике действия николаевского правительства приводили к росту

государственного аппарата, налогообложения, а также расцвету взяточничества и бюрократизма. Приоритетными считались консервативные взгляды, опиравшиеся на теорию «официальной народности», и поддерживались идеи о совершенстве формы самодержавного правления, а также доказывалась вредность парламентаризма и конституционализма. Преуспевала цензура. Тем не менее в николаевской России существовали две либеральные партии, выступавшие за реформы и постоянно полемизировавшие между собой.

Славянофилы (И. В. Киреевский, К. С. Аксаков, И. С. Аксаков, Ю. Ф. Самарин) подчеркивали самобытность развития России, идеализировали традиционную крестьянскую общину, завышали роль Земских Соборов на Руси как органов сотрудничества народа и царской власти и критиковали проведенные Петром I преобразования.

Западники (В. Г. Белинский, Т. Н. Грановский, А. И. Герцен) представляли либеральное направление, стремившееся использовать европейский опыт. Среди них выделялся наставник К. Д. Ушинского по Московскому университету — профессор Т. Н. Грановский, которого он высоко ценил и который был старше Константина Дмитриевича всего на 10 лет. Грановский защитил в 1845 г. магистерскую диссертацию. Ушинский успел прослушать в 1843-1844 гг. первый курс публичных лекций Грановского по истории Средних веков. Грановский изучал историю на основе философии Гегеля и пришел к выводу, что исторический процесс развивается через преодоление противоречий в обществе. Грановский полагал, что главное достижение — это единство человеческой цивилизации, и доказывал, что Россия стала цивилизованным государством благодаря реформам Петра I. В чрезвычайно популярных лекциях, о которых сохранились восторженные отзывы современников, Грановский на примере западного средневековья доказывал необходимость расширения свободы граждан. Однако западники 1840-х гг., бросая вызов николаевскому царствованию с его мелочной регламентацией, в то же время видели в самодержавии потенциального союзника, способного возглавить движение за реформы [Высочков, 2003, с. 140].

Имеются свидетельства, что на выбор занятий педагогической наукой К. Д. Ушинского, а также на рекомендацию поехать преподавать в Ярославль повлиял профессор права Московского

университета П. Г. Редькин, занимавшийся еще и педагогикой. Редькин дружил с видными западниками: В. Г. Белинским, А. И. Герценом и Т. Н. Грановским. В одном из писем Ушинский упоминает о близких отношениях с Редькиным и Грановским: «Грановский был в деревне у Редькина и всех там очаровал своим изобретательным умом. Да, теперь я буду в прекрасных <условиях> и если и здесь обманусь не в них, в себе, то тогда останусь самим собой только самим собой» [Ушинский, 1952, с. 141]. Эти размышления К. Д. Ушинского указывают на стремление молодого человека, при всем уважительном отношении к учителям, сохранять свою интеллектуальную независимость.

Профессор СПбГУ Л. В. Высочков предложил оценивать эпоху Николая I не как застой и «царство спящего Кашея», а как время подготовки великих реформ 1860-х [Высочков, 2005, с. 79]. Л. В. Высочков не называет Николая I реакционером, каким его часто изображали политические противники и историки. По мнению современного историка, «он был консерватором, но “консерватором с прогрессом”, способным к определенным умеренным реформам сверху» [Высочков, 2003, с. 615]. Следовательно, в николаевскую эпоху Россия находилась либо в состоянии подготовки перехода к модерности/современности, либо в самом начале этого процесса. Поскольку творческий потенциал К. Д. Ушинского полностью раскрылся в эпоху реформ в 1860-х гг., Ярославский период его жизни второй половины 1840-х гг. полностью совпадает с определением «время подготовки реформ».

К. Д. Ушинский тонко понимал идейные и политические веяния эпохи. Его взгляды формировались под влиянием всех дискуссий того времени. Он настаивал на сохранении фундамента традиционной русской культуры для развития дидактики и народности общественного воспитания. Вместе с тем он использовал воззрения Т. Н. Грановского, его методы сравнения и сопоставления фактов из истории разных стран. К. Д. Ушинский опирался на зарубежный опыт. На примере США он доказал, что наибольших успехов в образовании добивались демократические страны, особенно высоко он оценивал опыт демократической организации народного образования в США, где, по его мнению, само существование государства «зависит от степени образования его граждан». Швейцарский опыт, по словам К. Д. Ушинского, показал, что народное

образование стало основой возрождения и подъема страны, «самой оживленной ее ареной для людей всех состояний и всех партий» [Днепров, 2007]. Впрочем, о народности педагогики и демократической организации образования Ушинский догадывался еще в университетский и ярославский периоды жизни. Он записал в дневнике 25 апреля 1845 г.: «Всякое учреждение, соответствующее духу народа, находит в нем отголосок, и всякое чуждое учреждение слабо» [Ушинский, 1952, с. 41].

Начало активной деятельности К. Д. Ушинского в ярославский период совпадало с подготовкой и началом глобальных перемен в экономике. Британский историк Эрик Хобсбаум подчеркивал: «Период настоящей всеобщей индустриализации наступил только после 1848 г». [Хобсбаум, 1999, с. 240]. Разумеется, Россия 1840-1850-х гг. сильно отличалась от Европы в плане перехода к индустриальному обществу. Тем не менее российский историк Б. Н. Миронов подчеркивает, что в России имперского периода «общество развивалось от традиции к модерну, в результате возникли передовые индустриальные технологии, а также соответствующие им политические, культурные, социальные механизмы, позволяющие указанные технологии поддерживать, использовать и управлять ими» [Миронов, 2018, с. 54]. Процессы модернизации вызывают раскрепощение людей, позволяют использовать полноту возможностей для культивирования своей индивидуальности [Люббе, 2016]. Следовательно, в России проходили те же процессы, которые инициировал переход к модерности в Европе: индустриализация, урбанизация, демократизация, свобода передвижения и формирование образованной, светски ориентированной личности. Вот эти перемены и новые тенденции почувствовал молодой К. Д. Ушинский. Самореализация Ушинского — это пример подобного процесса перехода к модерну (модерности).

Эпоху перехода России к модерности нельзя представлять как прямое движение к цели. Этот путь изобилует зигзагами и отступлениями. В России утвердился приоритет государства над обществом, примат коллектива над личностью, ограничение свободы индивидуума, централизация и бюрократизация. Асинхронность в развитии различных структур вела к асимметрии, которая создавала социальную напряженность в российском обществе [Миронов, 2003, с. 289]. Модернизация в области индустриализации и

урбанизации сильно опережала социальную и культурную модернизацию.

### Заключение

Ярославский период активности стал коротким и довольно болезненным для К. Д. Ушинского. Отказ начальства Демидовского лицея принять предложения по усовершенствованию преподавания и донос губернатора Бутурлина в Министерство народного просвещения не прошли без неприятных последствий для Ушинского. Однако как сильная творческая личность он смог преодолеть эти «родимые метки» николаевской эпохи с жесткой цензурой и всевозможными ограничениями. Ярославский опыт укрепил чувство гражданственности, помог подготовить переход от «казенной службы» к истинному служению народному просвещению. Идеи К. Д. Ушинского оказались востребованными в России, когда начались реформы и наметился настоящий переход к современности.

### Библиографический список

1. Аксаков И. С. Письма к родным, 1849-1856. Москва : Наука, 1994. 653 с.
2. Архив К. Д. Ушинского. Т. 4. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1962. 718 с.
3. Боголюбов Н. П. Волга от Твери до Астрахани. Санкт-Петербург : Издание общества «Самолет», 1862. 415 с.
4. Высочков Л. В. Николай I. Москва : Мол. гвардия, 2003. 693 с.
5. Высочков Л. В. Император Николай I. Проблемы и итоги изучения николаевской эпохи (Российская историография последнего десятилетия, 1996-2005 гг.) // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2005. Сер. 2. Вып. 4. С. 79-99.
6. Гаврилова Т. В. А. Н. Иванов как исследователь ярославского периода жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6 (105). С. 418-418.
7. Груздев М. В. Дата рождения К. Д. Ушинского: завершение дискуссии / М. В. Груздев, М. В. Новиков // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 8-15.
8. Днепров Э. Д. Ушинский и современность. Москва : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. 232 с.
9. Иванов А. Н. Константин Дмитриевич Ушинский в Ярославле. Исследования и документы о научно-педагогической и литературной деятельности. Ярославль : Кн. изд., 1963. 468 с.
10. Иванов А. Н. К. Д. Ушинский. Гимназист. Студент. Профессор. Ярославль : Верхне-Волжское кн. изд., 1973. 240 с.
11. Кюстин А. де. Россия в 1839 году : в 2 т. / пер. с фр. ; под ред. В. Мильчиной ; коммент.

В. Мильчиной и А. Осповата. Т. 2. Москва : Изд-во им. Сабашниковых, 1996. 480 с.

12. Люббе Г. В ногу со временем. Сокращенное пребывание в настоящем. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 456 с.

13. Миронов Б. Н. Модернизация имперская и советская // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2018. Т. 63. Вып. 1. С. 54-82.

14. Миронов Б. М. Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX в.) : в 2 т. 3-е изд., испр., доп. Т. 2. Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2003. 582 с.

15. Нащокина М. В. Развитие Ярославля во II половине XIX — начале XX века // Academia. Архитектура и строительство. 2018. № 4. С. 43-50.

16. Хомяков М. Б. Модерность — путь к открытости будущего // Журнал социологии и социальной антропологии. 2009. Т. 12. № 2. С. 58-83.

17. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 1. Ранние работы и статьи, 1846-1856 гг. Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948. 739 с.

18. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 11. Материалы биографические и библиографические. Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1952. 728 с.

19. Ушинский, Константин Дмитриевич // ЭСБЕ. Россия, Санкт-Петербург, 1890-1907. URL: ЭСБЕ / Ушинский, Константин Дмитриевич — Вики-тека (wikisource.org) (дата обращения: 22.01.2023).

20. Фролова О. Удалить Ушинского из лица... // Газета «Первое сентября». 2014. № 4. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201400410&ysclid=ld76liddv8z942418264> (дата обращения: 22.01.2023).

21. Хобсбаум Э. Век революции. Европа 1789-1848 / пер. с англ. Л. Д. Якуниной. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 480 с.

22. Ярославль: История города в документах и материалах от первых упоминаний до 1917 года / под ред. А. М. Пономарева. Ярославль : Верхне-Волжское кн. изд-во, 1990. 432 с.

23. Reading primary sources: Reading primary sources: The interpretation of texts from nineteenth and twentieth century history / Edited by Miriam Dobson and Benjamin Ziemann. London : Routledge, 2009. 270 p.

#### Reference list

1. Aksakov I. S. Pis'ma k rodnym, 1849-1856 = Letters to relatives, 1849-1856. Moskva : Nauka, 1994. 653 s.

2. Arhiv K. D. Ushinskogo = Archive of K. D. Ushinsky. T. 4. Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1962. 718 s.

3. Bogoljubov N. P. Volga ot Tveri do Astrahani = Volga from Tver to Astrakhan. Sankt-Peterburg : Izdanie obshhestva «Samolet», 1862. 415 s.

4. Vyskochkov L. V. Nikolaj I = Nicholas I. Moskva : Mol. gvardija, 2003. 693 s.

5. Vyskochkov L. V. Imperator Nikolaj I. Problemy i itogi izuchenija nikolaevskoj jepohi (Rossijskaja istoriografija poslednego desjatiletija, 1996-2005 gg.) = Emperor Nicholas I. Problems and results of the study of the Nikolaev era (Russian historiography of the last decade, 1996-2005) // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. 2005. Ser. 2. Vyp. 4. S. 79-99.

6. Gavrilova T. V. A. N. Ivanov kak issledovatel' jaroslavskogo perioda zhizni i pedagogicheskoy dejatel'nosti K. D. Ushinskogo = Ivanov as a researcher of the Yaroslavl period of life and pedagogical activity of K. D. Ushinsky // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 6 (105). S. 418-418.

7. Gruzdev M. V. Data rozhdenija K. D. Ushinskogo: zavershenie diskussii = Date of birth of K. D. Ushinsky: conclusion of the discussion / M. V. Gruzdev, M. V. Novikov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 1 (124). S. 8-15.

8. Dneprov Je. D. Ushinskij i sovremennost' = Ushinsky and modernity. Moskva : Izdatel'skij dom GU VShJe, 2007. 232 s.

9. Ivanov A. N. Konstantin Dmitrievich Ushinskij v Jaroslavle. Issledovanija i dokumenty o nauchno-pedagogicheskoy i literaturnoj dejatel'nosti = Konstantin Dmitrievich Ushinsky in Yaroslavl. Research and documents on scientific, pedagogical and literary activities. Jaroslavl' : Kn. izd., 1963. 468 s.

10. Ivanov A. N. K. D. Ushinskij. Gimnazist. Student. Professor = K. D. Ushinsky. Gymnasium student. Student. Professor. Jaroslavl' : Verhne-Volzhscoe kn. izd., 1973. 240 s.

11. Kjustin A. de. Rossija v 1839 godu = Russia in 1839 : v 2 t. / per. s fr. ; pod red. V. Mil'chinoj ; komment. V. Mil'chinoj i A. Ospovata. T. 2. Moskva : Izd-vo im. Sabashnikovyh, 1996. 480 s.

12. Ljubbe G. V nogu so vremenem. Sokrashhennoe prebyvanie v nastojashem = Keeping up with the times. Reduced stay in the present. Moskva : Izd. dom Vyshej shkoly jekonomiki, 2016. 456 s.

13. Mironov B. N. Modernizacija imperskaja i sovetskaja = Modernization imperial and Soviet // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istorija. 2018. T. 63. Vyp. 1. S. 54-82.

14. Mironov B. M. Social'naja istorija Rossii perioda imperii (XVIII — nachalo XX v.) = The social history of Russia during the empire (XVIII — early XX centuries) : v 2 t. 3-e izd., ispr., dop. T. 2. Sankt-Peterburg : Dmitrij Bulanin, 2003. 582 s.

15. Nashhokina M. V. Razvitie Jaroslavlja vo II polovine XIX — nachale XX veka = The development of Yaroslavl in the II half of the XIX — early XX centuries // Academia. Arhitektura i stroitel'stvo. 2018. № 4. S. 43-50.

16. Homjakov M. B. Modernost' — put' k otkrytosti budushhego = Modernity is the path to openness of the future // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2009. T. 12. № 2. S. 58-83.



17. Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij = Collected works : v 11 t. T. 1. Rannie raboty i stat'i, 1846-1856 gg. Moskva ; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1948. 739 s.
18. Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij = Collected works : v 11 t. T. 11. Materialy biograficheskie i bibliograficheskie. Moskva ; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1952. 728 s.
19. Ushinskij, Konstantin Dmitrievich = Ushinsky, Konstantin Dmitrievich // JeSBE. Rossiya, Sankt-Peterburg, 1890-1907. URL: JeSBE / Ushinskij, Konstantin Dmitrievich — Vikiteka (wikisource.org) (data obrashhenija: 22.01.2023).
20. Frolova O. Udalit' Ushinskogo iz liceja... = Remove Ushinsky from the Lyceum... // Gazeta «Pervoe sentjabrja». 2014. № 4. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201400410&ysclid=ld76lddv8z942418264> (data obrashhenija: 22.01.2023).
21. Hobsbaum Je. Vek revoljucii. Evropa 1789-1848 = Century of Revolution. Europe 1789-1848 / per. s angl. L. D. Jakuninoj. Rostov-na-Donu : Feniks, 1999. 480 s.
22. Jaroslavl': Istorija goroda v dokumentah i materialah ot pervyh upominanij do 1917 goda = Jaroslavl': The history of the city in documents and materials from the first mentions to 1917 / pod red. A. M. Ponomareva. Jaroslavl' : Verhne-Volzhscoe kn. izd-vo, 1990. 432 s.
23. Reading primary sources: Reading primary sources: The interpretation of texts from nineteenth and twentieth century history / Edited by Miriam Dobson and Benjamin Ziemann. London : Routledge, 2009. 270 p.

Статья поступила в редакцию 08.11.2022; одобрена после рецензирования 09.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 08.11.2022; approved after reviewing 09.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

Научная статья  
УДК008.001.14  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_226\_235  
EDN: WKBZWS

### Историческая динамика патриотического дискурса в советском массовом искусстве (песня)

**Галина Петровна Сидорова**

Доктор культурологии, профессор кафедры истории и культуры, Ульяновский государственный технический университет. 432027, г. Ульяновск, ул. Северный Венец, д. 32, корпус 6  
gala\_si\_61@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0952-8739>

**Аннотация.** Цель статьи — рассмотреть историческую динамику патриотического дискурса в советской культуре, отображенную в текстах советских массовых песен. Для этого в текстах выявлены, во-первых, ключевые характеристики Родины; во-вторых, обозначено особое отношение человека и социальной группы к своей стране (что они готовы сделать для Родины, как видят свою роль в ее процветании). Рассмотрен патриотический дискурс массовых песен, транслированных СМИ. Тексты анализируются в культурно-историческом контексте, диахронно с 1930-х до начала 1990-х гг. Используются историко-типологический, компаративный и герменевтический методы. Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы: патриотический дискурс российско-советских массовых песен отражает как сохранение национальных традиций, так и изменение ценностных ориентаций советского общества. В массовом искусстве получили отображение советская идеология, идеалы советского модернизированного общества, изменения международного и внутреннего положения СССР. Массовое искусство отразило смещение ценностных ориентаций советского общества от этатизма и коллективизма в сторону индивидуализма и гражданского общества, к признанию ценности личности, ее прав и свобод. Важно, что все изменения патриотического дискурса массовых песен являются результатом изменения политического контекста. В свою очередь, все изменения политического контекста начинались по инициативе правящей элиты, что типично для российской культуры. Дискурсы 1930-х и 1970-х гг. пересекаются и, по существу, поддерживают друг друга, а дискурс конца 1980-х находится в состоянии конфликта с ними. Это показатель нового цикла российской истории и культуры, связанного со сменой нравственного идеала и проявлениями очередного разлома российской срединной культуры.

**Ключевые слова:** советская культура; динамика культуры; патриотизм; дискурс; искусство; массовое

**Для цитирования:** Сидорова Г. П. Историческая динамика патриотического дискурса в советском массовом искусстве (песня) // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 226-235.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_226\\_235](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_226_235). <https://elibrary.ru/WKBZWS>

Original article

### Historical dynamics of patriotic discourse in the soviet mass songs

**Galina P. Sidorova**

Doctor of culturology, professor, department of history and culture, Ulyanovsk state technical university. 432027, Ulyanovsk, Severny Venets st., 32, building 6  
gala\_si\_61@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0952-8739>

**Abstract.** The purpose of the article is to consider the historical dynamics of patriotic discourse in Soviet culture, displayed in the texts of Soviet mass songs. For this in the texts there are revealed, firstly, the key characteristics of the Motherland; secondly, the special attitude of a person and a social group towards their country is indicated — what they are ready to do for the Motherland, as they see their role in its prosperity. The patriotic discourse of mass songs broadcast by the media is considered. Texts are analyzed in the cultural and historical context, diachronously from the 1930-s to the beginning of the 1990-s. Historical, typological, comparative and hermeneutic methods are used. The results of the study allow us to draw the following conclusions: the patriotic discourse of Russian-Soviet mass songs reflects both the preservation of national traditions and the change in the value orientations of Soviet society. In mass art, Soviet ideology, the ideals of Soviet modernized society, changes in the international and internal situation of the

USSR are displayed. Mass art reflected the shift of the value orientations of Soviet society from etatism and collectivism towards individualism and civil society, to the recognition of the value of the individual, its rights and freedom. It is important that all changes in the patriotic discourse of mass songs are the result of a change in the political context. In turn, all changes in the political context began at the initiative of the ruling elite, which is typical of Russian culture. The discourse of the 1930-s and 1970-s intersect and essentially support each other, and the discourse of the late 1980-s is in conflict with them. This is an indicator of a new cycle of Russian history and culture associated with a change in the moral ideal, and the manifestations of another break in Russian middle culture.

**Keywords:** Soviet culture; cultural dynamics; patriotism; discourse; art; mass art

**For citation:** Sidorova G. P. Historical dynamics of patriotic discourse in the soviet mass songs. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 226-235. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_226\\_235](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_226_235). <https://elibrary.ru/WKBZWS>

### Введение

Патриотизм — любовь к Родине — отечеству, гражданином которой человек является. Это особое отношение, проявляемое человеком, социальной группой к своей стране, своему народу, желание поддержать своим участием их процветание [Райзберг, 2015, с. 360]. Дискурс — определенная область использования языка, единство которой обусловлено общими для многих людей установками. Дискурсы могут пересекаться и поддерживать друг друга, они также могут находиться в состоянии конфликта.

С февраля 2022 г. в российском обществе тема патриотизма как социальной ценности и патриотический дискурс стремительно и остро актуализировались. Каждый мыслящий индивид анализирует свои мысли, чувства и поступки: что есть Родина и какая она, как он видит свое участие в ее настоящем и будущем? Для понимания социокультурных процессов, развивающихся в современной России, историко-культурологический анализ динамики патриотического дискурса в текстах советских песен может быть продуктивным.

