



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 — № 2 (131)**

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. — № 2 (131). — 247 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131. — EDN FKJSNK.

2023, № 2 (131). 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 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, профессор, главный научный сотрудник 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. Шадриков**, 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 первую категорию Перечня 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. — № 2 (131). — 247 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131. — EDN FJKJSNK.  
2023, № 2 (131). 500 pcs.

#### THE EDITORIAL BOARD

**M. V. Gruzdev**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, rector of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (editor-in-chief); **M. V. Novikov**, doctor of historical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, head of the theory and methods of professional education department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor, editor-in-chief); **L. V. Baiborodova**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **T. S. Zlotnikova**, doctor of arts, professor of the culturology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Honoured scientist of the Russian Federation (deputy chief editor); **V. A. Mazilov**, doctor of psychological sciences, professor, head of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **Ch. Abramson**, professor of the University-Stillwater, Oklahoma, USA; **O. N. Astafieva**, doctor of philosophy, professor, director of the Scientific and educational center «Civil Society and Social Communication» IGSU RANEPa; **V. V. Afanasiev**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the geometry and algebra department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. N. Belkina**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the preschool pedagogics and psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **T. I. Erokhina**, doctor of culturology, professor, vice rector of Yaroslavl state theatrical institute; **L. A. Zaks**, doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; **A. V. Zolotareva**, Doctor of Education, Professor, FSBEI HE «Sochi State University»; **E. I. Kazakova**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the continuous philological education and educational management department of Saint-Petersburg state university; **V. K. Kantor**, doctor of philosophical sciences, professor, head of the international laboratory for researches of the russian-european intellectual dialogue of Higher school of economics, Moscow; **K. V. Karpinsky**, doctor of psychology, professor, head of the Department of experimental and applied psychology, Yanka Kupala State university of Grodno, Grodno, Belarus; **A. V. Karpov**, doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the labour psychology and organizational psychology department, dean of the faculty of psychology of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; **I. V. Kondakov**, doctor of philosophical sciences, professor of the history and theory of culture department of Russian state humanitarian university, vice-chairman of the scientific council «History of world culture»; **Kh. Lyuk**, doctor of psychological sciences, professor of Hagen University, director of the Institute of Kurt Lewin psychology, Germany; **S. G. Makeeva**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and ways of training philological disciplines department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **S. A. Nikolsky**, doctor of philosophical sciences, a leading researcher, head of the sector of culture philosophy of the Institute of philosophy of the Russian academy of sciences; **A. B. Permilovskaya**, doctor of culturology, chief researcher of the federal research center of complex study of the Arctic region named after academician of RAS N. P. Laverov, Arkhangelsk; **Ju. P. Povarionkov**, doctor of psychological sciences, professor of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **M. I. Rozhkov**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honored scientist of the Russian Federation, chief researcher of the All-Russian center for artistic creativity and humanities, Moscow; **A. E. Simanovsky**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the special (correctional) pedagogics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **Yu. N. Slepko**, Doctor of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, dean of pedagogical faculty of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. I. Smirnov**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the mathematical analysis, theory and ways of training mathematics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **R. Smith**, professor of Lancaster University, Great Britain; **L. N. Sukhrukova**, 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. Tarhanova**, 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 in the first category of the List of the leading peer-reviewed journals and editions where the main scientific results of these are published for proceeding to the degree of doctor and candidate of sciences on the following scientific specialities: 5. 8.1. General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences), 5.3.1. General psychology, personality psychology, psychology history (psychological sciences), 5.3.3. Psychology of labor, engineering psychology, cognitive ergonomics (psychological sciences), 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital education environments (psychological sciences), 5.10.1. Theory and history of culture, art (culturology)

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

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

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

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

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

ПИ № ФС 77-75600 dated from 19.04.2019

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

Conditions for the publishing article in the scientific journal

«Yaroslavl pedagogical bulletin»: [http://vestnik.yspu.org/?page=authors\\_format](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>Байбородова Л. В.</i> Реализация концептуальных идей допрофессиональной педагогической подготовки школьников _____	8
<i>Байханов И. Б.</i> Формирование электоральной культуры будущего педагога: от ценностей к технологиям _____	17
<i>Симановский А. Э.</i> Воспитание ребенка-дошкольника в семье: опасность формирования виктимного поведения _____	27
<i>Ухова Л. В., Аниськина Н. В.</i> Читательская грамотность участников образовательного процесса: проблемы, пути решения, перспективы _____	36
<i>Шевцова Т. А.</i> Формирование педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы посредством решения компетентностных задач _____	44
<i>Дейч Б. А.</i> Моделирование как инструмент историко-педагогического исследования _____	54

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

<i>Абрамова И. А., Шишмолина Е. П.</i> Непрерывное иноязычное образование на заочном отделении: преимущества, недостатки, вызовы _____	62
<i>Щипицина Л. Ю.</i> Использование ментальных карт для развития лексического навыка у студентов вуза: параметры создания и критерии оценивания _____	73
<i>Верещагина А. Г.</i> Классификация заданий с поликомпонентными рисунками в профессиональной подготовке студентов многопрофильного техникума _____	81
<i>Кузнецова Ю. А.</i> Дидактический потенциал видеофильмов для развития критического мышления у студентов на занятиях по английскому языку _____	93
<i>Курбакова М. А.</i> Эффективные приложения для изучения иностранного языка _____	101

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

<i>Берберян А. С.</i> Взаимосвязь экзистенциальной исполненности и тревожности у молодежи _____	109
<i>Позняков В. П., Поддубный С. Е.</i> Личностные особенности молодых людей, партнеров в парах с разным статусом близких отношений _____	119

### **Дискуссия о предмете психологии**

<i>Козлов В. В.</i> Предварительные замечания к дискуссии о предмете психологии _____	129
<i>Турчин А. С.</i> Проблемы и перспективы развития предмета психологии _____	136
<i>Толочек В. А.</i> Профессиональная карьера как предмет психологического исследования _____	145

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА**

*Яковлев Г. М.* Копинг-поведение военнослужащих в разные периоды службы \_\_\_\_\_ 155

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

*Цвек М. В., Рушина М. А.* Временная перспектива и базисные убеждения студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации \_\_\_\_\_ 163

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

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ**

*Злотникова Т. С.* Непознанный Островский. 200 лет (персонажи и их пространство в пьесах А. Н. Островского) \_\_\_\_\_ 172

*Лукин О. В.* Рижский переводчик, грамматист и лексикограф Я. М. Родде в культурной и лингвистической парадигме России второй половины XVIII века \_\_\_\_\_ 181

*Суворова А. А.* Аутсайдерское искусство в современной России: кураторские стратегии и институциональные оптики \_\_\_\_\_ 190

**ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ**

*Басалова Н. С.* Роль структурного образования «город» в системе управления эллинистическим Египтом \_\_ 198

*Ермаков А. М.* Студенты Ярославского педагогического института в борьбе с нацизмом: историко-культурный аспект \_\_\_\_\_ 204

*Бочкарева О. В.* Балетное творчество С. С. Прокофьева в советской России 1930-1950-х годов \_\_\_\_\_ 214

**КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ**

*Ли Сяотао, Колода С. А.* Национальная кухня Китая как культурный код: лингвокультурные и когнитивные особенности кулинарных рецептов \_\_\_\_\_ 225

*Цзу Чуньмин, Селькова А. В.* Концепция человекоцентричного города как основа гуманистического градостроительства \_\_\_\_\_ 240



---

## THE CONTENT

---

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

<i>Baiborodova L. V.</i> Implementation of conceptual ideas on pre-professional pedagogical training of schoolchildren	9
<i>Baikhanov I. B.</i> Formation of the future teacher's electoral culture: from values to technologies	17
<i>Simanovsky A. E.</i> Raising a preschool child in a family: the danger of forming victim behavior	27
<i>Ukhova L. V., Aniskina N. V.</i> Reading literacy of educational process participants: problems, solutions, prospects	36
<i>Shevtsova T. A.</i> Formation of pedagogical readiness of preschool children's parents to participate in the school inclusive educational process through solving competence problems	44
<i>Deich B. A.</i> Modeling as a tool for historical and pedagogical research	54

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

<i>Abramova I. A., Shishmolina E. P.</i> Lifelong foreign language learning at extramural department: strengths, weaknesses, challenges	63
<i>Shchipitsina L. Yu.</i> Vocabulary mind-maps in developing vocabulary proficiency in university students: development parameters and assessment criteria	73
<i>Vereshchagina A. G.</i> Classification of tasks with multicomponent drawings in the professional training of multidisciplinary technical school students	81
<i>Kuznetsova Ju. A.</i> Potential of authentic videos for developing of critical thinking of law students in english classes	93
<i>Kurbakova M. A.</i> Effective applications for learning a foreign language	101

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

<i>Berberyana A. S.</i> Relationship of existential execution and anxiety in youth	110
<i>Poznyakov V. P., Poddubny S. E.</i> Personal characteristics of young people, partners in couples with different status of close relationships	119

### **Discussion about the subject of psychology**

<i>Kozlov V. V.</i> Preliminary comments on the discussion on the subject of psychology	129
<i>Turchin A. S.</i> Problems and prospects in development of the subject of psychology	136
<i>Tolochek V. A.</i> Professional career as a subject of psychological research	145

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

<i>Yakovlev G. M.</i> Coping-the behavior of military personnel in different periods of service	155
---	-----

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

*Cvek M. V., Rushina M. A.* Time perspective and basic beliefs of students with different network communication strategies \_\_\_\_\_ 164

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

**THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES**

*Zlotnikova T. S.* Unknown Ostrovsky. 200 years old (characters and their space in the plays of A. N. Ostrovsky) \_\_ 173

*Lukin O. V.* Riga translator, grammarian and lexicographer J. M. Rodde in the cultural and linguistic paradigm of Russia in the second half of the XVIII century \_\_\_\_\_ 181

*Suvorova A. A.* Outsider art in contemporary Russia: curatorial strategies and institutional optics \_\_\_\_\_ 190

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

*Basalova N. S.* Role of structural element «city» in the system of hellenistic Egypt management \_\_\_\_\_ 198

*Ermakov A. M.* Students of Yaroslavl pedagogical institute in the fight against Nazism: historical and cultural aspect \_\_\_\_\_ 204

*Bochkareva O. V.* Ballet work of S. S. Prokofiev in Soviet Russia in 1930-1950-s \_\_\_\_\_ 214

**CULTURE CONFORMABLE PRACTICES**

*Li Xiaotao, Koloda S. A.* National cuisine of China as a cultural code: linguocultural and cognitive features of culinary recipes \_\_\_\_\_ 225

*Zu Chunming, Selkova A. V.* The concept of a human-centric city as the basis of humanistic urban planning \_\_\_\_\_ 240

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

---

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_8

EDN: ETUZHD

**Реализация концептуальных идей  
допрофессиональной педагогической подготовки школьников**

**Людмила Васильевна Байбородова**

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

lvbai@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9004-9785>

**Аннотация.** В 2021 г. нами была разработана концепция допрофессиональной педагогической подготовки школьников как этапа системы непрерывного педагогического образования. Цель исследования — проанализировать реализацию основных идей этой концепции на основе данных опроса педагогов, обучающихся и их родителей, изучения опыта образовательных организаций, где созданы психолого-педагогические классы. Данные, полученные в результате опроса около тысячи респондентов, позволили получить информацию о состоянии допрофессиональной педагогической подготовки в психолого-педагогических классах в соответствии с критериями и показателями, которые характеризуют реализацию концептуальных идей.

Реализация идей непрерывности, преемственности и перспективности предусматривает изучение согласованности целевых ориентиров, программных документов, содержания и педагогических средств, используемых на разных ступенях педагогического образования; взаимодействие субъектов общеобразовательной организаций, колледжей, вузов в процессе допрофессиональной педагогической подготовки. Изучение реализации идеи индивидуализации образовательного процесса в психолого-педагогических классах включает определение активности и субъектности школьников при организации допрофессиональной педагогической подготовки, проведении воспитательных мероприятий и учебных занятий; предоставление школьникам возможности принимать самостоятельные решения. Анализ реализации идеи педагогизации образовательного процесса и социальной среды организации предусматривает изучение влияния школьников на образовательный процесс, участие школьников в преобразовании окружающей среды, в социально значимых проектах; использование ресурсов социальной среды для организации допрофессиональной педагогической подготовки. Взаимодействие субъектов допрофессиональной педагогической подготовки, объединение ресурсов организаций, взаимопроникновение средств общего и дополнительного образования при организации деятельности психолого-педагогического класса свидетельствуют о реализации идей интеграции и конвергенции. На основе анализа реализации концептуальных идей выявляются ресурсы для дальнейшего развития допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

**Ключевые слова:** допрофессиональная педагогическая подготовка; школьники; концептуальные идеи; непрерывное педагогическое образование; индивидуализация; педагогизация; интеграция и конвергенция

**Для цитирования:** Байбородова Л. В. Реализация концептуальных идей допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 8-16.

[http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_8](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_8). <https://elibrary.ru/ETUZHD>



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

Original article

**Implementation of conceptual ideas  
on pre-professional pedagogical training of schoolchildren**

**Lyudmila V. Baiborodova**

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
lvbai@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9004-9785>

**Abstract.** In 2021 we developed the concept of pre-professional pedagogical training of schoolchildren as a stage in the system of continuing pedagogical education. The purpose of the study is to analyze the implementation of the main ideas of this concept based on the data of a survey of teachers, students and their parents, studying the experience of educational organizations where psychological and pedagogical classes have been made. About one thousand respondents were interviewed, and it made it possible to obtain information on the state of pre-professional pedagogical training in psychological and pedagogical classes in accordance with the criteria and indicators that characterize the implementation of conceptual ideas.

The implementation of the ideas of continuity, succession and perspective provides for the study of the consistency of target guidelines, program documents, content and pedagogical tools used at different stages of pedagogical education; interaction of subjects of educational organizations, colleges, universities in the process of pre-professional pedagogical training. The study of the implementation of the idea of individualizing the educational process in psychological and pedagogical classes includes the determination of the activity and subjectivity of schoolchildren in the organization of pre-professional pedagogical training, educational activities and training; providing students with the opportunity to make independent decisions. The analysis of the implementation of the idea on pedagogizing the educational process and the social environment of the organization provides for the study about the influence of schoolchildren on the educational process, the participation of schoolchildren in the transformation of the environment, in socially significant projects; the use of social resources for organizing pre-professional pedagogical training. The interaction of subjects of pre-professional pedagogical training, the unification of organization resources, the interpenetration of means of general and additional education in organizing the activities of the psychological and pedagogical class testifies to the implementation of the idea of integration and convergence. Based on the analysis of the implementation of conceptual ideas, resources are identified for the further development of pre-professional pedagogical training for schoolchildren.

**Keywords:** pre-professional pedagogical training; schoolchildren; conceptual ideas; continuing pedagogical education; individualization; pedagogization; integration and convergence

**For citation:** Baiborodova L. V. Implementation of conceptual ideas on pre-professional pedagogical training of schoolchildren. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 8-16. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_8](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_8). <https://elibrary.ru/ETUZHD>

**Введение**

В октябре 2021 г. научной и педагогической общественности был представлен проект концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г., в котором указывается значимость «развития сети профильных психолого-педагогических классов, актуальность разработки и реализации программ предпрофессионального развития и профессионального самоопределения школьников, ориентированных на педагогические профессии» [Администратор образования ...] Ярославскому государственному педагогическому университету им. К. Д. Ушинского поручено выполнение государственного задания по теме «Допрофессио-

нальная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования». В результате научно-исследовательской работы создана концепция, в частности, определены основные идеи допрофессиональной педагогической подготовки (ДПП), которая, как показывает первый год апробации концепции, является актуальной и востребованной педагогами-практиками.

**Под допрофессиональной педагогической подготовкой** школьников мы, вслед за В. Б. Успенским, понимаем «образовательную систему, содержательная и процессуальная стороны которой направлены на формирование педагогической культуры учащихся, ориентацию их

на профессии сферы образования и развитие педагогически значимых качеств». Как этап непрерывного педагогического образования допрофессиональная, педагогическая подготовка нацелена на социальное и профессиональное самоопределение обучающихся, формирование у них универсальных педагогических компетенций, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности школьников в будущем в качестве педагога.

### **Разработанность проблемы**

В научной литературе вопросы подготовки школьников к педагогической деятельности, привлечения молодых людей, склонных к работе учителем, многие годы рассматриваются на международном уровне [Brown, 2002]. Ученые обсуждают вопросы качественного образования, связывая их с мотивированностью, убежденностью педагогов в ценности образования своих учеников и профессии учителя [Kugiasou, 2000; Manning, 2005]. Установлено, что мотивы, ценности и ориентации, которые имеют студенты до поступления на обучение по педагогическим специальностям, оказывают существенное влияние на их работу [Manning, 2005]. Рассмотрены взаимосвязи между осознанностью выбора педагогической профессии и качеством работы учителя. Доказана необходимость выявления людей, склонных к педагогическим профессиям, до момента их профессионального самоопределения [Бочарова, 2014; Бугакова, 2018; Чернявская, 2017], проведен сравнительный анализ практики профориентации старших школьников на педагогическую профессию в Российской Федерации и США в работах Э. В. Мухамедовой.

Особое внимание в контексте обсуждаемой проблемы уделяется психолого-педагогическим классам как одной из распространенных в практике форм педагогической профориентации, формирования педагогической культуры и осознанного профессионального самоопределения. Одни авторы [Диких, 2019] рассматривают историю организации педагогических классов в нашей стране, другие исследуют различные аспекты деятельности педагогических классов в России [Бочарова, 2014; Бугакова, 2018; Гаврилова, 2016; Гущина, 2018; Диких, 2019]. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли диссертационные работы Г. В. Ахметжановой, В. И. Ревякиной, А. К. Шленева и др.

С 2021 г. существенно возросла активность в обсуждении проблемы психолого-педагогических классов (далее ППК) во многих

регионах России, в том числе увеличилось число публикаций, научных поисков в данном направлении [Допрофессиональная педагогическая ... , 2021; Организация деятельности ... , 2021]. Большая часть авторов в основном рассматривает педагогические классы, а также другие формы и варианты допрофессиональной педагогической подготовки. Однако целостного концептуального обоснования рассматриваемого процесса нами не обнаружено. При многообразии различных вариантов решения проблемы в регионах России возникла потребность в определении общих целевых ориентиров и базовых идей, которые обеспечат согласованность и непротиворечивость в деятельности субъектов, обеспечивающих качество и результативность допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Реализация основных концептуальных идей, изложенных в наших публикациях [Байбородова, 2021], представлена далее при анализе деятельности образовательных организаций, где осуществляется ДПП школьников.

### **Методология и методы исследования**

Методологическую основу исследования по допрофессиональной педагогической подготовке составили системный, аксиологический, компетентностный, рефлексивно-деятельностный, субъектно-ориентированный подходы [Байбородова, 2021; Байбородова, 2023].

Эмпирическое исследование проводилось в октябре-ноябре 2022 г. В нем приняли участие 471 обучающийся психолого-педагогических классов, 121 педагог, 172 родителя из 7 регионов России: Костромской области (4 образовательных организации); Ярославской области (17); Республики Карелии (3); республики Коми (5); по одной организации включены в исследование из Архангельской области, г. Смоленска и г. Петропавловска-Камчатского. В образовательных организациях созданы психолого-педагогические классы (ППК), участвующие в проекте Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования». В образовательных организациях используются разные модели ДПП в соответствии с разработанной концепцией [Байбородова, 2021].

### **Методики**

С учетом принятых концептуальных идей ДПП были разработаны критерии и показатели,

Таблица 1

которые могут быть использованы для оценки эффективности их реализации. Взрослым и детям предложены одинаковые либо сходные по содержанию вопросы анкеты в онлайн-формате. Также изучался опыт ряда образовательных организаций, участвующих в проекте, с использованием теоретических (анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение) и эмпирических (беседа, наблюдение, фокус-группа, изучение документов) методов исследования.

### Результаты исследования и их обсуждение

Основу предлагаемой нами концепции составляют *идеи непрерывности, преемственности и перспективности*. Их реализацию можно анализировать по следующим показателям:

– преемственность и перспективность целевых ориентиров подготовки будущих педагогов на разных ступенях образования;

– непрерывность, преемственность и перспективность содержания, форм, технологий педагогической подготовки в общеобразовательной организации, колледже, вузе;

– взаимодействие между школой и профессиональными образовательными организациями (СПО, ВО), педагогами и преподавателями вуза, студентами и школьниками.

Реализация данной идеи по-прежнему вызывает большие трудности. С одной стороны, введение ДПП школьников в образовательных организациях является важным показателем преемственности и непрерывности подготовки кадров; с другой стороны — согласованность и преемственность программ деятельности педагогических классов, колледжей и вузов на практике не обеспечены. Положительным фактом является разработка на основе непрерывности, преемственности и перспективности системы универсальных педагогических компетенций педагогами ЯГПУ им. К. Д. Ушинского [Харисова, 2021]. Эти компетенции поэтапно и преемственно должны формироваться на всех этапах подготовки педагогических кадров.

Важным показателем реализации идеи непрерывности и преемственности является расширение внешних партнерских связей с представителями педагогического колледжа и вуза. Около трети педагогов отмечают проведение совместных мероприятий школьников и студентов. Приведем в Таблице 1 несколько данных по результатам опроса педагогов.

### Результаты опроса педагогов

Ответы	Вопросы к педагогам	
	Как часто к организации занятий привлекаются специалисты различных сфер, преподаватели вузов, колледжей и др.?	Как часто в совместных мероприятиях участвуют студенты вуза, колледжа?
Постоянно	15,1	1,4
Часто	30,2	26,2
Редко	23,8	27,8
Иногда	1,1	5,7
Никогда	5,2	15,9
Мероприятия проводятся	24,6	23,0

Из таблицы видно, что значительная часть организаций в той или иной степени взаимодействуют с партнерами, в то же время около 30 % респондентов отметили отсутствие или незнание таких связей. Мнения педагогов и школьников по данным вопросам существенно не различаются. Только 16 % обучающихся отмечают, что в школе достаточно часто проводятся совместные мероприятия со студентами вуза или колледжа; 34,1 респондентов считают, что такие мероприятия проводятся редко, остальные ученики, а их более половины, не смогли вспомнить такие мероприятия.

Очевидно, что деятельность обучающихся на этапе допрофессиональной педагогической подготовки должна быть направлена на реализацию их индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование субъектной позиции, индивидуального пути развития, осознаваемой потребности в саморазвитии, способности к самопознанию, самооцениванию, самоорганизации, самообразованию и самовоспитанию, стремления изменить себя. Для этого необходимо обеспечить возможность принятия обучающимися осознанных, самостоятельных решений, право на выбор индивидуального образовательного маршрута и реализацию индивидуальной траектории образования и профессионального самоопределения. Необходимость индивидуализации обусловлена тем, что, с одной стороны, важно раскрыть ресурсы, способности и склонности обучающегося, обеспечить целенаправленное развитие его педагогических способностей, потребности в саморазвитии при тьюторском сопровождении индивидуальной образовательной деятельности школьников. С другой стороны, обучающимся важно освоить на личном опыте идеи и технологии индивидуализации об-

разовательного процесса, демократичный стиль педагогического взаимодействия, чтобы использовать этот опыт в дальнейшей профессиональной деятельности.

В связи с этим следующей идеей допрофессиональной педагогической подготовки школьников должна быть ее **индивидуализация**, основными показателями реализации которой определены

- самостоятельность школьников в принятии решений;
- субъектная позиция обучающихся;
- выполнение организаторских функций при проведении дел, организации учебной деятельности;
- постановка целей, определение плана действий на уроке и во внеурочное время;
- самостоятельный выбор содержания и видов деятельности и достижения целей, форм отчетности и самоопределения;
- участие «на равных» со взрослыми в проектировании ДПП, в анализе и оценке результатов;
- самоанализ и самооценка своих достижений во всех видах деятельности и т. п.

Реализация идеи индивидуализации ДПП зависит от того, какую позицию занимают педагоги, взаимодействуя с детьми, как взрослые формируют субъектность школьников. По данным опроса детей, лишь 13,4 % школьников ощутили свою причастность к проектированию допрофессиональной педагогической подготовки, деятельности психолого-педагогического класса; инициаторами дел в классе, по мнению 22 % обучающихся, чаще бывают педагоги и достаточно редко учащиеся: только 10,9 % школьников считают, что они являются инициаторами дел. Очевидно, что не в полной мере используются ресурсы детей как активных организаторов дел в школе, ограничены их возможности в проявлении и формировании субъектной позиции.

Также не в полной мере используются возможности обучающихся в проектировании их индивидуальной деятельности при организации ДПП. Планы индивидуальной деятельности школьников часто составляют не они сами, а педагоги, что отметили 26,4 % обучающихся, а четвертая часть респондентов считают, что такой план не составляется, или затруднились дать ответ.

Проявлением индивидуализации является постановка обучающимся целей своей деятельности. Однако 56,7 % школьников, отвечая на вопрос о том, кто ставит цели и задачи при изуче-

нии темы, отметили, что это делают педагоги, и лишь 12,3 % школьников признают, что им дана такая возможность.

Самый низкий уровень субъектности школьники проявляют при выборе домашних заданий: только 9,2 % респондентов отметили, что чаще всего сами определяют домашнее задание, а 70,7 % считают, что только педагоги имеют такое право. Хотя именно самостоятельная работа школьников может выполняться по выбору детей с учетом предыдущих результатов и достижений. Также огорчает, что, по мнению 61,7 % школьников, «педагоги дают всем одинаковые задания», и только 7,5 % респондентов считают, что они сами определяют задания на уроке. Низкие показатели имеют и проявления субъектности при организации аналитической деятельности на уроке: право анализировать свою деятельность на занятии ощутила пятая часть обучающихся (21,3 %). Слабо используются возможности оценивания для субъектности школьников: лишь 13 % учащихся отметили, что сами оценивают свою деятельность на занятии.

Таким образом, остается актуальной проблема индивидуализации образовательного процесса, формирования субъектности будущих педагогов. Организаторы, кураторы и учителя психолого-педагогических классов испытывают трудности в ее решении, что обусловлено низким уровнем подготовленности педагогов к современным способам взаимодействия с обучающимися.

Одна из ведущих идей допрофессиональной педагогической подготовки школьников — **педагогизация социальной и образовательной среды**, которая рассматривается, с одной стороны, как использование ресурсов социума для решения образовательных и воспитательных задач допрофессиональной подготовки школьников, а с другой — как процесс влияния деятельности обучающихся на преобразование окружающей среды [Байбородова, 2021]. Для оценки реализации данной идеи в практике образовательных организаций были определены следующие показатели:

- участие обучающихся в проектировании и реализации социальных и образовательных развивающих программ, проектов;
- включение в содержание деятельности детей освоения культурно-исторического и педагогического наследия, традиций, ценностей региона и страны;
- привлечение к организации занятий ДППШ и воспитательных событий специалистов, из-

вестных педагогов, лидеров молодежного движения;

- участие обучающихся в решении социально-педагогических проблем на уровне организации, региона, страны;

- создание общественных и социально-педагогических объединений, направленных на преобразовательную, продуктивную деятельность и реальный ценностный результат;

- участие школьников в деятельности социальных молодежных организаций и движений;

- взаимодействие с образовательными, профессиональными, общественными организациями при реализации программ ДППШ;

- участие родителей (законных представителей) в проектировании и реализации программ ДППШ;

- добровольное и осознанное принятие школьниками на себя определенных социальных обязательств;

- проявление обучающимися социально значимых инициатив.

По мнению третьей части педагогов (32,5 %), авторами социально значимых проектов, реализуемых в регионе или стране, являются учащиеся психолого-педагогических классов. Школьников, которые считают так же, как педагоги, почти в два раза меньше (17,3 %). В то же время изучение опыта ряда школ подтверждает достаточно высокую включенность обучающихся, участвующих в допрофессиональной педагогической подготовке, в социально-педагогическую деятельность. Например, школьники ППК ряда образовательных организаций активно участвуют в социально значимой работе своего села, проводят экскурсии в музеях, трудовые десанты, организуя младших школьников (Великосельская средняя школа Гаврилов-Ямского МР, Вошажниковская средняя школа Борисоглебского МР Ярославской области и др.), оказывают помощь детским садам (школа № 28 г. Рыбинска, Ермаковская средняя школа Рыбинского МР). В программу психолого-педагогических классов и групп включена волонтерская деятельность.