### Результаты исследования

Образ Родины в советской песне изучала Е. А. Степанова. Автор проанализировала тексты, созданные с 1930-х гг. до конца 1970-х гг., не затрагивая времени «перестройки», и пришла к следующим выводам:

– Этот образ фиксировал как особенности этапов развития страны, так и свойственные им представления о советской социальной системе и о специфике отношений между людьми. Главное же заключалось в необходимости формирования нового образа Родины — энергичной, свободной и дружелюбной.

– Песни о Родине, безусловно, были одним из идеологических средств воздействия на людей, а песенное творчество — предметом особого государственного внимания.

– Песни о Родине рисовали идеальный образ советской страны, в которой отсутствовали какие-либо проблемы и трудности. Реальная жизнь со всеми ее сложностями, противоречиями, жестокостью, болью и страданиями была далеко не столь идиллической. Наверное, можно считать песни о Родине инструментом мифологизации действительности. Однако авторы и слушатели сами являлись частью этого мифа, жили в нем и потому не могли оценивать его другим образом. Для многих из них миф и был реальностью [Степанова, 2015, с. 38].

Советскую массовую песню как форму идеологии изучала Е. Н. Ганская. Объектом анализа выступают массовые песни 1930-х гг. Автор рассмотрела идеологические дискурсы, окружавшие советскую массовую песню и закономерно влиявшие на ее формирование. На конкретных примерах автор демонстрирует, как функционировала советская «машина по производству смыслов». Выводы: «для первых исследователей массовой песни главной ее чертой было соответствие принципу “народность, идейность, конкретность”, однако сегодня характерной особенностью советской государственной песенной культуры, прежде всего, кажется ее идеологическая ангажированность. Последнее в равной степени релевантно по отношению и к самим критическим работам того времени» [Ганская, 2019, с. 251].

В предлагаемой статье представлены результаты изучения патриотического дискурса в советской культуре по текстам советских массовых песен. Теоретическим обоснованием использования песенных текстов как источника являются концепции художественных методов познания культуры и информационных ресурсов массового искусства (труды М. С. Кагана, Ю. М. Лотмана, Л. Гудкова, Л. М. Мосоловой, А. В. Костиной, Т. Н. Суминовой И. А. Манкевич, Т. С. Злотниковой, Т. И. Ерохиной). С этих теоретических позиций, искусство является богатым информаци-

онным ресурсом, способно целостно отображать действительность, постигать ее суть и глубоко обобщать. Искусство выступает кодом национальной культуры и исторической эпохи. В образах искусства получает целостное отражение «центральная зона культуры», или менталитет как совокупность жизненных установок, принципов, моделей поведения, опирающихся на глубинные зоны смысла [Кондаков, 2003, с. 515]. Проанализированы тексты песен, так как «музыка — одно из мощнейших средств эмоциональной регуляции психической активности человека», «музыка может выступать инструментом психологической саморегуляции в осуществлении личностных и профессиональных задач» [Фомин, 2018, с. 59, 60]. Проанализированы тексты массовых песен, так как массовая культура (включая искусство) — это прагматизм, полезность, утилитарность, статичность [Российский дискурс..., 2015, с. 10]; массовое искусство ориентировано на простую прагматику, оперирует простым языком, общедоступно, строится по формуле, в основе которой — структура мифа и архетипы, воплощенные в персонажах и среде действия, значимых для культуры, в которой созданы.

Автором предлагаемой статьи, во-первых, расширены (в сравнении с названными выше исследованиями) хронологические рамки: проанализированы песенные тексты с **1930-х до начала 1990-х гг.**, то есть включая время «перестройки». Во-вторых, с использованием историко-типологического, компаративного и герменевтического методов, в культурно-историческом контексте, диахронно рассмотрена историческая динамика патриотического дискурса советских массовых песен, транслированных СМИ. Для понимания исторической динамики патриотического дискурса решены 2 задачи: 1) в текстах выявить ключевые характеристики Родины; 2) в текстах выявить особое отношение человека, социальной группы к своей стране (что он готов сделать для Родины, как видит свою роль). Задача детального анализа отдельных фраз-текстов в предлагаемой статье не ставится.

В культурах Новейшего времени (XX век), особенно в национальных культурах с тоталитарными режимами, сохраняется отношение к искусству как инструменту пропаганды, инструменту достижения определенных идейно-политических целей. СССР не был исключением. В рамках социалистического реализма транслировалась уверенность в победе коммунизма как

основная идея марксизма-ленинизма. Соцреализм отражал реальность, но основная функция сводилась к ее эстетизации (приданию красивой внешней формы) путем «сокрытия правды», «лакировки», «типизации», «романтизации» [Добренко, 2007]. Соцреалистическое искусство доказывало жизнеспособность социалистической системы, ее преимущества как общества социальной справедливости и всеобщего счастья [Воскресенская, 2018]. Этой концепцией определялись особенности патриотического дискурса в массовой песне **1930-х — начала 1950-х гг.**

Характеристики Родины: «широка» и «необъятна», «родимая, необозримая, несокрушимая», «огромная», а также «страна героев, мечтателей, ученых» («Песня о Родине» И. Дунаевского и В. Лебедева-Кумача из х/ф «Цирк», «Марш энтузиастов» И. Дунаевского и А. Дактиля из х/ф «Светлый путь», «Священная война» А. Александрова и В. Лебедева-Кумача). Очевидно, что репрезентируется как богатство размер ее территории и акцентируется творческий потенциал населения. Утверждается, что советская Родина превосходит все страны мира красотой, богатством и независимостью: «Где найдешь страну на свете Краше Родины моей? / Все края земли моей в расцвете / Без конца простор полей! / Светит солнышко на небе ясное, / Цветут сады, шумят поля. Россия вольная, страна прекрасная, Советский край, моя земля!» («Песня о Родине» А. Новикова и С. Алымова).

Как видит свою роль, что ощущает и на что готов человек для Родины? — он ощущает себя хозяином, мужем и сыном: «Мы — молодые хозяйева земли»; «От Москвы до самых до окраин, С южных гор до северных морей, Человек проходит как хозяин, Необъятной Родины своей»; «Как невесту, Родину мы любим, Бережем, как ласковую мать» («Легко на сердце...» И. Дунаевского и В. Лебедева-Кумача из х/ф «Веселые ребята»; «Песня о Родине» И. Дунаевского и В. Лебедева-Кумача). Ключевое слово «хозяин» = «полновластный распорядитель».

Если человеку «хорошо в Стране Советской жить! Страной любимым быть! Стране полезным быть! Красный галстук с гордостью носить!», то он знает, что должен «быть готов: всегда и во всем, ... и ночью и днем!», «бойцом отважным стать, и на Луну слетать, все книжки прочитать, Все рекорды мира перегнуть» («Эх, хорошо!» И. Дунаевского и В. Шмидтгофа). Он готов к героическому труду на благо Родины: «Труд наш — есть дело чести,

*Есть дело доблести и подвиг славы* («Марш энтузиастов»). В реальности труд действительно был подвигом: намеченный Сталиным 10-летний срок индустриализации народ «пробежал» путем неимоверных усилий и лишений, догнав и перегнав крупнейшие государства Европы.

Патриотический дискурс включает в себя установку на возвеличивание политического вождя: *«На просторах Родины чудесной, Закаляясь в битвах и труде, Мы сложили радостную песню О великом друге и вожде. Сталин — наша слава боевая, Сталин — нашей юности полет. С песнями, борясь и побеждая, Наш народ за Сталиным идет»* («Песня о Сталине» М. Блантера и А. Суркова); Политический вождь — культовый отец народа: *«Богатырь-герой, народ советский Славит Сталина-отца!»* («Песня о Родине», 1947 г.).

В текстах песен проявляются ментальные установки = «центральная зона культуры» относительно защиты Родины от внутреннего и внешнего врага.

— В первую очередь, это общинность/коллективизм: *«Слушай, рабочий, Война началась. Бросай свое дело, В поход собирайся»; «Дан приказ: ему — на запад, ей — в другую сторону»*. Ключевое событие советской истории — Октябрьская революция и гражданская война. В 1920-е гг. в центре патриотического дискурса — основанная на ментальной особенности (*готовности к самопожертвованию во имя Родины*) — готовность умереть в борьбе с внутренними врагами революции: *«Смело мы в бой пойдем За власть Советов И, как один, умрем В борьбе за это!»; «Он упал возле ног Вороного коня И закрыл свои карие очи: «Ты, конек вороной, Передай, дорогой, Что я честно погиб за рабочих»* («За власть Советов»; «Там вдали, за рекой» А. Александров и Н. Кооль). А в 1930-е гг. в новых песнях на тему революции и гражданской войны — наряду с коллективизмом, решимость биться с *«черными силами за счастье народное»* соединяется с задачей выжить и вернуться к своим *«милым»*; *«Чтоб со скорою победой Возвратился ты домой»* («Тучи над городом встали». П. Арманда из х/ф «Человек с ружьем» С. Юткевича; «Прощальная комсомольская» бр. Покрасс и М. Исаковского).

— Установки относительно защиты Родины от внешнего врага: общинность/коллективизм (всеобщая мобилизация) и сочетание миролюбия с готовностью к военному ответу на возможную агрессию: *«Мы мирные люди, но наш бронепоезд*

*стоит на запасном пути»; «Если завтра война, если враг нападет, Если темная сила нагрянет, Как один человек, весь советский народ За свободную Родину встанет»; «Вставай, страна огромная, вставай на смертный бой»* («Песня о Каховке» И. Дунаевского и М. Светлова из х/ф «Три товарища»; «Если завтра война» бр. Покрасс и В. Лебедева-Кумача; «Священная война» А. Александрова и В. Лебедева-Кумача). Реконструкция и достраивание 2-х последних песенных текстов позволяют сделать вывод, что в какой-то степени они отражали реальность и были актуальны: всеобщая военная мобилизация была необходима в конкретных условиях — хотя к началу 1940-х гг. модернизация армии и ВПК были в основном завершены, но возникла проблема ослабления Красной армии политическими репрессиями, в ходе которых она лишилась большинства опытных командиров. Значит, защищать Родину придется численным превосходством живой силы.

В песнях этого периода в отношении человека к социалистической родине явно присутствует *этатизм* — первостепенность интересов государства и второстепенность интересов отдельных людей — типичная черта российской срединной культуры: *«Когда страна быть прикажет героем, У нас героем становится любой»* («Легко на сердце...»); *«Была бы наша Родина богатой да счастливою, А выше счастья Родины нет в мире ничего!»* («Вернулся я на Родину» М. Фрадкина и М. Матусовского, 1946). Эта песня создана в послевоенные годы восстановления экономики, в условиях сталинской модели сверхцентрализации, жестокой эксплуатации сельского хозяйства, тяжелого труда и скудного быта. Этатизм — и в основе сохранения верности советской Родине, то есть советского гражданства в условиях «холодной войны». В конце 1940-х гг., когда из СССР, в пропагандистских целях, выпустили несколько тысяч евреев на историческую родину Израиль, в патриотический дискурс вошла борьба с космополитизмом. Из опасений массовой миграции усилилась контрпропаганда, частью которой стала песня М. Блантера и М. Исаковского «Летят перелетные птицы» с прозрачной критикой космополитизма: *«Летят перелетные птицы В осенней дали голубой, — Летят они в жаркие страны, А я остаюсь с тобой. А я остаюсь с тобой, Родная навеки страна! Не нужен мне берег турецкий И Африка мне не нужна»*. **Таковы основные**

**черты патриотического дискурса массовой песни 1930-х — начала 1950-х гг.**

Годы «оттепели» с середины 1950-х в истории культуры характеризуются как попытки либерализации советской системы, начатые советской правящей элитой. Кроме «ритуального официоза» [Иванов, 2001], в этот период были созданы лирические песни с патриотическим дискурсом, отразившие изменения в осмыслении соцреализма. С одной стороны, авторы использовали соцреалистические приемы эстетизации, с другой — стремились достичь высокого гражданского звучания без наигранного пафоса, освободиться от парадности, патетики и фальши, переходили к повседневности [Ильина, 2004]. Именно лирические песни, воплотившие микроуровень общественного сознания, приобрели широкую популярность. Здесь патриотический дискурс раскрывается мягко, «задушевно», иногда «полупешотом», включает в себя и культурное наследие, и повседневность.

Характеристики Родины прежние — страна необъятная, просторная: *«Родины просторы, горы и долины, ... простор широкий, ... На полях бескрайних...»*; *«Здравствуй, необъятная страна!»* («Едут новоселы» Е. Родыгина и Н. Солохиной; «Планета Целина» О. Фельцмана и В. Харитоновой). В то же время Родина начинается *«С картинки в твоём букваре, С хороших и верных товарищей, живущих в соседнем дворе... С той песни, что пела нам мать, ... С заветной скамьи у ворот, С той самой березки, что во поле, Под ветром склоняясь, растёт. ... С весенней запевки скворца... И с этой дороги проселочной, Которой не видно конца?»* («С чего начинается Родина?» В. Баснера и М. Матусовского из х/ф В. Басова «Щит и меч»).

Новой характеристикой Родины стала идея открытости СССР для всего мира, и всего мира — для советского человека: *«Идет влюбленный по планете, Ему сегодня каждый рад. Ведь для него и солнце светит, И для него сады шумят»*. Это песня М. Матусовского и О. Фельцмана «Идет влюбленный человек» из фильма «Матрос с «Кометы» И. Анненского (1958) на тему Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве. Песенное развитие идеи открытости и расширения межкультурной коммуникации стало возможным в условиях «оттепели», на основе концепции мирного сосуществования государств с различным общественным строем, закрепленной в решениях XX съезда КПСС.

В патриотический дискурс массовых песен остается тема главных событий истории советской Родины: Октябрьской революции и Гражданской войны. В официальной идеологии революция ознаменовала торжество марксизма-ленинизма и открыла новую эпоху в истории человечества (переход к социализму и коммунизму). В годы «оттепели» эти исторические события оцениваются как нечто священное, как нравственный ориентир поколения «шестидесятников»: *«Но если вдруг когда-нибудь мне уберечься не удастся, какое новое сражение ни покачнуло б шар земной, я все равно паду на той, на той далекой, на гражданской, и комиссары в пыльных шлемах склонятся молча надо мной»* (Б. Окуджава «Сентиментальный марш», 1957, прозвучала в исполнении автора в фильме М. Хуциева «Мне 20 лет»). Напоминанием о главном историческом событии, начальном для советской Родины, выступает военный шлем периода Гражданской войны: *«С чего начинается Родина?... Со старой отцовской буденовки, Что где-то в шкафу мы нашли»*.

Как видит свою роль, что ощущает и на что готов человек для Родины? И официоз, и лирика транслируют характерный для «оттепели» социальный оптимизм. Советский человек всех аксиологических типов — «строитель коммунизма», «честный труженик» и «обыватель» [Сидорова, 2015, с. 148], в первую очередь, декларированный идеологический авангард — рабочий класс, ощущает себя хозяином, трудящимся на благо Родины и общества, «с пониманием, что польза общественная и принесет личную» (Ю. Герман «Дело, которому ты служишь»): *«Идут хозяева земли, Идет рабочий класс», «Руки рабочих Создают все богатства на свете, Землю родную Обновляя трудом!»*; *«Родина, тебе я славу пою! ... Дай мне любое дело, чтобы сердце пело!»* («Руки рабочих». В. Баснера и М. Матусовского; «Родина». С. Туликова и Ю. Полухина). Романтика — дух времени: *«Нам поднять не раз еще придется Новых дел большую целину!»* («Планета Целина»); *«Люди посланы делами, Люди едут за деньгами, Убегают от обиды и тоски. А я еду, а я еду за туманом, За туманом и за запахом тайги»* («А я еду за туманом» Ю. Кукина).

В официальную версию патриотического дискурса по-прежнему входит возвеличивание политического вождя, но после критики культа личности Сталина, это — коллективный вождь, культовый вождь Ленин + КПСС: *«В коммуни-*

стической бригаде С нами Ленин впереди!»; «Мы пионерия, мы ленинцы, и жизнь нас зовет! Мудрая Партия ведет нас вперед!» («Марш коммунистических бригад» А. Новикова и В. Харитоновна; «Мы юное звонкое племя» С. Агабабова и Ю. Полухина).

Характерно для эпохи «оттепели», что *этизм* переместился в песни о героическом прошлом страны и народа: «*Забота у нас простая, Забота наша такая — Жила бы страна родная, И нету других забот!*». Это «Песня о тревожной молодости» А. Пахмутовой и Л. Ошанина, 1958 г., из х/ф «По ту сторону» о суровой жизни комсомольцев 1920-х гг., песня, которая с 1962 г. стала позывными популярной радиостанции «Юность» на Всесоюзном радио.

Характерно, что в 1960-е гг. в патриотическом дискурсе массовых песен вместо готовности ко всеобщей мобилизации для защиты Родины — установка на профессиональную армию с современным оружием: «*Мы как летчики, как летчики крылаты, Хоть и не летаем в небесах. Мы ракетчики, ракетчики солдаты, Мы стоим у неба на часах. Тверже шаг! Слушай, враг! Страшись ответа грозного! Нам по велению страны Ключи от неба вручены, Ключи от неба звездного*» («Марш ракетчиков» В. Федорова и В. Гомоляка из х/ф «Ключи от неба», 1964). Песня, как и фильм, в том историческом и социокультурном контексте отражали реальность и были актуальны: на волне декларированной XXI съездом КПСС полной победы социализма в СССР; в условиях «холодной войны», включавшей военное соперничество СССР и США; в условиях реального возрастания военной мощи СССР на основе успехов НТП (в фильме показан зенитный ракетный комплекс С-75 «Двина» 1957 г.). **Таким образом, основные черты патриотического дискурса массовой песни в годы «оттепели».**

**В «семидесятые»** (понятие условно, смысловая граница... Либо 70-е начинаются в 1966 г. — судебный процесс над писателями А. Синявским и Ю. Даниэлем... Либо — с 1968-го, когда советские войска вошли в Чехословакию... каждая подобная «веха» ...прямо или косвенно влияет на «направление» культуры) [Уварова, 1998, с. 29], по мере консервации политического режима и развития кризиса советской системы, когда люди уже не верили коммунистической идеологии и превалировало «циническое сознание» по отношению к идеологии [Мясникова, 2015, с. 68], в песнях о Родине усилилась патетика: это художественный резонанс разрыва между идеологией и

повседневностью. Характеристики Родины сохраняются, огромная территория СССР по-прежнему репрезентируется как богатство: «*Ты размахом необъятна, Нет ни в чем тебе конца*»; «*Даль великая, даль бескрайняя*»; «*Я люблю, страна, твои просторы!*» («Я люблю тебя, Россия» Д. Тухманова и М. Ножкина; «Даль великая» Е. Птичкина и Р. Рождественского из х/ф Е. Матвеева «Любовь земная»; «Гимн дружбы» Д. Тухманова и Р. Рождественского). А ностальгия рисует малую родину: «*берег ласковый, «грибные дожди», где «прямо у реки, в маленьком саду Созрели вишни, наклонясь до земли*» («Песня о далекой Родине» М. Таривердиева и Р. Рождественского из т/ф Т. Лиозновой «17 мгновений весны»). В патриотический дискурс массовых песен все так же входят Октябрьская революция и Гражданская война. Резонанс идеологической установки в песенном официозе: «*А ну-ка шашки подвысь, Мы все в боях родились. Наш командир удалой, Мы все пойдем за тобой, Если снова труба позвонит. ... Если пуля убьет, Сын клинок подберет И пощады не будет врагу*» («А ну-ка шашки подвысь». Е. Птичкина и Е. Карелова из х/ф «Высокое звание»). В концертах, театре и кино нередко использовали также старые песни о революции и Гражданской войне. Так, в х/ф Д. Храбровицкого «Укрошение огня» (1972) главный герой — Башкирцев на торжественном приеме в Кремле по поводу успешного полета первого космонавта от полноты чувств запекает революционную песню «Смело мы в бой пойдем». Это символично: дети и внуки тех, кто совершил революцию в России и воевал в гражданской, празднуют свое достижение мирового масштаба как итог динамичного развития своей Родины.

Как в этот период видит свою роль и на что готов человек для Родины? Ощущение себя хозяином земли не высказывается, при этом пропагандистские тексты призывают молодежь к вдохновенному и творческому труду на благо Родины: «*Молодость, все может молодость! Не зря душа радостных сил полна. Много нас, счастливых много нас, И все свершим мы для тебя, страна!*»; «*От Байкала до Амура Мы проложим магистраль. Будет нам порою трудно, Но земле любимой в дар Лягут рельсы, будто струны наших песенных гитар*» («Все может молодость» А. Зацепина и Л. Дербенева; «БАМ» О. Фельцмана и Р. Рождественского).

В условиях кризиса советской системы верность Родине, ощущение исторического единства

индивида со всей страной присутствует только в песенном официозе для художественных фильмов о советском прошлом (1917 — конец 1950-х), и явного этатизма, по сравнению с периодом 1940-х гг., нет: *«Не знаю счастья большего, Чем жить одной судьбой: Грустить с тобой, земля моя, И праздновать с тобой»*; *«Память общая и песня общая У земли моей и у меня. Друг без друга нам не прожить никак, Будем дальше жить, земля. Счастье общее и горе общее У земли моей и у меня. Солнце общее и сердце общее У земли моей и у меня»* («Гляжу в озера синие» Л. Афанасьева и И. Шеферана из т/ф «Тени исчезают в полдень» В. Краснопольского и В. Ускова; *«Даль великая»* Е. Птичкина и Р. Рождественского из к/ф «Любовь земная»).