Педагогизация образовательной и социальной среды тесно связана с **интеграцией и конвергенцией** ресурсов ДПП. Допрофессиональная подготовка школьников — это многоаспектный, комплексный процесс, в котором участвуют многие субъекты образовательных отношений, испытывающие влияние многочисленных факторов, имеющие разные ресурсы для организации образования школьников, поэтому развитие и совер-

шение допрофессионального образования обучающихся основаны на интеграции и конвергенции как взаимосвязанных процессах. Это идея может реализовываться на разных уровнях (региональном, муниципальном, между организациями, внутри организации, в деятельности конкретного субъекта). Эта идея — основа, необходимое условие, механизм и средство комплексного решения воспитательных и образовательных задач. Интеграция и конвергенция нацелены на системное, целостное построение допрофессионального педагогического образования и позволяют повысить его качество и результативность за счет объединения, взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимодополнения ресурсов

- общего и дополнительного образования;
- учебной и внеурочной деятельности школьников;

- научно-методических, педагогических, интеллектуальных, кадровых, материальных средств различных организаций (общеобразовательных, дополнительного образования, культурно-образовательных, общественных, профессиональных);

- образовательной организации и социума.

Реализация этой идеи включает следующие основные показатели:

- согласованность ценностно-целевых ориентиров субъектов образовательных отношений, непротиворечивость идей, подходов и принципов допрофессионального педагогического образования школьников;

- комплексность, преемственность и цикличность в формировании компетенций обучающихся на разных этапах образовательного и профессионального самоопределения;

- взаимопроникновение и объединение содержательных линий психолого-педагогической и предметной подготовки школьников с учетом индивидуального запроса и профессиональных перспектив обучающихся;

- использование комплексных педагогических средств, решающих одновременно образовательные и социально-профессиональные задачи (детско-взрослые объединения, проектная деятельность, социальная практика и др.);

- взаимодействие педагогов, психологов, учителей-предметников и других специалистов при проектировании допрофессиональной педагогической подготовки школьников;

- согласованность действий, объединение усилий в совместной деятельности субъектов

образовательных отношений, взрослых и детей и др.

Ярким проявлением педагогизации социальной и образовательной среды организации, интеграции ресурсов школы и социума является создание *детско-взрослых сообществ*, которые обсуждают и решают вопросы, а также реализуют намеченное на всех этапах проектирования ДПП. Допрофессиональная подготовка школьников характеризуется многообразием человеческих связей, которые существенно влияют на развитие субъектов, а также повышение эффективности ДПП в целом и развитие самой организации. В условиях ДПП актуализировалась проблема взаимодействия, интеграции ресурсов людей разного возраста, взрослых и детей. В связи с этим сегодня активно внедряется идея создания *детско-взрослых сообществ*, что обусловлено потребностью в новом типе социальных связей и человеческих отношений, ослаблением контактов между поколениями, потребностью детей в партнерских отношениях со взрослыми и неготовностью значительной части педагогов и родителей к таким отношениям. Очевиден и ценен эффект взаимообучения, взаимовлияния детей и взрослых в процессе совместной деятельности.

В какой мере реализуется эта идея в практике образовательных организаций, дает ответ на вопрос о том, кто участвует в проектировании ДППШ. Результаты опроса следующие:

- педагоги, администрация школы, обучающие и их родители, представители колледжа и вуза — 33,3 %;
- педагоги, администрация школы и обучающиеся — 39,7 %;
- педагоги и администрация школы — 11,9 %;
- педагоги — 1,3 %;
- проблемная группа — 8,7 %;
- затрудняюсь ответить — 4,3 %.

Эти данные свидетельствуют о том, что треть образовательных организаций осуществляет совместную работу в детско-взрослых сообществах с участием внешних представителей, около 40 % респондентов отметили совместную работу педагогов и школьников в образовательной организации. Однако, другие косвенные вопросы, заданные детям и родителям, дают другую информацию, которая свидетельствует о более низких показателях взаимодействия взрослых и детей.

В результате исследования выявлены ресурсы, которые определили основные направления

дальнейшего совершенствования допрофессиональной педагогической подготовки школьников в образовательных организациях:

- обеспечение субъектной позиции участников деятельности в процессе проектирования ДПП, предоставление возможностей для проявления инициативы школьников в учебном и воспитательном процессе, стимулирование их самостоятельности;
- повышение активности школьников в организации социально-педагогической деятельности, во взаимодействии с младшими учениками, развитие взаимодействия старших и младших, взрослых и детей на основе сотрудничества и диалога;
- приобщение родителей к решению проблем допрофессиональной педагогической подготовки школьников, мотивационное обеспечение участия родителей в разработке индивидуальных проектов детей, в проектировании и организации деятельности психолого-педагогических классов;
- активизация взаимодействия общеобразовательных и профессиональных организаций с целью обогащения социального опыта взаимодействия школьников, будущих педагогов, через развитие внешних связей, взаимодействие с представителями вузов и колледжей, студентами и преподавателями.

### Выводы

Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников представляет собой систему различных связей и отношений между субъектами, образовательными и профессиональными организациями, взрослыми и детьми. Основная цель субъектов в процессе ДПП — содействие профессиональному самоопределению школьников, осознанному выбору ими педагогической профессии, развитию у них социально важных качеств. Результативность допрофессиональной педагогической подготовки зависит от реализации концептуальных идей, которые влияют на все стороны жизнедеятельности образовательной организации и ее социума.

Изучение состояния допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся в контексте реализации концептуальных идей позволило получить достаточно объективные данные о создании и деятельности психолого-педагогических классов в образовательных организациях, показало существенные ресурсы для повышения качества и эффективности ДПП за счет развития всех подсистем взаимодействующих субъектов. Причины, по которым недоста-

точно развиваются и реализуются концептуальные идеи: непонимание педагогами, организаторами ДПП важности реализации этих идей; незнание способов их реализации для повышения качества деятельности психолого-педагогических классов. Для развития субъектной позиции школьников, формирования у них профессионально важных качеств педагогам и организаторам ДПП необходимо освоить современные способы организации совместной деятельности субъектов, участвующих в ДПП, на основе партнерства, сотрудничества и диалога, занимать тьюторскую позицию при сопровождении школьников.

### Библиографический список

- Администратор образования. Федеральный журнал для руководителей образовательных учреждений. URL: <http://www.ovd.com.ru/doc55.pdf> (дата обращения: 19.11.2021)
- Байбородова Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. Москва : КНОРУС, 2023. 402 с.
- Байбородова Л. В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников : монография / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 282 с.
- Бочарова Ю. Ю. Формирование устойчивой мотивации к будущей профессиональной педагогической деятельности: опыт городского сетевого педагогического лицея и педагогической интернатуры в КГПУ им. В. П. Астафьева / Ю. Ю. Бочарова, О. М. Гаврилова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 37-43.
- Бугакова Е. В. Из педагогического класса — в педагогическую профессию / Е. В. Бугакова, А. В. Москвина // КАНТ. Педагогические науки. 2018. № 1 (26). С. 28-31.
- Гаврилова О. М. Инновационные формы педагогического сопровождения старшеклассников к выбору педагогической профессии в системе «школа — университет» / О. М. Гаврилова, Н. П. Безрукова // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-1 (115). С. 99-103.
- Гущина Т. И. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников / Т. И. Гущина, Л. Н. Макарова // Вестник ТГУ. 2018. № 4 (174). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoy-pedagogicheskii-klass-kak-forma-professionalnoy-orientatsii-starsheklassnikov> (дата обращения: 01.11.2019).
- Диких Э. Р. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета / Э. Р. Диких, Е. В. Чухина // Гуманитарные исследования. 2019. № 3 (24). С. 139-142.
- Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников. Опыт и традиции : коллективная монография / под научн. ред. Л. В. Байбородовой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 339 с.
- Жук А. И. Педагогические классы в республике Беларусь — состояние и перспективы развития // Педагогические классы: опыт и перспективы : материалы III Международной научно-практической конференции, г. Минск, 5 ноября 2019 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. Максима Танка; под ред. А. И. Жука. Минск : БГПУ, 2019. С. 3-5.
- Логина А. Н. Педагогизация актуальных социальных практик как современный инструмент допрофессиональной педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6. С. 287-289.
- Организация деятельности психолого-педагогических классов : учебно-методическое пособие. Москва : Академия Министерства просвещения России, 2021. 392 с.
- Педагогические классы. 2020. URL: <https://uspu.ru/projects/pedagogicheskie-klassy/doc/> (дата обращения: 19.03.2021).
- Харисова И. Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 257-264.
- Чернявская А. П. Психологические предпосылки развития профессиональной зрелости старшеклассников // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 166-169.
- Brown D. Career choice and development. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publ., 2002. 534.
- Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. Journal of Education for Teaching, 2000, 26, 117-126.
- Manning M., Patterson J. Unfulfilled promise: Ensuring quality teachers for our Nation's schools. Childhood Education, 2005. 1(4), 249-250.

### Reference list

- Administrator obrazovaniya. Federal'nyj zhurnal dlja rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij = Education administrator. Federal magazine for heads of educational institutions. URL: <http://www.ovd.com.ru/doc55.pdf> (data obrashhenija: 19.11.2021)
- Bajborodova L. V. Vospitatel'naja dejatel'nost' = Educational activities : uchebnik / L. V. Bajborodova, M. I. Rozhkov. Moskva : KNORUS, 2023. 402 s.
- Bajborodova L. V. Konceptija i modeli doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki shkol'nikov = Concept and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren : monografija / L. V. Bajborodova, V. V. Belkina. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 282 s.
- Bocharova Ju. Ju. Formirovanie ustojchivoj motivacii k budushhej professional'noj pedagogicheskoj deya-

tel'nosti: opyt gorodskogo setevogo pedagogicheskogo liceja i pedagogicheskoy internatury v KGPU im. V. P. Astaf'eva = Formation of stable motivation for future professional pedagogical activity: experience of the city network pedagogical lyceum and pedagogical internship at KSPU named after V. P. Astafiev / Ju. Ju. Bocharova, O. M. Gavrilova // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva. 2014. № 4 (30). S. 37-43.

5. Bugakova E. V. Iz pedagogicheskogo klassa — v pedagogicheskuyu professiju = From the pedagogical class to the pedagogical profession / E. V. Bugakova, A. V. Moskvina // KANT. Pedagogicheskie nauki. 2018. № 1 (26). S. 28-31.

6. Gavrilova O. M. Innovacionnye formy pedagogicheskogo soprovozhdenija starsheklassnikov k vyboru pedagogicheskoy professii v sisteme «shkola — universitet» = Innovative forms of pedagogical support for high school students to choose a pedagogical profession in the «school — university» system / O. M. Gavrilova, N. P. Bezrukova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2016. № 2-1 (115). S. 99-103.

7. Gushhina T. I. Setevoy pedagogicheskij klass kak forma professional'noj orientacii starsheklassnikov = Network teaching class as a form of professional guidance for high school students / T. I. Gushhina, L. N. Makarova // Vestnik TGU. 2018. № 4 (174). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoy-pedagogicheskij-klass-kak-forma-professionalnoy-orientatsii-starsheklassnikov> (data obrashhenija: 01.11.2019).

8. Dikih Je. R. Dejatel'nost' pedagogicheskikh klassov: opyt Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Activity of pedagogical classes: experience of Omsk State Pedagogical University / Je. R. Dikih, E. V. Chuhina // Gumanitarnye issledovanija. 2019. № 3 (24). S. 139-142.

9. Doprofessional'naja pedagogicheskaja podgotovka shkol'nikov. Opyt i tradicii = Pre-professional pedagogical training of schoolchildren. Experience and traditions: kollektivnaja monografija / pod nauchn. red. L. V. Bajborodovoj, A. M. Hodyreva, A. P. Chernjavskoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 339 s.

10. Zhuk A. I. Pedagogicheskie klassy v respublike Belarus' — sostojanie i perspektivy razvitija = Pedagogical classes in the Republic of Belarus — state and prospects of development // Pedagogicheskie klassy: opyt i perspektivy: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, g. Minsk, 5 nojabrja 2019 g. / Bel. gos. ped. un-t im. Maksima Tanka; pod red. A. I. Zhuka. Minsk : BGPU, 2019. S. 3-5.

11. Loginova A. N. Pedagogizacija aktual'nyh social'nyh praktik kak sovremennyj instrument doprofessional'noj pedagogicheskoy podgotovki = Pedagogization of current social practices as a modern tool of pre-professional pedagogical training // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2020. № 6. S. 287-289.

12. Organizacija dejatel'nosti psihologo-pedagogicheskikh klassov = Organization of activities of psychological and pedagogical classes: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva : Akademija Ministerstva prosveshhenija Rossii, 2021. 392 s.

13. Pedagogicheskie klassy = Pedagogical classes. 2020. URL: <https://uspu.ru/projects/pedagogicheskie-klassy/doc/> (data obrashhenija: 19.03.2021).

14. Harisova I. G. Cennostno-smyslovaja model' formirovanija preemstvennyh rezul'tatov podgotovki pedagoga = Value and meaning model for the formation of subsequent results of teacher training // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2021. T. 27. № 4. S. 257-264.

15. Chernjavskaja A. P. Psihologicheskie predposylki razvitija professional'noj zrelosti starsheklassnikov = Psychological prerequisites for the development of professional maturity of high school students // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 3. S. 166-169.

16. Brown D. Career choice and development. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publ., 2002. 534.

17. Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. Journal of Education for Teaching, 2000, 26, 117-126.

18. Manning M., Patterson J. Unfulfilled promise: Ensuring quality teachers for our Nation's schools. Childhood Education, 2005. 1(4), 249-250.

Статья поступила в редакцию 30.01.2023; одобрена после рецензирования 27.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 30.01.2023; approved after reviewing 27.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.



Научная статья  
УДК 378.147  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_17  
EDN: BGZLRK

### Формирование электоральной культуры будущего педагога: от ценностей к технологиям

**Исмаил Баутдинович Байханов**

Кандидат политических наук, доцент, ректор, Чеченский государственный педагогический университет.  
364068, г. Грозный, пр. Х. Исаева, д. 62  
rector@chspu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9824-1889>

**Аннотация.** В статье определяется актуальность формирования электоральной культуры будущего педагога с учетом анализа электоральной активности современной молодежи, ценностно-целевых установок образовательных стандартов и программных документов в сфере образования. Обосновывается важность осуществления электорального воспитания подрастающего поколения. Автор утверждает, что электоральное воспитание — неотъемлемая часть комплексной воспитательно-образовательной программы, расширяющей потенциалы гражданско-правового и духовно-нравственного воспитания. Отмечается особая роль и социальная миссия учителя в формировании ценностей гражданского участия подрастающего поколения. Акцентируется необходимость повышения гражданской и электоральной активности будущего учителя. Утверждается, что политически индифферентный учитель, не обладающий достаточным уровнем электоральной культуры, не владеющий умениями и навыками ее трансляции молодому поколению, не сможет способствовать формированию политически активных граждан.

Через призму положений экзистенциального подхода, идеи ценностно-смысловой обусловленности деятельности и теории бинарности воспитательного процесса в статье анализируются современные подходы к формированию электоральной культуры молодежи и педагогические технологии электорального воспитания будущего учителя. Дана краткая характеристика наиболее актуальных технологий формирования электоральной культуры будущего педагога: клубной работы, социального проектирования и игровых технологий электорального воспитания. Рассмотрение электоральной культуры как сквозной компетентности позволяет автору определить требования к технологиям ее формирования, а также обосновать условия их эффективной реализации. Статья может быть интересна теоретикам и практикам в области педагогики, психологии, управления высшим образованием, магистрантам, аспирантам, слушателям дополнительных профессиональных программ повышения квалификации научно-педагогических работников, наставникам студенческих групп, организаторам воспитательной работы в вузах. Знакомство с материалами статьи поможет спроектировать программу формирования электоральной культуры будущих педагогов с учетом актуальных запросов общества и особенностей университетской среды.

**Ключевые слова:** электоральное воспитание; электоральная культура; педагогическое образование; педагогические технологии; игровые технологии; клубная работа; социальное проектирование

**Для цитирования:** Байханов И. Б. Формирование электоральной культуры будущего педагога: от ценностей к технологиям // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 17-26. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_17](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_17). <https://elibrary.ru/BGZLRK>

Original article

### Formation of the future teacher's electoral culture: from values to technologies

**Ismail B. Baykhanov**

Candidate of political sciences, associate professor, rector, Chechen state pedagogical university. 364068, Grozny, Kh. Isaev ave., 62  
rector@chspu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9824-1889>

**Abstract.** The article determines the relevance of the formation of the future teacher's electoral culture taking into account the analysis of the electoral activity of modern youth, value — based attitudes of educational standards and program documents in the field of education. The importance of implementing electoral education of the younger

generation is justified. The author claims that electoral education is integral part of a comprehensive educational and educational program that expands the potential of civil law and spiritual and moral education. The teacher's special role and social mission in shaping the values of civic participation of the younger generation is noted. The need to increase the civic and electoral activity of the future teacher is emphasized. It is argued that a politically indifferent teacher who does not have a sufficient level of electoral culture, who does not have the skills of broadcasting it to the younger generation, will not be able to contribute to the formation of the identity of politically active citizens.

Through the prism of the provisions of the existential approach, the ideas of the value-meaning conditioning of activity and the theory of the binary of the educational process, the article analyzes modern approaches to the formation of the electoral culture of youth and pedagogical technologies for the electoral education of the future teacher. A brief description of the most relevant technologies for the formation of the electoral culture of the future teacher is given: club work, social design and game technologies of electoral education. Considering the electoral culture as a pass-through competence allows the author to determine the requirements for the technologies of its formation, as well as justify the conditions for the effectiveness to implement these technologies. The article may be of interest to theorists and practitioners in the field of pedagogy, psychology, higher education management, graduates, post-graduate students, students of additional professional advanced training programs for scientific and pedagogical workers, mentors of student groups, organizers of educational work in universities. Acquaintance with the materials of the article will help to design a program for the formation of the electoral culture of future teachers, taking into account the current needs of society and the features of the university environment.

**Keywords:** electoral education; electoral culture; pedagogical education; pedagogical technologies; game technologies; club work; social design

**For citation:** Baikhanov I. B. Formation of the future teacher's electoral culture: from values to technologies. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 17-26. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_17](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_17). <https://elibrary.ru/BGZLRK>

## Введение

Воспитание гражданственности и патриотизма — это основа формирования крепкой связи между государством и гражданином. Молодежь сегодня является ключевым звеном общества, которое должно и может способствовать обеспечению государственной независимости, экономическому развитию, укреплению демократического строя, повышению доверия к власти, уважению к государству, обществу, отечественному историческому и культурному наследию. Развитие демократических институтов в нашей стране актуализирует необходимость овладения молодыми гражданами соответствующими способами общественного участия. Осознанная и активная вовлеченность современной молодежи в электоральный процесс — одно из важнейших действий, позволяющих реализовать свои гражданские права и свободы, с одной стороны, и содействовать развитию практик гражданского общества — с другой.

Обновленным Федеральным государственным стандартом среднего общего образования среди личностных образовательных результатов, отражающих готовность и способность обучающихся руководствоваться сформированной внутренней позицией личности, системой ценностных ориентации, позитивных внутренних убеждений, соответствующих традиционным ценностям российского общества, обеспечивающих расширение жизненного опыта и опыта деятельности в

процессе реализации основных направлений воспитательной деятельности, в числе прочих названы следующие:

- сформированность гражданской позиции обучающегося как активного и ответственного члена российского общества;
- осознание конституционных прав и обязанностей, уважение закона и правопорядка;
- принятие традиционных национальных, общечеловеческих гуманистических и демократических ценностей;
- умение взаимодействовать с социальными институтами в соответствии с их функциями и назначением;
- сформированность российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, свой язык и культуру, прошлое и настоящее многонационального народа России;
- ценностное отношение к государственным символам, историческому и природному наследию, памятникам, традициям народов России, достижениям в науке, искусстве, спорте, технологиях и труде;
- идейная убежденность, готовность к служению Отечеству и его защите, ответственность за его судьбу;
- осознание личного вклада в построение устойчивого будущего [Приказ Министерства просвещения № 732].

Все эти результаты так или иначе относятся к категории политического участия граждан и связаны с электоральным поведением выпускника школы — действием либо бездействием гражданина по реализации своего избирательного права, связанного с делегированием властных полномочий политическому субъекту в процессе их взаимодействия [Ольшанский, 2002, с. 245]. Сформировать данные образовательные результаты может только тот педагог, который сам обладает ими в полной мере.

То, насколько политически и электорально активным будет молодой человек, зависит от мировоззренческой позиции учителя, который занимается его обучением и воспитанием [Богданов, 2021]. Политически индифферентный учитель, не обладающий достаточным уровнем электоральной культуры, не владеющий умениями и навыками ее трансляции молодому поколению, не сможет способствовать формированию личности политически активных граждан страны, владеющих электоральной культурой и способных сделать выбор, обеспечивающий благоприятное будущее для своей страны. Поэтому формирование электоральной культуры будущего педагога становится неотъемлемой частью воспитательной работы педагогического вуза.

Целью исследования, отраженного в данной статье, является обоснование эффективных технологий формирования электоральной культуры будущего педагога, основанных на ценностно-смысловой рефлексии электорального поведения.

### Методы исследования

Методологической основой исследования является экзистенциальный подход к воспитанию, обоснованный в работах М. И. Рожкова [Рожков, 2016; Иванова, 2017; Рожков, 2022]. С позиций данного подхода электоральная культура является результатом экзистенциального выбора личности между альтернативами-ценностями, который, в свою очередь, определяется ценностными смыслами и включает в себя два компонента: «личностные ценности и систему личностных смыслов, отражающих особенности понимания своего существования» [Рожков, 2022, с. 251]. Мы согласны с автором в том, что ценностно-смысловые основы воспитания являются определяющими при обосновании целей воспитания: «в целях воспитания отражаются ценности, определяющие приоритеты современного общества и отражающие ожидаемые изменения в человеке» [Рожков, 2021, с. 12].

Еще одной идеей, на которой мы основывали анализ формирования электоральной культуры как части профессионального становления студента педагогического вуза, была идея ценностно-смысловой основы деятельности. Ключевой для нас выступает позиция Н. П. Ансимовой и И. Ю. Тархановой, согласно которой «важнейшим моментом в освоении деятельности является ее принятие как своей, для чего необходимо, чтобы представление об этой деятельности соответствовало ведущим потребностям человека, именно этот процесс и формирует мотив на овладение данной деятельностью» [Анимова, 2021, с. 100].

Также в основу исследования положена теория бинарности воспитательного процесса, обоснованная Л. В. Байбородовой. Основываясь на данной идее, мы понимаем процесс профессионального воспитания будущего педагога двояко: с одной стороны — как деятельность преподавателей, руководителей студенческих объединений и других субъектов, осуществляющих педагогическое сопровождение, а с другой — деятельность самих будущих учителей, направленную на их культурное саморазвитие [Байбородова, 2021, с. 16].

В качестве методов исследования был использован анализ публикаций отечественных и зарубежных авторов по проблемам формирования электоральной культуры молодежи в целом и педагогического студенчества в частности, а также изучение опыта организации электорального воспитания молодежи в различных социальных институтах. Критический анализ данного опыта позволил выделить спектр педагогических технологий, отвечающих задачам профессионального воспитания будущего педагога, основывающихся на ценностно-смысловой рефлексии и отражающих специфику формирования электоральной культуры будущего учителя.

### Результаты исследования

Электоральная культура — это совокупность относительно устойчивых особенностей восприятия, интерпретации и оценки феномена выборов и объективно существующей избирательной практики, а также детерминированных данными особенностями моделей участия общества, социальных групп или отдельных индивидов в избирательном процессе [Лыткина, 2015].

Электоральная культура включает такие важные качества, как

– отношение к выборам как форме политического поведения;

– партийная идентификация и идентификация по отношению к лидерам и кандидатам;

– конфликты интересов (как межгрупповые, так и внутригрупповые) в ходе избирательных кампаний;

– мотивы, ценности, исходные или тематические ориентации (оценка событий);

– социальные стереотипы и социальные установки в отношении общественно-политической активности [Комлева, 2003, с. 116].

Мы рассматриваем электоральную культуру педагога как системное личностное образование, существующее как подсистема другого, более глобального, системного образования — личностной сферы [Байханов, 2022б]. Это означает возможность формирования культуры только в условиях системных воспитательных воздействий, специально разработанных и реализуемых с учетом условий университетской образовательной среды. При этом цель электорального воспитания дуальна: формирование у будущего педагога электоральной культуры, направляющей политические взгляды, поведение и формирование готовности к воспитанию электоральных ценностей у подрастающего поколения. На наш взгляд, одинаково важно воспитать активного и осознанного молодого избирателя и педагога, готового к электоральному воспитанию обучающихся. Системообразующим элементом электорального воспитания будущего педагога являются электоральные ценности.

Рассмотрим, базовые национальные ценности, которые должен быть готов формировать будущий педагог в ходе электорального воспитания школьников. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с статье 3.1. провозглашает принципы государственной политики в образовании: ...приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования [Федеральный закон № 273-ФЗ]. Они различны по происхождению и качеству, но имеют нечто общее: ценные вещи по природе своей таковы, что ими дорожат. И все, что дорого, не достается без издержек и потерь; полученное даром едва ли высоко оценят. Изучение в ценностном аспекте смыслов, вовлеченных в политический оборот и избирательный процесс, позволяет понять личностно значимые их стороны, представить их онтологическую и

социальную динамику, способы эффективного формирования.

Согласимся с К. В. Арановским в том, что избирательное право подает в России признаки того, что ценностных опор ему не хватает. С одной стороны, знаки одобрения и веры в электоральную демократию кажутся порой избыточными. Они, единодушно-убедительные, на первый взгляд, оставляют не ясным, кому и чему предначены слова о «гражданском долге избирателя», «воле народа», «праве выбора» и прочем подобном — не того ли ради, чтобы самозабвенно вовлечься в электорально-демократическое единение. Вызывая неловкость, оставляя оттенок фальши, эти символы, как и всякая нескромность, рожают недоверие к убеждениям и мотивам, которые им положено то ли выразить, то ли укрепить. С другой стороны, существует плаксивая или восклицательная риторика, что «от нас ничего зависит», «мы ничего не решаем», которой объясняют свое неучастие в избирательной деятельности. Когда публичную власть и властвующих определяют местоимением «они» со многими прилагательными, выходящими иногда за пределы нормативной лексики, это семантически и позиционно отражает расторжение или отсутствие связи между голосующей и выборной сторонами — той связи, которую избирательное право создать не смогло, потому что на него не рассчитывают [Арановский, 2010].

Идея о том, что в основе политического поведения отдельных индивидов и больших групп людей могут лежать базовые ценности, то есть глубоко укоренившиеся представления о хорошем, плохом, должном и т. п., имеет глубокие исторические корни, но на языке современной науки она была впервые сформулирована М. Вебером, выделившим ценностно-рациональный тип как один из типов социальных действий [Вебер, 1990]. Современные западные исследователи констатируют стабилизацию электоральных ценностей коллективными идентичностями, которые, в свою очередь, коренятся в социальной структуре [Bornschiefer, 2021], а также ценностно-развивающий характер электорального участия: «непреднамеренное последствие осознанной реализации своего избирательного права заключалось в том, что его участники вовлекались во все более демократические процедуры и практики» [Anderson, 2022, с. 34]. Важным признается западными аналитиками и образовательный ценз избирателя — Р. Скотт в своем исследовании фиксирует влияние высшего образова-

ния на электоральную культуру избирателей: изменение ценностных политических траекторий выпускников университета, стабилизация политической позиции, формирование гражданской идентичности, большая осознанность электорального поведения [Scott, 2022].

В отечественной науке интерес к связи ценностей и электорального поведения возник в конце XX в., когда исчезла монополия марксистской методологии, а исследование поведения электората приобрело особую актуальность для формирующейся демократии. В частности, В. Петухов исследовал феномен «массовых ценностей» в поведении российских избирателей [Петухов, 1999], а Р. Ф. Туровский пытался выделить особые региональные ценности наряду с этнонациональными на территории России [Туровский, 2003].

В структуре политического сознания и гражданского самосознания человека центральным смыслообразующим элементом являются политические ценности, которые определяют значимость для него тех или иных объектов политической реальности, опосредуют восприятие ими политических процессов и регулируют его политическое поведение [Селезнева, 2019]. Именно ценности обеспечивают устойчивость ориентаций личности, формируют ее направленность — в нашем случае патриотическую — на Россию как страну, государство и общество.

Сегодня молодым избирателям нужно быть готовыми не только отстаивать свои права, но и выполнять свои социальные обязанности. Именно в таких условиях у молодежи необходимо сформировать должные правовые и нравственно-ценностные ориентации, соответствующие формы политического участия, гражданского поведения, высокий уровень правового сознания [Меркулов, 2016].

Исследования МГУ, проведенные в соответствии с единой методологией с использованием метода персональной анкеты в апреле 2012 г. и мае 2018 г., позволили проанализировать структуру ценностей российских избирателей, влияющих на их отношение к участию в президентских выборах: «структура ценностей российских избирателей остается по большей части «материалистической», однако в рамках этой структуры ценность материального достатка не играет существенной роли; на первом месте находится ценность бескорыстного патриотизма и семьи; в то же время в российском обществе происходит постепенный переход от «материалистических» ценностей к «постматериалистическим», в кото-

рых существенное место занимает ценность свободы» [Аверин, 2019, с. 246].

А. В. Селезневой констатируется, что 70,7 % молодых российских патриотов интересуются политикой, причем 22,8 % следят за всеми политическими событиями, более всего их интересуют события в стране, а затем уже в их городах, регионах и мире в целом, для сравнения — уровень интереса к политике у «не патриотов» почти на треть ниже, и интересуются они преимущественно событиями в мире. Интересным результатом, полученным цитируемым автором, является иерархия системы ценностей молодых людей, считающих себя патриотами: «наиболее значимыми являются мир (74,8 %), права человека (74,3 %), безопасность (72,3 %), справедливость (69,7 %), законность (69,3 %), свобода (68,3 %) и порядок (65,6 %), наименее значимым — национализм, при этом довольно значимыми, хотя и не приоритетными, являются традиционность, солидарность, коллективизм и патриотизм, которые можно назвать ценностями второго порядка» [Селезнева, 2020, с. 65].

Интерииоризировать названные ценности в индивидуальные смыслы будущего педагога возможно посредством электорального воспитания.

Содержание электорального воспитания студентов педагогического вуза целесообразно рассматривать в нескольких аспектах:

- проведение занятий с учащимися по вопросам электорального воспитания в стенах вуза;
- подготовка будущих учителей к реализации профессиональных функций в процессе электорального воспитания школьников;
- освоение видов деятельности, которые способствуют эффективному формированию гражданской позиции будущих избирателей;
- координация целей и задач формирования избирательной культуры в образовательной системе высшего образования (учебный процесс, внеучебная воспитательная работа, педагогическая практика и научная деятельность обучающихся).

Решение задач электорального воспитания студентов и подготовки их к электоральному воспитанию школьников существенно зависит от того, какие педагогические средства, технологии, формы или методы используются для освоения содержательных идей избирательного процесса и электоральных ценностей, формирования готовности ко взаимодействию со школьниками и их родителями в данном направлении.

Под педагогической технологией мы, вслед за Л. В. Байбородовой, понимаем последовательность целенаправленных совместных действий участников педагогического процесса, обеспечивающих достижение намеченного результата [Байбородова, 2021]. При этом, относя электоральную культуру к сквозным компетентностям [Байханов, 2022a], мы подходим к отбору технологий ее формирования с позиций наличия в них следующих признаков, сформулированных И. Ю. Тархановой и И. Г. Харисовой: «субъектность в сочетании с возможностью свободного выбора; интерактивность способов взаимодействия участников образовательной деятельности; партнерская позиция преподавателя и обучающегося; ориентированность на развитие личностно и профессионально значимых качеств будущего педагога; ориентированность на решение задач проблемно-поискового и творческого характера; универсальность — возможность использования для организации образовательной деятельности студентов в рамках освоения различных учебных дисциплин и практик; интегративность — возможность применения в учебной и внеучебной деятельности» [Тарханова, 2018, с. 138].

Проанализировав существующие в университетах педагогические технологии работы с молодыми избирателями, мы выделили три технологии, на наш взгляд, полностью отвечающие описанным выше требованиям.

Во-первых, это технологии клубной работы с молодыми избирателями. Клубная деятельность организуется на принципах добровольности объединения людей с общими интересами с учетом их возрастных и социокультурных особенностей; направлена на создание условий для личностного роста участников путем активизации их творческого потенциала, самоопределения и самореализации в различных видах деятельности; способствует включению молодых людей в гуманистически ориентированные межличностные отношения со сверстниками и взрослыми; формирует опыт социального поведения, необходимый для успешного вхождения в систему общественных отношений; выявляет и развивает интеллектуальные, коммуникативные способности.

Клуб молодого избирателя — это студенческое объединение, целью которого является вовлечение молодых людей в общественную и политическую жизнь города и региона, повышение интереса к изучению избирательного права и процесса, воспитание активной гражданской позиции. Члены клуба участвуют во всевозможных

конкурсах, форумах и других мероприятиях, связанных с целями Клуба, а также оказывают помощь в реализации и защите избирательных прав и права на участие в референдумах. На встречах с представителями региональных избирательных комиссий студенты в формате бесед обсуждают преимущества общественного контроля на избирательных участках, влияние видеонаблюдения в день голосования на повышение доверия к выборам, возможность внедрения дистанционного голосования, а также вопросы участия молодежи в выборах. Для студентов университета участники клубов молодого избирателя готовят материалы по актуальным вопросам избирательного права и избирательного процесса.

Во-вторых это технологии социального проектирования, которые можно определить как конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам [Луков, 2013]. Основными характеристиками социального проектирования являются инновационность (проектирование направлено на создание новых объектов, преобразование реальности); технологичность (проектирование строится на основе существующих социально-культурных практик и имеет определенную последовательность действий); универсальность (проектные технологии выступают составляющими всех видов практик) [Социальное проектирование..., 2018]. Главный педагогический смысл технологий социального проектирования — создание условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет обучающемуся решать основные задачи социализации: формировать свою Я-концепцию и мировоззрение, устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых.

Молодежные социально-ориентированные электоральные проекты направлены на формирование активной гражданской позиции и повышение электоральной культуры будущих и молодых избирателей, поддержку социальных инициатив обучающихся, развитие и совершенствование деятельности клубов будущих избирателей. Участие в таких проектах позволяет обучающимся почувствовать значимость своей деятельности, повысить свой социальный статус в образовательной организации, открыть новые возможности.

В-третьих, это игровые технологии. Игра, наряду с трудом и учением, — один из основных

видов деятельности человека, привлекательный для всех возрастов. Игра — это вид деятельности, воссоздающий и интериоризирующий общественный опыт, стимулирующий и совершенствующий самоуправление поведением. Цель игровых технологий в процессе электорального воспитания — решение ряда задач: дидактических (расширение кругозора, познавательная деятельность, формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности, применение знаний на практике); развивающих (развитие критического мышления и аналитических способностей, умения устанавливать закономерности, находить оптимальные решения и др.); воспитывающих (воспитание самостоятельности, воли, формирование нравственных, правовых, политических и мировоззренческих позиций, сотрудничества, коллективизма, общительности и др.); социализирующих (приобщение к нормам и ценностям общества, адаптация к условиям среды, саморегуляция).

Игровые технологии в процессе электорального воспитания могут применяться для формирования правовых знаний, развития мышления, электоральных установок и поведения, для оценки имеющихся на данный момент у студентов знаний, умений, навыков и электоральной компетентности.

Для повышения интереса молодежи к выборам и избирательному процессу недостаточно использовать современные технологии, правильно презентовать авторитетные сайты на тему выборов в интернете или статьи из электронной версии «Российской газеты». Важным остается слово учителя, преподавателя. Именно педагог, действуя собственным примером и демонстрируя личную позицию, должен учить студентов читать законы, программы партий и аналитические статьи о выборах, совершать осознанный выбор при голосовании.

### Заключение

Исходя из положений экзистенциального подхода, главным и необходимым педагогическим средством формирования электоральной культуры будущих педагогов как жизненной и личностно осмысленной позиции является творческая, мотивированная и социально значимая деятельность студентов по созданию материальных и духовных продуктов, способствующих развитию и укреплению демократической избирательной системы. Организация этой деятельности подразумевает выбор и использование субъектно-ориентированных технологий, примеры которых

приведены в данной статье. Приведенный перечень, безусловно, не конечен. На наш взгляд, множество педагогических технологий может быть положено в основу электорального воспитания при соблюдении ряда условий:

- партнерства, организованного с учетом интересов студентов, социальных партнеров, представителей избиркомов и общественных организаций, пропагандирующих ценности проведения честных и открытых выборов;

- интеграции электорального воспитания в основную профессиональную образовательную программу, программы и планы воспитательной работы университета (факультета), рабочие программы социально-гуманитарных дисциплин и планы деятельности наставников студенческих групп;

- поддержания убежденности педагогов и административно-управленческих работников образовательных организаций в важности целенаправленной работы по подготовке будущих учителей к организации электорального воспитания школьников.

### Библиографический список

1. Аверин Ю. П. Ценности и электоральное поведение российских граждан на президентских выборах (2012, 2018 гг.): постоянство и изменчивость / Ю. П. Аверин, В. А. Сушко // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2019. № 4. С. 227-246.
2. Ансимова Н. П. Системогенез педагогической деятельности как методология обеспечения преемственности результатов различных уровней подготовки педагога / Н. П. Ансимова, И. Ю. Тарханова // Педагогика. 2021. Т. 85. № 5. С. 97-104.
3. Арановский К. В. Всеобщее избирательное право в его ценностных основаниях и издержках // Российский юридический журнал. 2010. № 4 (73). С. 67-75.
4. Байбородова Л. В. Бинарность воспитательного процесса // Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека: сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию М. И. Рожкова (Ярославль, 09-10 сентября 2021 г.). Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. С. 15-19.
5. Байбородова Л. В. Субъектно-ориентированные технологии обучения и воспитания // На пути к новым открытиям: направления исследований ученых кафедры педагогических технологий. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. С. 100-127.
6. Байханов И. Б. Сквозные компетенции в системе компетенций современного педагога // Педагогическое образование в России. 2022а. № 5. С. 17-25.

7. Байханов И. Б. Методологические подходы к исследованию особенностей формирования и развития политической и электоральной культуры учителей // Преподаватель XXI век. 2022б. № 4. Часть 1. С. 22-37.
8. Богданов А. В. Технологии формирования политической культуры молодежи в современной России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2021. Т. 21. Вып. 1. С. 86-90.
9. Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. Москва: Прогресс, 1990. 804 с.
10. Иванова И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития ребенка в контексте реализации экзистенциального подхода / И. В. Иванова, М. И. Рожков // Инновационные процессы: потенциал науки и задачи государства: монография. Пенза: Наука и просвещение, 2017. С. 87-99.
11. Комлева В. В. Электоральная культура как предмет социологического анализа // Социология власти. 2003. № 6. С. 111-124.
12. Луков В. А. Социальное проектирование. Москва: Флинта, Социум. 2013. 240 с.
13. Лыткина К. А. Теоретические основы изучения феномена электоральной культуры // Теории и проблемы политических исследований. 2015. № 6. С. 14-26.
14. Меркулов П. А. Государственная политика в сфере политической грамотности и политического воспитания Российской молодежи / А. П. Меркулов, Е. Н. Малик // Власть. 2016. № 4. С. 83-86.
15. Ольшанский Д. В. Политико-психологический словарь. Москва: Академический проект, 2002. 576 с.
16. Петухов В. В. Массовые ценности, политическая ориентация и взаимоотношения с властью российских избирателей // Новое поколение. 1999. № 2(4). С. 43-56.
17. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения: 28.02.2023).
18. Рожков М. И. Гражданская идентичность как компонент экзистенциального выбора // Формирование российской гражданской идентичности как важнейший приоритет государственной образовательной политики России: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к 30-летию государственного праздника Российской Федерации «День России», Грозный, 10-12 июня 2022 г. Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет; АЛЕФ, 2022. С. 250-256.
19. Рожков М. И. Теоретико-методологические основания экзистенциального подхода к воспитанию // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А. В. Запорожца, Москва, 15 декабря 2015 года / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». Том 1. Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2016. С. 310-316.
20. Рожков М. И. Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека // Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека: сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию М. И. Рожкова, Ярославль, 09-10 сентября 2021 года. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. С. 11-14.
21. Селезнева А. В. Концептуально-методологические основания политико-психологического анализа политических ценностей // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2019. № 49. С. 177-192.
22. Селезнева А. В. Ценностные ориентации и гражданско-политическая активность молодых российских патриотов // История и современное мировоззрение. 2020. Т. 2. № 3. С. 62-70.
23. Социальное проектирование в образовании и практике социальной работы / А. В. Старшинова и др.; под общ. ред. А. В. Старшиновой; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 160 с.
24. Тарханова И. Ю. Образовательные технологии формирования универсальных компетенций студентов вуза / И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 136-145.
25. Туровский Р. Ф. Региональная идентичность в современной России // Идентичность и география в постсоветской России. Санкт-Петербург: Геликон Плюс, 2003. С. 139-173.
26. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 28.01.2023)
27. Anderson M. L. Practicing democracy // Practicing Democracy. Princeton University Press, 2022. 198 p.
28. Bornschier S. et al. How «us» and «them» relates to voting behavior-social structure, social identities, and electoral choice // Comparative Political Studies. 2021. Т. 54. № 12. С. 2087-2122.



29. Scott R. Does university make you more liberal? Estimating the within-individual effects of higher education on political values // *Electoral Studies*. 2022. Т. 77. С. 102471.

#### Reference list

1. Averin Ju. P. Cennosti i jelektoral'noe povedenie rossijskih grazhdan na prezidentskih vyborah (2012, 2018 gg.): postojanstvo i izmenchivost' = Values and electoral behavior of Russian citizens in the presidential election (2012, 2018): constancy and variability / Ju. P. Averin, V. A. Sushko // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 18. Sociologija i politologija*. 2019. № 4. S. 227-246.
2. Ansimova N. P. Sistemogenez pedagogicheskoy dejatel'nosti kak metodologija obespechenija preemstvennosti rezultatov razlichnyh urovnej podgotovki pedagoga = Systemogenesis of pedagogical activity as a methodology for ensuring the continuity of the results of various levels in teacher training / N. P. Ansimova, I. Ju. Tarhanova // *Pedagogika*. 2021. Т. 85. № 5. S. 97-104.
3. Aranovskij K. V. Vseobshhee izbiratel'noe pravo v ego cennostnyh osnovanijah i izderzhkah = Universal suffrage in its value bases and costs // *Rossijskij juridicheskij zhurnal*. 2010. № 4 (73). S. 67-75.
4. Bajborodova L. V. Binarnost' vospitatel'nogo processa = The binary of the educational process // *Cennostno-smyslovye osnovanija vospitaniya svobodnogo cheloveka: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj 75-letiju M. I. Rozhkova (Jaroslavl', 09-10 sentjabrja 2021 goda)*. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2021. S. 15-19.
5. Bajborodova L. V. Sub#ektno-orientirovannye tehnologii obuchenija i vospitaniya = Subject-oriented education and education technologies // *Na puti k novym otkrytijam: napravlenija issledovanij uchenyh kafedry pedagogicheskikh tehnologij*. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2021. S. 100-127.
6. Bajhanov I. B. Skvozne kompetencii v sisteme kompetencij sovremenno pedagoga = Cross-cutting competencies in the system of competencies of a modern teacher // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2022a. № 5. S. 17-25.
7. Bajhanov I. B. Metodologicheskie podhody k issledovaniju osobennostej formirovanija i razvitija politicheskoy i jelektoral'noj kul'tury uchitelej = Methodological approaches to the study of the peculiarities of the formation and development of teachers' political and electoral culture // *Prepodavatel' XXI vek*. 2022b. № 4. Chast' 1. S. 22-37.
8. Bogdanov A. V. Tehnologii formirovanija politicheskoy kul'tury molodezhi v sovremennoj Rossii = Technologies for the formation of a political culture of young people in modern Russia // *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Sociologija. Politologija*. 2021. Т. 21. Vyp. 1. S. 86-90.
9. Veber M. Izbrannye proizvedenija = Selected works / per. s nem.; sost., obshh. red. i poslesl. Ju. N. Davydova; predisl. P. P. Gajdenko. Moskva: Progress, 1990. 804 s.
10. Ivanova I. V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitija rebenka v kontekste realizacii jekzistencial'nogo podhoda = Pedagogical support of the child's self-development in the context of the implementation of the existential approach / I. V. Ivanova, M. I. Rozhkov // *Innovacionnye processy: potencial nauki i zadachi gosudarstva: monografija*. Penza: Nauka i prosveshhenie, 2017. S. 87-99.
11. Komleva V. V. Jelektoral'naja kul'tura kak predmet sociologicheskogo analiza = Electoral culture as a subject of sociological analysis // *Sociologija vlasti*. 2003. № 6. S. 111-124.
12. Lukov V. A. Social'noe proektirovanie = Social design. Moskva: Flinta, Socium. 2013. 240 s.
13. Lytkina K. A. Teoreticheskie osnovy izuchenija fenomena jelektoral'noj kul'tury = Theoretical foundations of studying the phenomenon of electoral culture // *Teorii i problemy politicheskikh issledovanij*. 2015. № 6. S. 14-26.
14. Merkulov P. A. Gosudarstvennaja politika v sfere politicheskoy gramotnosti i politicheskogo vospitaniya Rossijskoj molodezhi = State policy in the field of political literacy and political education of Russian youth / A. P. Merkulov, E. N. Malik // *Vlast'*. 2016. № 4. S. 83-86.
15. Ol'shanskij D. V. Politiko-psihologicheskij slovar' = Political and psychological dictionary. Moskva: Akademicheskij proekt, 2002. 576 s.
16. Petuhov V. V. Massovye cennosti, politicheskaja orientacija i vzaimootnoshenija s vlast'ju rossijskih izbiratelej = Mass values, political orientation and relations with the authorities of Russian voters // *Novoe pokolenie*. 1999. № 2(4). S. 43-56.
17. Prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 12 avgusta 2022 g. № 732 «O vnesenii izmenenij v federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovanija, utverzhdenyj prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maja 2012 g. № 413» = Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of August 12, 2022 № 732 «On Amendments to the Federal State Educational Standard for Secondary General Education, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012 № 413». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (data obrashhenija: 28.02.2023).
18. Rozhkov M. I. Grazhdanskaja identichnost' kak komponent jekzistencial'nogo vybora = Civic identity as a component of existential choice // *Formirovanie rossijskoj grazhdanskoy identichnosti kak vazhnejshij prioritet gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki Rossii: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, priurochennoj k 30-letiju gosudarstvennogo prazdnika Rossijskoj Federacii «Den' Rossii», Groznyj, 10-12 ijunja 2022 goda*. Mahachkala: Chechenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet; ALEF, 2022. S. 250-256.
19. Rozhkov M. I. Teoretiko-metodologicheskie osnovanija jekzistencial'nogo podhoda k vospitaniju = Theoretical and methodological foundations of the existential

approach to education // Aktual'nye problemy obrazovaniya i nauki: tradicii i perspektivy : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj 55-letiju Instituta doskol'nogo vospitaniya i 110-letiju so dnja rozhdenija A. V. Zaporozhca, Moskva, 15 dekabrya 2015 goda / Federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe nauchnoe uchrezhdenie «Institut izuchenija detstva, sem'i i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya». Tom 1. Moskva : Federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe nauchnoe uchrezhdenie «Institut izuchenija detstva, sem'i i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya», 2016. S. 310-316.

20. Rozhkov M. I. Cennostno-smyslovye osnovaniya vospitaniya svobodnogo cheloveka = Value and meaning grounds for the upbringing of a free person // Cennostno-smyslovye osnovaniya vospitaniya svobodnogo cheloveka : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj 75-letiju M. I. Rozhkova, Jaroslavl', 09-10 sentjabrya 2021 goda. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. S. 11-14.

21. Selezneva A. V. Konceptual'no-metodologicheskie osnovaniya politiko-psihologicheskogo analiza politicheskikh cennostej = Conceptual and methodological foundations of political and psychological analysis of political values // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija. 2019. № 49. S. 177-192.

22. Selezneva A. V. Cennostnye orientacii i grazhdansko-politicheskaja aktivnost' molodyh rossijskich patriotov = Value orientations and civil-political activity of young Russian patriots // Istorija i sovremennoe mirovozzrenie. 2020. T. 2. № 3. S. 62-70.

23. Social'noe proektirovanie v obrazovanii i praktike social'noj raboty = Social design in education and social

work practice / A. V. Starshinova i dr. ; pod obshh. red. A. V. Starshinovoj ; M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii, Ural. feder. un-t. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2018. 160 s.

24. Tarhanova I. Ju. Obrazovatel'nye tehnologii formirovaniya universal'nyh kompetencij studentov vuza = Educational technologies for the formation of universal competencies of university students / I. Ju. Tarhanova, I. G. Harisova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 136-145.

25. Turovskij R. F. Regional'naja identichnost' v sovremennoj Rossii = Regional identity in modern Russia // Identichnost' i geografija v postsovetsoj Rossii. Sankt-Peterburg : Gelikon Pljus, 2003. S. 139-173.

26. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ = Federal Law «On Education in the Russian Federation» of 29.12.2012 № 273-FZ // Prinjat Gosudarstvennoj Dumoj 21 dekabrya 2012 goda. Odobren Sovetom Federacii 26 dekabrya 2012 goda.

URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashhenija: 28.01.2023)

27. Anderson M. L. Practicing democracy // Practicing Democracy. Princeton University Press, 2022. 198 r.

28. Bornschie S. et al. How «us» and «them» relates to voting behavior-social structure, social identities, and electoral choice // Comparative Political Studies. 2021. T. 54. № 12. S. 2087-2122.

29. Scott R. Does university make you more liberal? Estimating the within-individual effects of higher education on political values // Electoral Studies. 2022. T. 77. S. 102471.

Статья поступила в редакцию 25.01.2023; одобрена после рецензирования 15.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 25.01.2023; approved after reviewing 15.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
УДК 37.018.262  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_27  
EDN: CKRTZS

**Воспитание ребенка-дошкольника в семье:  
опасность формирования виктимного поведения**

**Андрей Эдгарович Симановский**

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

**Аннотация.** Статья посвящена изучению влияния стиля родительского воспитания на возникновение виктимного поведения у дошкольника. Принимая на себя роль жертвы, ребенок в дальнейшем может провоцировать агрессивное поведение со стороны окружающих. Нередко жертвами нападений и травли со стороны сверстников становятся дети с ограниченными возможностями здоровья. Были обследованы 40 родителей детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья с целью выявить их стиль родительского воспитания. Педагогам (воспитателям и дефектологам) было предложено с помощью авторской карты наблюдений замерить поведенческие паттерны, характерные для виктимного поведения детей. Было выявлено, что большинство детей не склонны занимать позицию жертвы, однако и противостоять агрессии они не готовы. Максимальное влияние на формирование виктимности оказывает родительский стиль воспитания «авторитарная гиперсоциализация». Эмоциональное принятие ребенка и готовность прийти ему на помощь не оказывают значимого влияния на вероятность виктимизации. Предикторами возникновения виктимности оказались такие личностные качества детей, как несамостоятельность и пассивность. Антивиктимное поведение формируется на основе таких личностных качеств ребенка, как активность, самостоятельность и антирентные установки. Делается вывод о том, что необходима работа с семьей ребенка, обеспечивающая снижение родительского авторитаризма и поощрение со стороны родителей его активности и самостоятельности. Взаимодействие педагогов и психологов с родителями должно способствовать формированию антивиктимного поведения и снижению вероятности агрессии и буллинга в будущей жизни ребенка.

**Ключевые слова:** буллинг; виктимное поведение; родительский стиль воспитания; влияние семейного воспитания; виктимизация

**Для цитирования:** Симановский А. Э. Воспитание ребенка-дошкольника в семье: опасность формирования виктимного поведения // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 27-35.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_27](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_27). <https://elibrary.ru/CKRTZS>

Original article

**Raising a preschool child in a family: the danger of forming victim behavior**

**Andrey E. Simanovsky**

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

**Abstract.** The article is devoted to the study of the influence of parenting style on the occurrence of victim behavior in a preschool child. Taking on the role of a victim, a child can further provoke aggressive behavior of people around him. Often, children with disabilities become victims of attacks and bullying by their peers. 40 parents of preschool children with disabilities were examined in order to identify their parenting style. Teachers (educators and defectologists) were asked to use the author's observation map to measure behavioral patterns characteristic of victim behavior of children. It was revealed that most children are not inclined to take the position of a victim, however, they are not ready to resist aggression. The parental parenting style «authoritarian hypersocialization» has the maximum impact on the formation of victimization. Emotional acceptance of the child and willingness to come to his aid do not

have a significant impact on the likelihood of victimization. Predictors of victimization were such personal qualities of children as lack of independence and passivity. Antismictimal behavior is formed on the basis of such personal qualities of the child as: activity, independence and antirent attitudes. It is concluded that it is necessary to work with the child's family to reduce parental authoritarianism and encourage parents to be active and independent of the child. The work of teachers and psychologists with parents should contribute to the formation of anti-victim behavior and affect the reduction of the likelihood of aggression and bullying in the child's future life.

**Keywords:** bullying; victim behavior; parental parenting style; the influence of family education; victimization

**For citation:** Simanovsky A. E. Raising a preschool child in a family: the danger of forming victim behavior. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 27-35. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_27](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_27). <https://elibrary.ru/CKRTZS>

## Введение

Одной из серьезных проблем современного образования является буллинг (травля) обучающихся сверстниками. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), на основе опроса взрослых мужчин и женщин в 2021 г. было выявлено, что 2 % респондентов сталкивались с травлей со стороны сверстников уже в возрасте от 3 до 6 лет; 10 % — в возрасте 7-10 лет (чаще всего мальчики); 26 % (мальчики) и 30 % (девочки) — в возрасте от 11-14 лет, и 20 % — в возрасте 15-17 лет. В целом 38 % россиян сталкивались с травлей в школьном возрасте [Аналитический обзор ВЦИОМ, 2021]. Проблема травли существует и в организациях профессионального образования, причем не только в нашей стране, но и за рубежом [Avanesian, 2021; Garcés-Prettel, 2022]. Как отмечают специалисты, причины психической или физической агрессии могут быть разными, но достаточно часто жертва сама провоцирует окружающих своим видом или поведением на совершение преступления [Avanesian, 2021]. Так называемое виктимное поведение формируется уже в дошкольном возрасте под влиянием семьи [Maralani, 2019]. Сегодня есть немало исследований, которые связывают стили родительского воспитания с виктимизацией ребенка, однако данные этих исследований противоречивы. В одних исследованиях указывается, что причиной виктимного поведения ребенка является агрессивное, авторитарное поведение родителей и, в этом случае роль жертвы для ребенка постепенно становится привычной. Другие исследователи, напротив, считают, что позиция жертвы у ребенка формируется на основе попустительства, когда родители стремятся решить за него все проблемы и исполняют все его желания [Connell, 2016]. Таким образом, исследование призвано разрешить данное противоречие и выяснить характер влияния стили семейного воспитания на возникновение виктимного поведения у ребенка.

## Обзор литературных источников

Проблема формирования виктимного поведения стала активно исследоваться юристами, педагогами и психологами в последние 10-15 лет. Значимость этой проблемы подтверждает статистика буллинга в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях и необходимость противостоять этому социальному злу [Garcés-Prettel, 2020]. Однако нужно отметить, что социальная роль жертвы может формироваться на основе совершенно разных психологических предпосылок и моделей поведения. Так, М. А. Одинцова и Н. П. Радченкова выделяют два варианта психологической роли жертвы: игровую роль жертвы и социальную роль жертвы [Одинцова, 2012]. Первая роль предполагает хорошую адаптацию человека в обществе и умение использовать свои особенности для манипуляции другими людьми в целях получения выгоды. Такие люди, проявляя демонстративность и инфантильность, играют роль жертвы, стараются вызвать жалость и сочувствие. В основе подобного поведения, по мнению М. А. Одинцовой, — стремление извлечь выгоду из своего бедственного или беспомощного состояния. Социальная роль жертвы характеризуется плохой адаптацией в обществе, враждебным отношением к окружающему миру, ригидностью в отношениях с другими людьми. Такие люди нередко играют роль «козла отпущения», «гадкого утенка» в группе сверстников. Они не пытаются извлечь выгоду из роли жертвы и стремятся от этой роли избавиться. Наиболее характерна эта роль для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. По мнению И. П. Волковой и А. В. Машковой [Волкова, 2022], такие подростки достаточно часто становятся объектами издевательств и агрессии из-за своих когнитивных и физических особенностей. Постепенно происходит привыкание к такому положению в социуме, и роль может закрепиться. Наиболее часто такие подростки демонстрируют пассивный вариант

виктимного поведения. Возникновение агрессивных эпизодов с детьми с нарушением развития отмечают и другие авторы [Lebrun-Harris, 2019]. По мнению исследователей, наиболее часто жертвами буллинга становятся дети и подростки с расстройством аутистического спектра (РАС). [Park, 2020; Forrest, 2020]. По результатам метаанализа, который проводила большая группа ученых из США, Южной Кореи и Японии на основе многочисленных исследований, в 67 % исследований отмечалось, что дети с РАС часто подвергаются издевательствам и нападениям со стороны сверстников, согласно 29 % исследований они сами становились правонарушителями (агрессорами), в 14 % исследованиях отмечалось, что дети с РАС могут быть одновременно и агрессорами и жертвами агрессии со стороны других детей [Park, 2020]. По мнению Д. Л. Форрест, Р. Крюгер и С. Строуп, высокая виктимность детей с РАС возникает из-за того, что они выделяются среди нормотипичных детей неоптимальной адаптацией к сложившейся социальной ситуации и сопротивляются изменениям (ригидность) [Forrest, 2020].