Что касается темы политического вождя, то песенный официоз возвеличивает как бы единого и коллективного политического лидера, утверждает единство советских политических организаций, во главе с культовым вождем — Лениным: *«Если дело отцов станет делом твоим, — Только так победим! Только так победим! ... Слышишь голос заводов и сел: Ленин, Партия, Комсомол!»* («Только так победим». А. Пахмутовой и Н. Добронравова).

Тема защиты Родины: сохраняется сложившаяся в начале 1960-х установка на профессиональную армию: *«Стоим мы на посту, повзводно и поротно. Бессмертны, как огонь. Спокойны, как гранит. Мы — армия страны. Мы — армия народа. ... Не зря в судьбе алеет знамя. Не зря на нас надеется страна. ... Не надо нас пугать, Не стоит нам грозить и вновь с огнем играть. Ведь, если враг рискнет проверить нашу силу, Его мы навсегда отучим проверять»* («Мы — армия страны» Г. Мовсисяна и Р. Рождественского). **Таковы основные черты патриотического дискурса в «семидесятые».**

Во второй половине 1980-х патриотический дискурс массовых песен, в число которых вошли транслированные СМИ бардовские песни и рок-музыка (А. Розенбаум, И. Тальков, «Машина времени»), заметно изменился. Эти изменения произошли в контексте **«перестройки»** — начатых правящей элитой попыток перехода от авторитарного нравственного идеала к демократическому путем инверсии. В том числе отмечается отказ от социалистических ценностей и методов, широкая демократизация общества и гласность; реформирование политической, социальной и экономической системы в СССР.

Характеристики Родины в песенных текстах изменились: из дискурса ушли «широкие просторы»; на фоне неудачного реформирования госсектора экономики и стремительного падения уровня жизни — *«Родина моя Скорбна и нема... Родина моя — Нищая сума... Родина моя, Ты сошла с ума»* («Родина моя» И. Талькова, 1990). В характеристики Родины теперь включена советская партийно-правительственная бюрократия с ее критичными оценками: *«Мы бойцы, мы службисты, солдаты Колоссальнейшего аппарата. Мы бумажные важные люди, Мы и были, и есть, мы и будем. Мы не пашем, не сеем, не строим, Мы гордимся общественным строем»*; *«Нет несчастья большего в России, Чем ходить с прошением по начальству, Чем выстаивать в бездонных коридорах, Чем высиживать в бездушных кабинетах, Чем таскать с собой бумаг ненужных горы, Дожидаясь барского ответа»* («Песенка чиновников» С. И. Т. Никитиных из х/ф Э. Рязанова «Забытая мелодия для флейты»; «Удивляюсь» из альбома «Анафема» А. Розенбаума).

В патриотическом дискурсе «перестроечных» песен (главным образом, бардовских и рок-музыки) — инверсия оценки ключевых событий истории Родины: Октябрьской революции и Гражданской войны, а также жесткие оценки советского тоталитарного режима: *«Листая старую тетрадь Расстрелянного генерала, Я тщетно силится понять, Как ты смогла себя отдать На растерзание вандалам? Тебя связали кумачом И опустили на колени, Сверкнул топор над палачом, А приговор тебе прочел Кровавый царь, великий гений. Россия! ... О, генеральская тетрадь, Забитой правды возрожденье, Как тяжело тебя читать Обманутому поколению...»*; *«Несогласные или мишенями в тир. Для любого была готова стенка»* («Россия» И. Талькова, 1989; «Бурьян породил бурьян» А. Макаревича и рок-группы «Машина времени», 1990).

Как видит свою роль и на что готов человек для Родины? В патриотический дискурс песен **«перестройки»** не входят ощущение себя хозяином земли и тема труда на благо Родины. Обычный человек пытается выжить: *«Господи, не охнуть, не вздохнуть, Дни летят в метельной круговерти. ... Снег, и мы беседуем вдвоем: Как нам одолеть большую зиму. Одолеть ее необходимо, Чтобы вновь весной услышать гром. Господи, спасибо, что живем...»* (Э. Рязанов и А. Петров, из х/ф Э. Рязанова «Небеса обетованные», 1991).



Человек, продукт тоталитарной системы, — в массе социально безынициативен и равнодушен, с неразвитым правосознанием, отчужден от общественной деятельности, с двойными моральными стандартами. Он мало способен к самоорганизации и активному гражданскому сопротивлению: «Мы похожи на стаю бескрылых птиц, Был объявлен ветер, но ветра нет, Ветер трудно поднять шелестом газетных страниц. Шелестит до звона в ушах, Как шагать еще быстрее, и какими нам быть, Но мы никак не решимся на главный шаг, Я боюсь, что мы разучились ходить...»; «Онемевшими от оков, Я с трудом учусь шевелить руками Но волки плодят волков, Из волчонка не вырастет трепетной лани..»; «Просто странно, что нас не свели на нет В эти семьдесят лет, Голова в облаках, а ноги налиты свинцом. ... Сто невидимых стен, уже каменных стен, Мы опять у себя в плену. Я дышу и еще не считаю себя мертвецом. Слишком рано спасать себя, слишком поздно — страну» («Ветер надежды», «Бурьян породил бурьян», «У свободы недетское злое лицо» А. Макаревича и рок-группы «Машина времени», 1990).

В песнях А. Розенбаума — акцент на коллективной ответственности советского общества за позорные страницы политических репрессий: «Анафема! Тем, кто писал, и тем, кто арестовывал, В этапы втапывая сапогами головы; Анафема! ... Тем, кто детей оставил без родителей, Своих в “Артек” отправив удивительный; ... Вам, расстрелявшим армии и кафедры, Вам, кто, убив, читал над гробом эпитафию, Анафема! ... Вождей своих меняли, как перчатки, вы, Самих себя считая непричастными» («Анафема» А. Розенбаума, 1988).

Меняется отношение к культовому политическому вождю — Ленину и его роли в истории России: «Кровавый царь, великий гений»; «Но не предан земле тиран, объявивший войну стране» («Россия», «Я вернусь» И. Талькова. В советском радиоэфире — с 1990 г.).

Из патриотического дискурса песен «перестройки» исчез этатизм: в 1990 г. лауреатом фестиваля «Песня года» стала И. Шведова с лирико-драматической песней «Белый вальс» (или «Афганский вальс» И. Демарина и Ю. Рогоза), развивающей тему трагических для советского общества результатов афганской войны. Хотя в 1989 г. СССР вывел свои войска из Афганистана, в песне получили отражение нарастающая оппозиция общества и власти, конфликт индивидуализма и этатизма: «Белый танец, белый

танец... Как же это? Так не честно! Где ты, русский мой афганец? Ждет тебя твоя невеста! Возвращайся, возвращайся От обугленной границы, Не могу я в белом вальсе Со своей бедой кружиться! ... Вы, теоретики ратного дела, Пусть это вам не однажды приснится: Девочка белое платье надела И перед зеркалом стала кружиться! Слышите, в медь полкового оркестра Хриплым, надрывным бемом ворвался Крик недождавшейся русской невесты, Страшная музыка белого вальса?!». **Таковы основные черты патриотического дискурса массовой песни в годы «перестройки», в годы разрушения советской системы.**

### Заключение

Исследование приводит к выводам: патриотический дискурс российско-советских массовых песен (с 1930-х до начала 1990-х) отражает как сохранение национальных традиций, так и изменение ценностных ориентаций советского общества. В массовом искусстве получили отражение идеалы советского модернизированного общества, советская идеология, изменения международного и внутреннего положения СССР. Массовое искусство отразило смещение ценностных ориентаций советского общества от этатизма и коллективизма в сторону индивидуализма и гражданского общества к признанию ценности личности, ее прав и свобод. Важно, что все изменения патриотического дискурса массовых песен происходили вследствие изменения политического контекста. В свою очередь, все изменения политического контекста начинались по инициативе правящей элиты, что типично для российской культуры». Дискурсы 1930-х — 1970-х пересекаются и, по существу, поддерживают друг друга, а дискурс конца 1980-х находится в состоянии конфликта с ними. Если в начале основой патриотического дискурса была соцреалистическая концепция — доказать жизнеспособность и преимущества социалистической системы как общества социальной справедливости и всеобщего счастья, то в конце происходит инверсия концепции. Это показатель нового цикла российской истории и культуры, связанного со сменой нравственного идеала, и очередного разлома российской срединной культуры.

### Библиографический список

1. Воскресенская В. В. Искусство как средство миростроения // Художественная культура. 2018. № 1 (23). С. 166-199.

2. Ганская Е. Н. Советская массовая песня как форма идеологии // *Litera*. 2019. № 2. С. 251-261.

3. Добренко Е. Политэкономия соцреализма. Москва : НЛО, 2007. 592 с.

4. Дюкин С. Г. Место и роль рок-музыки в позднесоветском и постсоветском кинематографе / С. Г. Дюкин, И. В. Самойлова // *Диалог со временем*. 2018. Вып. 63. С. 167-185.

5. Ермолин Е. А. Военные песни и военная проза Булата Окуджавы // *Человек и война : материалы ко Дню философии, посвященному 75-летию победы во Второй мировой и в Великой Отечественной войнах*. Москва : Голос, 2020. С. 406-427.

6. Ерохина Т. И. Рок-исполнитель в массовой культуре: pro & contra / Т. И. Ерохина, Н. О. Коновалова // *Ярославский педагогический вестник*. 2019. № 2. С. 198-203.

7. Злотникова Т. С. Российский дискурс массовой культуры в фокусе социокультурного исследования / Т. С. Злотникова, Н. Н. Летина // *Обсерватория культуры*. 2018. Т. 15. С. 422-435.

8. Иванов, В. Д. Баланс художественной культуры / В. Д. Иванов, Л. Р. Мусаханов // *Художественная жизнь России 1970-х годов как системное целое*. Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. С. 111-132.

9. Ильина Т. В. Искусство советского периода // *История искусств. Отечественное искусство*. 3-е изд., перераб и доп. Москва : Высш. шк., 2004. 407 с.

10. Кондаков И. В. Культурология: история культуры России. Москва : Высш. шк., 2003. 616 с.

11. Мясникова Л. А. Трансформация ценностных ориентиров советского человека // *Советский социокультурный проект : материалы Международной научной конференции*. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2015. С. 64-69.

12. Парфентьева Е. Н. Факторы изменений песенного жанра в советском кино в 1930-1960-е годы // *Вестник ВГИК*. 2018. № 1 (35). С. 32-42.

13. Райзберг Б. А. Патриотизм // *Современный социальноэкономический словарь*. Москва, 2015. 512 с.

14. Российский дискурс массовой культуры: эстетические практики и художественный образ : учебное пособие / под науч. ред. Т. С. Злотниковой, Т. И. Ерохиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. 227 с.

15. Степанова Е. А. «Все проходит — остается Родина»: образ Родины в советской песне // *Лабиринт*. 2015. № 4. С. 28-42.

16. Сидорова Г. П. Советская хозяйственная повседневность в массовом искусстве 1960-1980-х: архетипическая основа образов-кодов // *Культура и искусство*. 2015. № 2 (26). С. 145-155.

17. Сидорова Г. П. Что значит — Родину любить? (По текстам российских массовых и авторских песен 1930-2010-х) // *Патриотизм: культура, ценности, массмедиа : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Осипова*. Ульяновск : УлГТУ, 2019. С. 139-145.

18. Уварова И. П. Хроника культурной жизни / И. П. Уварова, К. Рогов // *Семидесяты как предмет истории русской культуры / сост. К. Ю. Рогов*. Москва ; Венеция, 1998. С. 29-74.

19. Фомин А. В. Воздействие музыки на психоэмоциональное состояние человека и его творческий потенциал... / А. В. Фомин, М. А. Зотова // *Музыкальное искусство и образование*. 2018. № 2. С. 59-75.

20. Якупова Г. Х. Идеи патриотизма в художественной литературе // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки»*. 2018. № 6/1. С. 168-171.

21. Clark K. *The Soviet Novel: History and Ritual*. 3d edition. Bloomington : Indiana University Press, 2000. 344 p.

### Reference list

1. Voskresenskaja V. V. *Iskusstvo kak sredstvo mirostroenija = Art as a means of peacebuilding // Hudozhestvennaja kul'tura*. 2018. № 1 (23). S. 166-199.

2. Ganskaja E. N. *Sovetskaja massovaja pesnja kak forma ideologii = Soviet mass song as a form of ideology // Litera*. 2019. № 2. S. 251-261.

3. Dobrenko E. *Politjekonomija so realizma = Political economy of socialist realism*. Moskva : NLO, 2007. 592 s.

4. Djukin S. G. *Mesto i rol' rok-muzyki v pozdnesovetskom i postsovetskom kinematografe = The place and role of rock music in late Soviet and post-Soviet cinema / S. G. Djukin, I. V. Samojlova // Dialog so vremenem*. 2018. Vyp. 63. S. 167-185.

5. Ermolin E. A. *Voennye pesni i voennaja proza Bulata Okudzhavy = Military songs and military prose of Bulat Okudzhava // Chelovek i vojna : materialy ko Dnju filosofii, posvjashhennomu 75-letiju pobedy vo Vtoroj mirovoj i v Velikoj Otechestvennoj vojnah*. Moskva : Golos, 2020. S. 406-427.

6. Erohina T. I. *Rok-ispolnitel' v massovoj kul'ture: pro & contra = Rock artist in popular culture: pro & contra / T. I. Erohina, N. O. Konovalova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019. № 2. S. 198-203.

7. Zlotnikova T. S. *Rossijskij diskurs massovoj kul'tury v fokuse sociokul'turnogo issledovanija = Russian discourse of mass culture in the focus of sociocultural research / T. S. Zlotnikova, N. N. Letina // Observatorija kul'tury*. 2018. T. 15. S. 422-435.

8. Ivanov, V. D. *Balans hudozhestvennoj kul'tury = Balance of artistic culture / V. D. Ivanov, L. R. Musahanov // Hudozhestvennaja zhizn' Rossii 1970-h godov kak sistemnoe celoe*. Sankt-Peterburg : Aletejja, 2001. S. 111-132.

9. Il'ina T. V. *Iskusstvo sovetskogo perioda = Art of the Soviet period // Istorija iskusstv. Otechestvennoe iskusstvo*. 3-e izd., pererab i dop. Moskva : Vyssh. shk., 2004. 407 s.

10. Kondakov I. V. Kul'turologija: istorija kul'tury Rossii = Culturology: cultural history of Russia. Moskva : Vyssh. shk., 2003. 616 s.
11. Mjasnikova L. A. Transformacija cennostnyh orientirov sovetskogo cheloveka = Transformation of the value guidelines of Soviet man // Sovetskij sociokul'turnyj proekt : materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ekaterinburg : Gumanitarnyj universitet, 2015. S. 64-69.
12. Parfent'eva E. N. Faktory izmenenij pesennogo zhanra v sovetskom kino v 1930-1960-e gody = Factors of changes in the song genre in Soviet cinema in 1930,1960 // Vestnik VGIK. 2018. № 1 (35). S. 32-42.
13. Rajzberg B. A. Patriotizm = Patriotism // Sovremennij sociojekonomicheskij slovar'. Moskva, 2015. 512 s.
14. Rossijskij diskurs massovoj kul'tury: jesteticheskie praktiki i hudozhestvennyj obraz = Russian discourse of popular culture: aesthetic practices and artistic image : uchebnoe posobie / pod nauch. red. T. S. Zlotnikovoj, T. I. Erohinov. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2015. 227 s.
15. Stepanova E. A. «Vse prohodit — ostaetsja Rodina»: obraz Rodiny v sovetskoj pesne = «Everything passes — Motherland remains»: the image of the Motherland in the Soviet song // Labirint. 2015. № 4. S. 28-42.
16. Sidorova G. P. Sovetskaja hozjajstvennaja povsednevnost' v massovom iskusstve 1960-1980-h: arhetipicheskaja osnova obrazov-kodov = Soviet economic everyday life in mass art 1960, 1980-x: the archetypal basis of code images // Kul'tura i iskusstvo. 2015. № 2 (26). S. 145-155.
17. Sidorova G. P. Chto znachit — Rodinu ljubit'? (Po tekstam rossijskikh massovyh i avtorskih pesen 1930-2010-h) = What does it mean to love the Motherland? (According to the texts of Russian mass and author's songs of the 1930-2010's) // Patriotizm: kul'tura, cennosti, massmedia : sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencija / pod red. S. V. Osipova. Ul'janovsk : UIGTU, 2019. S. 139-145.
18. Uvarova I. P. Hronika kul'turnoj zhizni = Chronicle of cultural life / I. P. Uvarova, K. Rogov // Semidesjatye kak predmet istorii russoj kul'tury / sost. K. Ju. Rogov. Moskva ; Venecija, 1998. S. 29-74.
19. Fomin A. V. Vozdejstvie muzyki na psihojemocional'noe sostojanie cheloveka i ego tvorcheskij potencial... = The impact of music on a person's psycho-emotional state and creativity... / A. V. Fomin, M. A. Zotova // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2018. № 2. S. 59-75.
20. Jakupova G. H. Idei patriotizma v hudozhestvennoj literature = Ideas of patriotism in fiction // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2018. № 6/1. S. 168-171.
21. Clark K. The Soviet Novel: History and Ritual. 3d edition. Bloomington : Indiana University Press, 2000. 344 p.

Статья поступила в редакцию 29.11.2022; одобрена после рецензирования 28.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 29.11.2022; approved after reviewing 28.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023

## **КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ**

Научная статья

УДК 304.4

DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_236\_246

EDN: WNDLAQ

### **Национальные союзы и общины Приднестровья в структуре культурного поля республики**

**Наталья Александровна Голубь**

Кандидат экономических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности и сценических искусств, Приднестровский государственный институт искусств им. А. Г. Рубинштейна. MD-3300, Приднестровская Молдавская Республика, г. Тирасполь, ул. Свердлова, д. 19  
tirtech@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3698-7666>

**Аннотация.** В статье представлен анализ деятельности национально-культурных объединений Приднестровья, направленной на сохранение и трансляцию национальных культур полиэтничной республики.

Рассматриваются практики, применяемые молдавской, украинской и русской общинами для сохранения и ретрансляции традиций и обычаев. Их многоаспектная деятельность охватывает культурно-досуговую, образовательную и информационную сферы, что позволяет выстроенной инфраструктуре существенно влиять на процессы культурной политики Приднестровья. Внедрение таких легитимных механизмов взаимодействия, как проведение съездов, конференций, коммеморации, интеграция в учебный процесс, сотрудничество со СМИ, позволяет комплексно охватывать подрастающее поколение, проводя этнонациональную политику полиэтничного Приднестровья, сохранять и передавать в аутентичном виде культуру народов, издавна проживающих на данной территории.

Базируясь на социокультурном подходе, опирающемся на принципы историзма и антропосоциентального взаимодействия, через призму национально-культурной идентичности приднестровского населения, где главенствующая роль принадлежит образованию и культурным практикам, автор исследует вертикаль *нация — этнос — культурная самобытность — национальные ассоциации*.

Автор акцентирует внимание на том, что в эпоху глобализации, с целью избежания всеобщей унификации, «размывания» национально-культурной идентичности, важно использовать возможности таких культурных институтов, как союзы и общины, которые объединяют на общественных началах значительное число этносов, проживающих вдали от своей родины, но не потерявших с ней культурно-языковой связи. Для обеспечения эффективной деятельности общественных организаций необходима консолидация мер по привлечению государственной поддержки, укреплению гражданских ценностей, более широкому внедрению коммеморальных практик художественной направленности, способствующих вовлечению представителей различных этносов в этнокультурные процессы. Однако в последнее время на фоне сокращения господдержки, а также ориентации на развитие новой общности «приднестровский народ», унифицирующей национальные самобытности культур на данной территории, автор констатирует сворачивание этнокультурной деятельности национально-культурных объединений.

**Ключевые слова:** национально-культурные объединения; «приднестровский народ»; этнокультурное наследие; коммеморация; молдавская община; русская и украинская общины

**Для цитирования:** Голубь Н. А. Национальные союзы и общины Приднестровья в структуре культурного поля республики // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 236-246.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_236\\_246](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_236_246). <https://elibrary.ru/WNDLAQ>

## CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

### National unions and communities of Transdnistria in the structure of the cultural field of the republic

Nataliya A. Golub

Candidate of economical sciences, associate professor of department of social and cultural activities and performing arts, Transnistrian state institute of arts named after A. G. Rubinstein. MD-3300, Transnistrian Moldavian Republic, Tiraspol, Sverdlov st., 19  
tirrech@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3698-7666>

**Abstract.** The article presents the analysis of activities of the national-cultural associations of Transdnistria, aimed at preserving and broadcasting the national cultures of the multi-ethnic republic.

The practices used by the Moldovan, Ukrainian and Russian communities in the spectrum of preservation and retransmission of traditions and customs are considered. Their multifaceted activities cover the cultural, leisure, educational and information spheres, which allows the built infrastructure to significantly influence the processes of the cultural policy of Transdnistria. The introduction of such legitimate interaction mechanisms as holding congresses, conferences, commemorations, integration into the educational process, cooperation with the media, makes it possible to cover comprehensively the younger generation, pursuing the ethno-national policy of multi-ethnic Transdnistria, preserve and transmit in the authentic form the culture of the peoples who have long lived in this territory.