Изучая причины возникновения агрессии (травли), многие авторы, помимо пассивного варианта виктимности, выделяют и ее активный вариант. Это происходит, когда ребенок сам проявляет агрессию и становится жертвой ответной агрессии, которая может перерасти в длительную травлю.

Подростки с таким стилем поведения стали объектом изучения группы австралийских ученых [Runions, 2019], которые обследовали выборку в 1 870 учащихся 7-9 классов, составивших самоотчеты о своем участии в издевательствах либо в качестве жертвы, либо в качестве агрессора. Было выявлено несколько категорий подростков: агрессоры, которые сами не являлись жертвами агрессии и травли; агрессоры, которые сами становились жертвами травли; жертвы травли, которые сами не проявляли агрессии, и подростки, которые не являлись жертвами и не участвовали в травле сверстников. Оказалось, что у этих групп было разное отношение к моральным нормам и ценностям. Подростки, которые не участвовали в травле, признавали, что издевательства аморальны. Подростки, которые становились жертвами издевательства, но не проявляли агрессии, также считали, что травля и издевательства аморальны. Подростки, которые являлись агрессорами и не подвергались издевательствами («чистые» хулига-

ны), и подростки-агрессоры, которые сами становились жертвами издевательства, оправдывали эти издевательства и отказывались от общепринятых моральных ценностей. Авторы исследования признают, что хулиганы, подвергающиеся насилию, были не столь категоричны в отказе от моральных ценностей, как «чистые» хулиганы. Они в большей степени понимали последствия издевательства и в меньшей степени пытались «распылить» ответственность за проявление агрессии на всю группу [Runions, 2019]. По мнению авторов, полученные в этом исследовании результаты показывают, что большое значение в профилактике как агрессивного, так и виктимного поведения имеют воспитательные воздействия, которые усиливают моральные ценности и нормы, связанные с осуждением травли и издевательства. С нашей точки зрения, моральные установки на недопустимость травли и издевательства необходимо формировать у ребенка еще в дошкольном возрасте, когда главными воспитателями являются родители. Это положение косвенно подтверждается исследованием, проведенным группой китайских авторов, в котором выявлена связь между переживаниями от травли ребенка в дошкольном возрасте и дальнейшей его жизнью, в частности возможностью подвергнуться издевательствам и травле уже в подростковом и юношеском возрасте [Zhang, 2019]. Исследования также показывают, что опыт переживаний от физического или психологического насилия в дошкольном возрасте значительно коррелирует не только с риском виктимизации, но и с риском, связанным с убийством в более старшем возрасте. Подростки и взрослые, подвергавшиеся в раннем возрасте физическому или вербальному насилию, склонны вынашивать планы убийств и покушений [Zhang, 2019].

Связь между ранним семейным воспитанием ребенка и формированием агрессивных и виктимных установок была подтверждена в целом ряде исследований [Samiullah 2016; Тарадай, 2020]. Большое значение при этом имеет характер поведения матери по отношению к ребенку в период раннего детства [Maralani, 2019]. Изучение влияния материнского стиля воспитания на особенности агрессивного и виктимного поведения предприняли иранские исследователи Ф. А. Маралани, М. Мирнасаб, Т. Хашеми. Методом скрининга из группы младших школьников (300 человек) они отобрали 100 детей, которые вели себя агрессивно, и 100 их сверстников-жертв. Далее они опросили их матерей с помо-

стью опросника стиля родительского воспитания Д. Боумринд. Данная методика позволяет выявить предпочитаемый родителями стиль воспитания [Baumrind, 1991]. Д. Боумринд выделяет четыре стиля: авторитетный, авторитарный, попустительский (либеральный) и индифферентный. Авторитарный стиль характеризуется низким уровнем эмоционального принятия ребенка и высоким уровнем авторитарного контроля. Для авторитетного стиля свойственно эмоциональное принятие, высокий уровень контроля и поощрение разумной автономии ребенка. Попустительскому стилю также свойственно эмоциональное принятие ребенка, при этом отмечается низкий уровень контроля — ребенку все позволяют и все прощают. Индифферентный стиль воспитания демонстрируют эмоционально холодные родители, которые принимают мало участия в воспитании ребенка. Они игнорируют его потребности и интересы, совсем не контролируют.

Иранские ученые выяснили, что при авторитарном стиле воспитания у детей формируются агрессивные поведенческие тенденции, а вероятность появления виктимного поведения у ребенка значительно возрастает при попустительском (либеральном) стиле воспитания. При этом и родители детей-хулиганов (агрессоров), и родители жертв буллинга испытывали высокий материнский стресс, в отличие от родителей детей, которые не были ни агрессорами, ни жертвами агрессоров [Maralani, 2019].

Сходные результаты выявили и другие авторы. Так, в исследовании китайских ученых Л. Лю, С. Ван и т. д. было обнаружено, что подростки, которые в школе вели себя агрессивно, и подростки, которые оказывались жертвой насилия, в детстве подвергались физическому и психологическому насилию. Было показано, что мальчики, по сравнению с девочками, чаще оказывались и агрессорами и жертвами агрессии. Промежуточной переменной между стилем родительского воспитания и склонностью к агрессивному или виктимному поведению авторы считают депрессию. По их мнению, жестокие методы воспитания в семье вызывают у детей состояния депрессии, на основе которого формируются либо склонность к агрессивному поведению, либо склонность находиться в позиции жертвы [Liu, 2022]. К аналогичным выводам приходят и другие авторы [Baldry, 2003; Longobardi, 2019]. Особенно значимо предсказывает появление виктимной ролевой позиции отношения, когда родитель допускает оскорбления и унижение челове-

ческого достоинства ребенка [Garcés-Prettel, 2020]. И напротив, уважительные отношения между взрослыми (родителями, учителями) и обучающимися, направленные на то, чтобы школьники осознали важность школы и обучения, на высоком уровне значимости предсказывают снижение агрессивности и школьной виктимизации среди подростков.

Эмоциональную привязанность родителей к ребенку как средство, позволяющее противостоять буллингу и виктимизации детей в школе, подчеркивают греческие психологи С. С. Плексусакис и др. [Plexousakis, 2019]. На основе изучения 433 греческих школьников от 8 до 16 лет авторы обнаружили, что материнская и отцовская забота может значительно снизить стресс от нападков со стороны сверстников и нейтрализовать их патологическое воздействие. В частности, поддержка со стороны родителей снижает уровень депрессивных симптомов, соматизацию, диссоциацию и избегающее поведение после эпизодов травли. И напротив, если мать проявляет защитное поведение, а отец — тревожно-контролирующее либо агрессивное, то симптомы посттравматического стресса у подростков значительно усиливаются. Таким образом, родительское отношение к ребенку может как провоцировать появление виктимных установок у детей и подростков, так и снижать их, нейтрализуя негативный эффект возможной агрессии со стороны сверстников. Завершая данный обзор, необходимо отметить особую значимость семейного воспитания для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Как мы уже отмечали, отличаясь от сверстников как физическими, так и когнитивными качествами, такие дети особенно подвержены возникновению виктимных установок, поэтому важно выявить факторы, способные предотвратить их появление, способствующие развитию качеств, которые позволили бы таким детям вести себя адаптивно, социально активно, умело противостоять возможной агрессии и не принимать на себя роль жертвы.

#### Методы исследования

Отношение родителей к ребенку выявлялось с помощью опросника родительского поведения (ОРО) А. Я Варга и В. В. Столина [Рогов, 1999]. Методика позволяет измерить семейные отношения с точки зрения пяти шкал: «принятие — отвержение», «кооперация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник».

Шкала «принятие — отвержение» измеряет общее принятие или неприятие ребенка. В случае высоких значений по этой шкале родитель эмоционально отчуждается от проблем ребенка и не способен его понять. Шкала «кооперация» свидетельствует о готовности родителя прийти на помощь ребенку, взаимодействовать с ним. Шкала «симбиоз» измеряет степень слияния родителя с ребенком, стремление защитить его от любых трудностей. Шкала «авторитарная гиперсоциализация» говорит о степени авторитарности родителя: стремлении жестко управлять ребенком, ограничивать его свободу и контролировать каждый шаг. Шкала «маленький неудачник» позволяет оценить степень доверия родителя к ребенку, веру в его поведенческую и личностную компетентность. При высоких значениях по этой шкале родитель не доверяет ребенку, считает его неспособным и инфантильным неудачником.

Для изучения виктимного поведения применялась авторская методика диагностики черт виктимного поведения [Симановский, 2021], которая состоит из следующих шкал:

- «зависимое — независимое поведение»;
- «пассивное — активное (инициативное) поведение»;
- «проявление рентных — антирентных установок в поведении»;
- «переживание чувства вины — отсутствие чувства вины»;
- «виктимное — антивиктимное поведение».

Методика была сконструирована на основе предположения, что у ребенка дошкольного возраста еще может не быть устойчивого стиля поведения по отношению к виктимизации и рентному поведению. Дети могут проявлять черты как виктимного, так и антивиктимного поведения, поэтому шкалы методики были разделены полярно, чтобы можно было выявить характер отношения между краями каждой шкалы. Данное предположение впоследствии подтвердилось при апробации методики, когда было обнаружено отсутствие связи между рентным и антирентным поведением. Это означает, что дети проявляли в одних ситуациях рентное поведение, то есть пытались извлечь пользу для себя, манипулируя другими людьми, а в других ситуациях — антирентное поведение, отказываясь от помощи и желая действовать самостоятельно [Симановский, 2021].

Методика представляет собой карту наблюдения за ребенком, которую заполняет взрослый

(воспитатель), работающий с ребенком и знающий его особенности.

Для выявления значимых взаимосвязей между изучаемыми показателями был использован непараметрический метод ранговой корреляции Спирмена.

### **Организация исследования и изучаемая выборка**

Исследование проводилось в ноябре — декабре 2022 г. на базе ряда детских садов г. Ярославля и Ярославского района (№ 83, 158, 78, 179, 40 и ДООУ № 3 «Ивушка»). С помощью методики ОРО (опросник родительского отношения) было опрошено 40 родителей детей, у которых были выявлены различные нарушения развития и которые были наиболее подвержены риску виктимизации (16 чел. — родители детей с нарушениями зрения, 6 чел. — родители детей с тяжелыми нарушениями речи, 14 чел. — родители детей с ЗПР, 2 чел. — родители детей с аутизмом, 2 чел. — родители детей с умственной отсталостью). Также в исследовании участвовали педагоги дошкольных образовательных организаций (воспитатели и дефектологи), которые взаимодействовали с детьми опрашиваемых родителей. Педагоги заполняли карту наблюдения за чертами виктимного поведения детей.

### **Результаты исследования**

На первом этапе исследования было зафиксировано эмпирическое распределение выраженности параметров виктимного и антивиктимного поведения, полученных по методике диагностики черт виктимного поведения у детей. Оценка производилась на основе разделения всех показателей на три уровня: низкий (1-4 балла), средний (5-8 баллов), высокий (9-12 баллов) (см. Табл. 1).

Было обнаружено, что большинство исследуемых детей проявляли средний уровень как виктимного, так и антивиктимного поведения. Такие значения показателей возможны, когда в некоторых ситуациях ребенок демонстрирует роль жертвы, а в других — активно противодействует этой роли. Также можно отметить, что количество детей, которые демонстрируют высокий уровень антивиктимного поведения, более чем в два раза превышает число детей, которые демонстрируют низкую виктимность. Это означает, что некоторые дети могут демонстрировать активное нежелание находиться в роли жертвы, однако в ситуации нападения все же принимают на себя эту роль, то есть проявляют средний уровень виктимности. М. А. Одинцова и Н. П. Радченкова

такую ролевую позицию называют социальной ролью жертвы [Одинцова, 2012].

Таблица 1

*Распределение детей по параметрам виктимного — антивиктимного поведения*

Исследуемые параметры/уровни выраженности параметров	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Виктимное поведение	6 (15 %)	34 (85 %)	-
Антивиктимное поведение	-	27 (67 %)	13 (32,5 %)

На втором этапе исследования были подсчитаны коэффициенты корреляции между разными параметрами виктимного поведения ребенка. Для подсчетов был использован метод ранговой корреляции Спирмена. Оказалось, что виктимное поведение значимо связано с зависимостью ( $R_{\text{эмп.}} = 0,498$ ) и пассивностью ребенка ( $R_{\text{эмп.}} = 0,399$ ). Показатель антивиктимного поведения значимо связан с тремя показателями стиля поведения ребенка: с независимостью ( $R_{\text{эмп.}} = 0,372$ ), активностью ( $R_{\text{эмп.}} = 0,478$ ) и проявлением антирентных установок ( $R_{\text{эмп.}} = 0,425$ ).

Также обнаружилось, что показатель виктимного поведения имеет сильную отрицательную связь с показателем антивиктимного поведения ( $R_{\text{эмп.}} = -0,417$ ). Критические значения для исследуемой выборки составляют  $R_{\text{кр.}} = 0,31$ , при  $p = 0,05$  и  $R_{\text{кр.}} = 0,4$ , при  $p = 0,01$ .

На третьем этапе выявлялись связи между проявлениями виктимного-антивиктимного поведения и стилем отношения родителей к ребенку с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Была выявлена только одна сильная связь между показателями виктимного поведения и стилем семейного воспитания — связь со шкалой «авторитарная гиперсоциализация» ( $R_{\text{эмп.}} = 0,542$ ). Это означает, что с повышением авторитарного контроля вероятность формирования виктимного поведения у ребенка становится очень высокой.

### Обсуждение результатов и дискуссия

Оказалось, что у детей нашей выборки не обнаружилось сильно выраженных виктимных установок. Однако достаточно большое число детей с ОВЗ проявили средневыраженные паттерны виктимного поведения. Это свидетельствует, что характерологические черты, связанные с принятием роли жертвы у детей, еще не

сформировались. Средние показатели антивиктимности у большинства детей исследуемой группы свидетельствуют, что способность противодействовать агрессии у большинства детей также не сформирована. Формированию виктимных установок способствуют такие личностные черты, как зависимость и пассивность. Данные черты можно назвать предикторами формирования виктимного поведения в более старшем возрасте, а способность противодействовать виктимизации зависит от таких качеств, как активность, самостоятельность и нежелание манипулировать другими людьми для извлечения выгоды (антирентное поведение). Это означает, что поощрение развития данных качеств у ребенка в дошкольном возрасте со стороны родителей и воспитателей является важной задачей по борьбе с агрессией и травлей в школе и в дальнейшем — во взрослой жизни.

Также предиктором появления виктимного поведения у ребенка является наличие у родителя авторитарного стиля воспитания. Полученные данные согласуются с данными исследований, в которых авторитарный контроль со стороны родителей постепенно формирует у ребенка устойчивую позицию жертвы. Причем эта позиция соответствует пассивной модели виктимности [Liu, 2022; Longobardi, 2019; Garcés-Prettel, 2020]. Нужно отметить, что в нашем исследовании не подтвердились связи между виктимностью и такими стилями родительского воспитания, как «принятие» и «кооперация». Полученная связь между родительским стилем «кооперация» и виктимностью была отрицательная и не доходила до уровня значимости ( $R_{\text{эмп.}} = -0,153$ ). Также незначимой оказалась связь между виктимным поведением и оценками родительского стиля отношения к ребенку по школе «принятие» ( $R_{\text{эмп.}} = 0,026$ ).

### Выводы

1. У большинства дошкольников еще не сформирован устойчивый стиль виктимного поведения. Роль жертвы для них эпизодична и не является устойчивой чертой характера. Также большинство детей-дошкольников еще не могут активно противостоять агрессии и невольно принимают на себя роль жертвы, так как антивиктимные установки у большинства из них сформированы на среднем уровне.

2. Предикторами появления виктимного поведения в школьном возрасте являются такие личностные качества, как пассивность и зависимость ребенка от взрослых. Предикторами появления



антивиктимных установок являются активность, самостоятельность и нежелание манипулировать другими людьми для извлечения выгоды.

3. Имеет место устойчивая и значимая связь между проявлением виктимного поведения и родительским стилем «авторитарная гиперсоциализация». Эмоциональное принятие родителем ребенка и готовность прийти ему на помощь не влияют на вероятность виктимизации ребенка.

4. Правомерно предполагать, что с усилением авторитарного контроля родителей вероятность появления у ребенка с ОВЗ установки на принятие роли жертвы в школьном и подростковом возрасте значительно возрастает. Напротив, поощрение самостоятельности и активности ребенка способствует развитию гибкого адаптивного поведения, позволяющего противостоять возможной агрессии в дальнейшей жизни.

#### Библиографический список

1. Буллинг, он же травля: масштаб проблемы и пути решения. Аналитический обзор ВЦИОМ. 26.07.2021. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/bulling-on-zhe-travlja-masshtab-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 20.12.2022).
2. Волкова И. П. Взаимосвязь виктимного поведения и зависимости от интернета подростков с ограниченными возможностями здоровья / И. П. Волкова, А. В. Машкова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2022. № 204. С. 150-163.
3. Одинцова М. А. Разработка и стандартизация опросника «Тип ролевой виктимности» / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1303-1310.
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ВЛАДОС, 1999. 480 с.
5. Симановский А. Э. Изучение рентных установок у школьников с ограниченными возможностями здоровья // Вопросы теории и практики специального и инклюзивного образования : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Владимир : Шерлок-пресс, 2021. С. 98-102.
6. Тарадай Ю. М. Дезадаптивные стили семейного воспитания как фактор буллингвой и моббинговой виктимности / Ю. М. Тарадай, В. А. Кудрявцев // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dezadaptivnye-stili-semejnogo-vozpitanija-kak-faktor-bullingovoy-i-mobbingovoy-viktimnosti> (дата обращения: 29.01.2023).
7. Avanesian G., Dikaya L., Bermous A., Kochkin, S., Kirik V., Egorova V., Abkadyrova I. Bullying in the Russian Secondary School: Predictive Analysis of Victimization // *Frontiers in Psychology*. 12. 2021. 644653. 10.3389/fpsyg.2021.644653
8. Baldry A. C. Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child abuse & neglect*. 2003. 27 (7), 713-732.
9. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *J Early Adolesc*. 1991. 11 (1):56-95.
10. Connell N. M., Morris R. G., Piquero A. R. Predicting Bullying: Exploring the Contributions of Childhood Negative Life Experiences in Predicting Adolescent Bullying Behavior. *Int J Offender Ther Comp Criminol*. 2016;60 (9):1082-1096.
11. Forrest D. L., Kroeger R. A., Stroope S. Autism Spectrum Disorder Symptoms and Bullying Victimization Among Children with Autism in the United States // *J Autism Dev Disord*. 2020. 50 (2):560-571.
12. Garcés-Prettel, Miguel & Santoya, Yanin & Jiménez-Osorio, Javier. Influence of family and pedagogical communication on school violence. *Comunicar*. 2020. 63.
13. Garcés-Prettel, Miguel & Santoya, Yanin & Jiménez-Osorio, Javier // Influence of family and pedagogical communication on school violence. *Comunicar*. 2020. 63.
14. Garcés-Prettel, Miguel & Vazquez-Miraz, Pedro & Santoya, Yanin. Justificación y actitudes del estudiantado frente a la violencia en universidades colombianas // *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*. 2022. 1. 131-147. 10.7179/PSRI\_2022.40.08.
15. Lebrun-Harris L. A., Sherman L. J., Limber S. P. et al. Bullying Victimization and Perpetration among U. S. Children and Adolescents: 2016 National Survey of Children's Health. *J Child Fam Stud* 28, 2543-2557 (2019).
16. Liu L, Wang X., Chen B., Chui W. H., Wang X. Association between Child Abuse, Depression, and School Bullying among Chinese Secondary School Students. *Int J Environ Res Public Health*. 2022;20(1):697. Published 2022 Dec 30.
17. Longobardi C., Prino L. E., Fabris M. A., Settanni M. Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of school violence*. 2019. 18 (1), 49-61.
18. Maralani F. A., Mirnasab M., Hashemi, T. The Predictive Role of Maternal Parenting and Stress on Pupils' Bullying involvement // *Journal of Interpersonal Violence*. 2019. 34 (17), 3691-3710.
19. Park I., Gong J., Lyons G. L. Prevalence of and Factors Associated with School Bullying in Students with Autism Spectrum Disorder: A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Yonsei Med J*. 2020;61(11):909-922.
20. Plexousakis S. S., Kourkoutas E., Giovazolias T., Chatira K. and Nikolopoulos D. (2019) School Bullying

and Post-traumatic Stress Disorder Symptoms: The Role of Parental Bonding. *Front. Public Health* 7:75.

21. Runions K. C., Shaw T., Bussey K., Thornberg R., Salmivalli C., Cross D. S. Moral Disengagement of Pure Bullies and Bully/Victims: Shared and Distinct Mechanisms. *J Youth Adolesc.* 2019;48(9):1835-1848.

22. Samiullah S. Influence of Parenting Style on Children's Behaviour. *Journal of Education and Educational Development.* 3. (2016). 222-249. 10.22555/joed.v3i2.1036.

23. Zhang GB, Xu N, Han AZ, Xie GD, Chen LR, Su PY. *Zhonghua Liu Xing Bing Xue Za Zhi.* 2019;40(8):965-970.

### Reference list

1. Bulling, on zhe travlja: masshtab problemy i puti reshenija. *Analiticheskij obzor VCIOM = Bulling, it is baiting: the scale of the problem and how to solve it. VTsIOM analytical review.* 26.07.2021. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/bulling-on-zhe-travlja-masshtab-problemy-i-puti-reshenija> (data obrashhenija: 20.12.2022).

2. Volkova I. P. Vzaimosvjaz' viktimnogo povedenija i zavisimosti ot interneta podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Interaction between victimized behavior and Internet dependence of adolescents with disabilities / I. P. Volkova, A. V. Mashkova // *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena.* 2022. № 204. S. 150-163.

3. Odincova M. A. Razrabotka i standartizacija oprosnika «Tip rolevoj viktimnosti» = Development and standardization of the «Role Victimity Type» questionnaire / M. A. Odincova, N. P. Radchikova // *Izvestija RGPU im. V. G. Belinskogo.* 2012. № 28. S. 1303-1310.

4. Rogov E. I. *Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa = Practical psychologist's desk book : ucheb. posobie : v 2 kn. Kn. 2: Rabota psihologa so vzroslymi. Korrekcionnye priemy i uprazhnenija. 2-e izd., pererab. i dop.* Moskva : VLADOS, 1999. 480 s.

5. Simanovskij A. Je. *Izuchenie rentnyh ustanovok u shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Study of rental facilities in schoolchildren with disabilities // Voprosy teorii i praktiki special'nogo i inkluzivnogo obrazovanija : sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem.* Vladimir : Sherlok-press, 2021. S. 98-102.

6. Taradaj Ju. M. *Dezadaptivnye stili semejnogo vospitaniya kak faktor bullingovoj i mobbingovoj viktimnosti = Maladaptive styles of family education as a factor in bullying and mobbing victimhood / Ju. M. Taradaj, V. A. Kudrjavcev // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija.* 2020. № 69-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dezadaptivnye-stili-semejnogo-vospitaniya-kak-faktor-bullingovoy-i-mobbingovoy-viktimnosti> (data obrashhenija: 29.01.2023).

7. Avanesian G., Dikaya L., Bermous A., Kochkin, S., Kirik V., Egorova V., Abkadyrova I. *Bullying in the Rus-*

*sian Secondary School: Predictive Analysis of Victimization // Frontiers in Psychology.* 12. 2021. 644653. 10.3389/fpsyg.2021.644653

8. Baldry A. C. *Bullying in schools and exposure to domestic violence. Child abuse & neglect.* 2003. 27 (7), 713-732.

9. Baumrind D. *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. J Early Adolesc.* 1991. 11 (1):56-95.

10. Connell N. M., Morris R. G., Piquero A. R. *Predicting Bullying: Exploring the Contributions of Childhood Negative Life Experiences in Predicting Adolescent Bullying Behavior. Int J Offender Ther Comp Criminol.* 2016;60 (9):1082-1096.

11. Forrest D. L., Kroeger R. A., Stroope S. *Autism Spectrum Disorder Symptoms and Bullying Victimization Among Children with Autism in the United States // J Autism Dev Disord.* 2020. 50 (2):560-571.

12. Garcés-Prettel, Miguel & Santoya, Yanin & Jiménez-Osorio, Javier. *Influence of family and pedagogical communication on school violence. Comunicar.* 2020. 63.

13. Garcés-Prettel, Miguel & Santoya, Yanin & Jiménez-Osorio, Javier // *Influence Reference list*

1. Bulling, on zhe travlja: masshtab problemy i puti reshenija. *Analiticheskij obzor VCIOM = Bulling, it is baiting: the scale of the problem and how to solve it. VTsIOM analytical review.* 26.07.2021. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/bulling-on-zhe-travlja-masshtab-problemy-i-puti-reshenija> (data obrashhenija: 20.12.2022).

2. Volkova I. P. Vzaimosvjaz' viktimnogo povedenija i zavisimosti ot interneta podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Interaction between victimized behavior and Internet dependence of adolescents with disabilities / I. P. Volkova, A. V. Mashkova // *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena.* 2022. № 204. S. 150-163.

3. Odincova M. A. Razrabotka i standartizacija oprosnika «Tip rolevoj viktimnosti» = Development and standardization of the «Role Victimity Type» questionnaire / M. A. Odincova, N. P. Radchikova // *Izvestija RGPU im. V. G. Belinskogo.* 2012. № 28. S. 1303-1310.

4. Rogov E. I. *Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa = Practical psychologist's desk book : ucheb. posobie : v 2 kn. Kn. 2: Rabota psihologa so vzroslymi. Korrekcionnye priemy i uprazhnenija. 2-e izd., pererab. i dop.* Moskva : VLADOS, 1999. 480 s.

5. Simanovskij A. Je. *Izuchenie rentnyh ustanovok u shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Study of rental facilities in schoolchildren with disabilities // Voprosy teorii i praktiki special'nogo i inkluzivnogo obrazovanija : sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem.* Vladimir : Sherlok-press, 2021. S. 98-102.

6. Taradaj Ju. M. *Dezadaptivnye stili semejnogo vospitaniya kak faktor bullingovoj i mobbingovoj viktim-*

- nosti = Maladaptive styles of family education as a factor in bullying and mobbing victimhood / Ju. M. Taradaj, V. A. Kudrjavcev // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 69-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dezadaptivnye-stili-semeynogo-vospitaniya-kak-faktor-bullingovoy-i-mobbingovoy-viktivosti> (data obrashheniya: 29.01.2023).
7. Avanesian G., Dikaya L., Bermous A., Kochkin, S., Kirik V., Egorova V., Abkadyrova I. Bullying in the Russian Secondary School: Predictive Analysis of Victimization // *Frontiers in Psychology*. 12. 2021. 644653. 10.3389/fpsyg. 2021.644653
8. Baldry A. C. Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child abuse & neglect*. 2003. 27 (7), 713-732.
9. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *J Early Adolesc*. 1991. 11 (1):56-95.
10. Connell N. M., Morris R. G., Piquero A. R. Predicting Bullying: Exploring the Contributions of Childhood Negative Life Experiences in Predicting Adolescent Bullying Behavior. *Int J Offender Ther Comp Criminol*. 2016;60 (9):1082-1096.
11. Forrest D. L., Kroeger R. A., Stroope S. Autism Spectrum Disorder Symptoms and Bullying Victimization Among Children with Autism in the United States // *J Autism Dev Disord*. 2020. 50 (2):560-571.
12. Garcés-Prettel, Miguel & Santoya, Yanin & Jiménez-Osorio, Javier. Influence of family and pedagogical communication on school violence. *Comunicar*. 2020. 63.
13. Garcés-Prettel, Miguel & Santoya, Yanin & Jiménez-Osorio, Javier // Influence of family and pedagogical communication on school violence. *Comunicar*. 2020. 63.
14. Garcés-Prettel, Miguel & Vazquez-Miraz, Pedro & Santoya, Yanin. Justificación y actitudes del estudiante frente a la violencia en universidades colombianas // *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*. 2022. 1. 131-147. 10.7179/PSRI\_2022.40.08.
15. Lebrun-Harris L. A., Sherman L. J., Limber S. P. et al. Bullying Victimization and Perpetration among U. S. Children and Adolescents: 2016 National Survey of Children's Health. *J Child Fam Stud* 28, 2543-2557 (2019).
16. Liu L, Wang X., Chen B., Chui W. H., Wang X. Association between Child Abuse, Depression, and School Bullying among Chinese Secondary School Students. *Int J Environ Res Public Health*. 2022;20(1):697. Published 2022 Dec 30.
17. Longobardi C., Prino L. E., Fabris M. A., Settanni M. Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of school violence*. 2019. 18 (1), 49-61.
18. Maralani F. A., Mirnasab M., Hashemi, T. The Predictive Role of Maternal Parenting and Stress on Pupils' Bullying involvement // *Journal of Interpersonal Violence*. 2019. 34 (17), 3691-3710.
19. Park I., Gong J., Lyons G. L. Prevalence of and Factors Associated with School Bullying in Students with Autism Spectrum Disorder: A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Yonsei Med J*. 2020;61(11):909-922.
20. Plexousakis S. S., Kourkoutas E., Giovazolias T., Chatira K. and Nikolopoulos D. (2019) School Bullying and Post-traumatic Stress Disorder Symptoms: The Role of Parental Bonding. *Front. Public Health* 7:75.
21. Runions K. C., Shaw T., Bussey K., Thornberg R., Salmivalli C., Cross D. S. Moral Disengagement of Pure Bullies and Bully/Victims: Shared and Distinct Mechanisms. *J Youth Adolesc*. 2019;48(9):1835-1848.
22. Samiullah S. Influence of Parenting Style on Children's Behaviour. *Journal of Education and Educational Development*. 3. (2016). 222-249. 10.22555/joeed.v3i2.1036.
23. Zhang GB, Xu N, Han AZ, Xie GD, Chen LR, Su PY. *Zhonghua Liu Xing Bing Xue Za Zhi*. 2019;40(8):965-970.

Статья поступила в редакцию 16.01.2023; одобрена после рецензирования 24.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 16.01.2023; approved after reviewing 24.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
УДК 372.881.161.1  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_36  
EDN: LFNWZB

### Читательская грамотность участников образовательного процесса: проблемы, пути решения, перспективы

Лариса Владимировна Ухова<sup>1</sup>, Наталия Васильевна Аниськина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики и медиакоммуникаций, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

<sup>2</sup>Кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

<sup>1</sup>larissauchowa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6502-2540>

<sup>2</sup>nvaniskina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4642-1893>

**Аннотация.** Вследствие значительного обновления образовательного процесса и смены поколенческой парадигмы на пути формирования читательской грамотности возникают естественные барьеры, связанные как с разным пониманием феномена текста как такового, так и с разным восприятием, пониманием и интерпретацией текста как продукта речевой деятельности. В статье представлены результаты экспериментального исследования восприятия, понимания и интерпретации несплошных текстов учащимися и учителями, которое позволило выявить как проблемные зоны читательской грамотности учеников, так и компетентностные дефициты преподавателей. По мнению авторов, выявленные у учеников проблемы в дифференциации и интеграции информации могут быть связаны с недостаточной сформированностью базового психологического механизма децентрации. Подростку важно изучать дискурсы разных областей знания, интегрировать их в свой опыт, чтобы чувствовать себя «своим» в разных сообществах. Это способствует расширению категориальной структуры сознания и, соответственно, обеспечивает успешность восприятия текста. Наиболее успешными в понимании текстов оказались учителя биологии и географии, что обусловлено, на наш взгляд, большим опытом работы с инфографикой в практике преподавания дисциплин. В целом учителя хуже справлялись с несплошными текстами, в то время как ученики, напротив, испытывали трудности при работе со сплошными текстами. Для решения выявленных проблем могут быть использованы описанные в статье подходы (дидактические решения): подбор аутентичных текстов, непосредственно связанных с жизненным опытом школьников; технология «слоеного пирога»; применение текстов новой природы и медиапроектных технологий; решение лингвориторических задач.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность; читательская грамотность; сформированность читательской грамотности; компетентностный подход; сплошные/несплошные тексты; педагогические дефициты; дидактические решения

**Для цитирования:** Ухова Л. В., Аниськина Н. В. Читательская грамотность участников образовательного процесса: проблемы, пути решения, перспективы // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 36-43. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_36](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_36). <https://elibrary.ru/LFNWZB>

Original article

### Reading literacy of educational process participants: problems, solutions, prospects

Larisa V. Ukhova<sup>1</sup>, Nataliya V. Aniskina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of philological sciences, professor of department of journalism and media communications, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

<sup>2</sup>Candidate of philological sciences, associate professor of department of journalism and media communications, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

<sup>1</sup>larissauchowa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6502-2540>

<sup>2</sup>nvaniskina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4642-1893>

**Abstract.** Due to the significant renewal of the educational process and the change of the generational paradigm, natural barriers arise on the way to form reading literacy, associated both with different understanding of the phenomenon of text as such, and with different perception, understanding and interpretation of text as a product of speech activity. The article presents the results of an experimental study of the perception, understanding and interpretation of incomplete texts by students and teachers, which allowed to identify both problem areas of students' reading literacy and teachers' competence deficits. According to the authors, the problems identified in students in the differentiation and integration of information may be related to the lack of formation of the basic psychological mechanism of decentralization. It is important for teenagers to study discourses of different fields of knowledge, integrate them into their experience in order to feel «at home» in different communities. This contributes to the expansion of the categorical structure of consciousness and, accordingly, the success of the perception of the text. The teachers, biology and geography teachers turned out to be the most successful in understanding texts, what, in our opinion, is due to extensive experience with infographics in the practice of teaching their disciplines. In general, teachers coped worse with incomplete texts, while students, on the contrary, experienced difficulties when working with straight texts. To solve the identified problems, the approaches described in the article (didactic solutions) can be used: the selection of authentic texts directly related to the life experience of schoolchildren, the technology of «puff pie», the use of texts of a new nature and media project technologies, the solution of linguistic tasks.

**Keywords:** functional literacy; reading literacy; formation of reading literacy; competence approach; continuous/discontinuous texts; pedagogical deficits; didactic solutions

**For citation:** Ukhova L. V., Aniskina N. V. Reading literacy of educational process participants: problems, solutions, prospects. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 36-43. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_36](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_36). <https://elibrary.ru/LFNWZB>

### Постановка проблемы

В современной школе сложилась революционная ситуация, которая соответствует известной ленинской формуле: низы не хотят, а верхи не могут. Речь идет о смене образовательной парадигмы с традиционной модели обучения к электронному обучению и далее — к осуществлению образовательной деятельности в интернете на базе общих стандартов, технологий и соглашений, установленных между сетью учебных заведений и научно-педагогическим составом. Сформировалась принципиально новая образовательная среда, когда объединяются усилия преподавателей, специалистов и учащихся для использования всемирных знаний и перехода от пассивного контента к активному. Соответственно, меняется и роль учебных заведений (школ, университетов) — от поставщика знаний к созданию учащимся условий для их самостоятельного приобретения. Таким образом, учитель/преподаватель выступает уже не транслятором готовых знаний, а выполняет роль навигатора по бескрайнему информационно-знаниевому пространству, учащийся же самостоятельно приобретает необходимые ему знания, используя потенциал информационного общества и интеллектуальные технологии [Тихомиров, 2015].

Такая смена находит очевидное отражение и в ФГОСах последнего поколения. Сегодня выпускник школы должен уметь самостоятельно приобретать знания; применять их на практике для решения разнообразных задач; самостоятельно критически мыслить, искать рациональ-

ные пути в решении проблем; работать с различной информацией, анализировать, обобщать, аргументировать; быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, гибким в меняющихся жизненных ситуациях [ФГОС ООО, 2021]. А это значит, что образовательный диалог должен кардинально измениться: задача учителя/преподавателя — не научить, а научить учиться [Формирование функциональной грамотности ... , 2021]. И этому в полной мере отвечает задача формирования критического мышления учащегося как типа мышления, который помогает нестандартно относиться к любым утверждениям, справиться с постоянно меняющимся информационным потоком. Другими словами, этот вид мышления позволяет учащимся обрабатывать информацию, систематизировать, быстро и четко выражать свои мысли, а также развивает способность заниматься своим обучением и конструктивно взаимодействовать с другими людьми. И здесь возникает первое очевидное **противоречие**, поскольку в школьном образовании до сих пор сильна установка, что ученик должен освоить определенный набор неких готовых знаний: грамматических правил, исторических фактов, химических законов, математических теорем и т. д., что отражает знаниевый, а не компетентностный подход.

Вместе с тем большинство экспертов сегодня считают, что главным образовательным результатом является не столько знание, сколько способность его применять для решения жизненных задач. Как показывают международные исследо-

вания, с этим у российских школьников есть определенные проблемы [Ковалева, 2018]. Сегодня одним из ключевых в школьной дидактике является вопрос о том, может ли ученик использовать знания, полученные в рамках освоения отдельной предметной области, для решения задач, выходящих за пределы собственно данного предмета. С практической точки зрения для результатов школьного образования важно, чтобы приобретаемые знания и навыки обучающиеся могли переносить на разные области знания, за рамки школы (физический контекст), сохранять в течение нескольких лет после завершения обучения (временной контекст) и использовать при решении разных задач (функциональный контекст) [Тюменева, 2014].

Однако состояние современного образовательного процесса усугубляется и сменой поколенческой парадигмы. Так, сегодня за школьными и студенческими партами сидят представители поколений Z и Y, яркими характеристиками которых являются приоритет виртуальной жизни над реальной (они находятся в сети 24 часа 7 дней в неделю); преобладание визуального знака над вербальным (схемы, иллюстрации, графики, видео скажут им гораздо больше, чем увесистые тома учебной литературы); склонность к геймификации (значительно увеличивается эффективность обучения при использовании игровых элементов в неигровом контексте для достижения реальных целей); и, наконец, изменение когнитивных способностей (очевидный переход от линейного мышления к сетевому, которое позволяет действовать в ситуациях неопределенности, в открытых сетевых системах, в рамках широкого диапазона действий и ситуаций; цифровая амнезия, когда гаджету делегируется роль резервуара памяти и запоминается не содержание важного материала, а место, где его оставили; снижение концентрации внимания и изменение механизмов его переключения и распределения; необходимость эффективно распределять ограниченные ресурсы в условиях многозадачности).

Все эти когнитивные способности в полной мере определяют и особенности восприятия текстовой информации современными школьниками, и прежде всего, неполноценное восприятие «линейной» информации, когда предпочтение отдается работе с информационными «кластерами» (короткий текст + визуальная поддержка + аудиосопровождение), а хорошая ориентация внутри отдельно взятого текста вполне коррели-

рует с неумением видеть контексты / интертекстуальное поле.

Анализ поколенческих особенностей современных учащихся позволяет выявить еще одно очевидное **противоречие**, которое можно обозначить как конфликт поколений. Большинство учителей и преподавателей относятся к другой поколенческой парадигме, воспитанной и сформированной на линейной организации текста и принципах традиционной, а не цифровой дидактики. Учебная литература тоже по преимуществу включает сплошные тексты [Пранцова, 2016]. И при такой постановке вопроса на пути формирования читательской грамотности как способности человека к осмыслению письменных текстов, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества возникают естественные барьеры, связанные как с разным пониманием феномена текста как такого (это текст линейной или нелинейной организации), так и с разным восприятием, пониманием и интерпретацией письменного текста как продукта речевой деятельности. Предпринятое нами экспериментальное исследование восприятия, понимания и интерпретации несплошных текстов учащимися и учителями позволило выявить как проблемные зоны читательской грамотности, так и компетентностные дефициты преподавателей.

Итак, успешность понимания текстов оценивалась на основании степени сформированности трех компетенций:

Компетенция 1 (К 1) — «Способность интегрировать и интерпретировать информацию» — включает в себя следующие умения:

- понимать чувства, мотивы, характеры героев;
- устанавливать связи между событиями или утверждениями (тезис — пример);
- понимать информацию, представленную в графической форме.

Компетенция 2 (К 2) — «Способность осмысливать и оценивать содержание и форму текста» — позволяет выявить умения

- обнаруживать противоречия, содержащиеся в разных частях текста;
- понимать назначение структурной единицы текста.

Компетенция 3 (К 3) — «Способность использовать информацию из текста» — выявляет

- умение устанавливать связь между прочитанным и современной реальностью.

При анализе результатов учитывалась сложность вопроса, которая определялась на основании нескольких критериев:

- для ответа на вопрос требуется работа только с текстом / только с изображением / с текстом и изображением одновременно;
- формат ответа: выбор из предложенных вариантов / краткий ответ / развернутый ответ;
- совпадение формы ответа и вопроса: совпадает / не совпадает.

### **Уровень сформированности читательской грамотности учеников**

Компетенция К1 связана с базовыми умениями находить информацию в тексте, устанавливать связи между событиями и фактами. Владение компетенцией проверялось на примере сплошного текста. Однако половина испытуемых не справились с заданиями этого типа, показав неспособность находить элементы информации в тексте. Причем сложности возникали не только в тех случаях, когда формулировки в вопросе и в тексте различались, но и в случае их совпадения. Таким образом, каждый второй ученик продемонстрировал неумение внимательно читать текст, вычленять детали, определять их роль для выражения авторской идеи.

Больше всего ошибок было допущено при ответе на вопросы среднего уровня сложности. На проверку уровня сформированности компетенции К2 (способность осмысливать и оценивать содержание и форму текста) были направлены вопросы разных уровней сложности: высокого, среднего, низкого. Высокий уровень владения этой компетенцией продемонстрировали лишь 1/3 испытуемых. У 41,7 % учеников, участвовавших в исследовании, выявлен низкий уровень владения компетенцией 2. Интересно, что около трети учеников, в том числе с высоким уровнем владения этой компетенцией, не справились с заданием низкого уровня сложности. Этот факт подтверждает неготовность учеников работать со сплошными текстами.

Одинаковая доля ошибок в вопросах среднего и высокого уровня сложности свидетельствует о том, что ученики не способны критически оценивать информацию, содержащуюся в разных частях текста и в инфографике, не видят противоречия в этой информации, не понимают функции отдельных элементов текста (как вербальных, так и невербальных).

Сформированность компетенции К3 (способность использовать информацию из текста) оценивалась на основании развернутых ответов на

вопрос, который предполагал сопоставление вербального текста и инфографики. Поскольку значительная часть участников исследования не смогли дать полный обоснованный ответ на этот вопрос, уровень сформированности К3 оказался довольно низким: у 58,3 % учеников компетенция не сформирована.

В целом высокий уровень читательской грамотности диагностирован только у 20 % учеников. Этот факт, на наш взгляд, свидетельствует, прежде всего, о том, что ученикам не хватает навыка работы с подобными заданиями; у подростков есть представление, как их выполнять, но операция не отработана, поэтому занимает слишком много времени.

Кроме того, отметим, что способность к дифференциации и интеграции обеспечивается базовым психологическим механизмом децентрации. Механизм децентрации лежит в основе преодоления эгоцентризма, способности менять позицию наблюдения и рассматривать любую ситуацию с разных точек зрения. Иными словами, вставать на позицию другого, видеть мир вариативно (сверху, снизу, слева, справа, плоско, объемно и т. п.). Первично децентрация формируется благодаря детской активности: влезть на дерево, забраться на крышу, спуститься в пещеру, глубокую яму, поплавать с маской под водой. В результате подобных игр ребенок начинает осознавать, что изменение его пространственного положения изменяет видимый мир, у него развивается способность к транспозиции позиции наблюдения. В более старшем возрасте на базе механизма децентрации формируются эмпатия, эмоциональный интеллект. В процессе школьного обучения механизм децентрации может быть сформирован или доформирован на любых уроках, на разном материале. На физкультуре — через телесность, на естественных науках — через понимание неоднозначности и многообразия явлений природы, на уроках словесности — через вариативность трактовок одного и того же произведения, возможность пережить то или иное событие с позиции разных персонажей [Жедунова, 2021].

### **Уровень сформированности читательской грамотности у учителей**

Интересно отметить, что у учителей очень низкие показатели сформированности компетенций 2 и 3 — способности «осмысливать и оценивать содержание и форму текста» (обнаруживать противоречия, содержащиеся в разных частях текста; понимать назначение структурной едини-

цы текста); «использовать информацию из текста» (выявлять связь между прочитанным и современной реальностью). Этот факт еще раз подчеркивает зависимость успешности понимания от уровня сформированности первой компетенции — способности «интегрировать и интерпретировать информацию», включающей умения понимать чувства, мотивы, характеры героев, устанавливать связи между событиями или утверждениями (тезис — пример), понимать информацию, представленную в графической форме, но в то же время демонстрирует педагогические дефициты. Кроме того, если учителя с высоким уровнем читательской грамотности допускали ошибки только при выполнении сложных заданий, то ученики ошибались, выполняя задания с разным (в том числе с низким) уровнем сложности. Это может быть связано с тем, что учителя хуже справлялись с несплошными текстами, в то время как ученики, напротив, испытывали трудности при работе со сплошными текстами.

### Результаты эксперимента

Результаты пилотного исследования позволили прийти к важным выводам. Подросткам важно изучать дискурсы разных областей знания, интегрировать их в собственный опыт, чтобы чувствовать себя «своими» в разных сообществах. Это способствует расширению категориальной структуры сознания и, соответственно, успешному восприятию текста. Отметим также, что наиболее успешными в понимании текстов оказались учителя биологии и географии, что обусловлено, на наш взгляд, большим опытом работы с инфографикой в практике преподавания своих дисциплин. В то же время анализ результатов тестирования в целом подтверждает необходимость повышения читательской грамотности как у учеников, так и у учителей. Без подготовки педагогов невозможно решить задачу обучения подростков. Но в любом случае, по нашему глубокому убеждению, повышение читательской грамотности следует начинать с обучения анализу сплошных текстов [Аниськина, 2022].

Однако тексты, представленные в учебниках по русскому языку, как правило, либо адаптированы, либо специально сконструированы для решения учебных задач, а потому не вполне соответствуют целям формирования читательской грамотности.

Преодолеть подобный формализм в работе с текстом может обращение к принципиально иному материалу, который не позволит «сосколь-

знуть» на привычный путь. В связи с этим остро встает вопрос подбора аутентичных текстов, непосредственно связанных с жизненным опытом школьников. Это могут быть различные виды несплошных текстов (схемы, карты, графики, объявления, таблицы, диаграммы и пр.), поликодовые (реклама, комиксы, афиши и т. п.) и составные тексты (сайты, форумы, чаты). Но особенно перспективными являются тексты новой природы, которые также называют *цифровыми* или *электронными*.

Тексты новой природы вслед за Е. И. Казаковой принято понимать как «мысль, зафиксированную на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [Казакова, 2016, с. 102]. К текстам новой природы относят лонгриды, флипбеки, буктрейлеры, виммельбухи, инфографику, мотиваторы, интерактивные рабочие листы к уроку и т. п.

В публикациях последних лет неоднократно подчеркивался педагогический потенциал текстов новой природы для приобщения детей и подростков к чтению [Беньковская, 2017], для повышения мотивации к обучению [Ильясов, 2018] и формирования метадискурсивности подростков [Stockdill, 2017]. Опыт использования подобных текстов в учебных целях представлен в целом ряде публикаций [Механизм ... , 2022; Гапонова, 2022; Никкарева, 2016; Романичева, 2016; Ухов, 2022].

Свойства текстов новой природы (фрагментарность, незаконченность, поликодовость, цифровой характер) не только делают эти тексты более привлекательными для школьников, но и открывают новые горизонты для педагогов, позволяя преодолеть сложности в обучении, вызванные клиповым мышлением современных учеников. Возможности использования подобных текстов для формирования читательской (и, шире, функциональной) грамотности обусловлены тем, что они, как правило, представлены нелинейно; могут включать медиаобъекты, элементы интерактивности и различные формы обратной связи; информационно насыщены, но при этом максимально сжаты по объему; ориентированы на мелкие текстовые структуры; используют дублирование различных знаковых систем и т. д. [Олефир, 2018].

Однако самым важным достоинством подобных изданий в учебном процессе, как уже было сказано, может стать их использование в каче-



стве образца для подражания: создание подобного интерактивного комментария к произведениям, изучаемым на уроке литературы, позволит ученикам не только лучше понять эти произведения, но и освоить навыки поиска и структурирования информации, написания коротких, но емких текстов, подбора иллюстративного материала.

При работе с инфографикой могут быть использованы следующие виды заданий:

- составление связного ответа по теме с использованием готовой инфографики, предложенной в учебнике или подготовленной учителем (в этом случае инфографика выступает в качестве опорного конспекта);

- создание инфографики по теме урока (может быть использовано на этапе подведения итогов урока или в качестве домашнего задания);

- конкурс на лучшую иллюстрацию к правилу;

- создание проектных работ (индивидуальных или коллективных) с применением инфографики — «Нескучный русский» или «Русский без нагрузки»;

- составление кластеров или ментальных карт на уроке обобщающего повторения.

### Заключение

Таким образом, преодолеть возникающие на пути формирования читательской грамотности естественные барьеры, связанные как с разным пониманием феномена текста, так и с разным восприятием, пониманием и интерпретацией текста как продукта речевой деятельности у участников образовательного процесса, поможет комплексная работа, направленная на расширение категориальной структуры сознания, что способствует успешному восприятию текстов.

### Библиографический список

1. Аниськина Н. В. «Слоеный пирог» как эффективная технология смыслового чтения / Н. В. Аниськина, Л. В. Ухова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7. С. 859-865.

2. Беньковская Т. Е. Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников // Педагогический имидж. 2017. № 3. С. 62-69.

3. Гапонова Ж. К. Работа с виммельбухом на занятиях по русскому языку как иностранному // Семантика и функционирование языковых единиц в разных типах речи : сборник статей Всероссийской научной конференции с международным участием / под науч-

ной редакцией Т. П. Курановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 14-22.

4. Жедунова Л. Г. Психологические особенности восприятия и понимания текста подростками / Л. Г. Жедунова, Н. Н. Посысов // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 15. № 3 (57). С. 444-451.

5. Ильясов Д. Ф. Педагогические особенности использования текстов новой природы в работе с низкомотивированными и слабочитающими школьниками / Д. Ф. Ильясов, С. В. Олефир, А. Н. Юлдашева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 6. С. 128-144.

6. Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102-109.

7. Ковалева Г. С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования) : материалы к заседанию президиума РАО 27 июня 2018 г. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2. № 5 (55). С. 150-167.

8. Механизм научно-методического сопровождения педагогов по вопросам формирования функциональной грамотности школьников: трансфер образовательных технологий. Часть 1 // Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2022622396 Российская Федерация : № 2022621480: заявл. 23.06.2022; опубл. 04.10.2022 / Н. В. Аниськина, Л. В. Ухова, Е. В. Никкарева и др. ; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

9. Никкарева Е. В. Виммельбух или книжка-глядялка: жанр издания в зеркале издательской политики // Человек в информационном пространстве : сборник научных трудов. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. С. 270-275.

10. Олифер С. В. Педагогический потенциал текстов новой природы в развитии читательской деятельности школьников / С. В. Олифер, А. Н. Юлдашева, Д. Ф. Ильясов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5. С. 52-54.

11. Пранцова Г. В. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учебное пособие / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. Москва : Форум, 2016. 368 с.

12. Романичева Е. С. Рабочая тетрадь как авторский текст учебника // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы : сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции «Педагогика текста», 21 октября 2016 г. Санкт-Петербург : Лема, 2016. С. 88-91.

13. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС : пособие для учителя. Москва : Баласс, 2013. 128 с.

14. Тихомиров В. П. Смарт-образование как основная парадигма развития информационного общества / В. П. Тихомиров, Н. В. Днепровская // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. Т. 11. № 1. С. 9-13.

15. Тюменева Ю. А. Что дают предметные знания для умения применять их в новом контексте. Первые результаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и PISA-2012 / Ю. А. Тюменева, А. И. Вальдман, М. Карной // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 8-24.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 25.02.2023).

17. Формирование функциональной грамотности школьников: Новые дидактические решения : коллективная монография / науч. ред. И. Ю. Тарханова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 307 с.

18. Ухова Л. В. Формирование читательской грамотности обучающихся: новые дидактические решения // Коммуникативные процессы в современном образовании: прошлое, настоящее и будущее риторики и речеведения : материалы научно-практической конференции. Москва : РИО МПГУ, 2022. С. 211-219.

19. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris : OECD Publishing, 2019. 308 p.

20. Stockdill D., Moje E. B. Adolescents as readers of culture, history, economics, and civics: The disconnect between student interest in their world and social studies schooling. Ann Arbor: University of Michigan, 2017. 36 p.

#### Reference list

1. Anis'kina N. V. «Sloenyj pirog» kak jeffektivnaja tehnologija smyslovogo chtenija = «Puff Pie» as Effective Semantic Reading Technology / N. V. Anis'kina, L. V. Uhova // Dinamika jazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii. 2022. № 7. S. 859-865.

2. Ben'kovskaja T. E. Teksty «novoj prirody» i vozmozhnost' ih ispol'zovanija v literaturnom obrazovanii sovremennyh shkol'nikov = Texts of the «new nature» and the possibility of their use in the literary education of modern schoolchildren // Pedagogicheskij imidzh. 2017. № 3. S. 62-69.

3. Gaponova Zh. K. Rabota s vimmel'buhom na zanjatijah po russkomu jazyku kak inostrannomu = Work with wimmelbuch in classes in the Russian language as a foreign language // Semantika i funkcionirovanie jazykovyh edinic v raznyh tipah rechi : sbornik statej Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / pod nauchnoj redakciej T. P. Kuranovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022. S. 14-22.

4. Zhedunova L. G. Psihologicheskie osobennosti vosprijatija i ponimaniya teksta podrostkami = Psychological features of perception and understanding of the text by adolescents / L. G. Zhedunova, N. N. Posysoev // Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Serija: Gumanitarnye nauki. 2021. T. 15. № 3 (57). S. 444-451.

5. Il'jasov D. F. Pedagogicheskie osobennosti ispol'zovanija tekstov novoj prirody v rabote s nizkomotivirovannymi i slabochitajushhimi shkol'nikami = Pedagogical features of the use of texts of a new nature in work with low-sensitivity and low-reading schoolchildren / D. F. Il'jasov, S. V. Olefir, A. N. Juldaseva // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 6. S. 128-144.

6. Kazakova E. I. Teksty novoj prirody: problemy mezhdisciplinarnogo issledovanija = Texts of new nature: challenges of interdisciplinary research // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2016. T. 21. № 4. S. 102-109.

7. Kovaleva G. S. Vozmozhnye napravlenija sovershenstvovanija obshhego obrazovanija dlja obespechenija innovacionnogo razvitija strany (po rezul'tatam mezhdunarodnyh issledovanij kachestva obshhego obrazovanija) = Possible directions for improving general education to ensure the innovative development of the country (according to the results of international studies of the general education quality) : materialy k zasedaniju prezidiuma RAO 27 ijunja 2018 g. // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2018. T. 2. № 5 (55). S. 150-167.

8. Mehanizm nauchno-metodicheskogo so-provozhdenija pedagogov po voprosam formirovanija funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov: transfer obrazovatel'nyh tehnologij. Chast' 1 = The mechanism of scientific and methodological support of teachers on the formation of functional literacy of schoolchildren: the transfer of educational technologies. Part 1 // Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii bazy dannyh № 2022622396 Rossijskaja Federacija : № 2022621480: zajavl. 23.06.2022: opubl. 04.10.2022 / N. V. Anis'kina, L. V. Uhova, E. V. Nikkareva i dr. ; zajavitel' Federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovanija «Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo».

9. Nikkareva E. V. Vimmel'buh ili knizhka-gljadelka: zhanr izdanija v zerkale izdatel'skoj politiki = Wimmelbuch or a peek book: the genre of publishing in the mirror of publishing politics // Chelovek v informacionnom prostranstve : sbornik nauchnyh trudov. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2016. S. 270-275.

10. Olifer S. V. Pedagogicheskij potencial tekstov novoj prirody v razvitii chitatel'skoj dejatel'nosti shkol'nikov = Pedagogical potential of new nature texts in the development of reading activities of schoolchildren / S. V. Olifer, A. N. Juldaseva, D. F. Il'jasov // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2018. № 5. S. 52-54.