Based on the sociocultural approach based on the principles of historicism and anthroposocietal interaction, through the prism of the national and cultural identity of the Transdnistria population, where education and cultural practices play the leading role, the author explores the vertical: nation — ethnos — cultural identity — national associations.

The author focuses on the fact that in the era of globalization, in order to avoid general unification, «erosion» of national and cultural identity, it is important to use the possibilities of such cultural institutions as unions and communities that unite on a voluntary basis a significant number of ethnic groups living far from their homeland, but have not lost their cultural and linguistic connection with it.

For the further development of the activities of public organizations, there is a need to consolidate efforts and state support, strengthen civic values, and more widely introduce commemorative artistic practices that contribute to the widespread involvement of representatives of various ethnic groups in ethno-cultural processes. However, recently, against the backdrop of reduction in state support, as well as an orientation towards the development of a new community of the «Transdnistria people», which unifies the national identity of cultures in this territory, the author states the curtailment of the ethnocultural activities of national cultural associations.

**Keywords:** national-cultural associations; «Transdnistria people»; ethno-cultural heritage; commemoration; Moldavian communities; Russian and Ukrainian communities

**For citation:** Golub N. A. National unions and communities of Transdnistria in the structure of the cultural field of the republic. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 236-246. (In Russ.).  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_236\\_246](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_236_246). <https://elibrary.ru/WNDLAQ>

#### Введение

Культура Приднестровской Молдавской Республики (далее — ПМР/Приднестровье) формируется под воздействием культур более чем 70 этносов, проживающих на исследуемой территории. Это обусловлено трансграничным положением государства, историческими предпосылками, экзогенными и эндогенными процессами, позволившими сформировать новую полиэтническую общность под названием «приднестровский народ», образованную в результате «взаимодействия славянских, романских, тюркских, германских и иных этносов» [История ПМР, 2021, с. 193].

Численная паритетность трех этносов в многонациональном этнополицультурном государстве является основным звеном этногенетиче-

ских и демографических процессов в республике. На данной территории исторически проживают русские (33,8 %), молдаване (33,2 %), украинцы (26,7 %) [Кривенко, 2015, с. 170]. Именно культуры этих этносов наиболее ярко представлены в социокультурном пространстве республики, что отразилось на формировании самосознания, народных традициях, обрядах, ритуалах, праздниках, фольклоре, национальных особенностях духовного уклада населения. В то же время нельзя не учитывать, что на их развитие оказали влияние как вышеупомянутые группы народностей, так и национальные меньшинства, живущие здесь (гагаузы, армяне, цыгане, немцы, белорусы, поляки и др.).

Как показывает практика, с одной стороны, «каждая нация уважает, несет и хранит традиции

своей культуры, но, учитывая культурную границу, она может заимствовать традиционные достижения других народов, тем самым обогащая собственное культурное наследие» [Мамутова, 2016, с. 268], с другой стороны, чем сильнее межнациональное взаимодействие культур, тем явственнее просматривается тенденция их унификации, ведущая к «размыванию» национально-культурной идентичности. В условиях нарастающей глобализации подобные реверсивные процессы зачастую приводят к дезактуализации национальных культур, уменьшают их значимость. Если допустить односторонний характер культурного взаимодействия, то это может привести к «подавлению национальных культур и, в конечном счете, к потере не только национально-культурной самобытности малочисленных народов, но и, что хуже — к отторжению собственной культуры определенной страны» [Квилинкова, 2005, с. 63].

Противостоять этим тенденциям, сохранить национальные традиции и свою национальную специфику можно только в случае результативной культурной политики, действенной государственной поддержки. «Именно национальное государство способно создавать, оказывать поддержку и осуществлять контроль над всей системой воспроизводства и передачи информации, формирующей то всеобщее пространство, которое называется национальной культурой, и приобщение к ценностям которого возможно только в процессе образования» [Чижевич, 2017, с. 210].

Государство, опираясь в целом на культурные институты и систему образования в частности, в первую очередь, должно быть ориентировано на подрастающее поколение, создавать условия, предлагать механизмы, способствующие сохранению и воспроизводству национально-этнической жизни каждого этноса. Действенную поддержку в этом направлении оказывают общественные организации, объединенные по национальному принципу, которые, актуализируя свою деятельность, в первую очередь, в адрес юношества, способствуют тем самым не только сохранению, но и трансляции последующим поколениям этнических традиций и обычаев в аутентичном виде. Выступая сегментом общественных движений, национально-культурные объединения путем представления интересов своих сторонников могут обозначить и отстаивать свои принципы, что позволяет, занимая активную позицию, конструктивно взаимодействовать с органами

местной власти, при необходимости — защищая этнокультурное наследие.

Актуальность проблематики сохранения национальных культур в Приднестровье детерминирована рядом причин: глобализационными проблемами, «непризнанностью» государства, курсом на формирование новой, вненациональной, общности «приднестровский народ», отсутствием как внятной государственной культурной политики, так и пассионарных сил — сильных игроков в виде национальных ассоциаций, способных влиять на политические и образовательные процессы в республике, заключающиеся в «сохранении разнообразия культур и в реализации их бесконфликтного взаимодействия» [Водопьянова, 2008, с. 118]. Выявлению роли и степени влияния этноассоциаций, доминирующих в Приднестровье этносов (русских, молдаван, украинцев), являющихся национально-культурными объединениями в структуре культурного поля страны, и посвятим данное исследование.

Объектом исследования являются русские, молдавские и украинские национальные объединения, действующие на территории Приднестровья; предметом выступает их деятельность, направленная на сохранение, развитие и защиту этнокультуры, языка, духовных традиций, исторической памяти.

#### Методы исследования

Исследование основано на социокультурном подходе, опирающемся на принципы историзма и антропосоциентального взаимодействия, что позволяет определить движущие силы эволюции общества, коими выступают, в частности, национально-культурные объединения, чья деятельность направлена на сохранение и передачу последующим поколениям традиций, духовности, культуры своего этноса. Вертикаль *нация — этнос — культурная самобытность — национальные ассоциации* рассматривается через призму национальной культурной идентичности человека и позволяет формировать «представление личности о своей роли в социальной или этнической группе, то есть осознание ... принадлежности к собственной культуре». Здесь следует учитывать, что «почти все сферы культурной жизни (образование, наука, религия, моральные ценности и другие) способствовали развитию цивилизаций и сближению народов. Но, с другой стороны, в мире продолжают сосуществовать и взаимодействовать различные культуры, каждая из которых характеризуется уникальными свой-

ствами» [Мамутова, 2016, с. 268]. Поэтому столь очевидна необходимость в активной деятельности национальных объединений, направленной на популяризацию и транслирование аутентичной культуры своих этносов, сохранение и укрепление исторических традиций, культурного и национального наследия, влияющих на процессы становления гражданского общества в изучаемом многонациональном регионе.

Методологической базой исследования стали работы теоретического и прикладного характера, позволяющие посредством стратификации актуализировать пути сохранения и трансляции национального культурного наследия. Это является важным в условиях «глобализации и мировой интеграции, в ходе которых неизбежно происходит сближение и слияние культур разных народов и стран, своеобразная их унификация и появляется угроза исчезновения культурной самобытности» [Белозерова, 2013, с. 37]. Роль национальных объединений в процессе нациестроительства в связи с усилением интереса общества к процессам этнической идентификации, этнической истории различных народов, их культурному колориту очевидна. Так, Эрик Хобсбаум, подходу с агностической позиции, рассуждая об отличительных чертах нации от других типов общностей, отмечает, что, став «народом», развивая «грамотность на национальном языке, граждане страны приобретают общую память, знаки и символы, обретая идентификацию со страной и правящей системой» [Hobsbawm, 1998, с. 17]. Также представляет интерес подход профессора социальной антропологии Эрика Геллнера, который определяет нацию исключительно через «сопричастность, солидарность, добровольную идентификацию и разделяемое противопоставление» [Геллнер, 1983, с. 4]. С. Хантингтон отмечает, что «в современном глобализирующемся мире наиболее важными различиями между людьми уже являются не идеологические, политические или экономические, а культурные» [Хантингтон, 2003, с. 17]. Но на фоне глобальных тенденций в сфере культуры местные культурные ценности и модели поведения «взаимодополняемы и взаимопроникают, хотя в конкретных ситуациях могут прийти в столкновение» [Robertson, 1992, с. 65]. Резюмирует вышесказанное В. Головченко, отмечая, что «национальные культура и язык, историческая и коллективная память как составные национального сознания решающим образом усиливают прочность и сплоченность этноса, объединяют и легитимизируют его»

[Головченко, 2016, с. 85]. Поэтому столь важно формировать нацию, опираясь на созидательную деятельность этнокультурных групп, обладающих осознанием своей обособленности в интернациональной среде края.

Вторую группу источников составляют исследования, в которых представлена характеристика этнокультурных процессов, влияющих на формирование национально-культурной идентичности, с обращением к роли национальных объединений, влияющих на структурирование этнокультурной политики государства. В связи с этим представляют интерес работы приднестровских ученых — этнополитолога В. П. Степанова, историков культуры Н. П. Гаврилюк и Н. В. Дымченко. Акцентируя внимание на том, что «нынешняя национальная структура населения Приднестровья складывалась в своих главных чертах в течение двух последних веков, когда происходило становление некой этносоциальной общности, которая в ходе исторических трансформаций и длительных аккультурационных связей с сохранением неизменной языковой схемы, с превалированием восточнославянского компонента, способствовала созданию условий для оформления региональной идентичности» [Гаврилюк, 2014, с. 303]. Таким образом, отметим, что постоянные межэтнические контакты приводят к необходимости «защиты культурно-языковых прав и свобод, влияющих на этническую защищенность и на укрепление гражданских ценностей» [Степанов, 2015, с. 163]. С учетом вышесказанного вектор нашего исследования смещается в сторону анализа деятельности национально-культурных сообществ с акцентом на их ведущую роль в деле сохранения культурного этнонаследия в аутентичном виде и тех практических действий, которые способствуют формированию этнонациональной повестки в структуре культурного поля республики.

Анализ конкретных культурно-досуговых практик в контексте проводимой культурной политики, направленной на сохранение и актуализацию нематериального наследия, и в частности, внедрение коммеморативных практик, и такой разновидности, как художественная, представлен в статьях И. С. Огоновской, Е. Водопьяновой, М. В. Белозеровой. Особое внимание в связи с этим, по мнению автора, необходимо акцентировать на способах привлечения к этнической культуре как инструменту национально-патриотического воспитания и как одного из факторов интеграции жителей полиэтничных

территорий, что и будет предпринято в данном исследовании.

### Результаты исследования

Для таких государств с отложенным юридическим статусом, как Приднестровье (оно де юре до сих пор не признано, хотя де факто 32 года назад на референдуме провозгласило свою независимость), особенно актуальной является бинациональная политика, базирующаяся на этноязыковой составляющей. Исторически в Приднестровье сложился определенный культурный код, который зиждется на ценностном восприятии полиэтничности, поликонфессиональности, мирности и билингвизма (в основе которого особое место занимает русский язык) [Степанов, 2015]. Постсоветское наследие дало старт динамике развития этногражданского самосознания жителей Левобережья, строительству нового этнокультурного облика современного Приднестровья, в котором нет титульной нации и конституционно закреплены три официальных языка с равным статусом. «Поскольку в Приднестровье не доминирует ни одна этническая группа, приднестровская идентичность носит исключительно политический характер, легитимируется через общность исторической судьбы местных жителей» [Kolossova, 1998, с. 336]. В приднестровском поле культуры именно «толерантное межэтническое взаимодействие привело к трансформационным и ассимиляционным процессам в культуре и сформировало определенное своеобразие менталитета этнокультурных групп полиэтничного социума приднестровского государства, функционирующих в системе Православного славянского мира» [Голубь, 2019, с. 169]. Поэтому сохранение единого культурного пространства полиэтничной республики путем сохранения самобытности этнических ценностей (языка, культуры, традиций, особенностей быта, национальной кухни) каждой этнической группы в условиях непризнанности выступает важнейшим условием сохранения государственности.

Обеспечение цивилизационной самобытности определено как один из приоритетов культурного и гуманитарного развития Приднестровья как молодого государства, что закреплено в положениях, регламентирующих культурную политику молодой полиэтничной республики. В частности, признается ведущая роль культуры в деле сохранения национальной самобытности приднестровского народа, неразрывной связи культуры с нравственным возрождением; законодательно закреплено «равное достоинство национальных

культур народа Приднестровской Молдавской Республики» (Ст. 5), которое признает «равные права и свободы народа Приднестровья» [Закон ПМР ... , 2020, с. 5].

Решение этих вопросов находится в компетенции культурных институтов, основная задача которых — реализация культурной политики бинационального государства. Определяющим является специфика этнической структуры населения, приднестровская сущность, в основе которой «национальное многообразие и отсутствие межэтнических конфликтов» [Президент ПМР ... , сайт, 2021]. Институтами, решающими вопросы развития творческой деятельности, транслирования народных традиций и обычаев коренных народов, являются в том числе национальные объединения, которые выступают действенными игроками в полиэтничном поле.

Обращаясь к истокам появления национальных общественных и культурных объединений в Приднестровье, следует отметить, что их создание в начале 1990-х гг. в правовом отношении регламентировалось принятым в 2000 г. Законом «Об общественных объединениях». Он определил понятие «общественное объединение», цели (добровольное формирование граждан на основе общности интересов для совместной реализации гражданских, экономических, социальных и культурных прав), принципы создания и деятельности общественных объединений, их статус, организационно-правовые формы, порядок создания, регистрации и ликвидации, права и обязанности, собственность и управление имуществом, возможность налаживания международных связей [Закон ПМР ... , 2000].

Создание национальных объединений, в первую очередь, было обусловлено социальными проблемами этносов, которые не находили решения. Они выступали своеобразными посредниками между региональными органами власти и народами, представляли их интересы. Для этого были определены легитимные механизмы взаимодействия — проведение съездов, конференций, этнокультурных досуговых мероприятий. Союзы и общины получили реальную возможность обозначать свои позиции в решении проблем социально-политического характера, выступать дополнительным импульсом в сохранении и развитии этнической культуры, обрядов и традиций, родного языка. Участие в разработке госпрограмм социально-экономического развития отдельных этносов позволило на начальном



этапе проводить действенную этнокультурную политику, направленную как на сохранение самих этносов, так и их традиционной народной культуры.

Применение национальными союзами так называемых коммеморативных практик («сохранение в общественном сознании памяти о значимых событиях прошлого» [Огоновская, 2021, с. 237]) как инструмента сохранения этнокультурной памяти позволяет интегрироваться с проводимой культурной политикой Приднестровья, обозначив приоритеты по сохранению и имплементации этнокультурного своеобразия народов, населяющих территорию Приднестровья. И роль национальных союзов и общин, наделенных правами и полномочиями по защите, сохранению и развитию национальных культур, национальных обычаев и традиций в эпоху глобализма, трудно переоценить. К примеру, в приоритете общественного движения *молдаван* — сохранение молдавского языка на исконной кириллической графике. В противовес соседней Молдове, которая отказалась как от языка, так и от национальности (в Конституции РМ прописано, что государственным языком является румынский; нет и молдавской нации, а есть румынская), сегодня Приднестровье — единственная страна в мире, где молдавский язык, на котором общаются более 30 % населения, не только сохранен на его исконной основе (не латиница, как теперь в Молдове, а кириллическая графика) — Конституцией ему гарантирован статус официального. Указом Президента ПМР создана специальная государственная комиссия по развитию молдавского языка. Ведущие ученые-историки, филологи, представители общественности перманентно работают над целевыми программами «Учебник» и «Развитие образования на молдавском языке». Союзом постоянно поддерживается деятельность официального республиканского издания — газеты «Адевэрул Нистрян», редакций передач на молдавском языке на ТВ ПМР и Радио ПМР; осуществляется поддержка кафедр Приднестровского государственного университета (далее — ПГУ), ведущего вуза республики, где ведется подготовка учителей молдавского языка [Цит. по: ИА «Новости Приднестровья», 2018]. Из 9 учреждений дополнительного образования детей кружковой направленности (Дворцы и центры детского творчества) в трех наряду с русским языком ведется обучение и на молдавском [Отчет Министерства просвещения ПМР, 2022].

Сохранение культурного наследия молдавского народа, актуализация этнокультурной памяти просматривается в культурно-досуговой деятельности Союза молдаван Приднестровья, базирующейся на критериях значимости событий для общества, обусловленных общенациональным, региональным и местным уровнями. К первой категории относятся события, имеющие наибольшую значимость для страны и всех жителей. Их актуализация осуществляется посредством всенародного участия на республиканском уровне с привлечением зарубежных гостей — это фестиваль искусств «Мэрцишор», знаменующий приход весны; праздники молодого вина «Тулбурел» и «Дулче винул», фестиваль народных ремесел «Мештер фауэр».

Региональный уровень актуализации этнокультурной памяти представлен мероприятиями, направленными на сохранение традиций и обычаев молдаван, имеющих существенное значение для истории и культуры районов республики, такими как конкурс молодых писателей, экологическая акция «Колодец — родник жизни», конкурса «Тайна бужацелор национале», в основе которого приготовление старинных и современных молдавских блюд; проведение фольклорного фестиваля «Хора тоамней» с привлечением учащихся из всех районов Приднестровья.

Местный уровень актуализации этнокультурной памяти наиболее ярко проявляется в деятельности Союза молдаван по сохранению и популяризации этнокультуры. Проведение конкурса «Читайте с нами», в котором звучат стихи на молдавском языке, исполняемые учениками русских, молдавских и украинских школ; проведение фестивалей рождественских и новогодних традиций и обрядов «Флориле далбе» и «Клопоцей, зургэлэй рэсунэ Ниструл!» — все это является «связующей нитью поколений, позволяющей передавать народные обычаи и обряды от хранителей и трансляторов подрастающему поколению. Ведь именно этническая составляющая народной художественной культуры способна обеспечить духовное развитие человека, повысить его творческий потенциал» [Голубь, 2021, с. 209]. Таким образом, локальный аспект этнокультурной памяти наиболее тесно связан с коммеморативными практиками художественной направленности.

Особенно это актуально на фоне того, что Приднестровье как наследник традиций Советской Молдавии включило в свое новое название слово «молдавская» как противопоставление

молдавскому национализму. После обострения конфликта «подобное название стало дополнительно подчеркивать молдавскость территории, которая самоопределилась как русскокультурный центр» [Степанов, 2015, с. 180].

Сложность заключается в том, что в Приднестровье без чьей-либо поддержки разрабатываются программы образования на молдавском языке, издаются книги — словари, детские сказки и другие произведения приднестровских авторов, а также классической молдавской литературы. Для придания импульса развитию и сохранению молдавского языка и культуры было предложено создать специальное Управление по вопросам развития молдавского языка при Президенте ПМР. Основными целями и задачами были определены «вопросы повышения культуры владения молдавским языком, выработка рекомендаций и предложений по усовершенствованию норм литературного молдавского языка, его орфографии и алфавита, оформления на нем официальных документов и написания географических названий» [цит. по: ИА «Новости Приднестровья», 2018]. Но до сих пор такое Управление не создано, отсутствует и финансовая поддержка данной национально-культурной организации со стороны государства, что приводит к «затуханию» общественной деятельности, сворачиванию культурно-досуговых программ этнического характера (регионального и местного уровня), оттоку членов Союза.

На данный момент наиболее сильным общественным игроком на национальном поле полиэтностной республики является организация «Союз русских общин Приднестровья» (далее — Союз), объединившая созданные ранее общины в 7 территориально-административных единицах республики, созданная в мае 2001 г. на первой конференции русских общин Приднестровья. Основными целями и задачами Союза стали «консолидация усилий и использование потенциала возможностей Русских общин... Создание целостной и действенной системы сохранения, развития и защиты русской культуры, русского языка, православных духовных традиций, исторической памяти». Эта общественная организация, «объединяет русских людей, пропагандирует русскую культуру и русские национальные традиции, основанные на православных традициях» [ОО «Союз русских общин Приднестровья», сайт]. Среди основных задач — работа с образовательными учреждениями на территории Приднестровья путем обеспечения необхо-

димой учебной и научно-методической литературой, проведение культурных мероприятий патриотического и гуманитарного характера; осуществление государственной политики в отношении соотечественников за рубежом во всех спектрах необходимой поддержки.

Активное сотрудничество Союза с Посольством Российской Федерации в Республике Молдова, Россотрудничеством позволяет оказывать действенную поддержку соотечественникам. Посредством проектов коммеморации как инструмента национально-патриотического воспитания подрастающего поколения происходит приобщение к общенациональным и государственным российским праздникам: 12 июня — День России, 8 июля — День семьи, любви и верности, 22 августа — День Государственного флага РФ [цит. по: Официальный сайт ОО «Союз русских общин Приднестровья»], которые с масштабом отмечаются на приднестровской земле. И подобное межкультурное взаимодействие продолжает расширяться, чему способствуют исторически сложившаяся в регионе русскокультурная среда и современные геополитические реалии.