11. Prancova G. V. *Sovremennye strategii chtenija: teorija i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom = Modern reading strategies: theory and practice. Semantic reading and work with text : uchebnoe posobie / G. V. Prancova, E. S. Romanicheva. Moskva : Forum, 2016. 368 s.*
12. Romanicheva E. S. *Rabochaja tetrad' kak avtorskij tekst uchebnika = Workbook as textbook author text // Teksty novoj prirody v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj shkoly : sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Pedagogika teksta», 21 oktjabrja 2016 g. Sankt-Peterburg : Lema, 2016. S. 88-91.*
13. Smetannikova N. N. *Obuchenie strategijam chtenija v 5-9 klassah: kak realizovat' FGOS = Teaching reading strategies in 5-9 grades: how to implement the FSES : posobie dlja uchitelja. Moskva : Balass, 2013. 128 s.*
14. Tihomirov V. P. *Smart-obrazovanie kak osnovnaja paradigma razvitija informacionnogo obshhestva = Smart education as the main paradigm for the development of the information society / V. P. Tihomirov, N. V. Dneprovskaja // Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. 2015. T. 11. № 1. S. 9-13.*
15. Tjumeneva Ju. A. *Что дajут предметные знания длja умения применjат' их в новом контексте. Первые резултаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и PISA-2012 = What is given by subject knowledge for the ability to apply it in a new context. First results of the comparative analysis of TIMSS-2011 and PISA-2012 / Ju. A. Tjumeneva, A. I. Val'dman, M. Karnoj // Voprosy obrazovanija. 2014. № 1. S. 8-24.*
16. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija (utv. prikazom Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31 maja 2021 g. № 287 = Federal State Educational Standard for Basic General Education (approved by by order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 № 287). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (data obrashhenija: 25.02.2023).*
17. *Formirovanie funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov: Novye didakticheskie reshenija = Formation of functional literacy of schoolchildren: New didactic solutions : kollektivnaja monografija / nauch. red. I. Ju. Tarhanova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 307 s.*
18. Uhova L. V. *Formirovanie chitatel'skoj gramotnosti obuchajushhihsja: novye didakticheskie reshenija = Formation of student literacy: new didactic solutions // Kommunikativnye processy v sovremenном obrazovanii: proshloe, nastojashhee i budushhee ritoriki i rechevedenija : materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva : RIO MPGU, 2022. S. 211-219.*
19. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris : OECD Publishing, 2019. 308 p.*
20. *Stockdill D., Moje E. B. Adolescents as readers of culture, history, economics, and civics: The disconnect between student interest in their world and social studies schooling. Ann Arbor: University of Michigan, 2017. 36 r.*

Статья поступила в редакцию 13.01.2023; одобрена после рецензирования 09.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 13.01.2023; approved after reviewing 09.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
УДК 37  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_44  
EDN: HTQZKI

**Формирование педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы посредством решения компетентностных задач**

**Татьяна Александровна Шевцова**

Аспирантка института педагогики и психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36  
tanyushik2007-85@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-8436-0453>

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена востребованностью представления модели формирования педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы посредством взаимодействия учителя-«наставника» и родителя как носителя знаний и обладателя необходимых для осуществления инклюзивной практики компетенций. Так как родители являются полноправными участниками образовательного процесса, на современном этапе возникает необходимость формирования их педагогической готовности к участию в инклюзии, в частности при переходе ребенка из дошкольной образовательной организации в школу.

Новизна исследования определяется выявлением средств формирования педагогической готовности родителей в переходный период из дошкольного детства в начальную школу в виде специально разработанной модульной психолого-педагогической программы, включающей компетентностные задачи. В основу легли разработки содержания задач, учет видов деятельности родителей с такими типами заданий. В дальнейшем осуществляется фиксирование эмпирических данных о влиянии освоения программы родителями на уровень их педагогической готовности к обучению детей в инклюзивном классе школы и их анализ.

В статье представлены теоретические и эмпирические данные изучения педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивной образовательной среде школы. Определены содержание и технология реализации модульной программы формирования такой готовности. Описаны принципы работы в группе. Важным компонентом при реализации программы выступает решение родителями компетентностных задач. Сделан вывод о необходимости формирования педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы.

Материалы статьи могут быть полезны руководителям, специалистам образовательных организаций при формировании программ по взаимодействию и сотрудничеству с родителями обучающихся инклюзивных групп и классов, а также родителям детей дошкольного и начального школьного возраста.

**Ключевые слова:** педагогическая готовность; родители детей-дошкольников; компетентностная задача; инклюзивное образование

**Для цитирования:** Шевцова Т. А. Формирование педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы посредством решения компетентностных задач // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 44-53. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_44](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_44). <https://elibrary.ru/HTQZKI>

Original article

**Formation of pedagogical readiness of preschool children's parents to participate in the school inclusive educational process through solving competence problems**

**Tatiana A. Shevtsova**

Post-graduate student of institute of pedagogy and psychology, Vyatka state university. 610000, Kirov, Moskovskaya st., 36  
tanyushik2007-85@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-8436-0453>

**Abstract.** The relevance of the study is due to the demand for the presentation of the model of formation of the pedagogical readiness of preschool children's parents to participate in the school inclusive educational process through

interaction of the teacher-mentor and the parent as a holder of knowledge and the owner of the necessary competencies to implement inclusive practice. Since parents are full participants in the educational process, at the present stage there is a need to form their pedagogical readiness to participate in inclusion, in particular, when a child moves from a preschool educational organization to a school.

The novelty of the study is determined by the identification of the means of forming the pedagogical readiness of parents in the transitional period from preschool childhood to elementary school in the form of a specially developed modular psychological and pedagogical program, including competent tasks. The basis was the development of the content of tasks, accounting for the types of activities of parents with such types of tasks. In the future, empirical data are recorded on the impact of the development of the program by parents at the level of their pedagogical readiness for teaching children in an inclusive school class and their analysis.

The article presents theoretical and empirical data on the study of the pedagogical readiness of preschool children's parents to participate in the school inclusive educational environment. The content and technology of implementing a modular program to form such readiness have been determined. The principles of work in the group are described. The important component in the implementation of the program is solving competent tasks by parents. It was concluded that it is necessary to form the pedagogical readiness of preschool children's parents to participate in the school inclusive educational process.

The materials of the article can be useful to managers, specialists of educational organizations when forming programs for interaction and cooperation with parents of students from inclusive groups and classes, as well as parents of preschool and primary school aged children.

**Keywords:** pedagogical readiness; parents of preschool children; competence task; inclusive education

**For citation:** Shevtsova T. A. Formation of pedagogical readiness of preschool children's parents to participate in the school inclusive educational process through solving competence problems. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 44-53. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_44](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_44). <https://elibrary.ru/HTQZKI>

## Введение

На сегодняшний день современное образование в России уже имеет форму обучения, социализации и взаимодействия в виде инклюзии, в которой реализуется принцип «вместе» на гуманистической основе. Согласно инклюзивному подходу для обучающихся общеобразовательной школы создаются комфортные адаптивные условия в образовательном пространстве, отвечающие потребностям всех детей без исключения. Отметим, что инклюзивный подход предполагает принятие основ инклюзии всеми участниками образования; понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе; привлечение общественности к решению проблем инклюзии и устранение любой дискриминации в образовании.

Для более успешной организации инклюзивного образования необходимо формирование компетентности у всех участников образовательного процесса:

- у психологов, дефектологов и других узких специалистов образовательных организаций — психолого-дидактической и специальной дефектологической компетентности;

- у педагогов образовательных организаций — психолого-дидактической компетентности;

- у родителей как полноправных участников инклюзивного образования — педагогической компетентности.

Изучением понятия педагогической компетентности занимаются ученые, исходя из знаний о компетентности учителя, педагога. Вместе с тем в соответствии со ст. 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ современные родители также должны обладать необходимыми компетенциями, быть гибкими в решении воспитательных задач.

Сегодня к родителям предъявляются высокие требования относительно ответственности за обучение и воспитание детей. Родители должны быть готовы обеспечить образование их детей в любых условиях. Однако не каждый родитель понимает свою первостепенную роль в решении этой задачи и обладает достаточной педагогической компетентностью.

Таким образом, мы поставили перед собой задачу выявить, насколько родители готовы уже в дошкольной образовательной организации участвовать в инклюзивном образовательном пространстве начальной школы. Для решения данной задачи возникла необходимость рассмотреть педагогическую готовность через понятие педагогической компетентности.

Компетентность (от англ. *competence*) — совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. К пониманию

сущности компетентности, кроме сказанного, сегодня добавляют еще и личностные качества человека, «окрашивающие» совокупность знаний и опыта (умений) в личностные «оттенки». В толковом словаре компетентность представлена как потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, то есть обладание оперативным и мобильным знанием [Большой Российский энциклопедический словарь, 2009]. Родительская же компетентность — очень важная часть самореализации взрослого человека, это педагогическая готовность родителей к тому или иному педагогическому действию.

Термин «педагогическая компетентность», в свою очередь, тесно связан с понятием «педагогическая культура».

Педагогическая культура является частью общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой представлены духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности.

Педагогическая компетентность родителей как часть педагогической культуры раскрывается в трудах Е. П. Арнаутовой [Арнаутова, 2012], О. Л. Зверевой, А. Н. Ганичевой [Ганичева, 2023], К. Лебедевой [Лебедева, 2016], В. В. Селиной [Селина, 2009]. Они представляют педагогическую компетентность через единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения.

Детско-родительские отношения имеют теснейшую связь с так называемой готовностью. Наиболее комфортные детско-родительские отношения возникают в семьях «компетентных» в психолого-педагогических отношениях родителей, то есть обладающих соответствующей готовностью: компетентность — это готовность, способность выполнять что-то качественно, квалифицированно и в соответствии с ситуацией. Детско-родительские взаимоотношения — это «система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок — родители») и сверху вниз (диада «родите-

ли — ребенок»)), определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы» [Иванова, 2002, с. 95].

### Методы исследования

В целях формирования педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы была апробирована модель подготовки родителей, разработана модульная программа как практический инструмент апробации модели. Определены содержание и технология реализации программы формирования педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы.

Апробация модульной программы в ходе формирующей части исследования осуществлялась в течение 9 месяцев на базе дошкольной образовательной организации, центра социального обслуживания населения и образовательной организации с участием 30 родителей будущих первоклассников.

Организация занятий по разработанной модульной программе осуществлялась два раза в месяц. Занятия проводились как в традиционной (лекция, семинар), так и в нетрадиционной форме (мастер-классы, практикумы, работа с кейсами, фокус-групповые исследования, квест и др.).

Методологическим основанием для разработки данной программы стали личностно-деятельностный и аксиологический подходы. Основываясь на положениях аксиологического подхода, укажем, что формирование педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы предусматривало обращение к новым ценностям в отношении детей с ОВЗ и инвалидностью, а через них — и собственных детей. Гуманистические идеи, заложенные в этом подходе, позволили влиять на изменение ценностно-смысловых установок родителей.

Ориентация на положения личностно-деятельностного подхода обеспечивала возможность придать формированию педагогической готовности родителей особую значимость. В контексте данного подхода процесс обучения рассматривается как привлечение родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы.

### Результаты

Структурирование программы формирования педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном

образовательном процессе школы по модулям имело существенные преимущества. Во-первых, модульное построение содержания позволило систематизировать информацию на основе выявленных на констатирующем этапе исследования проблем родителей, а также с учетом выделенных в теоретической части негативных и позитивных тенденций развития инклюзивной практики. Во-вторых, выделенные модули соответствовали компонентам, характеризующим педагогическую готовность родителей к совместному обучению детей с нормальным и нарушенным развитием. В-третьих, модульная структура обеспечивала взаимозависимость целевого, содержательного и технологического компонентов в рамках одного модуля и взаимосвязь между всеми модулями программы.

**Целью** программы стало формирование педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы.

Реализация программы предусматривает решение ряда **задач**:

- актуализировать понимание родителями сущности инклюзивного образования, его целевых и ценностных установок;
- способствовать формированию у родителей знаний о психолого-педагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;
- создавать условия для развития у родителей способности к эмпатии, к корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ;
- содействовать формированию педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе через компонентный состав такой готовности.

Направленность программы касается развития педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы, то есть их способности решать три группы компетентностных задач. Во внимание был принят круг проблемных вопросов, характер трудностей, с которыми сталкиваются родители в инклюзивном образовании.

Каждый модуль имеет свою специфику, в то же время в совокупности они обеспечивают формирование мотивационно-личностного, ценностно-смыслового, когнитивного и поведенческого (деятельностного) компонентов педагогической готовности родителей дошкольников к обучению детей в условиях инклюзивного образования. В каждый модуль включены компетент-

ностные задачи, при решении которых родителям предлагалось разработать алгоритм выхода из проблемы, восполнить недостающую информацию, осуществить систематизацию этой информации, провести сравнительные исследования, представить проект или модель решения каждой задачи.

Формулировка компетентностных задач в каждом модуле включает обязательные компоненты: обобщенную формулировку задачи; ключевое задание; контекст решения; задания, которые приведут к решению (получению продукта); критерии оценки продукта.

Раскроем сущность каждого из названных модулей.

### **Модуль 1. Проблемно-мотивационный**

Данный модуль должен познакомить родителей с понятиями «инклюзия», «инклюзивное образование» и с моделями организации инклюзивного образования в отечественной и зарубежной практике. Целью модуля стало развитие у родителей понимания сущности инклюзивного образования, его основных целевых, ценностных установок и условий организации.

Основными задачами данного модуля стали

- знакомство участников;
- установление доверительных отношений;
- создание благоприятного настроения на дальнейшую работу;
- формирование позитивного отношения к себе и окружающим (участникам реализации программы);
- выявление уровня сформированности педагогической готовности;
- формирование понятий инклюзивного образования.

Содержание одной из компетентностных задач данного модуля следующее:

#### **Компетентностная задача модуля № 1**

##### **Обобщенная формулировка задачи**

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Однако многие обучающиеся, воспитанники с ОВЗ получают образование в условиях специальных образовательных организаций либо остаются не охваченными системой образования.

##### **Ключевое задание**

Дайте описание модели инклюзивного образования в одном из регионов РФ.

### Контекст решения задачи

Для организации инклюзивного образования должны быть созданы специальные условия: обеспечение устойчивой государственной политики в регионе; наличие нормативно-правовых основ инклюзивного образования; формирование толерантного отношения социума к проблемам инвалидности; своевременное выявление онтогенетических отклонений и своевременная комплексная помощь; подготовка компетентных педагогов; разработка технологий организации инклюзивного образования; обеспечение «безбарьерной среды»; снабжение современными техническими средствами; организация комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, которые обучаются в условиях инклюзии; разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса.

### Задания, выполнение которых приведет к решению (получению продукта)

1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу.
2. Изучите международные и федеральные нормативные документы, регламентирующие организацию инклюзивного образования.
3. Соберите информацию о том, как решают эту задачу в одном из регионов РФ.
4. Сравните региональную модель организации инклюзивного образования с отечественным и зарубежным опытом. Представьте результаты сравнений в таблице.
5. Выделите критерии и показатели готовности образовательной организации к инклюзивному образованию.

### Продукты модуля:

1. Перечень документов, необходимых для организации инклюзивного образования в образовательной организации и понимания родителями основ инклюзии.
2. Сравнительная таблица моделей организации инклюзивного образования в разных регионах РФ.

При решении компетентностных задач данного модуля родители уточняли значение понятий «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «индивидуальный учебный план», «специальные условия». Изучались законы международного и федерального уровня по организации образования детей с ОВЗ; особенности нормативного регулирования инклюзивных процессов в отечественной и зарубежной образовательной прак-

тике. Дополнительные задания стимулировали активное включение каждого родителя. Так как родительское сообщество нашего исследования достаточно неоднородно (разный возраст, национальности, уровень образования), поскольку родители — это не профессионалы в области инклюзии и образования, конечно, решение задач не всем давалось легко. Некоторые родители для решения конкретного задания обращались за помощью друг к другу, к специалисту и к интернет-источникам.

Контроль за усвоением родителями знаний, умений осуществлялся посредством получения конечных продуктов, то есть по результатам решения компетентностных задач-ситуаций модуля. Круг тем, предложенных в данном модуле, позволил родителям погрузиться в проблему организации инклюзивного образования, а также способствовал формированию представлений о сущности инклюзии.

### Модуль 2. Взаимодействие и сотрудничество детей, нормотипично развивающихся, и детей с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовании

В соответствии с диагностическими результатами, полученными на констатирующем этапе исследования, мы сочли необходимым включить в модульную программу вопросы изучения особенностей развития взаимодействия детей с ОВЗ и нормотипичных детей в условиях инклюзии. Цель модуля — развитие у родителей как знаний о психофизическом развитии детей с ОВЗ, так и умений выявлять способы конструктивного и толерантного взаимодействия детей всех групп. Основными задачами модуля стали следующие:

1. Познакомить родителей с психолого-педагогическими закономерностями и особенностями возрастного и личностного развития детей с ОВЗ.
2. Дать представление об особенностях взаимодействия.
3. Создавать условия для развития у родителей способности к эмпатии, толерантности, к корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ.

Представим содержание некоторых компетентностных задач данного модуля:

#### Компетентностная задача модуля № 2

##### Обобщенная формулировка задачи

Ребенок с ОВЗ может взаимодействовать с нормально развивающимся ребенком в разных местах, условиях семьи, если есть братья или сестры, дети, приходящие в гости, в различных



общественных местах (больницы, магазины, детские центры, площадки, театры, кино и многое другое), а также в условиях детского сада или школы.

### Ключевое задание

Определите наиболее значимые моменты в воспитании и организации совместной работы с детьми разных групп по формированию умения взаимодействия и выработки эмпатии и толерантности

### Контекст решения задачи

Для детей с ограниченными возможностями здоровья процесс общения протекает сложнее, так как существуют языковые, слуховые, двигательные и другие барьеры для овладения социальным взаимодействием. Поэтому у детей с ОВЗ необходимо целенаправленно формировать коммуникативные навыки: умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, выбирая адекватную дистанцию и формы контакта, сопереживать другим и делать самостоятельный выбор в обыденных житейских ситуациях.

### Задания, выполнение которых приведет к решению (получению продукта)

- Определите, какое теоретическое знание поможет в решении задачи.
- Найдите формы взаимодействия детей с ОВЗ и нормотипичных детей через организацию взрослыми (родителями и педагогами) воспитательного и образовательного пространства.
- Сформулируйте значимые определения, позволяющие определить решение задачи.
- Оформите окончательный вариант решения задачи.

### Продукты модуля:

1. Формы взаимодействия детей.
2. Способы, позволяющие организовать конструктивное взаимодействие.

Содержание модуля включает следующую тематику:

- общие и специфические особенности развития детей с ОВЗ;
- характеристика разных категорий детей с ОВЗ;
- формы взаимодействия детей с ОВЗ и нормотипичных детей в формировании конструктивного поведения.

Знакомство с данными темами позволило преодолеть дефицит специфических сведений у родителей и обеспечить формирование знаний об особенностях развития детей с ОВЗ, о темпе их продвижения в образовательном процессе, а также определить основные формы взаимодействия

в организации воспитательного и образовательного пространства. Для решения компетентностных задач-ситуаций модуля в его содержание были включены следующие темы: основные подходы к формированию культуры детского коллектива (А. С. Сиротюк), работа с детскими коллективами по формированию у них толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ, технология вовлечения родителей в образовательный процесс (Д. Митчелл), особенности работы специалистов (педагоги, психологи, тьюторы), задействованных в инклюзивном образовании. Особую значимость приобретает развитие ценностно-смыслового отношения к лицам с ОВЗ, в том числе со стороны детей возрастной нормы и их родителей, педагогических работников школ и детских садов.

### Модуль 3. Родительские встречи

В соответствии с задачами исследования нами было принято решение включить в данный модуль решение практических задач-ситуаций на примерах из жизни. Целью данного модуля послужило непосредственное формирование педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы, а в особенности таких психологических составляющих, как развитие мотивационно-личностного, ценностно-смыслового и поведенческого компонентов. В данном модуле выделены следующие задачи:

1. Создание оптимистического настроения у участников.
2. Расширение поведенческого репертуара в конфликтной ситуации.
3. Повышение самооценки ребенка.
4. Эмоциональное сближение родителей и детей.
5. Развитие чувства эмпатии, релаксация.

В данном модуле в течение нескольких месяцев родители были вовлечены в тренинг детско-родительских отношений, квест и т. д.

В предложенном модуле контроль за усвоением знаний и умений родителей осуществлялся также по результатам решения компетентностных задач-ситуаций. Компетентностные задачи третьего модуля представлены следующим образом:

### Компетентностная задача модуля № 3

#### Обобщенная формулировка задачи

Дети с ОВЗ часто испытывают отрицательные эмоции, вызванные неудачей. Такие эмоции могут быть обусловлены как наличием учебных неудач, так и негативным отношением со сторо-

ны нормально развивающихся сверстников и их родителей. Нередко детям с ОВЗ приходится сталкиваться с отторжением и даже враждебностью со стороны окружающих.

### Ключевое задание

Что должен сделать родитель, чтобы у него сформировалось толерантное и эмпатийное отношение ко всем детям (с ОВЗ и нормативно развивающимся)?

### Контекст решения задачи

В детском коллективе образовательной организации совместно обучаются дети с нормальным и нарушенным развитием. Из 18 детей четверо имеют ОВЗ (речевые нарушения). В класс поступил ребенок с ДЦП, который передвигается на коляске. Дети возрастной нормы с настороженностью отнеслись к этому нему. Сообщили о «странном» ребенке Вам. Каковы Ваши действия?

### Задания, выполнение которых приведет к решению (получению продукта)

1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу.
2. Дайте определение понятию «толерантность».
3. Подготовьте содержание сообщения, посвященного вопросам отношения общества к лицам с ОВЗ.

### Продукты модуля:

1. Алгоритм действия родителя по формированию толерантного отношения к детям с ОВЗ у ребенка, нормативно развивающегося, и у ребенка с иным видом дизонтогенеза.
2. Программа воспитания толерантного отношения нормально развивающихся детей к сверстникам с ОВЗ.
3. Конспект сообщения.

Контроль за усвоением содержания данного модуля осуществлялся посредством решения компетентностных задач-ситуаций, организационно-деятельностных игр. По результатам данного модуля у родителей, участвующих в экспериментальной работе, устанавливался один из трех уровней педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы.

По завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами был проведен контрольный этап, что позволило выявить эффективность реализованной модульной программы и технологии формирования педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к

участию в инклюзивном образовательном процессе школы.

Методики изучения уровня готовности родителей к обучению детей в инклюзивной образовательной среде школы, которые были использованы на констатирующем этапе исследования, не изменились. Процедура оценивания и определения уровня готовности также осталась прежней. Экспериментальной группе респондентов предстояло ответить на 11 вопросов «Анкеты для родителей».

На *первый вопрос* «Знакомы ли Вы с термином «инклюзия»?» ответ «Да» дали все участники экспериментальной группы.

На *второй вопрос* «Как вы понимаете, что такое «инклюзивное образование»?» родители давали различные ответы. Многие опирались на знания, полученные в ходе выполнения заданий на родительских встречах. Каждый родитель давал определение, ориентируясь на собственное понимание. Приведем примеры ответов респондентов: «Инклюзивное образование — это образование с учетом состояния здоровья и возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это образование, учитывающее индивидуальные особенности детей-инвалидов, когда дети-инвалиды получают образование с обычными детьми на равных. Это образование для детей с ограниченными возможностями, которое отличается от обычного образования своей доступностью и индивидуальным подходом. Это возможность получать образование независимо от состояния здоровья учащихся; это совместное обучение детей с обычным развитием и детей-инвалидов, чтобы здоровые дети были добры к инвалидам и принимали их, а дети-инвалиды тянулись за здоровыми ребятами» и др.

*Третий вопрос* анкеты отражает отношение родителей к инклюзивному образованию. В результате опроса выявлены следующие данные: 57 % опрошенных выражают положительную позицию, 13 % — негативную, соответственно, 30 % — относятся к инклюзивному образованию нейтрально.

На *четвертый вопрос* «Посещают ли в детском саду/в школе группу/класс Вашего ребенка дети с инвалидностью или дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья)?» все родители дали утвердительный ответ.

*Пятый вопрос* «Как Вы относитесь к детям с ОВЗ и детям с инвалидностью?» отражает отношение родителей к детям с ОВЗ и инвалидностью. Ответ «Позитивно» дали 50 % опрошиваемых, «Негативно» — 10 %, «Нейтрально» — 40 % респондентов.

На *шестой вопрос* «Как Вы считаете, каким образом может быть решена проблема адаптации детей с ОВЗ и детей с инвалидностью к жизни в обществе?» большинство родителей (60 %) выбирают ответ «Такие дети должны расти и развиваться вместе со здоровыми детьми». В то же время 7 % респондентов отмечают, что детей с ОВЗ или инвалидностью «необходимо воспитывать отдельно от других детей».

На *седьмой вопрос* «Какие условия нужны, чтобы дети с инвалидностью и с ОВЗ чувствовали себя комфортно в детском саду/в школе?» родители дают следующие ответы: необходимо вводить в штатное расписание больше узких специалистов — психологов, тьюторов, логопедов, дефектологов, закупать специальное оборудование и учебную литературу для детей с особенностями в развитии, организовать различные досуговые мероприятия для детей ОВЗ и без особенностей в развитии, создавать в школе комфортные условия.

На 8-11 вопросы анкеты родители могли давать неограниченное количество ответов, что не позволяет определять их в полном процентном соотношении.

На *восьмой вопрос* «Какие способы взаимодействия здоровых детей и детей с ОВЗ и инвалидностью Вы считаете допустимыми?» ответ «Близкая дружба» дали 83 % родителей, «Совместные игры во дворе и на улице» — 77 %, «Совместное воспитание в одной группе детского сада» — 73 %, «Случайное общение на улице» — 27 % опрошенных.

Ответы на *девятый вопрос* «Какие отрицательные моменты для воспитанников (учеников) могут возникнуть в процессе совместного развития и воспитания с детьми с ОВЗ и инвалидностью?» распределились следующим образом: «Снижение у детей интереса к занятиям познавательного цикла» — 13 % родителей, «Снижение успеваемости и темпа развития» — 10 %, «Возникновение конфликтов в детском коллективе» — 20 %, «Нет отрицательных моментов» — 3 %.

На *десятый вопрос* «Как Вы считаете, какими дополнительными умениями и навыками должны владеть педагоги, воспитатели, работающие в образовательных организациях, где совместно обучаются и воспитываются здоровые дети и дети с ОВЗ и инвалидностью?»: «Они должны любить детей и быть терпимыми» — 100 %, «Необходимы специальные знания особенностей развития детей с ОВЗ и инвалидностью» — 83 %, «Нужны навыки оказания поддержки, предотвращения конфликтов» — 57 %.

На одиннадцатый вопрос «Какие факторы могут помешать инклюзивному образованию?»: «Нежелание ребенка быть среди здоровых сверстников» — 3 %, «Состояние окружающей среды» — 47 %, «Квалификация/отсутствие квалификации педагогов» — 100 %.

### Заключение

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что уровень знаний об инклюзивном образовании родителей заметно увеличился. Об этом свидетельствуют положительные ответы респондентов на вопросы, касающиеся отношения родителей к инклюзии вообще и детям с ОВЗ и инвалидностью. Родители дают ответы, касающиеся не только собственных детей, но и общей организации инклюзивного образования. Данные подтверждают эффективность реализуемой модульной программы, направленной на формирование педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы.

Таким образом, для формирования педагогической готовности родителей к участию в инклюзивном образовательном процессе школы мы использовали следующие методические приемы: мозговой штурм, создание ситуаций успеха и стимулирования, игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, действие по инструкции, приемы визуализации, интервьюирования и др.

В программе формирования педагогической готовности родителей дошкольников к участию в инклюзивном образовательном процессе школы представлены

- цель, которая заключается в формировании готовности и рассматривается нами как способность решать три группы компетентностных задач в области инклюзивного образования;

- содержание формирования отражено в модульной программе, включающей три взаимосвязанных модуля, которые выделены нами на основании выявленных тенденций развития инклюзии и компетентностной подготовки родителей;

- технология подготовки рассматривается нами как системный способ организации формирования педагогической готовности родителей детей дошкольного возраста к участию в инклюзивном образовательном процессе школы посредством решения компетентностных задач и включающий на всех этапах ее реализации гуманитарные технологии.