Украинское население Приднестровья, выступающее третьей по численности после русской и молдавской национальной группой (более 100 тыс. человек), принимает активное участие в строительстве этнокультурного облика современной республики. Национально-культурные объединения представлены общественными организациями «Червона калина» (г. Тирасполь), «Вітчизна» (г. Бендеры), «Наша мрія» (г. Дубоссары), Союзом украинцев им. А. Бута, Республиканским обществом «Укрпросвіта». Но ввиду геополитических событий, происходящих в последнее десятилетие, в общественном движении данного этноса также произошел раскол. До 2004 г. все украинские общины, объединенные в Союз, действовали консолидированно, получая действенную поддержку со стороны соседней Украины, в том числе и на функционирование общеобразовательных украинских организаций, получение квот выпускниками для поступления в вузы Украины; поддержку в освоении украинского языка в качестве второго официального языка обучения в ПМР (его изучают 9,2% учеников общей системы образования [Отчет Министерства просвещения ПМР, 2022]); проведение ежегодного республиканского фестиваля украинской культуры «Пшеничне перевесло»; поддержание фольклорных клубных формирований народной самодеятельности, транслирующих украинскую

культуру. «Шевченковские дни» как своеобразный символ украинской культуры, День Конституции Украины, День национального флага Украины и День независимости, Дни славянской письменности и культуры, День родного языка, День украинской вышиванки отмечают приднестровские украинцы, заложив основы национально-культурной идентичности еще на уроках по «народоведению» в украинских лицеях и гимназии [Цит. по: ГУ «Приднестровская газета», сайт, 2018].

Выстроенная информационно-культурная пирамида: две начальные школы, средняя школа имени Леси Украинки в Рыбнице, Украинский лицей в Тирасполе, украинская гимназия имени Ивана Котляревского в Бендерах, кафедра украинского языка и литературы в ПГУ, еженедельная газета на украинском языке «Гомін», украинские редакции на государственном телевидении и радиовещании, фестивальное движение — позволяет выстраивать действенную систему поддержки данного этноса, сохранять и развивать духовную и этническую культуру, транслировать аутентичные традиции, обряды и обычаи, в итоге влиять на развитие данного этносоциума; формировать культурную повестку республики.

Некогда налаженная народная дипломатия с Украиной, крепкие связи и сотрудничество на государственном уровне позволяли сохранять ценностно-смысловое ядро идентичности приднестровских украинцев. Но на данный момент финансовая и этнокультурная помощь соседнего государства сведена к нулю. Причина — в геополитической ситуации, что также отразилось на деятельности украинских национально-культурных общин и привело к конфронтации между представителями местных общин и союзов. Для активизации работы общественных объединений украинской культуры, миссия которых направлена не только на сохранение национальных традиций и культуры в Приднестровье, но и на их развитие, важны взаимопонимание и консолидация усилий всех местных украинских общественных организаций; их деятельность должна быть направлена на выход из кризиса и преодоление разногласий. Для предотвращения ослабления социальной базы традиционной культуры необходимо активизировать содержательный вектор концентрации идей и ресурсов, наметить творческие коллаборации.

Подводя итоги, отметим, что деятельность всех национально-культурных объединений была наиболее результативной в период становления

Приднестровья как ответ на мононациональную политику, проводимую соседней Молдовой, от которой отделилась наша республика. Но приходится констатировать, что в последние годы наблюдается сокращение государственной поддержки национально-культурных объединений. А взятый курс на формирование новой полиэтнической общности под названием «приднестровский народ» ведет к сворачиванию этнокультурной деятельности общественных национальных организаций (Кроме «Союза русских общин Приднестровья»), постоянно поддерживаемого Россотрудничеством, ввиду геополитических тенденций). При этом образовательный сектор республики по-прежнему включен в этнокультурную досуговую деятельность по популяризации национальных традиций, обычаев, обрядов.

### Заключение

Национально-культурные объединения как центры сохранения и популяризации этнокультуры способствуют широкому распространению в аутентичном виде национальных традиций и обрядов и передаче их последующим поколениям, а также широкому транслированию этнокультурного опыта. Посредством осуществления культурно-досуговой деятельности этносоюзы и общины интегрированы в проводимую культурную политику республики, объединяя приднестровцев независимо от этнической принадлежности. Здесь отсутствует «разделяемое противопоставление» этносов, что позволяет включать подрастающее поколение посредством коммеморативных практик художественной направленности в проводимую этнонациональную политику полиэтничного Приднестровья, сохраняя и транслируя в аутентичном виде традиции, обычаи, обряды народов, проживающих на данной территории.

Национальные объединения, активно участвуя в образовательном процессе, формируя общественное мнение и воспитывая подрастающее поколение на культурных традициях своего народа, способны оказывать действенную поддержку в защите региональных культур, которым угрожает всеобщая унификация, чтобы не превратить эти культуры в «памятники прошлого». Для этого, в том числе при обучении второму официальному языку, образовательный процесс желательно построить не в дихотомии «родной язык / неродной язык», а в соотношении «язык / культура 1» и «язык / культура 2», что позволит активнее вовлекать подрастающее поколение в

процесс сохранения и трансляции национальных культур народов, проживающих на территории Приднестровья.

Участвуя в госпрограммах, союзы и национальные общины имеют действенный механизм влияния на ситуацию, но в связи с сокращением финансовой помощи и курсом на пропаганду и продвижение общности «приднестровский народ» в последнее десятилетие резко уменьшился спектр воздействия национально-культурных объединений на общество. И при отсутствии действенной поддержки со стороны государства (на фоне геополитических событий) сокращается ареал транслирования народной традиционной культуры, что не позволяет на должном уровне противостоять глобализационным процессам.

#### Библиографический список

- Белозерова М. В. Деятельность национальных общественных организаций Кемеровской области и проблемы сохранения культурного наследия // Вестник Томского государственного университета. История. 2013. № 4 (24). С. 36-40.
- Водопьянова Е. В. Культурная политика Европейского Союза и вызовы времени // Современная Европа. 2008. № 4 (36). С. 112-122.
- Гаврилюк Н. П. Взаимосвязь этнического самосознания и традиционной обрядности (на примере жителей полиэтничного Приднестровья) // Теория и практика общественного развития. Краснодар : ООО Издательский дом «ХОРС». 2014. № 2. С. 303-305.
- Голубь Н. А. Регуляция культурной деятельности в Приднестровье // Знание. Понимание. Умения. 2021. № 4. С. 202-214.
- Голубь Н. А. Традиционно-обрядовая культура этнических групп современного Приднестровья // Знание. Понимание. Умения. 2019. № 2. С. 166-173.
- Дымченко Н. В. Диалог культур и культурный имидж ПМР: реалии и перспективы // Материалы XVIII Международных Лихачевских научных чтений. Санкт-Петербург : СПбГУП, 2018. С. 205-207.
- Закон ПМР «Об общественных объединениях» № 240-3 от 28 января 2000 г. URL: <http://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=36735> (дата обращения: 06.09.2022).
- Закон ПМР «О культуре» (текущая редакция по состоянию на 19 ноября 2020 года). URL: <http://www.vspmr.org/legislation> (дата обращения: 06.09.2022).
- История ПМР. Т. IV. Книга вторая. Бендеры : Полиграфист, 2021. 776 с.
- Квилинкова Е. Н. Национальная культура и глобализация / Е. Н. Квилинкова, В. А. Сакович // Славянские чтения № 3 : материалы научно-теоретической конференции. Кишинев : LUMINA, 2005. Вып. 3. С. 61-70.
- Кривенко А. В. Этнический состав населения ПМР: ретроспективный и перспективный анализ / А. В. Кривенко, В. Г. Фоменко, М. П. Бурла // Вестник Приднестровского университета. Серия: Физико-математические и технические науки. Экономика и управление. 2015. № 3 (51). С. 169-178.
- Мамутова Х. Э. Межкультурная коммуникация и культурная идентичность в современном мире // Национальные культуры в межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. : в 2 ч. Ч. 1. Социально-исторические аспекты межкультурного взаимодействия / редкол.: Э. А. Усовская (отв. ред.) и др. Минск : Колорград, 2016. С. 266-273.
- Огоновская И. С. Коммеморативные практики как инструмент сохранения памяти о военной истории России // Одна на всех трагедия и одна Победа : Международная научно-практическая конференция к 80-летию начала Великой Отечественной войны. Оренбург, 28-29 мая 2021 г. : сборник статей. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2021. С. 237-241.
- Отчет Министерства просвещения ПМР за 2021 год. URL: <https://www.minpros.info/about/9867> (дата обращения: 20.09.2022).
- ОО «Союз русских общин Приднестровья» : официальный сайт. Тирасполь. URL: <http://ruscom-pmr.ru/o-sojuze.htm> (дата обращения: 18.09.2022).
- Президент провел встречу с представителями национальных общин Приднестровья // Официальный сайт Президента ПМР. 2021. URL: <https://president.gospmr.org/press-sluzhba/novosti/prezident-provodit-vstrechu-s-predstavatelyami-natsionaljnih-obschin-pridnestrovjya.html> (дата обращения: 19.09.2022).
- Степанов В. П. Этническое конструирование гражданской идентичности на двух берегах Днестра (1989-2014 гг.) : монография : Рос. ин-т стратег. иссл. ; Приднестровский гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко, Ин-т истории и гос. управления. Москва : Рос. ин-т стратег. иссл., Тирасполь, 2015. 224 с.
- Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. Москва : ООО «Издательство АСТ», 2003. 603 с.
- Чем живут украинцы Приднестровья. «Червона калина» и ее планы // ГУ Приднестровская газета: сайт. 2018. 16 февраля. URL: <http://gazeta.gospmr.org/?p=4355> (дата обращения: 20.09.2022).
- Четверть века на страже молдавского языка и культуры // ИА «Новости Приднестровья»: сайт. 2018. 27 янв. URL: <https://novostipmr.com/ru/news/18-01-27/chetvert-veka-na-strazhe-moldavskogo-yazyka-i-kultury> (дата обращения: 20.09.2022).
- Чижевич Т. А. Национальная культура в эпоху глобализации // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 8 (82). С. 209-211.

22. Kolosov V., O'Loughlin J., Tchepalyga A. National Construction. Territorial Separatism, and PostPSoviet Geopolitics in the Transniester Moldovan Republic // Post-Soviet Geography and Economics, 1998. Vol. 39. № 6. S. 336-337.

23. Hobsbawm E. Nations and nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality (Canto Classics) 2nd Edition. 1998. 299 s.

24. Gellner E. Nations and Nationalism. 1983. 152 s.

25. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture (Theory, Culture & Society Series) / R. Robertson. — London, 1992. 224 s.

### Reference list

1. Belozjorova M. V. Dejatel'nost' nacional'nyh obshhestvennyh organizacij Kemerovskoj oblasti i problemy sohraneniya kul'turnogo nasledija = Activities of national public organizations of the Kemerovo region and problems of preservation of cultural heritage // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istorija. 2013. № 4 (24). S. 36-40.

2. Vodop'janova E. V. Kul'turnaja politika Evropejskogo Sojuza i vyzovy vremeni = European Union cultural policy and time challenges // Sovremennaja Evropa. 2008. № 4 (36). S. 112-122.

3. Gavriljuk N. P. Vzaimosvjaz' jetnicheskogo samoznaniya i tradicionnoj obrjadnosti (na primere zhitelej polijetnichnogo Pridnestrov'ja) = The relationship between ethnic identity and traditional rituals (on the example of residents of multi-ethnic Transnistria) // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya. Krasnodar : OOO Izdatel'skij dom «HORS». 2014. № 2. S. 303-305.

4. Golub' N. A. Reguljacija kul'turnoj dejatel'nosti v Pridnestrov'e = Regulation of cultural activities in Transnistria // Znanie. Ponimanie. Umenija. 2021. № 4. S. 202-214.

5. Golub' N. A. Tradicionno-obrjadovaja kul'tura jetnicheskikh grupp sovremennogo Pridnestrov'ja = Traditional-ritual culture of ethnic groups of modern Transnistria // Znanie. Ponimanie. Umenija. 2019. № 2. S. 166-173.

6. Dymchenko N. V. Dialog kul'tur i kul'turnyj imidzh PMR: realii i perspektivy = Culture dialogue and cultural image of the PMR: realities and perspectives // Materialy XVIII Mezhdunarodnyh Lihachevskih nauchnyh chtenij. Sankt-Peterburg : SPbGUP, 2018. S. 205-207.

7. Zakon PMR «Ob obshhestvennyh ob#edinenijah» № 240-Z ot 28 janvarja 2000 g. = Law of the PMR «On Public Associations» № 240-Z of January 28, 2000. URL: <http://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=36735> (data obrashhenija: 06.09.2022).

8. Zakon PMR «O kul'ture» (tekushhaja redakcija po sostojaniju na 19 nojabrja 2020 goda) = Law of the PMR «On Culture» (current edition as of November 19, 2020). URL: <http://www.vspmr.org/legislation> (data obrashhenija: 06.09.2022).

9. Istorija PMR. T. IV. Kniga vtoraja = History of the PMR. V. IV. Book Two. Bendery : Poligrafist, 2021. 776 s.

10. Kvilinkova E. N. Nacional'naja kul'tura i globalizacija = National culture and globalization / E. N. Kvilinkova, V. A. Sakovich // Slavjanskije chtenija № 3 : materialy nauchno-teoreticheskoj konferencii. Kishinev : LUMINA, 2005. Vyp. 3. S. 61-70.

11. Krivenko A. V. Jetnicheskij sostav naselenija PMR: retrospektivnyj i perspektivnyj analiz = Ethnic composition of the PMR population: retrospective and prospective analysis / A. V. Krivenko, V. G. Fomenko, M. P. Burla // Vestnik Pridnestrovskogo universiteta. Serija: Fiziko-matematicheskie i tehicheskie nauki. Jekonomika i upravlenie. 2015. № 3 (51). S. 169-178.

12. Mamutova H. Je. Mezhkul'turnaja kommunikacija i kul'turnaja identichnost' v sovremennom mire = Intercultural communication and cultural identity in the modern world // Nacional'nye kul'tury v mezhkul'turnoj komunikacii : sb. nauch. st. : v 2 ch. Ch. 1. Social'no-istoricheskie aspekty mezhkul'turnogo vzaimodejstvija / redkol.: Je. A. Usovskaja (otv. red.) i dr. Minsk : Kolorgrad, 2016. S. 266-273.

13. Ogonovskaja I. S. Kommemorativnye praktiki kak instrument sohraneniya pamjati o voennoj istorii Rossii = Commemorative practices as a tool for preserving the memory of the military history of Russia // Odn na vseh tragedija i odna Pobeda : Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija k 80-letiju nachala Velikoj Otechestvennoj vojny. Orenburg, 28-29 maja 2021 g. : sbornik statej. Orenburg : Izd-vo OGPU, 2021. S. 237-241.

14. Otchet Ministerstva prosveshhenija PMR za 2021 god = Report of the Ministry of Education of the PMR for 2021. URL: <https://www.minpros.info/about/9867> (data obrashhenija: 20.09.2022).

15. OO «Sojuz russkikh obshhin Pridnestrov'ja» : oficial'nyj sajt = OO «Union of Russian Communities of Transnistria» : official website.Tiraspol'. URL: <http://ruscom-pmr.ru/o-sojuze.htm> (data obrashhenija: 18.09.2022).

16. Prezident provel vstrechu s predstaviteljami nacional'nyh obshhin Pridnestrov'ja = The President held a meeting with representatives of national communities of Transnistria // Oficial'nyj sajt Prezidenta PMR. 2021. URL: <https://president.gospmr.org/press-sluzhba/novosti/prezident-provodit-vstrechu-s-predstaviteljami-natsionaljnih-obschin-pridnestrovjya.html> (data obrashhenija: 19.09.2022).

17. Stepanov V. P. Jetnicheskoe konstruirovanie grazhdanskoj identichnosti na dvuh beregah Dnestra (1989-2014 gg.) = Ethnic construction of civic identity on the two banks of the Dniester (1989-2014) : monografija : Ros. in-t strateg. issled. ; Pridnestrovskij gos. un-t im. T. G. Shevchenko, In-t istorii i gos. upravlenija. Moskva : Ros. in-t strateg. issled, Tiraspol', 2015. 224 s.

18. Hantington S. Stolknovenie civilizacij = Clash of civilizations / per. s angl. T. Velimeeva, Ju. Novikova. Moskva : OOO «Izdatel'stvo AST», 2003. 603 s.

19. Chem zhivut ukraincy Pridnestrov'ja. «Chervona kalina» i ejo plany = How the Ukrainians of Transnistria live. «Chervona viburnum» and its plans // GU Pridnes-

trovskaja gazeta: sajt. 2018. 16 fevralja. URL: <http://gazeta.gospmr.org/?p=4355> (data obrashhenija: 20.09.2022)

20. Chetvert' veka na strazhe moldavskogo jazyka i kul'tury = Quarter century on guard of Moldavian language and culture // IA «Novosti Pridnestrov'ja»: sajt. 2018. 27 janv. URL: <https://novostipmr.com/ru/news/18-01-27/chetvert-veka-na-strazhe-moldavskogo-yazyka-i-kul'tury> (data obrashhenija: 20.09.2022).

21. Chizhevich T. A. Nacional'naja kul'tura v jepohu globalizacii = National culture in the age of globalization // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridiches-

kie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 8 (82). С. 209-211.

22. Kolosov V., O'Loughlin J., Tchepalyga A. National Construction. Territorial Separatism, and PostPSoviet Geopolitics in the Transniester Moldovan Republic // Post-Soviet Geography and Economics, 1998. Vol. 39. № 6. S. 336-337.

23. Hobsbawm E. Nations and nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality (Canto Classics) 2nd Edition. 1998. 299 s.

24. Gellner E. Nations and Nationalism. 1983. 152 s.

25. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture (Theory, Culture & Society Series) / R. Robertson. — London, 1992. 224 s.

Статья поступила в редакцию 11.11.2022; одобрена после рецензирования 19.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 11.11.2022; approved after reviewing 19.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

Научная статья  
УДК 008  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_247\_253  
EDN: WQBSHA

### Провокативность репрезентации группы «Shortparis»

**Михаил Юрьевич Егоров**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1  
michael\_egorov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0049-1535>

**Аннотация.** В статье анализируется специфика акции «Коллайдер» с участием группы «Shortparis». Провокативность «Коллайдера» связана с пересмотром ряда устойчивых норм, табу: религиозных, телесных, гендерных, социальных. В самом начале акции, из-за наложения церковного хорового пасхального канона на вокальные партии солиста группы, происходит совмещение сакрального и профанного начал, создается эффект взаимодополнения и взаимовлияния. В ходе представления нарушались телесные и гендерные ограничения, что выглядело как освобождение, уход от подчинения власти, но этот же факт может быть рассмотрен как властное подчинение, коллективное следование регламентируемой практике. В финале «Коллайдера» разрушается граница между исполнителями и публикой, между реальностью и спектаклем — солист спускается со сцены и роняет металлические ограждения, отделяющие танцоров от зрителей, публике предлагается подключиться к действию. Тем самым происходит разрушение самой привычной формы концерта, где слово и тело теперь не противопоставляются, а активно взаимодействуют. Во время акции традиционные элементы, находящиеся в оппозиционных отношениях: верх — низ, внутри — снаружи, хаос — порядок, сакральное — профанное, культура — естественное состояние, слово — тело, песня — танец, участник действия — зритель и т. д. — утрачивают свое дизъюнктивное состояние, противоположности сближаются. Акция «Коллайдер» была сконструирована так, чтобы намеренно аккумулировать множество культурных знаков, архетипов (например, хоровод, зикр, дионисово действо). Название представления отсылает к большому адронному коллайдеру, предназначенному для поисков бозона Хиггса — частицы бога. Провокации «Shortparis» выглядят парадоксально, потому что при обращении к более высоким культурным точкам, разноректорным архетипам оказывается важна не «резкость», а «мягкость» общего принятия. «Коллайдер» продемонстрировал паллиативные стратегии, стратегии медиации, при которых провокация не может стать радикальной.

**Ключевые слова:** перформанс; «Shortparis»; «Коллайдер»; Н. Комягин; М. Диденко; В. Варнава; провокация; гендер; телесность; архетип; хоровод; медиация

**Для цитирования:** Егоров М. Ю. Провокативность репрезентации группы «Shortparis» // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 247–253.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_247\\_253](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_247_253). <https://elibrary.ru/WQBSHA>

Original article

### Provocative representation of the band «Shortparis»

**Mikhail Yu. Egorov**

Candidate of philological sciences, associate professor of department of russian literature, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1  
michael\_egorov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0049-1535>

**Abstract.** The article analyzes the specifics of the «Collider» campaign with the participation of «Shortparis» band. The provocativeness of «Collider» is associated with the revision of a number of sustainable norms, taboos: religious, bodily, gender, social. At the very beginning of the action, due to the imposition of the church choral Easter canon on the vocal parts of the soloist of the band, the sacred and profane principles are combined, the effect of complementation and mutual influence is created. During the presentation, bodily and gender restrictions were violated, which looked like liberation, withdrawal from the subordination of power, but the same fact can be considered as power subordination, collective adherence to regulated practice. In the finale of «Collider», the border between the performers and the audience is destroyed, between reality and the performance — the soloist descends from the stage and drops the metal fences that separate the dancers from the audience, the audience is invited to join the action. Thus, the destruction of the

most familiar form of the concert occurs, where the word and body are now not opposed, but actively interact. During the action, the traditional elements in opposition relations: top — bottom, inside — outside, chaos — order, sacred — profane, culture — natural state, word — body, song — dance, participant of the action — spectator, etc. — lose their disjunctive state, opposites get closer. The Collider action was designed to deliberately accumulate many cultural signs, archetypes (for example, round dance, zikr, Dionysos action). The name of the performance refers to a large hadron collider designed to search for the Higgs boson — the particles of the god. Provocations of «Shortparis» look paradoxical, because when referring to painful cultural points, different-vector archetypes, it turns out to be important not «sharpness», but «softness» of general acceptance. The Collider demonstrated palliative strategies, mediation strategies in which provocation cannot become radical.

**Keywords:** performance; «Shortparis»; «Collider»; N. Komyagin; M. Didenko; V. Varnava; provocation; gender; corporality; archetype; round dance; mediation

**For citation:** Egorov M. Yu. Provocative representation of the band «Shortparis». *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 247-253. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_247\\_253](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_247_253). <https://elibrary.ru/WQBSHA>

### Введение

28 июля 2019 г. на московском фестивале современного искусства «Форма» была представлена акция «Коллайдер» с участием группы «Shortparis». Режиссером действия выступил М. Диденко, хореографом — В. Варнава, художником — П. Семченко. В. Варнава сотрудничал с «Shortparis» ранее в работе над спектаклем «Red Square», представленном в Московском театре на Таганке в апреле 2019 г. «Коллайдер» был воплощен на территории арт-пространства «Хлебозавод» в павильоне «Бойлерная».

В аннотации акции на сайте М. Диденко указывается: «Коллайдер — это часовое выступление, драматургия которого состоит из нескольких этапов, нагнетающих энергию поступательно. На постепенное умножение энергии работают не только хореография вместе с музыкой, но и партитура света, серия визуальных преобразований, сложная система видеопроекций, монтирующихся в режиме реального времени» [Коллайдер].

Провокационность «Коллайдера» связана с пересмотром ряда устойчивых норм, табу: религиозных, телесных, гендерных, социальных. «И наш «Коллайдер» высвобождает бесконечно охраняемую энергию русской души в такой музыкальный и физический танцевальный поток энергии, которым мы хотим расщепить все страхи, обуревающие наше общество», — настаивал М. Диденко [Танцы ста...].

### Методы исследования

Методология предлагаемой интерпретации связана с наработками культурных исследований (cultural studies), нашедших отражение, например, в трудах Р. Уильямса [Williams, 2005], С. Холла [Hall, 2016]. Несомненно, работа была бы невозможна без обращения к трудам по семиотике и структурализму Р. Барта [Барт, 1989],

Ю. Лотмана [Лотман, 2002], особенно отметим исследования последнего по семиотике бытового поведения [Лотман, 1992]. Также статья опирается на исследования по современному театру и перформансу (прежде всего на книгу «Постдраматический театр» Х.-Т. Лемана [Леман, 2013]).

### Результаты исследования

Акция начиналась необычно. В начале была включена запись церковных песнопений. Только искушенный слушатель мог бы распознать в ней исполнение пасхального канона Иоанна Домаскина, звучали ирмосы песен 1-8 и задостойник. Это было не привычное исполнение, а греческий распев. «Отроки от печи избавивый, быв Человек, страдает яко смертен, и страстию смертное в нетления облачит благолепие, Един благословен отцев Бог и препрославлен», — под эти слова солист «Shortparis» Н. Комягин взошел на возвышающуюся над зрителями сцену, расположенную в центре ангара. Слова задостойника: «Ангел вопиаше Благодатней: Чистая Дево, радуйся, и паки реку: радуйся! Твой Сын воскрес...» — перебивает голос Н. Комягина (лидера «Shortparis»), диссонирующий с греческим многоголосием. Сакральное начало оказывается совмещенным с началом профанным, создавая эффект взаимодополнения и взаимовлияния.

Пасхальный канон звучал неслучайно. Большинство композиций, исполненных во время анализируемого концерта, взяты из альбома «Shortparis» 2017 г. «Пасха». Влияние религиозного начала на свои тексты подтверждал сам Н. Комягин [Shortparis: «Это...», 2017]. В клипе на песню из указанного альбома «Туту» использован живописный сакральный образ — икона Одигитрия. Она исполняет функцию, отчасти схожую с прозвучавшим в начале «Коллайдера» пасхальным канонам. Как любая цитата, эти объ-



екты заставляют реципиента искать связи между процитированным и изначальным текстом.

Во время пасхального песнопения сотня танцоров в непрерывном движении окружала сцену. Выход танцоров под пасхальный канон предвещал общий синкретический характер действия. Нарушение телесных табу состояло в том, что в ходе акции под пение «Shortparis» танцоры постепенно срывали с себя и друг друга одежду, оставаясь обнаженными. В финале же голые участники действия занимали сцену, образуя единую живую массу. Особенно эффектно такой заключительный акт выглядел в сопоставлении с квазицерковным началом.

Из-за того, что обнаженные танцоры в финале тянулись, простирая руки, к стоящему солисту «Shortparis». Визуально эта сцена напоминала и сюжет картины Т. Жерико «Плот «Медузы», и эпизод из клипа «I Want To Break Free» группы «Queen», в свою очередь отсылающий к балету В. Нежинского «Послеполуденный отдых фавна».

Гендерные маркеры тоже попали в зону интереса постановщиков. Пластика Н. Комягина, манерность его голоса подчеркивали равнодушие к квир-френдли тематике. Равнодушие к половым различиям демонстрировали танцоры.

Любопытно, что разрушение телесных и гендерных ограничений выглядело как освобождение, уход от подчинения власти (в терминах освобождения тела от власти М. Фуко [Фуко, 1999]), но с учетом намеренного театрального представления этот же факт может быть рассмотрен как властное подчинение, коллективное следование регламентируемой практике.

«Дискурс политики нам чужд», — заявил Н. Комягин, характеризуя мировоззрение «Shortparis» [«Страшно» ... , 2019]. Он же говорил в другом интервью: «Да, нам свойственна категоричность и радикальность, но она скорее художественно-эстетического толка. Мы не хотели бы быть ни инструментом в руках власти, ни рупором оппозиции или каких-либо еще сил» [«Мы хотели...», 2019] (похожие идеи высказывались в ряде интервью [«Violence Is One...», 2020; Shortparis. Hard ... , 2021; Shortparis: «На любое...»]).

Однако социально-политические подтексты, несомненно, можно обнаружить в «Коллайдере». Все танцоры были одеты в форменные рубашки синего цвета с погонами, напоминая то ли охранников, то ли полицейских. В процессе акции это обмундирование подвергалось «поруганию»: по-

гоны отрывались, одежда разрывалась. На сцене рядом с солистом всегда находился человек в форменной военной фуражке-«майор», активно командовавший участниками действия (его роль исполнял В. Варнава). «Майор» упоминается в песне «Страшно», откликающейся на строчки Е. Летова. У «Shortparis» в третьем куплете: «Тебе не справиться / И им не справиться / Лед не спасет / Майор идет». У «Гражданской обороны» в песне «Мы — лед»: «Майор их передушит всех подряд, он идет / Он гремит сапогами, но упал гололед / И мы — лед под ногами майора! ...Пока мы существуем — будет злой гололед / И майор поскользнется, майор упадет / Ведь мы — лед под ногами майора!»

В финале «Коллайдера» разрушается рамка между исполнителями и публикой, между реальностью и спектаклем — солист спускается со сцены и роняет металлические ограждения (точно такие же, какие используют во время митингов), отделявшие танцоров от зрителей, публике предлагается подключиться к действию. Тем самым происходит разрушение самой привычной формы концерта, где слово и тело теперь не противопоставляются, а активно взаимодействуют.

Организаторы «Коллайдера» предпочли дефиницию «акция», хотя перед зрителями было развернуто хорошо сконструированное представление с элементами свободного действия. В нем намеренно аккумулировалось множество культурных знаков, архетипов. Во время такой акции традиционные элементы, находящиеся в оппозиционных отношениях: верх — низ, внутри — снаружи, хаос — порядок, сакральное — профанное, цивилизация — естественное состояние, слово — тело, песня — танец, участник действия — зритель и т. д. — утрачивают свое дизъюнктивное состояние, противоположности сближаются [Лотман, 1996]. Приведем некоторые примеры разнообразных реализаций (аудиальных, визуальных, деятельностных и т. д.) указанных оппозиций в ходе «Коллайдера».

– Верх — низ. Возвышающаяся на человеческий рост сцена со стоящим Н. Комягиным, музыкантами группы «Shortparis», «майором» и настолько же важная часть представления — на уровне пола сотня танцоров.

– Внутри — снаружи. Внутри, в центре — сцена с музыкантами, снаружи, на периферии — перформеры, окружающие сцену.

– Хаос — порядок. Срывание одежды танцорами, их импровизационные взаимодействия, залезание на сцену и т. д., с одной стороны, с

другой — синхронное выполнение тех или иных движений.

– Сакральное — профанное. Сакральные христианские песнопения в начале представления и собственно песни «Shortparis».

– Цивилизация — естественное состояние. Форменная одежда (как знак цивилизационного отличия) танцоров и их обнажение (как приближение к природному началу).

– Слово — тело. Взаимодействия слова и тела иллюстрируют эпизоды, в которых перформеры начинают хором подпевать Н. Комягину, при этом синхронно двигаясь, маршируя, воздымая руки.

– Песня — танец. Перформеры не только исполняют танцы, но и иногда подпевают солисту, он же манипулирует не только голосом, но и собственным телом.

Компоненты оппозиций не уничтожают, а дополняют друг друга, при этом невозможно сказать, какой из компонентов заряжен положительным смыслом, какой — отрицательным.

Почему акция получила название «Коллайдер»? Сошлемся сначала на метафорическое высказывание, размещенное на сайте режиссера представления М. Диденко: «Как Большой Адронный Коллайдер призван расщепить ядро атома, так сотня перформеров, двигающихся в танце по кругу, призваны расщепить ядро музыки танцем; удвоить энергию концерта хореографическими паттернами» [Коллайдер]. Для М. Диденко интересно прежде всего взаимопроникновение танца и музыки, иносказательным выражением чего выступает функционирование указанного агрегата.

Коллайдер является ускорителем заряженных частиц, разгоняет протоны и ионы для изучения продуктов их столкновения. Одна из задач большого адронного коллайдера — поиск бозона Хиггса, такой частицы, которая придает массу телам. Прозвучавший в начале акции «Коллайдер» пасхальный канон откликается в полуофициальном обозначении бозона Хиггса — частица Бога [Lederman, 1993]. В физику, таким образом, привносится метафизическое начало, физика и метафизика соединяются, что возвращает нас к вопросу о сближении компонентов оппозиций. Кроме этого коллайдер представляет собой кольцо — танцоры, как и частицы в коллайдере, находились во время представления в круговом движении.

Хоровод упоминается в хите «Shortparis» «Страшно»: «А женщины красятся / И дети прячутся / Встать в хоровод / Никто не врет // ...А женщины красятся / И дети прячутся / Встать в хоровод / Майор идет (да)». По-видимому, круговой коллективный танец является одной из древнейших танцевальных форм, связанной с ритуалом. Такой архаичный ритуал выражал бы социальную общность. В круговом коллективном танце исполнители ощущают непосредственный физический контакт, дух единения. «Хоровод — первоначально община жертвоприносителей и причастников жертвенного таинства» [Иванов, 1974, с. 94].

Рождение театра связано с хороводными дионисовыми действиями. В центре хоровода при этом приносилась жертва — сначала реальная, потом фиктивная. «Это — протагонист, ипостась самого бога оргий, изображающий внутри круга страдальную участь обреченного на гибель героя» [Иванов, 1974, с. 94]. Так и в «Коллайдере» Н. Комягин, находящийся в центре круга на возвышении, в финале оказывался на какое-то время втянут в круговорот тянущихся к нему обнаженных тел. Все действие акции походило на жертвенное служение, то есть коллективный танец был направлен на программирование и искусственного означающего (внешняя «картинка»), и глубинного означаемого (подлинные эмоциональные переживания исполнителей, подчас физически измотанных теми или иными движениями). Здесь внешнее («театральное») выражение состояния оказывается совпадающим с внутренним («непосредственным») — крик изображается криком, слабость — слабостью, поцелуй — поцелуем и т. д. Точно также в ритуале каждый участник ощущал себя «действенной молекулой оргийной жизни Диониса тела» [Иванов, 1974, с. 93-94].

Авторы «Коллайдера» в своих исканиях коллективных танцев, видимо, отталкивались не от русского хоровода (хотя он тут, несомненно, тоже важен), а от зикра: «...я предложил ...идею кругового ритуального танца — референсом был суфийский обряд зикр», — признавался М. Диденко [Shortparis, Максим Диденко..., 2019]. Одна из форм зикра предполагает коллективное движение по кругу с синхронными хлопываниями, покачиваниями, подпрыгиваниями, при этом многократно повторяются молитвенные фразы. В мусульманстве зикр рассматривается как форма молитвы, духовная практика, которая направлена на достижение участником состояния божественного присутствия [Кньш, 2004, с. 368-374]. Помещая танцоров в схожую

ситуацию, М. Диденко и В. Варнава добивались имитации эффекта постижения тайны и откровения, достижения участниками экстатического состояния.

Важно также то, что зикр в российском сознании ассоциируется с ритуальным танцем, который исполняли чеченцы перед боем. В «Коллайдере» использование зикра выглядело и как демонстрация еще одного табуированного элемента, намекающего на непростые межнациональные отношения.

В любом случае обращение к суфийской традиции знаменовало демонстративное провокационное соседство и взаимодействие в «Коллайдере» элементов восточной и западной культур.

### Заключение

«История «Shortparis» — это история последовательного создания культа. Каждое их выступление — возведение ритуала во главу угла, хладнокровный расчет с установкой на катарсис», — справедливо указывает К. Ильина в рецензии на альбом группы 2019 г. «Как закалялась сталь» [Ильина, 2019, с. 277] (см. также [Малахова, 2019, с. 6; Науне, 2018; Кубрак]).

Одна из действенных стратегий, выбранных «Shortparis», — провокация. Провокативность группы направлена на как можно большее число людей. Среди них на одном полюсе находится обыватель, которому покажутся в лучшем случае непривычными манера исполнения песен, обнажение танцоров и т. д. На другом полюсе — просвещенный слушатель и зритель, способный не только на отторжение и раздражение, а на то, чтобы уловить, например, семантические нюансы в использовании пасхального песнопения в начале «Коллайдера».

Парадоксальность провокации «Shortparis» состоит в том, что при обращении к болевым культурным точкам, разновекторным архетипам оказывается важна не «резкость», а «мягкость» общего принятия. Одежда, используемая танцорами, все-таки псевдополицейская (использованы исключительно форменные рубашки), танцоры обнажаются, но не абсолютно, религиозная тема, тема «пасхальности» активно не педальруется и т. д. «Коллайдер» продемонстрировал паллиативные стратегии, стратегии медиации, при которых провокация не может стать радикальной. Показательна в этой связи строчка из сопроводительной информации, составленной музыкантами «Shortparis» к альбому «Так закалялась сталь»: «Релиз выстроен как движение от глянцевого форм к протесту, лишь иллюзорно воз-

можному внутри поп-культуры» [Shortparis — Так... (2019)].

### Библиографический список

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / пер. с фр.; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. Москва : Прогресс, 1989. 616 с.
2. Иванов В. Предчувствия и предвестия // Иванов В. Собрание сочинений. Т. 2. Брюссель : Foyer Oriental Chretien, 1974. С. 86-103.
3. Ильина К. Песни страха и бесстрашия: пришествие Shortparis // Искусство кино. 2019. № 11/12. С. 174-177.
4. Кныш А. Мусульманский мистицизм: краткая история. Москва ; Санкт-Петербург : Диля, 2004. 453 с.
5. Коллайдер // Maxim Didenko. URL: <http://maximdidenko.org/коллайдер/> (дата обращения: 01.11.2022).
6. Кубрак Н. Почему Shortparis не музыкальная группа, а арт-проект // Собака. URL: <https://www.sobaka.ru/kostroma-jaroslavl-ivanovo/entertainment/music/99123> (дата обращения: 01.11.2022).
7. Леман Х.-Т. Постдраматический театр / пер. с нем., вступ. ст. и комм. Н. Исаевой. Москва : ABCdesign, 2013. 311 с.
8. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. Санкт-Петербург : Академический проект, 2002. 544 с.
9. Лотман Ю. М. Декабрист в повседневной жизни: (Бытовое поведение как историко-психологическая категория) // Избранные статьи : в 3 т. Т. 1. Таллинн : Александра, 1992. С. 296-336.
10. Лотман Ю. М. Роль дуальных моделей в динамике русской культуры (до конца XVIII века) / Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский // Успенский Б. А. Избранные труды. Т. I. Семиотика истории. Семиотика культуры. Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 338-380.
11. Малахова Н. Шокотерапия Shortparis // Московский комсомолец. № 114. 01.06.2019. С. 6.
12. «Мы хотели остаться в поле искусства и не перейти в поле провокации». Группа Shortparis о радикальном исламе, поп-шлягерах и клиентоориентированности // Коммерсант. 14.05.2019. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3967504> (дата обращения: 01.11.2022).
13. «Страшно» — это саундтрек жизни в России 2019 года»: интервью с группой Shortparis // Афиша. Daily. 23.05.2019. URL: <https://daily.afisha.ru/music/11980-strashno-eto-saundtrek-zhizni-v-rossii-2019-goda-intervyu-s-gruppyo-shortparis/> (дата обращения: 01.11.2022).
14. Танцы ста человек под Shortparis: Максим Диденко, Владимир Варнава и Павел Семченко — о том, как будут «высвобождать энергию русской души» на фестивале «Форма» // Правила жизни. 27.07.2019.

URL: <https://www.pravilamag.ru/hero/114302-tancy-100-chelovek-pod-shortparis-maksim-didenko-vladimir-varnava-i-pavel-semchenko-o-tom-kak-budut-vysvobozhdat-energiyu-russkoj-dushi-na-festivale-forma/> (дата обращения: 01.11.2022).

15. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова; под ред. И. Борисовой. Москва: Ad Marginem, 1999. 480 с.

16. Hall S. *Cultural Studies* 1983. Durham-London: Duke University Press, 2016. 232 p.

17. Hayne Ch. Shortparis. The boys from Siberia are coming in from the cold // Gigwise. 28.08.2018. URL: <https://gigwise.com/features/3276337/shortparis-the-boys-from-siberia-are-coming-in-from-the-cold> (дата обращения: 01.11.2022).

18. Lederman L. *The God Particle: If the Universe Is the Answer, What Is the Question?* Boston; NY: Mariner Books, 1993. 448 p.

19. Shortparis, Максим Диденко и Владимир Варнава о перформансе «Коллайдер» // The Blueprint. 26.07.2019. URL: <https://theblueprint.ru/culture/quote/shortparis-didenko-varnava> (дата обращения: 01.11.2022).

20. Shortparis: «На любое ваше замечание мы можем включить режим «рок-группа» // Собака. URL: <https://www.sobaka.ru/kostroma-jaroslavl-ivanovo/entertainment/music/92347> (дата обращения: 01.11.2022).

21. Shortparis — Так закалялась сталь (2019) // Shortparis. Официальное сообщество. URL: [https://vk.com/wall-23220404\\_6977](https://vk.com/wall-23220404_6977) (дата обращения: 01.11.2022).

22. Shortparis: «Это опасный вопрос» // Colta. 20.07.2017. URL: [https://www.colta.ru/articles/music\\_modern/14581-shortparis-eto-opasnyu-vopros](https://www.colta.ru/articles/music_modern/14581-shortparis-eto-opasnyu-vopros) (дата обращения: 01.11.2022).

23. Shortparis. Hard to grasp // Metal Magazine. 02.01.2021. URL: <https://metalmagazine.eu/bi/post/interview/shortparis> (дата обращения: 01.11.2022).

24. «Violence Is One Way To Wake Up An Audience»: Shortparis Interviewed // Clash. 19.05.2020. URL: <https://www.clashmusic.com/features/violence-is-one-way-to-wake-up-an-audience-shortparis-interviewed/> (дата обращения: 01.11.2022).

25. Williams R. *Culture and Materialism*. NY: Verso, 2005. 288 p.

#### Reference list

1. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika: Pojetika = Selected works: Semiotics: Poetics* / per. s fr.; sost., obshh. red. i vstup. st. G. K. Kosikova. Moskva: Progress, 1989. 616 s.

2. Ivanov V. *Predchuvstviya i predvestiya = Foreboding and foreshadowing* // Ivanov V. *Sobranie sochinenij*. T. 2. Brjussel': Foyer Oriental Chretien, 1974. S. 86-103.

3. Il'ina K. *Pesni straha i besstrashija: prishestvie = Shortparis. Songs of fear and fearlessness: Coming of Shortparis* // *Iskusstvo kino*. 2019. № 11/12. S. 174-177.

4. Knysch A. *Musul'manskij misticizm: kratkaja istorija = Muslim mysticism: a brief history*. Moskva; Sankt-Peterburg: Dilja, 2004. 453 s.