## Библиографический список

1. Адеева Т. Н. Психологическая готовность к инклюзивному образованию педагогов и родителей различных категорий детей. Кострома : Костромской государственного технологического университета, 2017. 82 с.
2. Алехина С. В. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов. Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 218 с.
3. Андреева А. А. Основы инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями : учебное пособие. Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2019. 124 с.
4. Арнаутова Е. П. В помощь воспитателям ДОУ в работе с родителями. Москва : Школьная пресса, 2012. 120 с.
5. Большой Российский энциклопедический словарь. Репр. изд. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2009. 1887 с.
6. Бреннер Д. А. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования / Д. А. Бреннер, Т. В. Сафонова // Практическая дефектология. 2017. № 2 (10). С. 3-7.
7. Ворошнина О. Р. Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования : учебник / О. Р. Ворошнина, А. А. Наумов, Т. Э. Токаева. Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. 204 с.
8. Ганичева А. Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для среднего профессионального образования / А. Н. Ганичева, О. Л. Зверева. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2023. 291 с.
9. Добрянская М. П. Влияние типа родительского воспитания на адаптацию ребенка в социуме / М. П. Добрянская // Молодой ученый. 2022. № 10 (405). С. 66-68.
10. Иванов А. В. Технологии психолого-педагогической работы с родителями детей с ОВЗ : учеб. пособ. Москва : Перо, 2019. 111 с.
11. Иванова Н. В. Формирование социального пространства отношений ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения : учеб. пособие. Череповец : ЧГУ, 2002. 150 с.
12. Инклюзивное образование — образование для всех : материалы республиканской науч.-практ. конф. (22 декабря 2017 года, г. Уфа). Уфа : Изд-во ИРО РБ, 2017. 180 с.
13. Коробкова В. Е. Анализ проблем отношения родителей к инклюзивному образованию // Молодой ученый. 2022. № 9 (404). С. 166-168.
14. Лебедева К. М. Модель формирования педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-1 (115). С. 119-126.
15. Моргачева Е. Н. Зарубежный опыт инклюзивного обучения и возможности его использования в отечественной практике // Дефектология. 2018. № 3. С. 59-65.
16. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации : методическое пособие / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. Москва : МГППУ, 2022. 77 с.
17. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова ; под ред. Н. М. Назаровой. Москва : ИНФРА-М, 2017. 335 с.
18. Семенова Л. Э. Психологическое благополучие субъектов инклюзивного образования : учебно-методическое пособие. Саратов : Вузовское образование, 2019. 84 с.
19. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях : методические рекомендации для руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. Москва : МГППУ, 2022. 151 с.
20. Харина Е. В. Влияние типа родительского отношения на развитие личности ребенка // На пути к здоровой и безопасной школе: приоритеты качества образования». Взгляд педагога и педиатра в рамках XII Всероссийского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» : сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 25-26 сентября 2020 г. Санкт-Петербург, 2020. 244 с.

## Reference list

1. Adeeva T. N. Psihologicheskaja gotovnost' k inkljuzivnomu obrazovaniju pedagogov i roditel'ej razlichnyh kategorij detej = Psychological readiness for inclusive education of teachers and parents of children various categories. Kostroma : Kostromskoj gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet, 2017. 82 s.
2. Alehina S. V. Filosofskie i metodologicheskie osnovy inkljuzivnogo obrazovanija = Philosophical and methodological foundations of inclusive education: uchebno-metodicheskoe posobie / S. V. Alehina, A. Ju. Shemanov. Moskva : FGBOU VO MGPPU, 2022. 218 s.
3. Andreeva A. A. Osnovy inkljuzivnogo obrazovanija detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostjami : Fundamentals of inclusive education for children with special educational needs: uchebnoe posobie. Tambov : TGU im. G. R. Derzhavina, 2019. 124 s.
4. Arnautova E. P. V pomoshh' vospitatel'jam DOU v rabote s roditel'jam = To help PEI educators in work with parents. Moskva : Shkol'naja pressa, 2012. 120 s.
5. Bol'shoj Rossijskij jenciklopedicheskij slovar' = Great Russian Encyclopedic Dictionary. Repr. izd. Moskva : Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2009. 1887 s.
6. Brenner D. A. Aktual'nye voprosy razvitija inkljuzivnogo obrazovanija = Topical issues in inclusive education development / D. A. Brenner, T. V. Safonova // Prakticheskaja defektologija. 2017. № 2 (10). S. 3-7.

7. Voroshnina O. R. Kliniko-psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja i ih semej v uslovijah obshhego (inkluzivnogo i integrirovannogo) i special'nogo obrazovaniya = Clinical and psychological and pedagogical support for children with disabilities and their families in general (inclusive and integrated) and special education : uchebnik / O. R. Voroshnina, A. A. Naumov, T. Je. Tokaeva. Perm' : Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2015. 204 s.
8. Ganicheva A. N. Semejnaja pedagogika i domashnee vospitanie = Family pedagogy and home education : uchebnik dlja srednego professional'nogo obrazovaniya / A. N. Ganicheva, O. L. Zvereva. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2023. 291 s.
9. Dobrjanskaja M. P. Vlijanie tipa roditel'skogo vospitanija na adaptaciju rebenka v sociume = Impact of parenting type on child adaptation in society / M. P. Dobrjanskaja // Molodoj uchenyj. 2022. № 10 (405). S. 66-68.
10. Ivanov A. V. Tehnologii psihologo-pedagogicheskoy raboty s roditeljami detej s OVZ = Technologies of psychological and pedagogical work with parents of children with disabilities : ucheb. posob. Moskva : Pero, 2019. 111 s.
11. Ivanova N. V. Formirovanie social'nogo prostanstva otnoshenij rebenka v uslovijah doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija = Formation of the social space of the child's relations in the preschool educational institution: ucheb. posobie. Cherepovec : ChGU, 2002. 150 s.
12. Inkluzivnoe obrazovanie — obrazovanie dlja vseh = Inclusive education — education for all : materialy respublikanskoj nauch.-prakt. konf. (22 dekabrya 2017 goda, g. Ufa). Ufa : Izd-vo IRO RB, 2017. 180 s.
13. Korobkova V. E. Analiz problem otnoshenija roditel'ej k inkluzivnomu obrazovaniju = Analysis of parental attitudes towards inclusive education // Molodoj uchenyj. 2022. № 9 (404). S. 166-168.
14. Lebedeva K. M. Model' formirovaniya pedagogicheskoy kompetentnosti roditel'ej vospitannikov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija = Model of formation of pedagogical competence of parents of preschool educational institution pupils // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2016. № 2-1 (115). S. 119-126.
15. Morgacheva E. N. Zarubezhnyj opyt inkluzivnogo obuchenija i vozmozhnosti ego ispol'zovanija v otechestvennoj praktike = Foreign experience of inclusive training and the possibility of its use in domestic practice // Defektologija. 2018. № 3. S. 59-65.
16. Ocenka inkluzivnogo processa v obrazovatel'noj organizacii = Evaluation of the inclusive process in the educational organization : metodicheskoe posobie / pod red. S. V. Alehinoj, E. V. Samsonovoj. Moskva : MGPPU, 2022. 77 s.
17. Pedagogika inkluzivnogo obrazovaniya = Pedagogy of inclusive education : uchebnik / T. G. Bogdanova, A. A. Gusejnova, N. M. Nazarova ; pod red. N. M. Nazarovoj. Moskva : INFRA-M, 2017. 335 s.
18. Semenova L. Je. Psihologicheskoe blagopoluchie sub#ektov inkluzivnogo obrazovaniya = Psychological well-being of inclusive education subjects : uchebno-metodicheskoe posobie. Saratov : Vuzovskoe obrazovanie, 2019. 84 s.
19. Sozdanie inkluzivnoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'nyh organizacijah = Creating inclusive educational environment in educational institutions : metodicheskie rekomendacii dlja rukovodjashhij i pedagogicheskijh rabotnikov obshheobrazovatel'nyh organizacij / pod red. S. V. Alehinoj, E. V. Samsonovoj. Moskva : MGPPU, 2022. 151 s.
20. Harina E. V. Vlijanie tipa roditel'skogo otnoshenija na razvitie lichnosti rebenka = Influence of the type of parental attitude on the development of the child's personality // Na puti k zdorovoj i bezopasnoj shkole: priority kachestva obrazovaniya». Vzgljad pedagoga i pediatra v ramkah XII Vserossijskogo foruma «Pediatrija Sankt-Peterburga: opyt, innovacii, dostizhenija» : sbornik materialov XII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg, 25-26 sentjabrja 2020 g. Sankt-Peterburg, 2020. 244 s.

Статья поступила в редакцию 18.01.2023; одобрена после рецензирования 28.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 18.01.2023; approved after reviewing 28.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
УДК 374  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_54  
EDN: HUMVYH

### Моделирование как инструмент историко-педагогического исследования

**Борис Аркадьевич Дейч**

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет. 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, д. 28  
deich67@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7958-5499>

**Аннотация.** История педагогической мысли и деятельности уже на протяжении нескольких столетий является предметом изучения ученых — историков, философов, педагогов. В последние десятилетия значительно увеличивается число научных работ, связанных с исследованием общероссийских или региональных историко-педагогических процессов, явлений и практик. Однако, как отмечают ведущие специалисты в данной области, качественная составляющая большого числа современных исследований часто остается на относительно невысоком уровне. На наш взгляд, одна из причин возникновения проблемы — отсутствие в подобных исследованиях опоры на реальную концептуальную основу, на теоретико-методологические основания, позволяющие осуществлять продуманный и осмысленный отбор, интерпретацию и систематизацию историко-педагогических фактов. Это позволяет говорить о наличии противоречия между представленностью в педагогической науке историко-педагогического моделирования как исследовательского инструмента и отсутствием в системном виде концептуальных основ использования данного инструмента в историко-педагогических исследованиях, что, в свою очередь, актуализирует проблему определения концептуальных основ историко-педагогического моделирования, обеспечивает целостность и объективность историко-педагогического познания.

Статья посвящена решению проблемы определения концептуальных основ историко-педагогического моделирования. К данным основам отнесена совокупность ряда компонентов: исторические основы концепции (эволюция от возникновения моделирования как научного метода до использования его в истории педагогики); теоретические основы концепции (понятийный аппарат, характеризующий ее теоретико-методологические основания); прикладные основы концепции (логика построения историко-педагогической модели). Определены понятия «историко-педагогическая моделирование» и «историко-педагогическая модель» в широком и узком смыслах. Разработана логика построения модели, то есть определенная последовательность исследовательских шагов, включающая в себя выделение моделиобразующего признака, определение этапов «жизни» модели (возникновение, становление, трансформация) и их структурно-содержательное наполнение.

**Ключевые слова:** историко-педагогическое исследование; историко-педагогическое моделирование; историко-педагогическая модель; педагогическая модель

**Для цитирования:** Дейч Б. А. Моделирование как инструмент историко-педагогического исследования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 54-61. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_54](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_54). <https://elibrary.ru/HUMVYH>

Original article

### Modeling as a tool for historical and pedagogical research

**Boris A. Deich**

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of theory and methods of educational systems, Novosibirsk state pedagogical university. 630126, Novosibirsk, Vilyuyskaya, 28  
deich67@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7958-5499>

**Abstract.** The history of pedagogical thought and activity has been the subject of study by historians, philosophers, and educators for several centuries. In recent decades, the number of scientific papers related to the study of all-Russian or regional historical and pedagogical processes, phenomena and practices has significantly increased. However, as noted by leading experts in this field, the qualitative component of a large number of modern studies often remains at a relatively low level. In our opinion, one of the reasons for the problem that has arisen is the lack of reliance in such studies on a real conceptual basis, on theoretical and methodological grounds that allow thoughtful and meaningful selection, interpretation and systematization of historical and pedagogical facts. This allows us to speak about the

existence of a contradiction between the representation in pedagogical science of historical and pedagogical modeling as a research tool and the absence in a systematic form of the conceptual foundations for applying this tool in historical and pedagogical research. And this, in turn, actualizes the problem of determining the conceptual foundations of historical and pedagogical modeling, ensuring the integrity and objectivity of historical and pedagogical knowledge.

The article is devoted to solving the problem of defining the conceptual foundations of historical and pedagogical modeling. These foundations include a combination of a number of components: the historical foundations of the concept (the evolution from the emergence of modeling as a scientific method to its use in the history of pedagogy); theoretical foundations of the concept (conceptual apparatus that characterizes its theoretical and methodological foundations); applied foundations of the concept (the logic of building a historical and pedagogical model). The concepts of «historical-pedagogical modeling» and «historical-pedagogical model» in the broad and narrow senses are formulated. The logic of building a model has been developed, that is, a certain sequence of research steps, including the selection of a model-forming feature, the definition of the stages of the «life» of the model (emergence, formation, transformation) and their structural content.

**Keywords:** historical and pedagogical research; historical and pedagogical modeling; historical and pedagogical model; pedagogical model

**For citation:** Deich B. A. Modeling as a tool for historical and pedagogical research. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 54-61. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_54](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_54). <https://elibrary.ru/HUMVYH>

### Введение

В настоящее время существует целый ряд концептуальных подходов к проведению исследований историко-педагогического характера, что, однако, не ограничивает в поиске и обосновании новых концепций, способных стать теоретико-методологическим основанием историко-педагогических исследований. К последним следует отнести историко-педагогическое моделирование. В работах Л. В. Алиевой, Н. М. Борытко, М. В. Богуславского, Е. А. Лодатко, И. А. Колесниковой, Г. Б. Корнетова, А. Г. Кузнецовой, Н. П. Юдиной и других раскрывается сущность понятия «модель» в широком педагогическом смысле, определяются характеристики исследовательских педагогических моделей, формулируется ряд методологических норм применения метода моделирования в системных педагогических исследованиях. А М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов обращают внимание на возможность использования моделирования в историко-педагогических исследованиях, однако, в современных исследованиях данный подход встречается достаточно редко, а попытки использовать его носят несколько хаотичный характер.

Одной из причин этого является противоречие между представленностью в педагогической науке историко-педагогического моделирования как исследовательского инструмента и отсутствием в системном виде концептуальных основ использования данного инструмента в историко-педагогических исследованиях. Таким образом, можно говорить о проблеме определения концептуальных основ историко-педагогического моделирования, обеспечивающих целостность и объективность историко-педагогического познания.

Решение данной проблемы является целью статьи.

### Методы исследования

При проведении исследования использовались такие методы, как сравнительно-сопоставительный анализ философской, историко-педагогической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; метод научного синтеза; структурный и типологический методы.

### Результаты исследования

Предлагаемые нами концептуальные основы историко-педагогического моделирования представляют собой совокупность следующих компонентов: исторические основы концепции (эволюция от возникновения моделирования как научного метода до использования его в истории педагогики); теоретические основы концепции (понятийный аппарат, характеризующий ее теоретико-методологическое основания); прикладные основы концепции (логика построения историко-педагогической модели).

Говоря об исторических основах концепции историко-педагогического моделирования, необходимо отметить, что, как это часто бывает, корни моделирования как научного метода, который сейчас используется в гуманитарных науках, относятся к технической сфере. Ближе к середине XX в. на моделирование обращают внимание философы. Обоснование моделирования с гносеологических философских позиций во многом, как считается, началось со статьи Н. Винера и А. Розенблюта, в которой авторы формулируют понятие научной модели и пишут о том, что «построение научных моделей формальных или идеальных (мысленных), с одной стороны, и моделей материальных — с другой, по необходимости

занимает центральное место в процедуре любого научного исследования» [Rosenblueth, 1945]. Появление данной статьи дало определенный толчок к изучению данной проблемы в философских трудах последующих десятилетий, в том числе среди российских ученых (Н. М. Аносов, Л. Б. Баженов, В. А. Венников, Ю. А. Гастев, А. А. Зиновьев, В. А. Штофф и др.).

Одной из первых и важных проблем было определение сущности понятия «модель», чему за последние пятьдесят лет было посвящено достаточно большое количество статей, однако, многие современные авторы отмечают, что однозначного определения дефиниции «модель» в современной науке не представлено. При этом, в зависимости от выбранного способа моделирования, все модели принято делить на две большие группы — материальные («модели, которые хотя и созданы, построены человеком, но существуют объективно, будучи воплощены в металле, дереве, стекле, электрических элементах, полях и других материальных предметах») [Штофф, 1966] и идеальные модели («модели этого рода остаются мысленными, идеальными даже в том случае, если они воплощены в какой-нибудь материальной форме, в виде рисунка, чертежа, схемы или просто системы знаков... все преобразования в них, все переходы в другое состояние, все преобразования элементов осуществляются мысленно, то есть в сознании человека») [Штофф, 1966]. Таким образом, модель — это «мысленно представленная или материально реализованная система, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об оригинале [Борытко, 2006].

Во второй половине XX в. моделирование достаточно широко начинает применяться также в рамках исторического исследования. Ученые-историки выделяют два основных вида исторических моделей, с помощью которых можно изучать исторические процессы и явления: отражательно-измерительные модели, задача которых отражать и измерять реально имевшие место состояния, и имитационно-прогностические модели, способствующие моделированию альтернативных, то есть объективно и субъективно возможных, но практически не реализованных исторических ситуаций с тем, чтобы более глубоко охарактеризовать реальный ход развития [Ковальченко 2003].

Внимание философов к моделированию не остается незамеченным и научным педагогическим сообществом — в конце 60-х — начале 70-х

гг. XX в. российские (советские) педагоги также обращают внимание на использование моделирования как одного из методов системного подхода в педагогических исследованиях. В числе первых в отечественной педагогической литературе данной проблемой заинтересовались авторы современной методологии воспитания и воспитательных систем А. Т. Куракин и Л. И. Новикова, которые считали, что моделирование — это основной метод системного исследования, по отношению к которому все остальные методы выступают как частные. Метод моделирования, по их мнению, необходим, «когда какое-то явление оказывается в силу тех или иных причин недоступным для непосредственного изучения... Тогда модель (идеальная или материальная) становится предметом изучения» [Куракин, 1966].

В последующие годы проблема использования метода педагогического моделирования становится предметом исследования целого ряда ученых. В той или иной степени она отражена в работах С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, Н. М. Борытко, В. В. Загвязинского, Т. В. Ильясовой, Э. Г. Костяшкина, В. В. Краевского, А. Т. Куракина, В. П. Мизинцева, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, А. У. Уварова и др. Повышение внимания к моделированию в педагогике Н. Л. Селиванова связывает со значительным усложнением объектов педагогического исследования, а отсюда возникает желание исследователя каким-то образом попытаться упростить объект, однако при этом Н. Л. Селиванова обращает внимание на то, что попытка упростить объект не означает упрощенный подход к исследовательской деятельности в целом: «Безусловно, это сложная аналитическая работа, которая предполагает, с одной стороны, понимание того, за счет каких компонентов объект может быть упрощен, а с другой — выстраивание иерархии факторов, чтобы понять, какие из них для данного исследования объекта являются значимыми, а какие можно отбросить» [Селиванова, 2014].

В 90-е гг. XX в. начинается осмысление и обоснование использования моделирования в историко-педагогических исследованиях. В наиболее системном виде данный подход представлен в работах М. В. Богуславского и Г. Б. Корнетова, которые на основе парадигмального подхода предложили модель развития российского педагогического процесса в XX в. [Богуславский, 1991]. В дальнейшем, исследуя возможности изучения всемирно-исторического процесса, Г. Б. Корнетов приходит к необходимости использования историко-педагогического моделирования в связи с тем, что «разработка кон-



цептуального подхода к изучению всемирного историко-педагогического процесса предполагает выявление некой руководящей идеи («конструктивного принципа»), позволяющей выработать определенный способ его видения, понимания и интерпретации, то есть некую основную точку зрения на него, обеспечивающую теоретическую целостность ее осмысления» [Корнетов, 1994]. М. В. Богуславский использует историко-педагогическое моделирование, изучая процесс развития российской педагогической науки в XX в., что позволяет ему выделить в модели образования, характерной для отечественной педагогической науки начала XX в. пять основных направлений: православно-педагогическое, социально-педагогическое, индивидуально-гуманистическое, когнитивное и культурно-антропологическое [Богуславский, 2012].

Теоретические основы концепции историко-педагогического моделирования, как уже говорилось выше, включают в себя понятийный аппарат, характеризующий ее теоретико-методологическое основания. Ключевыми понятиями концепции историко-педагогического моделирования являются «историко-педагогическая модель» и «историко-педагогическое моделирование». Однако для того, чтобы качественно раскрыть сущность данных понятий, необходимо рассмотреть дефиниции «педагогическая модель» и «педагогическое моделирование».

В настоящее время можно увидеть разные подходы к определению сущности понятия «педагогическая модель». Прежде всего, педагогические модели можно подразделить на исследовательские и функциональные. «Модели используются либо как исследовательский прием представления исследуемого педагогического объекта с целью объяснения, изучения, уточнения; либо как инструмент, позволяющий на основе анализа модельного представления педагогического объекта влиять на его построение или функционирование» [Ядровская, 2013].

Функциональные педагогические модели можно подразделить на несколько групп:

1. Образовательная модель — логически последовательная система соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии, управления образовательным процессом, учебных планов и программ [Дахин, 2008]. Кроме того, достаточно часто также используется понятие «модель обучения», которым, по сути, обозначают упорядоченные дидактические технологии. Таким образом, можно говорить о том, что понятия «модель» часто исполь-

зуется в педагогике в контексте описания реальной или предполагаемой деятельности, связанной с процессом обучения.

2. Модель воспитания — «реальный и прогнозируемый (моделируемый) образец воспитания, представленный специфично в различных пространствах социума, системе образования; это особая социально-педагогическая система, воспроизводящая воспитание как объективно-субъективную, историческую реальность («объект — оригинал»), его ценности, ориентированная на результаты воспитания, дающая новую информацию о воспитании — педагогическом объекте. Модель воспитания — это образец для социально-педагогического конструирования воспитательной системы конкретного образовательного учреждения как механизма эффективной реализации его воспитательного специфического потенциала» [Алиева, 2013]. Л. И. Новикова предлагала использовать моделирование как составляющую часть педагогического эксперимента в сфере воспитания. Именно моделирование, по мнению ученого, может уберечь от педагогических ошибок: «когда в педагогическую практику вводится что-то новое, а спустя некоторое время выясняется, что это “новое” не оправдало себя, что исследователь не учел условий, в которых должны осуществляться рекомендуемые им формы и методы» [Новикова, 2009].

С позиции историко-педагогического исследования наиболее интересны подходы Л. В. Алиевой, Е. А. Лодатко, И. А. Колесниковой, Г. Б. Корнетова и Н. П. Юдиной, которые раскрывают сущность модели в широком педагогическом смысле. Так, Е. А. Лодатко изучает модель образовательной системы, понимаемую им как концептуальный подход к построению системы образования, согласно которому формируется представление об эффективности и ценностях образовательных учреждений с учетом управленческих позиций. Автор, опираясь на внутреннюю или внешнюю направленность системы образования, ее направленность на авторитарные или демократические общественные ценности, выделяет четыре типа моделей образовательных систем: тоталитарную, прагматическую, рациональную, открытую [Лодатко, 2008]. Также с позиций образовательной системы рассматривает педагогическую модель И. А. Колесникова, которая в качестве инструмента типологизации такой модели выделяет четыре ключевых основания: кто выступает в роли системы-интегратора, кому принадлежит доминирующая функция; что воспроизводится в вос-

питательно-образовательной системе как ее основной продукт; каковы функции учителя и ученика по отношению друг к другу и остальным объектам образования в иерархии общественного воспитания; каковы характер и природа системообразующих связей? [Колесникова, 1999]

В рамках историко-педагогического исследования важным является обращение к исследовательским моделям. Исследовательская модель, как считает М. В. Ядровская, может возникнуть несколькими способами: в результате наблюдения за явлением и его осмысливания; в результате процесса дедукции — как частный случай некоторой модели; в результате процесса индукции — как обобщение некоторой модели.

По мнению И. Д. Ковальченко, основой моделирования в этом случае является метод дедукции, который на первоначальном этапе предполагает формирование абстрактно-теоретического, идеализированного объекта исследования, отражающего при этом основную сущность процессов и явлений, которые становятся предметом исследования. Конкретизация данных предметов и явлений происходит на следующем этапе за счет перехода от абстрактного к частному и выявления не только общего, но и особенного, присущего изучаемым объектам, явлениям или процессам.

И. Д. Ковальченко выделяет два этапа научного исторического моделирования как совокупность построения качественной и количественной моделей. На первом этапе создается сущностно-содержательная модель, которая «является результатом теоретического анализа конкретно-научных представлений об объекте моделирования и в обобщенном виде выражает основные черты, закономерности и особенности функционирования и развития исследуемых явлений и процессов, а также их теоретически допустимые состояния» [Ковальченко, 2003]. На втором этапе осуществляется формально-количественное моделирование, сущность которого состоит «в выявлении на основе содержательных представлений необходимых количественных характеристик исследуемых явлений и процессов и в их математической обработке, результаты которой в формализованном виде отражают существенные свойства объекта моделирования» [Ковальченко, 2003].

Мы согласны с мнением Л. Н. Мазура, который считает, что «моделирование исторических процессов и явлений интересно во многих отношениях: с его помощью появляется возможность реконструировать прошлое; причем не только воспроизвести количественные и качественные

характеристики объекта или процесса, но и понять механизм действия причинно-следственных связей, особенностей развития общественных систем» [Мазур, 2010].

На наш взгляд, методологические основы использования моделирования в рамках историко-педагогического исследования наиболее полно представлены в работах Г. Б. Корнетова. Согласно мнению данного автора, модель включает в себя такие элементы педагогического процесса, как цель, позиция субъектов и механизм их взаимодействия (предмет, способ и характер совместной деятельности и общения), результат взаимодействия, взятые в социокультурном контексте [Корнетов, 2011]. Н. П. Юдина соотносит выделенные элементы с основаниями типологизации педагогических явлений и на основе этого выделяет социокультурные детерминанты, учет которых содержит принцип моделирования: антропологическую сущность, которая указывает на природу педагогического явления; собственно педагогические элементы, которые очерчивают искомое содержание модели [Юдина, 2015].

Проведенный нами анализ позволяет сформулировать понятие «историко-педагогическое моделирование» которое мы понимаем как построение исследовательской модели определенного педагогического процесса, явления или вида педагогической деятельности, характерных для определенного исторического периода на основе системного анализа выявленных историко-педагогических фактов и их сопоставления; выявления, изучения и описания ключевых компонентов модели; типологизации данных компонентов и установления возможных связей между ними.

При этом понятие «историко-педагогическая модель» может раскрываться как в широком, так и в узком научном смысле:

– в широком научном смысле данное понятие используется для обозначения системных теоретико-методологических положений, отражающих результаты проведенных научно-педагогических исследований, связанных с теоретическим осмыслением педагогических процессов, явлений или видов педагогической деятельности в определенный исторический период и способных стать методологическим основанием для других историко-педагогических исследований;

– в узком научном смысле историко-педагогическая модель может использоваться для построения некоего мысленного образа организации практической педагогической деятельности в определенных условиях в определенный

исторический период, представленного в виде совокупности ряда компонентов.

Необходимо обратить внимание на то, что оба этих подхода к определению сущности понятия «историко-педагогическая модель» взаимосвязаны: построение некоего мысленного образа организации практической педагогической деятельности в определенных условиях в определенный исторический период, с одной стороны, может опираться на теоретико-методологические положения, отражающие результаты проведенных научно-педагогических исследований, связанных с теоретическим осмыслением педагогических процессов, явлений или видов педагогической деятельности в определенный исторический период, а с другой стороны, может стать основой для моделирования новых теоретико-методологических положений. При использовании предложенного нами понятия «историко-педагогическая модель» в узком научном смысле требуется его конкретизация в зависимости от объекта исследования.

В процессе историко-педагогического моделирования важна логика построения модели, то есть определенная последовательность исследовательских шагов. Историко-педагогическое моделирование должно начинаться с определения моделиобразующего признака. В качестве данного признака может выступать, например, статус изучаемого направления или вида педагогической деятельности (государственная, общественная, общественно-государственная и т. д.) или целевые ориентиры изучаемой деятельности. Определение моделиобразующего признака позволяет, во-первых, определить хронологические рамки модели; во-вторых, систематизировать отбор и интерпретацию выявляемых в ходе историко-педагогического исследования фактов. Таким образом, можно говорить о том, что если в качестве такого признака выступает статус, то исследователь будет осуществлять системный анализ выявленных историко-педагогических фактов и их сопоставление с позиции сформулированной им гипотезы о том, что определенный вид педагогической деятельности в определенный исторический период осуществлялся в рамках общественно-государственной модели, с этих же позиций будет происходить выявление и описание ключевых компонентов модели, их типологизация и установление возможных связей между ними. При этом целевые ориентиры модели не исчезают, но становятся вторичными, выступая одним из компонентов в общем ряду составляющих модели.