5. Kollajder = Collider // Maxim Didenko. URL: <http://maximdidenko.org/kollajder/> (дата обращения: 01.11.2022).

6. Kubrak N. *Pochemu Shortparis ne muzykal'naja grupa, a art-proekt = Why Shortparis is not a musical group, but an art project* // Sobaka. URL: <https://www.sobaka.ru/kostroma-jaroslavl-ivanovo/entertainment/music/99123> (дата обращения: 01.11.2022).

7. Leman H.-T. *Postdramaticheskij teatr = Post-drama theatre* / per. s nem., vstup. st. i komm. N. Isaevoj. Moskva: ABCdesign, 2013. 311 s.

8. Lotman Ju. M. *Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva = Articles on the semiotics of culture and art*. Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 2002. 544 s.

9. Lotman Ju. M. *Dekabrist v povsednevnoj zhizni: (Bytovoe povedenie kak istoriko-psihologicheskaja kategorija) = Decembrist in everyday life: (Everyday behavior as a historical and psychological category)* // *Izbrannye stat'i: v 3 t.* T. 1. Tallinn: Aleksandra, 1992. S. 296-336.

10. Lotman Ju. M. *Rol' dual'nyh modelej v dinamike russkoj kul'tury (do konca XVIII veka) = The role of dual models in the dynamics of Russian culture (until the end of the XVIII century)* / Ju. M. Lotman, B. A. Uspenskij // *Uspenskij B. A. Izbrannye trudy. T. I. Semiotika istorii. Semiotika kul'tury*. Moskva: Shkola «Jazyki russkoj kul'tury», 1996. S. 338-380.

11. Malahova N. *Shokoterapija Shortparis = Shortparis shock therapy* // *Moskovskij komsomolec*. № 114. 01.06.2019. S. 6.

12. «My hoteli ostat'sja v pole iskusstva i ne perejti v pole provokacii». Grupa Shortparis o radikal'nom islame, pop-shljagerah i klientoorientirovannosti = «We wanted to stay in the art field and not go into the provocation field». Band Shortparis on radical Islam, pop hits and customer focus // *Kommersant*. 14.05.2019. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3967504> (дата обращения: 01.11.2022).

13. «Strashno» — jeto saundtrek zhizni v Rossii 2019 goda»: interv'ju s gruppoy Shortparis = «Scary» is the soundtrack of life in Russia in 2019»: an interview with the group Shortparis // *Afisha. Daily*. 23.05.2019. URL: <https://daily.afisha.ru/music/11980-strashno-eto-saundtrek-zhizni-v-rossii-2019-goda-intervyu-s-gruppoy-shortparis/> (дата обращения: 01.11.2022).

14. Tancy sta chelovek pod Shortparis: Maksim Didenko, Vladimir Varnava i Pavel Semchenko — o tom, kak budut «vysvobozhdat' jenergiju russkoj dushi» na festivale «Forma» = *Dancing a hundred people to Shortparis: Maksim Didenko, Vladimir Varnava and Pavel Semchenko — about how they will «release the energy of the Russian soul» at the festival «Form»* // *Pravila zhizni*.

- 27.07.2019. URL: <https://www.pravilamag.ru/hero/114302-tancy-100-chelovek-pod-shortparis-maksim-didenko-vladimir-varnava-i-pavel-semchenko-o-tom-kak-budut-vysvobozhdat-energiyu-russkoy-dushi-na-festivale-forma/> (data obrashhenija: 01.11.2022).
15. Fuko M. Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tjur'my = Supervise and punish. The Birth of Prison / per. s fr. V. Naumova ; pod red. I. Borisovoj. Moskva : Ad Marginem, 1999. 480 s.
16. Hall S. Cultural Studies 1983. Durham-London : Duke University Press, 2016. 232 p.
17. Hayne Ch. Shortparis. The boys from Siberia are coming in from the cold // Gigwise. 28.08.2018. URL: <https://gigwise.com/features/3276337/shortparis-the-boys-from-siberia-are-coming-in-from-the-cold> (data obrashhenija: 01.11.2022).
18. Lederman L. The God Particle: If the Universe Is the Answer, What Is the Question? Boston ; NY : Mariner Books, 1993. 448 p.
19. Shortparis, Maksim Didenko i Vladimir Varnava o performanse «Kollajder» = Shortparis, Maksim Didenko and Vladimir Varnava on the performance «Collider» // The Blueprint. 26.07.2019. URL: <https://theblueprint.ru/culture/quote/shortparis-didenko-varnava> (data obrashhenija: 01.11.2022).
20. Shortparis: «Na ljuboe vashe zamechanie my mozhem vkljuchit' rezhim «rok-gruppa» = Shortparis: «To any of your remarks, we can turn on the» rock band «mode // Sobaka. URL: <https://www.sobaka.ru/kostroma-jaroslavl-ivanovo/entertainment/music/92347> (data obrashhenija: 01.11.2022).
21. Shortparis — Tak zakaljalas' stal' = Shortparis — This is how steel was tempered (2019) // Shortparis. Oficial'noe soobshhestvo. URL: [https://vk.com/wall-23220404\\_6977](https://vk.com/wall-23220404_6977) (data obrashhenija: 01.11.2022)
22. Shortparis: «Jeto opasnyj vopros» = Shortparis: «This is a dangerous question» // Colta. 20.07.2017. URL: [https://www.colta.ru/articles/music\\_modern/14581-shortparis-eto-opasnyy-vopros](https://www.colta.ru/articles/music_modern/14581-shortparis-eto-opasnyy-vopros) (data obrashhenija: 01.11.2022).
23. Shortparis. Hard to grasp // Metal Magazine. 02.01.2021 URL: <https://metalmagazine.eu/bi/post/interview/shortparis> (data obrashhenija: 01.11.2022)
24. «Violence Is One Way To Wake Up An Audience»: Shortparis Interviewed // Clash. 19.05.2020 URL: <https://www.clashmusic.com/features/violence-is-one-way-to-wake-up-an-audience-shortparis-interviewed/> (data obrashhenija: 01.11.2022)
25. Williams R. Culture and Materialism. NY: Verso, 2005. 288 p.

Статья поступила в редакцию 08.11.2022; одобрена после рецензирования 12.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 08.11.2022; approved after reviewing 12.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

Научная статья  
УДК 782  
DOI: 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_254\_261  
EDN: ХВУКJV

### Специфика и функции цвета в мюзикле «Notre-Dame de Paris»: костюм Гренгуара

**Никита Сергеевич Смирнов**

Аспирант, Костромской государственной университет. 156005, г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17  
kitafofo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1644-9008>

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме исследования специфики и функций цвета в мюзикле «Notre-Dame de Paris» («Собор Парижской Богоматери», 1998). Для решения обозначенной проблемы используются историко-культурный и аналитический методы при общем герменевтическом подходе. В качестве объекта в статье избираются личность и костюм поэта Гренгуара. Автор анализирует внутренние и внешние характеристики Гренгуара, сравнивая его изображение в романе и мюзикле. Отмечается, что в романе В. Гюго «Собор Парижской Богоматери» («Notre-Dame de Paris», 1831) Гренгуар находится «над» историей, выступая в роли рассказчика. Выявляются специфика и функции цвета костюма, которые влияют на восприятие персонажа. Указывается, что в романе Гренгуар носит черное одеяние, которое соотносится со знанием скрытых сущностей бытия и одновременно невозможностью использования этих знаний.

Отмечается, что, в отличие от романного прототипа, в мюзикле Гренгуар одет в костюм синего цвета. Этот цвет отсылает к системе идеологем романтизма, но в мюзикле получает дополнительные семантические оттенки. С целью их выявления специальное внимание уделяется стилистическим особенностям костюма: утяжеленной ткани плаща и плотной ткани штанов словно противостоит льняная свободная сорочка. Своеобразная игра плотностью тканей отражает драматизм жизненной коллизии Гренгуара, а кроме того, раскрывает характер персонажа, играющего важную роль в развитии сюжета. В итоге автор статьи устанавливает, что функционально-семантические особенности костюма Гренгуара отражают двойственность бытийствования данного персонажа. Подчеркивается, что своеобразие костюма Гренгуара в мюзикле «Notre-Dame de Paris» позволяет не только представить на сцене его сложный характер, но и раскрыть историко-культурные смыслы человеческой личности, помещенной в поток истории.

**Ключевые слова:** мюзикл «Собор Парижской Богоматери»; либретто; костюм; Гренгуар; цвет; специфика цвета в мюзикле; функции цвета в мюзикле

**Для цитирования:** Смирнов Н. С. Специфика и функции цвета в мюзикле «Notre-Dame de Paris»: костюм Гренгуара // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 254-261.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_254\\_261](http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_254_261). <https://elibrary.ru/XBYKJV>

Original article

### Specificity and function of color in «Notre-Dame de Paris» musical: Gringoire costume

**Nikita S. Smirnov**

Post-graduate student, Kostroma state university. 156005, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17  
kitafofo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1644-9008>

**Abstract.** The article is devoted to the problem of specificity and functions of colour in The Hunchback of Notre-Dame (Notre-Dame de Paris, 1998) musical. The author employs historical-cultural and analytical methods with a general hermeneutic approach. The personality and costume of the poet Gringoire are chosen as an object in the article. The author analyses the internal and external characteristics of Gringoire. The portrayal of Gringoire in the novel and the musical are compared. It is noted that in Victor Hugo's novel The Hunchback of Notre-Dame (Notre-Dame de Paris, 1831), Gringoire is «above» history, which allows him to act as a narrator. The specificity and function of the costume colour, which affects the perception of the character, are highlighted. It is pointed out that in the novel Gringoire wears black clothing, correlated by the writer with the knowledge of the hidden essence of being and at the same time the impossibility of using this knowledge. It is noted that, unlike the novel prototype in the musical, Gringoire is dressed in

a blue suit. This color is located in the system of romanticism ideologemes, but in the musical it receives additional semantic shades. In order to identify them, special attention is paid to the stylistic features of the costume: the weighted fabric of the raincoat and the dense fabric of the trousers seem to be opposed by a loose linen shirt. In a peculiar game of tissue density, the drama of Gringoire's life collision is reflected. In addition, the character's personality which plays an important role in the development of the storyline is revealed. As a result the author of the article establishes that the functional and semantic features of Gringoire's costume reflect the duality of the character's being. It is emphasized that the originality of Gringoire's costume in the Notre-Dame de Paris musical allows to present on the stage not only the complex nature of this character, but also to reveal the historical and cultural meanings of the human personality placed in the flow of history.

**Keywords:** Notre Dame de Paris musical; libretto; costume; Gringoire; color; specificity of color in a musical; functions of color in a musical

**For citation:** Smirnov N. S. Specificity and function of color in «Notre-Dame de Paris» musical: Gringoire costume. Yaroslavl pedagogical bulletin. 2023;(1): 254-261. (In Russ.). [https://dx.doi.org/10.20323/1813\\_145X\\_2023\\_1\\_130\\_254\\_261](https://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_254_261). <https://elibrary.ru/XBYKJV>

### Введение

Мюзикл «Notre-Dame de Paris» («Собор Парижской Богоматери»), написанный французским композитором Риккардо Коччанте (Riccardo Cocciante, р. 1946) и поэтом Люком Пламондом (Luc Plamondon, р. 1942) в 1998 г., поставленный режиссером Жилем Майо (Gilles Maheu), по мнению зарубежных критиков, является мировым хитом. Так, например, на авторитетном портале IMDb сообщается: «Музыкальная адаптация Пламондона и Коччианте классического романа Виктора Гюго ошеломительна: трогательная, захватывающая, забавная, трагичная. Актерский состав великолепен, постановка поразительна, музыка мелодична и волнующа» [Notre Dame ... , 2021], а британский критик Юлиан Ивз (Julian Eaves, р. 1962) пишет: «Я понятия не имел, чего ожидать, когда пошел на это шоу, и я так рад, что пошел. Я был очарован, обезоружен и соблазнен им. Как по-французски!» [Eaves, 2021]. В 2019 г., по данным официального сайта [Официальный сайт ... , 2021], этот мюзикл посмотрели более 12 млн зрителей (больше, чем все население Греции [Численность населения ... , 2021]), 11 млн копий было продано в CD- и DVD-форматах. Следует также иметь в виду, что многочисленные видео выложены в интернете, и в частности на YouTube. «Мюзикл Р. Коччанте и Л. Пламондона, премьера которого состоялась под занавес XX столетия в Париже, стал вершиной интерпретации романа В. Гюго “Собор Парижской Богоматери”» [Цай, 2021].

Прежде чем приступить к дискурсу о специфике и функциях цвета в мюзикле «Notre-Dame de Paris», стоит определить, что есть «мюзикл». Мы придерживаемся определения, данного старшим преподавателем РАМ им. Гнесиных В.В.Брейтбург (1972): «Эстрадный мюзикл — современный жанр, основу которого составляет

музыкально-театральное сценическое действо. <...> Объединяющую основу драматургии составляет известное литературное сочинение, при этом музыкальная драматургия может быть построена по принципу стилистического коллажа» [Брейтбург, 2018]. Мы согласны с мнением С. А. Маник и А. А. Григорян, что основной задачей мюзикла является «воздействие на эмоции зрителя с помощью *многочисленных* художественных приемов, образов и символов, обладающих высокой степенью экспрессивности (курсив наш. — Н. С.)» [Маник, 2020].

Популярности мюзикла «Notre-Dame de Paris» способствовало, прежде всего, его мелодическое решение, которое с первого аккорда и до финала спектакля удерживает внимание зрителей. Этот эффект достигается благодаря использованию таких музыкальных приемов, как модуляции, секвенции. Например, нескончаемые модуляции на тон вверх в песнях «Le temps des cathédrales», «Déchiré», «Belle», «Le Val d'Amour», «L'attaque de Notre-Dame», «Déportés», «Danse mon Esméralda» привлекают зрителей, заставляя ждать продолжения песни. Чтобы добиться этого эффекта, композитором в мюзикле нарушаются каноны эстрадной музыки, где кульминации соответствует одна модуляция. Песенная культура мюзикла строится на двух-трех, а иногда и четырех модуляциях.

Также «в вокально-звуковой среде мюзикла «Notre-Dame de Paris» ярко и художественно убедительно проявился принцип полистилистики или «стилевого микста», который был изначально заложен в музыкальном материале и затем реализован в подборе ведущих исполнителей, отличающихся высоким профессионализмом и прекрасным владением различными вокальными манерами» [Цай, 2019]. В результате обогащаются мелодия и гармония, получающие красочное

разнообразии, расширяются функциональные связи аккордов, что способствует развитию фактуры, раскрывает ее художественное содержание.

Мюзикл «Notre-Dame de Paris» обладает еще одной отличительной особенностью, которая не характерна для большинства «икон» жанра: «Romeo and Juliet» (2001, авторы: Жерар Пресгюрвик/Gerard Presgurvic, p. 1953), «The Phantom of the Opera» (1986, авторы: Эндрю Ллойд Уэббер (Andrew Lloyd Webber, p. 1948), Чарльз Харт (Charles Hart, p. 1961), Ричард Стилгоу/Richard Stilgoe, 1943), «Tanz der Vampire» (1997, авторы: Джим Стайнман (Jim Steinman, 1947-2021), Михаэль Кунце (Michael Kunze, p. 1943), Дэвид Ивз/David Ives, p. 1950), «Анна Каренина» (2018, Юлий Ким (p. 1936), Роман Игнатъев). Эта особенность заключается в том, что в «Notre-Dame de Paris» нет ни монологов, ни диалогов. Весь мюзикл состоит исключительно из арий, и они связаны между собой музыкальной линией, которая никогда не прерывается — одна песня вытекает из другой. В альбоме группы Linkin Park «Meteora» (2003) мы можем проследить такой же прием. Все песни индивидуальны — со своим характером, со своей темой, со своей тональностью, но если слушать весь альбом подряд, то мы не заметим перехода одной композиции в другую: это один из приемов, который способствует созданию художественной целостности, что захватывает зрителей и погружает их в атмосферу мюзикла.

Еще один прием погружения зрителей в атмосферу мюзикла — работа балетной группы и ее взаимодействия с актерами: огромное количество бродяг, которые не могут найти себе места («Les sans-papiers», «La cour des Miracles», «Libérés» и др.), «Приют Любви» с его посетителями («Le Val d'Amour») и др. Как отмечает Е.А.Ежова, «танец занимает важное место в каждом мюзикле» [Ежова, 2021]. Не случайно в своей работе она отмечает как важное качество любого артиста мюзикла хореографическую подготовку.

При этом мюзикл «Notre-Dame de Paris» отличается минимализм декораций, общий вес которых, тем не менее, составляет около 200 тонн. Сценографическое решение словно вторит отсутствию монологов и диалогов, смещая центр внимания именно к песенному исполнению и самим персонажам. Поэтому в мюзикле «Notre Dame de Paris» важную роль в характеристике персонажей играют их костюмы, что, собственно, и определило проблемное поле данной статьи. Автор ставит **цель** выявить специфику и функции цвета в

мюзикле «Notre Dame de Paris» на примере анализа костюма Гренгуара. Обозначенная цель соответствует кругу **задач**: определить характер *персонажа* Гренгуара, сравнить его изображение в романе и мюзикле; описать специфику костюма *героя* Гренгуара; выявить смысловое содержание и функции в цветовом решении его костюма в соотношении с внутренними и внешними качествами *поэта* Гренгуара.

Для решения поставленных задач при общем герменевтическом подходе были использованы следующие **методы исследования**: аналитический, историко-культурный. Сумма данных методов позволила адекватно цели проанализировать мюзикл «Notre-Dame de Paris» в культурологическом аспекте.

**База исследования** — мюзикл 1998 г. «Notre-Dame de Paris» (Франция).

### Результаты исследования

В основе любого музыкального спектакля лежит либретто, традиционно оно пишется по художественному произведению — в данном случае это роман Виктора Гюго (Victor Hugo, 1802-1885) «Собор Парижской Богоматери» (1831). Уже в названии романа прочитывается замысел автора — сделать главным героем не человека, а готический собор, над которым нависла некая угроза. Это сугубо «романное» чувство отзовется сначала во Франции, а затем во всей Европе как движение за сохранение и реставрацию готических памятников [Керлот, 1994]. Марсель Пруст в «Смерти соборов» (1904) писал, что от давно забытых верований французов начала XX столетия «остались соборы, заброшенные и немые», но все еще остающиеся воплощением «гения Франции», чье значение сумели заново открыть ученые: «скульптуры и витражи вновь наполнились смыслом, таинственный аромат вновь витает в воздухе храма, опять, как встарь, разыгрывается здесь священная драма, собор вновь поет» [Пруст, 1999].

В романе Гюго «Собор Парижской Богоматери» события происходят в 1482 г., то есть приходятся на эпоху Ренессанса. В XV в. во Франции авторитет Церкви еще не подорван, как и во всей Европе, соборы еще *поют*. Но идеология гуманизма, утверждающая культ человека и уравнивающая его в правах с Творцом мира, со временем была принята в европейском обществе. Вот почему в 1517 г. немецкий католический монах и теолог Мартин Лютер (Martin Luther, 1483-1546), возмущенный широкой торговлей индульгенциями, решает организовать по этому поводу бого-



словский диспут о том, можно ли спасти грешную душу за деньги, как тогда уверяли папа и римская курия. По мнению Лютера, это противоречило Священному Писанию [500 лет ... , 2021]), и слово Божье, которое проповедуют священники, является законом.

Существо этого спора Гюго вкладывает в слова архидьякона Фроло (Claude Frolo). Современный мюзикл, создаваемый во Франции, в эпоху Пятой республики, не мог не коснуться этой проблемы. Ведь одно из достижений французского Просвещения, Великой французской революции — резкая критика в адрес христианства, завершившаяся отказом от веры. В мюзикле эта тема отражена в арии Фроло «L'attaque de Notre-Dame», где он разрешает солдатам нарушить клятву неприкосновенности церкви и зайти с оружием в Божий храм. Потому уже в начале второго действия в песне «Florence» два мужа рассказывают о взглядах на мир и о том, что скоро «пройдет эта эпоха и случится революция в науке, культуре и, самое главное, в религии» — как уже отмечалось, это входило в идеологемы европейского Ренессанса.

В мюзикле встреча двух эпох — старой, еще традиционно христианской, которую олицетворяет священнослужитель Клод Фроло, но олицетворяет с явным попустительством, и новой, в лице поэта Пьера Гренгуара (Pierre Gringore), утверждающего иную культуру, где в центре мироздания стоит человек, — носит мировоззренческий характер. Как замечает И.А. Едошина, в эпоху Ренессанса «формируется гуманистический идеал: человек становится центром не только мира земного, но и небесного», «человек прекрасен весь, целиком, вне разграничения духовного и телесного», которое «божественно, а потому духовно» [Едошина, 2009]. Создатели мюзикла знают, что исторически победа достанется Гренгуару, а потому делают именно его главным персонажем.

Поэт Пьер Гренгуар — один из активных участников мюзикла и в романе Виктора Гюго. Впервые мы встречаем этого, как пишет автор [Гюго, 2012], незнакомца не где-нибудь, а в зале Дворца правосудия. Что здесь делать поэту, витающему в мире слов и образов? Но во дворце правосудия он присутствует как-то странно, почти невидимо: «Его долговязая и тощая особа не могла попасть ни в чье поле зрения, будучи заслонена массивным каменным столбом, к которому он прислонялся» [Гюго, 2012].

Незаметное (почти невидимое) присутствие позволяет Гренгуару управлять толпой, подобно тому, как в театре кукол скрытые за темной одеждой актеры манипулируют марионетками, заставляя их двигаться и говорить: «*“Удовлетворите требование народа. Я берусь умиловать судьбу, а тот, в свою очередь, умилюет кардинала”*. <...> *Тем временем незнакомец, столь магически превративший “бурю в штиль”, скромно отступил в полумрак своего каменного столба*» [Гюго, 2012].

И в дальнейшем в романе он будет действовать аналогично: «*С той самой минуты, как Гренгуар понял, какой оборот приняло все дело, и убедился, что для главных действующих лиц этой драмы оно, несомненно, пахнет веревкой, виселицей и прочими неприятностями, он решил ни во что не вмешиваться*» [Гюго, 2012].

В приведенных Гренгуар (возможно, как будущий победитель) словно находится НАД историей. Будучи человеком творческим, он легко скрывается под маской рассказчика. Его философско-поэтическая отрешенность от происходящих событий раскрывается в сцене общения с девушками Лиенардой и Жискетой. Как пишет Гюго, герой так и остался бы «невидим, недвижим и безмолвен», если бы девушки не заговорили с ним: «*Истый эклектик, Гренгуар принадлежал к числу тех возвышенных и твердых, уравновешенных и спокойных людей, которые умеют во всем придерживаться золотой середины, всегда здраво рассуждают и склонны к свободомыслию, отдавая в то же время должное кардиналам*» [Гюго, 2012].

Относя Гренгуара к эклектикам, то есть к тем, кто умеет сочетать разнородные, часто противоположные элементы в жизни и в искусстве, Гюго не лишает его натуру возвышенности и одновременно здравомыслия. Так эклектика неожиданно оборачивается «золотой серединой», понимаемой в этом контексте как способность мыслить «здро», соединяя старое и новое. Потому Гренгуар столь изменчив, подчас неуловим и невидим.

В романе Пьер Гренгуар — высокий, худой и бледный блондин, щеки и лоб которого покрыты морщинами, несмотря на молодой возраст. Он одет в черный саржевый камзол, который от времени протерся и залоснился. Автор романа не случайно так одел своего менестреля: в культуре черный цвет ассоциируется со злом, отсутствием чистоты, ночью, половым влечением и смертью (в том числе и ритуальной) [Гернер, 1983]. Грен-

гуару ведомо то, что скрыто от других и чего он не в силах изменить. Отсюда траурный оттенок в его одежде.

Создатели мюзикла, конечно, учитывали то, как и во что был одет Гренгуар в романе Гюго. Однако отличие книжного образа от образа в мюзикле обусловлено тем, что книгу мы читаем, а не видим. Как результат, у каждого человека рождается свой Гренгуар, чей зрительный образ создается нашим воображением, когда мы представляем, что он за личность, как реально может выглядеть, какая у него походка, насколько потерт его камзол. А поскольку восприятие каждого человека носит сугубо индивидуальный характер, Гренгуар всегда будет отличаться и от авторского, и от конкретного читательского видения.

Иное — в мюзикле, где на сцене перед зрителями является актер, играющий роль персонажа из романа. Мы видим его костюм, цвет волос, его мимику и движения, его эмоции. В сценическом варианте слова, описывающие одежду, в прямом смысле превращаются в зримый образ. Одежда и в жизни, и в искусстве никогда не бывает нейтральной, она всегда содержит какую-то информацию о человеке, который ее надел. Эта информация может скрывать, например, телесные недостатки, красоту или, наоборот, их подчеркивать. Одежда всегда является маркером жизненного благополучия или неблагополучия. Подчас одежда свидетельствует о профессиональной принадлежности человека, как одежда художников или медиков, священников или чиновников. В мюзикле одежда Гренгуара наделена разными смыслами, выполняет разные функции.

Дизайнер (художник) мюзикла «Notre-Dame de Paris» Фред Сатал (Fred Sathal), стремясь через решение костюма создать образ, адекватный музыкальному решению, сосредотачивается на использовании различных техник шитья и цветовом колорите ткани. Актуализация техники шитья диктовалась самим временем — эпохой Ренессанса, открывшей «тайну» подшивного рукава, в результате чего одежда стала не скрывать тело, а наоборот, представлять его — как на сценических подмостках.

Фред Сатал одевает Гренгуара — актера Брюно Пельтье (Bruno Pelletier, 1962) — в синий плащ, оформленный по краям толстой белой нитью (в романе Гюго у поэта не было плаща). Плащ кажется теплым и тяжелым, он как будто специально слегка сковывает движения актера. Плащ — это одежда «свободного покроя из

непромокаемого материала», как сообщается в справочнике [Толковый словарь..., 2021], что способствует созданию на сцене образа странствующего человека, готового к любым погодным условиям. Кроме того, в силу общей массивности ткани плащ может использоваться как место для укрытия от непогоды, пространство для отдыха, чем менестрель неоднократно пользовался. Выбранный художником синий цвет в романтизме, чьим ярким представителем был Виктор Гюго, свидетельствует о художественных наклонностях его владельца, его умении сотворить иной, отличный от действительного, мир.

Гренгуар закрывается плащом, чувствуя себя уязвимым или незащищенным, и плащ становится условным «тяжелым щитом» поэта, как в сценах «Le temps des cathédrales» и «Fatalité». Если в сцене «Le Val d'Amour» его плащ отсутствует, и он спокойно и уверенно рассказывает о заведении для взрослых под названием «Приют Любви», где каждый может получить наслаждение, то в сцене, где ранят капитана стрелков — «Fatalité», массивный плащ Гренгуара закрывает его тело. При этом место действия не меняется, обретая черты универсального бытия человека.

Эффект тяжести плаща достигается дизайнером за счет очень плотной ткани, прострочки каждого шва и его выделения другим цветом. В данном случае — это белый цвет. Аналогичный прием будет использован дизайнером в костюме Эсмеральды. Специальная актуализация шва создает впечатление, что персонаж носит некие оковы, которые он не может сбросить, пока не снимет плащ (в случае с Гренгуаром) или платье (в случае с Эсмеральдой). Хотелось бы обратить внимание на еще один значимый историко-культурный смысл, содержащийся в плаще как виде одежды в эпоху европейского Ренессанса. Во фреске «Афинская школа» (1510-1511) Рафаэль (Raffaello Santi, 1483-1520) одел Аристотеля «в плащ голубого цвета, символизирующий, с одной стороны, космическое начало и неземную печаль — с другой» [Прохоренкова, 2020]. Казалось бы, в таком значении плащ логичнее выглядел бы на плечах Платона, указующего рукой вверх. Но тут-то и заключена «уловка» эпохи: небесное приравнено к земному, и плащ Аристотеля — яркое тому свидетельство.

В мюзикле плащ не единственная одежда Гренгуара: под плащом он носит синюю льняную мужскую сорочку. Это слегка мешковатая, свободного кроя одежда. Примерно такого же плана рубаха есть и в костюме другого персонажа —

цыганского барона Клопена. Сняв с себя «тяжелый» плащ, он словно обретает легкость, почти невесомость. Если, исполняя арии «Le temps des cathédrales» или «Les portes de Paris», Гренгуар одет в плащ и его движения скованы тяжестью верхней одежды, то арии «La Fête des Fous» или «Le Val d'Amour» он исполняет без плаща, что позволяет ему двигаться легко, энергично, без особых проблем. В дуэте с Эсмеральдой «Le mot Phœbus» поэт также без плаща, что, видимо, отражает его доверие к цыганке, спасшей ему жизнь.

Помимо сорочки, на Гренгуаре — синие штаны, сотканые из разных лоскутков. Как и в случае с плащом, они словно утяжеляют фигуру, создавая видимый контраст с просторной сорочкой. Подобный прием используется дизайнером в костюме Квазимодо. Однако в одежде менестреля Гренгуара нет той игры с объемами, которую мы отмечаем в одежде Квазимодо.

Дизайнер (художник) мюзикла стремится, с одной стороны, передать в цветовом решении костюма характеристики времени, а с другой — дифференцировать характеры и поступки действующих лиц.

В решении костюма Гренгуара преобладают два цвета — голубой и синий. В историко-культурном аспекте это цвета романтизма (яркий пример — «голубой цветок» в романе Новалиса (Georg Friedrich Philipp Freiherr von Hardenberg, 1772-1801) «Генрих фон Офтердинген» (Heinrich von Ofterdingen, 1802). Цвет понимается автором не как чувственная, но как философская категория, что позволяет соотносить его с мистическим познанием бытия [Вольский, 2008]. Потому оттенки синего и голубого в костюме поэта Гренгуара свидетельствуют о его особом, почти мистическом, статусе, позволяя ему пребывать над всеми. Кроме того, синий цвет у многих народов символизирует Небо и Вечность. Гренгуару открыто то, что уже прошло, то есть ушло в ту самую Вечность. Но этот цвет также соотносится с добротой, верностью, постоянством, в геральдике обозначает целомудрие, честность, добрую славу и верность [Психология цвета, 2020].

Однако сосуществование всех указанных оттенков в символике синего цвета рождает и теневую сторону, что обнаруживается в характере Гренгуара — речь идет об отчужденности и отсутствии эмоций. Гренгуар в романе Гюго — это рассказчик, который бесстрастно излагает давнюю историю, в которой сам когда-то принимал участие. Он внешне как будто и вовлечен в про-

исходящие события, и сопереживает героям, однако остается холодным и независимым.

В мюзикле цветовая символика костюма Гренгуара выполняет двойную функцию: отражает его характер и обозначает роль в развитии сюжетной линии. Цвет, который автор выбрал для Гренгуара в романе, — черный, однако в мюзикле этот цвет является атрибутом другого действующего лица — архидьякона Фроло, идеально соответствуя его характеру, включая жертвенную смерть.

Дизайнерское цветовое решение в одежде Гренгуара — голубой и синий — идеально раскрывает его характер, помогает понять смысл поступков персонажа. Его своеобразное пребывание НАД всеми сориентировано на Небо и Вечность, «темная сторона» синего в его одежде имплицитно отсылает к той самой колонне, в тени которой он легко прячется от мира. Он рассуждает о переменах, о несправедливости жизни, словно философ, но одновременно может любую бурю превратить в штиль (а значит — и наоборот), ничего не делая, лишь указывая на двойственность голубого и синего.

### Заключение

Таким образом, в мюзикле «Notre-Dame de Paris» Гренгуар является одним из основных участников развития действия, зримо или незримо присутствуя в событиях мюзикла, выступая в роли рассказчика. Его костюм отражает двойственность бытия данного персонажа. Так, одевая Гренгуара в синий плащ с краями, оформленными толстой белой нитью, слегка сковывающий движения актера, дизайнер раскрывает его земную природу и защищенность. При этом свободная голубая льняная сорочка под плащом символизирует устремленность персонажа к возвышенному и отрешенность от всего земного. Штаны, сотканые из разных лоскутков, подобно плащу, утяжеляют всю фигуру, выступая контрастом к просторной сорочке (ведь в ряде сцен плащ как элемент утяжеления отсутствует). Элементы костюма Гренгуара обнаруживаются в костюмах других действующих лиц (Квазимодо, Эсмеральда и Клопен), что создает, в свою очередь, эффект его присутствия как рассказчика, как создателя собственно сюжетной линии и художественных образов.

Эта важная деталь, к сожалению, уйдет из костюмов в мюзикле «Notre-Dame de Paris» 2013 г. В результате окажется, что поэт не имеет с происходящим ничего общего, что он просто один из персонажей. Синий и голубой оттенки, которые

являются отличительной особенностью костюма Гренгуара в более ранней версии мюзикла, подчеркивали его особый, почти мистический статус.

Таким образом, функция костюма Гренгуара в мюзикле «Notre Dame de Paris» позволяет не только представить на сцене сложный характер данного персонажа, но и раскрывает историко-культурные смыслы человеческой личности, помещенной в поток истории.

#### Библиографический список

1. 500 лет Реформации: Лютер и религиозная революция в Германии. URL: <http://dw.com/ru/500-лет-реформации-лютер-и-религиозная-революция-в-германии/a-41125579> (дата обращения: 28.05.2021).
2. Брейтбург В. В. Отечественный эстрадный мюзикл в контексте бытования массовых жанров: к постановке проблемы // Манускрипт. 2018. № 8 (94). С. 106-111.
3. Вольский А. Л. Герменевтика символа «голубой цветок» в романе Новалиса «Генрих фон Офтердинген» // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 12 (81). С. 168-174.
4. Гюго В. Собор Парижской Богоматери / пер. Н. Когана. Москва : Эксмо, 2012. 630 с.
5. Едошина И. А. Средневековая культура в восприятии В. С. Соловьева и священника П. А. Флоренского // Соловьевские исследования. 2009. № 3 (23). С. 96-105.
6. Ежова Е. А. Хореографическая подготовка как компонент профессионального образования артиста мюзикла // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2021. № 2 (47). С. 133-137.
7. Керлот Х. Э. Словарь символов. Москва : REFL-book, 1994. 601 с.
8. Книги-юбилеи. «Собор Парижской Богоматери» Виктора Гюго / Библиотека им. М. А. Шолохова. URL: [http://filial-17.blogspot.com/2021/03/blog-post\\_92.html](http://filial-17.blogspot.com/2021/03/blog-post_92.html) (дата обращения: 30.07.2021).
9. Маник С. А. Дискурс мюзикла: определение и характерные особенности / С. А. Маник, А. Григорян А. // Современные исследования социальных проблем. 2020. № 6. Т. 12. С. 143-163.
10. Официальный сайт мероприятия Notre Dame de Paris в Москве. URL: <http://notre-dame-de-paris.ru> (дата обращения: 30.07.2021).
11. Прохоренкова С. А. Цветовая символика в творчестве Рафаэля и Моцарта // Известия Байкальского государственного университета. 2020. Т. 30. № 2. С. 195-204.
12. Пруст М. Смерть соборов // Пруст М. Памяти убитых церквей / пер. с франц. И. И. Кузнецовой ; вступ. статья и коммент. С. Н. Зенкина. Москва : Соглазе, 1999. С. 140-151.
13. Психология цвета. Символика цвета. Цвет и характер. Цвет и работоспособность. URL: <https://psyfactor.org/color.htm> (дата обращения: 27.09.2020).
14. Собор Парижской Богоматери, художественный анализ романа Виктора Гюго. URL: <https://goldlit.ru/hugo/464-notre-dame-de-paris-analiz> (дата обращения: 30.07.2021).
15. Тернер В. Символ и ритуал. Москва : Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1983. 277 с.
16. Толковый словарь русского языка Дмитриева / Статьи на букву «П» (часть 7, «ПИС»-»ПЛА»). URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-dmitriev/fc/slovar-207-7.htm#zag-3612> (дата обращения: 28.05.2021).
17. Цай Ч. Роман в. Гюго «собор парижской Богоматери» в мировой музыкальной культуре // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2021. № 2 (60). С. 25-31.
18. Цай Ч. Мюзикл как «Успешный проект»: перспективы жанра в контексте глобальной культуры // Манускрипт. 2019. № 6. Т. 12. С. 203-206.
19. Численность населения стран мира. URL: [http://ostranah.ru/\\_lists/population.php](http://ostranah.ru/_lists/population.php) (дата обращения: 28.05.2021).
20. Eaves Julian, REVIEW: Notre-Dame de Paris. London Coliseum. URL: <https://britishtheatre.com/review-notre-dame-de-paris-london-coliseum/> (дата обращения: 30.07.2021).
21. Notre Dame de Paris, IMDb: User Reviews. URL: [https://www.imdb.com/title/tt0285800/reviews?ref=tt\\_uv](https://www.imdb.com/title/tt0285800/reviews?ref=tt_uv) (дата обращения: 30.07.2021).

#### Reference list

1. 500 let Reformacii: Ljuter i religioznaja revoljucija v Germanii. 500 years of Reformation: Luther and the religious revolution in Germany. URL: <http://dw.com/ru/500-let-reformacii-ljuter-i-religioznaja-revoljucija-v-germanii/a-41125579> (data obrashhenija: 28.05.2021).
2. Brejtburg V. V. Otechestvennyj jestradnyj mjuzikl v kontekste bytovaniya massovyh zhanrov: k postanovke problemy = Domestic pop musical in the context of the existence of mass genres: to the formulation of the problem // Manuskript. 2018. № 8 (94). S. 106-111.
3. Vol'skij A. L. Germenevtika simvola «goluboj cvetok» v romane Novalisa «Genrih fon Oferdingen» = Hermeneutics of the symbol «blue flower» in Novalis's novel «Heinrich von Oferdingen» // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. 2008. № 12 (81). S. 168-174.
4. Gjugo V. Sobor Parizhskoj Bogomateri = Notre Dame de Paris / per. N. Kogana. Moskva : Jeksmo, 2012. 630 s.
5. Edoshina I. A. Srednevekovaja kul'tura v vosprijatii V. S. Solov'eva i svjashennika P. A. Florenskogo = Medieval culture in the perception of V. S. Solovyov and priest P. A. Florensky // Solov'evskie issledovanija. 2009. № 3 (23). S. 96-105.
6. Ezhova E. A. Horeograficheskaja podgotovka kak komponent professional'nogo obrazovanija artista mjuzi-

kla = Choreographic training as a component of the musical artist's professional education // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. 2021. № 2 (47). S. 133-137.

7. Kerlot H. Je. Slovar' simvolov = Dictionary of characters. Moskva : REFL-book, 1994. 601 s.

8. Knigi-jubiljary. «Sobor Parizhskoj bogomateri» Viktora Gjugo = Jubilee books. «Notre Dame Cathedral» by Victor Hugo / Biblioteka im. M. A. Sholohova. URL: [http://filial-17.blogspot.com/2021/03/blog-post\\_92.html](http://filial-17.blogspot.com/2021/03/blog-post_92.html) (data obrashhenija: 30.07.2021).

9. Manik S. A. Diskurs mjuzikla: opredelenie i harakternye osobennosti = Musical's discourse: definition and features / S. A. Manik, A. Grigorjan A. // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2020. № 6. T. 12. S. 143-163.

10. Oficial'nyj sajt meroprijatija. Notre Dame de Paris v Moskve = The official website of the Notre Dame de Paris event in Moscow. URL: <http://notre-dame-de-paris.ru> (data obrashhenija: 30.07.2021).

11. Prohorenkova S. A. Cvetovaja simbolika v tvorchestve Rafajelja i Mocarta = Color symbols in the work of Raphael and Mozart // Izvestija Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. T. 30. № 2. S. 195-204.

12. Prust M. Smert' soborov = Death of cathedrals // Prust M. Pamjati ubityh cerkvej / per. s franc. I. I. Kuznecovoj ; vstup. stat'ja i komment. S. N. Zenkina. Moskva : Soglasie, 1999. S. 140-151.

13. Psihologija cveta. Simbolika cveta. Cvet i harakter. Cvet i rabotosposobnost' = Psychology of color. Symbolism of color. Color and character. Color and performance. URL: <https://psyfactor.org/color.htm> (data obrashhenija: 27.09.2020).

14. Sobor Parizhskoj Bogomateri, hudozhestvennyj analiz romana Viktora Gjugo = Notre Dame Cathedral, an

artistic analysis of Victor Hugo's novel. URL: <https://goldlit.ru/hugo/464-notre-dame-de-paris-analiz> (data obrashhenija: 30.07.2021).

15. Terner V. Simvol i ritual = Symbol and ritual. Moskva : Glavnaja redakcija vostochnoj literatury izd-va «Nauka», 1983. 277 s.

16. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka Dmitrieva / Stat'i na bukvu «P» = Explanatory dictionary of the Russian language Dmitriev / Articles on the letter «P» (chast' 7, «PIS»-«PLA»). URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-dmitriev/fc/slovar-207-7.htm#zag-3612> (data obrashhenija: 28.05.2021).

17. Caj Ch. Roman V. Gjugo «sobor parizhskoj bogomateri» v mirovoj muzykal'noj kul'ture = Novel by V. Hugo «Cathedral of the Notre Dame of Paris» in world musical culture // Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovanija. 2021. № 2 (60). S. 25-31.

18. Caj Ch. Mjuzikl kak «Uspeshnyj proekt»: perspektiva zhanra v kontekste global'noj kul'tury = The Musical as «a successful project»: a genre perspective in the context of global culture // Manuskript. 2019. № 6. T. 12. S. 203-206.

19. Chislennost' naselenija stran mira = The population of countries in the world. URL: [http://ostranah.ru/\\_lists/population.php](http://ostranah.ru/_lists/population.php) (data obrashhenija: 28.05.2021).

20. Eaves Julian, REVIEW: Notre-Dame de Paris. London Coliseum. URL: <https://britishtheatre.com/review-notre-dame-de-paris-london-coliseum/> (data obrashhenija: 30.07.2021).

21. Notre Dame de Paris, IMDb: User Reviews. URL: [https://www.imdb.com/title/tt0285800/reviews?ref\\_=tt\\_urv](https://www.imdb.com/title/tt0285800/reviews?ref_=tt_urv) (data obrashhenija: 30.07.2021).

Статья поступила в редакцию 07.11.2022; одобрена после рецензирования 02.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted on 07.11.2022; approved after reviewing 02.12.2022; accepted for publication on 19.01.2023.

Научный журнал

2022 — № 1 (130)

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 32,75 п. л., 27,8 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.  
Печать ризографическая. Заказ № 21. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 17.03.2023

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