И наоборот, если в качестве моделиобразующего признака выступают целевые ориентиры, то системный анализ историко-педагогических фактов и их интерпретация будут выстраиваться с позиции соответствующей гипотезы. В этом случае статус становится одним из компонентов модели.

Вторым шагом в логике исследования на основе историко-педагогического моделирования становится выделение этапов «жизни» модели, представляющих собой отдельные, но, безусловно, взаимосвязанные, исследовательские модули. Нам кажется объективно возможным использовать в рамках историко-педагогического моделирования выделение следующих этапов: возникновение модели, становление модели, трансформация модели. Процесс выявления этих этапов предполагает определение их хронологических рамок, которые на данном этапе исследовательской работы могут носить примерный характер и уточняться по мере накопления историко-педагогических фактов. Однако определение даже примерных хронологических рамок этапов модели позволяет осуществлять системный отбор, распределение и сопоставление изучаемых фактов, их анализ с позиции отнесения к изучаемой модели в целом и/или к ее определенному этапу.

Третий шаг в предлагаемой логике исследования — структурно-содержательное наполнение модели, то есть отбор компонентов, характерных для различных этапов ее существования. На основе сказанного выше можно выделить следующие этапы «жизни» модели:

1. Возникновение модели. Данный модуль содержит такие компоненты, как предпосылки и/или причины ее возникновения модели (общественно-государственные потребности, социальные и педагогические проблемы, на решение которых направлена деятельность в рамках формирующейся модели и т. д.).

2. Становление модели, то есть ее актуальное состояние в изучаемый исторический период. Данный модуль содержит такие компоненты, как статус модели (государственная, общественно-государственная, общественная), цель или основные задачи, на решение которых направлена деятельность в рамках формирующейся модели; общая структура модели в изучаемый исторический период (формы и методы организации педагогической деятельности, ее содержание, а также теоретическое и нормативное обоснование).

3. Трансформация модели. Данный модуль содержит историко-педагогический анализ развития изучаемой модели, которое осуществляется

по эволюционному пути (превращение ее в модель более высокого уровня или зарождение на базе изучаемой новых «параллельных» перспективных моделей) или стагнационному пути (прекращение развития педагогических процессов в рамках модели, снижение, вплоть до отсутствия, ее актуальности и постепенное отмирание изучаемой модели).

### Заключение

Представленная нами концепция историко-педагогического моделирования позволяет создать историко-педагогическую модель, которая становится основой для изучения определенных педагогических процессов или явлений, характерных для различных исторических периодов, для отбора изучаемых фактов. Историко-педагогическое моделирование, выступая как инструмент историко-педагогического исследования, способствует системному анализу историко-педагогических фактов в рамках изучаемой модели и созданию теоретического образа исследуемых процессов или явлений, что, в свою очередь, может стать теоретико-методологической основой для ряда историко-педагогических исследований.

### Библиографический список

1. Алиева Л. В. Модели внешкольного воспитания: научные подходы и анализ современной практики // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 30-35.
2. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография. Москва : Издательский центр ИЭТ, 2012. 436 с.
3. Богуславский М. В. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Информационный сборник. Вып. 7. Москва : НИИ общей педагогики, 1991. С. 1-26.
4. Борытко Н. М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях // Известия волгоградского государственного педагогического университета. 2006. № 1. С. 11-15.
5. Гагарина Д. А. Моделирование в истории: подходы, методы, исследования // Вестник Пермского университета. 2009. № 7 (33). С. 26-33.
6. Дахин А. Н. Моделирование образовательной компетентности. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2008. 246 с.
7. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. Москва : Наука, 2003. 486 с.
8. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 1999. 242 с.
9. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. Москва : ИТПиМИО РАО, 1994. 265 с.
10. Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pedagogicheskoe-znanie-v-kontekste-pedagogicheskoy-teorii-i-praktiki/viewer> (дата обращения: 20.12.2022).
11. Лодатко Е. А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства // RELGA: Научно-культурологический сетевой журнал. 2008. № 01 (164). URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2118&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 20.12.2022).
12. Мазур Л. Н. Методы исторического исследования. 2-е изд. Екатеринбург : Изд-во Урал. Ун-та, 2010. 608 с.
13. Непрокина И. В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 61-64.
14. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. Москва : ПЕР СЭ, 2010. 335 с.
15. Новикова Л. И. Путь к творчеству (в помощь начинающему исследователю в области воспитания) / Л. И. Новикова, А. Т. Куракин. Москва : Просвещение, 1966. 186 с.
16. Селиванова Н. Л. Модель воспитания школьников и студентов: проблемы, перспективы, условия создания и реализации // Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции : в 2 т. Т. 2. Москва : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. С. 10-23.
17. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 302 с.
18. Юдина Н. П. Моделирование в историко-педагогическом исследовании // Историко-педагогический журнал. 2015. № 1. С. 88-105.
19. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 139-143.
20. Rosenblueth A., Norbert W. The Role of Models in Science // Philosophy of Science. 1945. Vol. 12. № 4. P. 316-321.

### Reference list

1. Alieva L. V. Modeli vneshkol'nogo vospitaniya: nauchnye podhody i analiz sovremennoj praktiki = Models of extracurricular education: scientific approaches and analysis of modern practice // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. № 3. S. 30-35.
2. Boguslavskij M. V. Istorija pedagogiki: metodologija, teorija, personalii = History of pedagogy: methodology, theory, personalities : monografija. Moskva : Izdatel'skij centr IJeT, 2012. 436 s.

3. Boguslavskij M. V. Problema modelirovanija v istoriko-pedagogicheskikh issledovanijah = The problem of modeling in historical and pedagogical research / M. V. Boguslavskij, G. B. Kornetov // Nauchnye dostizhenija i peredovoj opyt v oblasti pedagogiki i narodnogo obrazovanija. Informacionnyj sbornik. Vyp. 7. Moskva : NII obshhej pedagogiki, 1991. S. 1-26.
4. Borytko N. M. Modelirovanie v psihologo-pedagogicheskikh issledovanijah = Modeling in psychological and pedagogical research // Izvestija volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. № 1. S. 11-15.
5. Gagarina D. A. Modelirovanie v istorii: podhody, metody, issledovanija = Modeling in history: approaches, methods, research // Vestnik Permskogo universiteta. 2009. № 7 (33). S. 26-33.
6. Dahin A. N. Modelirovanie obrazovatel'noj kompetentnosti = Simulation of educational competence. Novosibirsk : Izd-vo NGPU, 2008. 246 s.
7. Koval'chenko I. D. Metody istoricheskogo issledovanija = Historical research methods. Moskva : Nauka, 2003. 486 s.
8. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskaja real'nost' v zerkale mezhpardigmal'noj refleksii = Pedagogical reality in the mirror of interparadigm reflection. Sankt-Peterburg : SPbGUPM, 1999. 242 s.
9. Kornetov G. B. Civilizacionnyj podhod k izucheniju vseмирnogo istoriko-pedagogicheskogo processa = Civilizational approach to the study of the world historical and pedagogical process. Moskva : ITPiMIO RAO, 1994. 265 s.
10. Kornetov G. B. Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste pedagogicheskoi teorii i praktiki = Historical and pedagogical knowledge in the context of pedagogical theory and practice URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pedagogicheskoe-znanie-v-kontekste-pedagogicheskoi-teorii-i-praktiki/viewer> (data obrashhenija: 20.12.2022).
11. Lodatko E. A. Modelirovanie obrazovatel'nyh sistem v kontekste cennostnoj orientacii sociokul'turnogo prostranstva = Modeling of educational systems in the context of the value orientation of the sociocultural space // RELGA: Nauchno-kul'turologicheskij setevoj zhurnal. 2008. № 01 (164). URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2118&level1=main&level2=articles> (data obrashhenija: 20.12.2022).
12. Mazur L. N. Metody istoricheskogo issledovanija = Historical research methods 2-e izd. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. Un-ta, 2010. 608 s.
13. Neprokina I. V. Metod modelirovanija kak osnova pedagogicheskogo issledovanija = Modeling method as the basis of pedagogical research // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. 2013. № 7. S. 61-64.
14. Novikova L. I. Pedagogika vospitanija = Pedagogy of education : izbrannye pedagogicheskie trudy / pod red. N. L. Selivanovoj, A. V. Mudrika. Moskva : PER SJe, 2010. 335 s.
15. Novikova L. I. Put' k tvorčestvu (v pomoshh' nachinajushhemu issledovatelju v oblasti vospitanija) = Path to creativity (to help an aspiring parenting researcher) / L. I. Novikova, A. T. Kurakin. Moskva : Prosveshenie, 1966. 186 s.
16. Selivanova N. L. Model' vospitanija shkol'nikov i studentov: problemy, perspektivy, uslovija sozdaniya i realizacii = Model of education of schoolchildren and students: problems, prospects, conditions for creation and implementation // Pedagogicheskaja nauka: genezis i prognozy razvitija : sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii : v 2 t. T. 2. Moskva : FGNU ITIP RAO, 2014. S. 10-23.
17. Shtoff V. A. Modelirovanie i filosofija = Modeling and philosophy. Moskva : Nauka, 1966. 302 s.
18. Judina N. P. Modelirovanie v istoriko-pedagogicheskoi issledovanii = Modeling in historical and pedagogical research // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2015. № 1. S. 88-105.
19. Jatrovskaja M. V. Modeli v pedagogike = Models in pedagogy // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 366. S. 139-143.
20. Rosenblueth A., Norbert W. The Role of Models in Science // Philosophy of Science. 1945. Vol. 12. № 4. P. 316-321.

Статья поступила в редакцию 12.01.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 12.01.2023; approved after reviewing 20.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

## МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_62

EDN: IAJFAC

### Непрерывное иноязычное образование на заочном отделении: преимущества, недостатки, вызовы

Ирина Евгеньевна Абрамова<sup>1</sup>, Елена Петровна Шишмолина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет. 185035, г. Петрозаводск, пр. Ленина, д. 33

<sup>2</sup>Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет. 185035, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

<sup>1</sup>irapucherabr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1263-3599>

<sup>2</sup>elena.shishmolina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6253-1788>

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена бурным развитием различных форм и направлений непрерывного образования с целью адаптации профессиональных кадров к условиям новой реальности, характеризующейся многозадачностью, сложностью и неопределенностью. В настоящее время конкурентоспособность сотрудника обеспечивается не только постоянным повышением качества профессиональных знаний в своей сфере деятельности, но и овладением компетенциями и навыками смежных либо новых специальностей. Цель статьи — проанализировать преимущества и недостатки заочного обучения как формы непрерывного иноязычного образования, определить его задачи и выявить проблемы, характерные для региональных вузов РФ на современном этапе. Авторы полагают, что для эффективной организации учебного процесса в новой геополитической ситуации необходимо принимать во внимание социальные и психологические особенности обучающихся на заочном отделении регионального вуза. Рассмотрена роль самообразования в системе заочного обучения как одной из форм непрерывного образования. Выделяется целевая группа представителей среднего возраста в качестве объекта непрерывного образования. Определены основные преимущества и недостатки заочной формы обучения, раскрыты целеполагающие мотивы учащихся для непрерывного иноязычного образования. Отмечается заинтересованность производственного сектора в непрерывном образовании сотрудников, в том числе в области обучения иностранным языкам, и создание для этого благоприятных условий.

Новизна представленного исследования заключается в выявлении актуальных социальных характеристик постоянно меняющегося контингента студентов-заочников нелингвистических направлений подготовки регионального вуза; в исследовании восприятия ими изучения иностранного языка как формы непрерывного обучения; оценивании их опыта изучения иностранного языка в предложенной Модели единого образовательного пространства с применением инструментов цифровой дидактики; определении основной причины получения заочного образования студентами Петрозаводского университета (желание продолжать развитие, в том числе в плане совершенствования коммуникативной иноязычной компетенции с целью смены в дальнейшем сферы деятельности). Основными недостатками заочного обучения респонденты назвали необходимость выполнить большой объем самостоятельной работы в рамках дисциплины «Иностранный язык» (48,3 %), проблемы с официальным оформлением выезда на сессию со стороны работодателей (48,3 %). Авторы приходят к выводу, что современные вызовы обуславливают необходимость совершенствовать заочное обучение как формат непрерывного иноязычного образования.

**Ключевые слова:** непрерывное образование; заочное обучение; самообразование; преимущества заочного обучения; недостатки заочного обучения

*Для цитирования:* Абрамова И. А., Шишмолина Е. П. Непрерывное иноязычное образование на заочном отделении: преимущества, недостатки, вызовы // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 62-72. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_62](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_62). <https://elibrary.ru/IAJFAC>

## METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

### Lifelong foreign language learning at extramural department: strengths, weaknesses, challenges

Irina E. Abramova<sup>1</sup>, Elena P. Shishmolina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of philological sciences, associate professor, head of department of foreign languages in humanities, Petrozavodsk state university. 185035, Petrozavodsk, Lenin ave., 33

<sup>2</sup>Candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of foreign languages in humanities, Petrozavodsk state university. 185035, Petrozavodsk, Lenin ave., 33

<sup>1</sup>lapucherabr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1263-3599>

<sup>2</sup>elena.shishmolina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6253-1788>

**Abstract.** The significance of the article is due to the rapid development of various forms of lifelong foreign language learning in order to adapt professional personnel to the new reality characterized by multitasking, complexity and uncertainty. At present, the competitiveness of an employee is ensured not only by continuous improvement of the quality of professional knowledge, but also by mastering competencies and skills of related or new specialties. The aim of the article is to analyze strengths and weaknesses of extramural education as a form of lifelong learning, to define its objectives and to identify the problems typical for regional universities of the Russian Federation. The authors believe that the social and psychological characteristics of correspondence students at a regional university must be taken into account to effectively organize the educational process in the new geopolitical conditions. The role of self-education in the system of extramural education is considered. The target group of middle-aged respondents is identified as the object of continuing education. The main advantages and disadvantages of such format of education are determined, the goal setting motives of students for continuing foreign language education are revealed. The interest of employers' interest in the continuing education of their employees, including foreign language training, and the creation of favorable conditions for this is revealed.

The novelty of the conducted research consists in identifying the actual social characteristics of the constantly changing contingent of extramural non-linguistic students of a regional university, in studying their perception of foreign language learning as a form of lifelong education, as well as evaluating their foreign language learning experience in the proposed Model of unified educational space using digital didactics tools, in the identification of the further development, including the improvement of communicative foreign language competence as the main reason for distance learning among students of Petrozavodsk University, in order to change later their field of activity. In addition, the results indicate that the main purpose of receiving extramural education is the desire of students to change the sphere of their professional activity. The need to perform a large amount of independent work (48.3%), the lack of scholarships (44.8%), the unwillingness of the employer to let an employee leave for a session (48.3%) were named by the respondents as the main disadvantages. The authors conclude that today's challenges make it necessary to improve distance learning as a format of lifelong foreign language learning.

**Keywords:** lifelong learning; correspondence format of learning; self-education; strengths of correspondence learning; weaknesses of correspondence learning

**For citation:** Abramova I. A., Shishmolina E. P. Lifelong foreign language learning at extramural department: strengths, weaknesses, challenges. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 62-72. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_62](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_62). <https://elibrary.ru/IAJFAC>

### Введение

Русская мудрость «Век живи — век учись» нашла свое отражение в лозунге Ж. Делора о необходимости обеспечить всем доступ к обра-

зованию на протяжении всей жизни и воплотилась в концепции «непрерывного образования», в которой учеба и доступность знаний людям разных возрастов и статусов являются доминантой

социального развития общества XXI в. В условиях новой реальности, характерными чертами которой являются многозадачность, сложность, неопределенность, специалисты разных сфер российской экономики должны постоянно повышать свою квалификацию и самосовершенствоваться на протяжении всего периода профессиональной деятельности [Сафина, 2022]. Задачу адаптировать большие группы населения к быстро меняющимся вызовам современности сложно решить не только без постоянного повышения качества профессиональных знаний в своей сфере деятельности (углубление знаний), но и без овладения компетенциями и навыками смежных специальностей либо новых профессий (расширение знаний). Безусловно, способность человека постоянно получать новые знания и приобретать новые компетенции является его стратегическим ресурсом и базой, обеспечивающей определенную устойчивость в нестабильном мире, что осознает все большее число жителей РФ разных возрастов. По данным исследования, проведенного специалистами ВШЭ, с 2015 по 2019 г. количество россиян, самостоятельно повышающих свой образовательный уровень, возросло на 16 %. Кроме того, заметно увеличилось число людей в возрасте от 55 до 64 лет, которые стремятся овладеть новыми знаниями: если в 2015 г. их было 12 %, то в 2019 г. — уже 29 % [Век учись ... , 2020].

Цель данной статьи — проанализировать преимущества иноязычного обучения студентов нелингвистических специальностей как формы заочного непрерывного образования, определить его задачи и выявить проблемы и вызовы, характерные для региональных вузов РФ в нынешнем столетии.

### Обзор литературы

В настоящее время заочная форма образования стала весьма популярной и востребованной по целому ряду объективных и субъективных причин. Делаются прогнозы, что в ближайшем будущем она сможет конкурировать с очным форматом обучения в целом ряде направлений подготовки. Согласно результатам мониторинга образования данный формат обучения привлекает, прежде всего, людей старше 23 лет, более 38 % которых состоят в браке и 74 % работают [Заочное обучение ... , 2022]. Следует отметить, что многие отечественные педагоги справедливо рассматривают заочное образование в тесной связи с самообразованием в период активной трудовой деятельности (И. А. Виноградов,

А. П. Владиславлев, В. С. Леднев, В. Г. Онушкин, Г. Федорович), а также в рамках концепции непрерывного образования (С. И. Архангельский, А. Г. Барабанов, А. П. Владиславлев и др.). Она соотносится с западной концепцией Lifelong Learning (LLL), предполагающей, что обучение должно сопровождать человека на всех этапах его жизненного цикла и во всех социальных контекстах — от школы до рабочего места и социума [Evans, 2023]. Утверждается, что основная цель LLL — обеспечить равенство, социальную сплоченность и профессиональное развитие людей в обществе [Kolawole, 2022; Schuchart, 2020].

Согласно западным специалистам, обучение в течение всей жизни дает человеку XXI в. целый ряд неоспоримых преимуществ. Для работающего специалиста это возможность повысить свою квалификацию и получать более высокое вознаграждение за свой труд, что в итоге способствует укреплению самооценки, достижению новых целей, позволяет отвечать на более сложные вызовы. Производственный сектор заинтересован в непрерывном образовании сотрудников. Благодаря исследованиям выявлена взаимосвязь геймификации (использования игровых элементов), наличия у организации инструментов онлайн-обучения (готовность ресурсов, готовность образования и готовность среды) с намерением и готовностью сотрудников к постоянному повышению квалификации, в том числе в формальном и неформальном обучении в интернете [Thongmak, 2021].

Возрос спрос на гибкую образовательную среду в рамках непрерывного обучения, которое стало необходимым практически для всех членов общества; ведутся поиски путей и способов обучения (например, самоуправляемое обучение), способствующих развитию качеств, необходимых для повышения мотивации к обучению на протяжении всей жизни (настойчивость, саморегуляция и любознательность) [Chukwuedo, 2021]. При этом зарубежные педагоги, анализируя положительные стороны непрерывного обучения, ориентируются, в первую очередь, на людей старшей возрастной группы [Liu, 2022]. Авторы отмечают, что рост продолжительности жизни в современном обществе и возможность дольше сохранять здоровье позволяет пожилыми людьми продолжать обучение и в зрелом возрасте, что существенно повышает качество их жизни, позволяет расширять социальные контакты и жизненные перспективы, осваивать новые технологии [Chiu, 2019; Rynkowska, 2020; Sobral, 2021].



Как и во всем мире, в России развивается тенденция получения дополнительного образования обучающимися в возрасте 50+, что способствует сохранению когнитивного и психологического здоровья людей зрелого возраста и достижению ими достаточно высокого качества жизни [Коврижных, 2019; Formosa, 2019]. Согласно данным российского исследования, «университет третьего возраста» обеспечивает возможность непрерывного профессионального образования в наиболее комфортных для людей старшего возраста условиях, а также позволяет вовлекать их в образовательную, социальную, спортивную деятельность [Сафина, 2022].

Среди проблем, возникающих в процессе непрерывного образования, отмечаются сложности в организации обучения людей с ограниченными возможностями [Macaskill, 2003], а также социальное неравенство обучающихся, проблемы доступа к такому виду образования, недостаток ресурсов и финансирования, слабая поддержка со стороны работодателей, завышенные ожидания в отношении результатов обучения [Allmendinger, 2019]. Российские авторы указывают на недостаточно полное использование образовательного потенциала людей с ограниченными возможностями и выделяют дистанционную (удаленную) форму в качестве одной из наиболее адекватных форм обучения [Давыдова, 2019].

Заочному обучению как части непрерывного обучения уделяют пристальное внимание отечественные ученые, отмечая у него ряд преимуществ и недостатков (И. Е. Зимаков, В. И. Осянников, Н. А. Селиверстова, М. Г. Солнышкина и другие). Прежде всего, авторы сходятся во мнении, что система заочного образования как компонент непрерывного обучения обеспечивает не только возможность получения новых знаний, профессиональных компетенций, повышения общего уровня культуры и реализации потребности личности в дальнейшем развитии, но и позволяет поставлять в производственный сектор квалифицированных специалистов, а также системно повышать их квалификацию и проводить переподготовку кадров [Цит. по: Картавых, 2016].

Наиболее перспективным направлением развития заочного образования представляется концепция развития личности, ориентированная на ее саморазвитие и самореализацию (Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.). Данная концепция тесно

связана с идеей самообразования (Ю. С. Анисимов, В. Г. Онушкин, Е. В. Демкина, А. И. Калинина и др.), которое понимается как деятельность личности, направленная на самостоятельное получение знаний в любой области знаний вне учебного заведения, без помощи педагога [Илакавичус, 2022]. Следовательно, в основе успешного заочного обучения лежат психологические и личностные качества обучающегося (самоорганизация, саморегуляция, мотивация).

Современную систему заочного обучения как форму непрерывного образования в вузе следует рассматривать как один из компонентов образовательной экосистемы, которая, по мнению исследователей, представляет собой новую управленческую парадигму организации процесса обучения и подготовки людей для реализации концепции «обучения на протяжении всей жизни» [Уткин, 2022]. Экосистемный подход предполагает трансформацию способов обучения, основанную на принципах взаимосвязи и сотрудничества, что обеспечивает достижение целей в на уровнях, определяемых исследователями как «Три М» — мои (цели личного уровня — личностный рост и собственное благополучие), местные (формирование навыков, расширение локальных образовательных возможностей, развитие сообществ на местном уровне), мировые (устойчивое развитие, социальная и экономическая справедливость, изменение культуры глобальной цивилизации) [Цит. по: Аргунова, 2021]. Согласно данным, полученным российскими авторами, заочное обучение в системе непрерывного образования выполняет несколько функций. Во-первых, оно позволяет продолжать трудовую деятельность и одновременно изучать новую профессиональную область; во-вторых, обеспечивает возможность выстроить индивидуальную карьерную стратегию; в-третьих, гарантирует трудовую занятость; в-четвертых, является способом подтверждения соответствия занимаемому профессиональному статусу; в-пятых, представляет собой один из вариантов получения высшего образования. Возможность сочетания профессиональной деятельности и получения образования является, по мнению исследователей, одним из главных преимуществ заочного обучения [Селиверстова, 2021].

Результаты исследований показывают понимание взрослыми дополнительного профессионального образования как объективно необходимого для профессионального совершенствования

и карьерного роста. Отмечается, что профессионально-трудовая деятельность не только является ценностно-мотивационной основой интереса к получению образования, но и определяет главный тип мотивации взрослых к непрерывному образованию [Тарханова, 2018]. По мнению А. М. Новикова, часто наблюдается ситуация, когда руководители предприятия обучаются заочно, поскольку не прерывают своего профессионального развития и продолжают набирать практический опыт одновременно с получением высшего образования, в то время как выпускники очных отделений после теоретического обучения в вузе не могут адаптироваться к условиям производства [Новиков, 2000].

К другим преимуществам заочной формы обучения относятся возможность эффективно организовать и спланировать учебный процесс, высокая мотивированность обучающихся, включение в единое образовательное пространство с помощью современных цифровых технологий и шанс самореализации для каждого студента, получение новой профессии на базе уже имеющегося образования, реализация права на образование для всех граждан.

Среди недостатков, которые одновременно являются трудностями заочного образования, можно отметить отсутствие практических занятий и самостоятельное изучение сложных тем, необходимость развитого навыка самодисциплины, невозможность участия в предусмотренных для очного отделения грантовых программах и конкурсах, а также небольшой выбор направлений подготовки; преимущественно платное обучение, отсутствие отсрочки от призыва в армию, сложность совмещения обучения с семейной жизнью и профессиональной деятельностью; возможные проблемы с оформлением оплачиваемого отпуска на сессию [Староверова, 2012].

Таким образом, интерес исследователей направлен на изучение различных аспектов заочного образования как одного из инструментов непрерывного образования взрослых, отмечены его преимущества и недостатки. Тем не менее актуальным остается вопрос о влиянии социально-психологических характеристик обучающихся заочного отделения регионального вуза в новых геополитических условиях на организацию учебного процесса в рамках дисциплины «Иностранный язык».

### Методы исследования

В исследовании были использованы следующие теоретические методы: диалектический анализ релевантных работ зарубежных и отечественных авторов, анализ особенностей заочного обучения, систематизация полученных данных. Кроме того, применялись включенное наблюдение, анкетирование, интервьюирование студентов нелингвистических направлений подготовки. В исследовании приняли участие 58 студентов, из них 29 студентов 1-2 курсов и 29 студентов 3-4 курсов заочного отделения направлений подготовки «Проектирование и технология организации туристских и экскурсионных услуг», «Ресторанный сервис», «Гостиничное дело», обучавшихся на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ). Специалисты кафедры на протяжении 15 лет успешно организуют учебный процесс на очном отделении гуманитарных институтов ПетрГУ с использованием Модели единого образовательного пространства и единой системы контроля и оценивания результатов обучения. За последние пять лет данная Модель была адаптирована и под потребности студентов-нелингвистов заочного отделения. Модель предусматривает активное использование инструментов цифровой обучающей среды (платформа Moodle, Google Диск, автоматизированное транскрибирование текстов в программе «Лингворадо», автоматизированный синтезатор речи Natural Reader, цифровые ресурсы машинного перевода DeepL Translate), что позволяет минимизировать в массовом обучении студентов с разным уровнем владения английским языком недостатки аудиторного билингвизма и малой сетки контактных часов, что, по объективным причинам, характеризует специфику преподавания дисциплины «Иностранный язык» на заочных отделениях гуманитарных институтов ПетрГУ.

Респондентам было предложено через Google Форму ответить на ряд закрытых и открытых вопросов, результаты анкетирования представлены ниже в Таблице 1.

### Результаты и дискуссия

Данные, полученные в ходе исследования, позволили выявить особенности современного контингента студентов заочной формы обучения регионального вуза (ПетрГУ).

Таблица 1  
Характеристики студентов заочной формы обучения ПетрГУ

1. Возраст			
17-25 лет	26-36 лет	36-45 лет	Старше 45 лет
65,5 %	17,2 %	13,8 %	10,2 %
2. Образование			
Среднее	Среднее специальное, среднее профессиональное	Высшее (специалитет, магистратура)	Высшее (бакалавриат)
42,9 %	17,7 %	14,4 %	25 %
3. Сфера занятости			
Продавец, инженер, педагогическая деятельность, парикмахер, медицинский центр, менеджер, бизнес-тренер, банковское дело, фармацевция, техник, клинический психолог, сотрудник органов внутренних дел, безработный			
4. Уровень владения иностранным языком			
A1 — 20,7 %; A2 — 36,2 %; B1 — 43,1 %			

Согласно данным Таблицы 1, были выявлены существенные различия в социальном статусе, возрасте и уровне владения иностранным языком, характерные для контингента студентов заочной формы обучения указанных выше направлений ПетрГУ. Наличие среди студентов представителей всех возрастных групп свидетель-

ствует о реальной доступности высшего образования, наибольшую группу составляют студенты младше 25 лет (65,5 %), меньше всего студентов старше 45 лет (10,2 %).

Сопоставительный анализ сфер занятости студентов и выбранного направления обучения демонстрирует, что обучающиеся рассматривают заочное обучение, главным образом, как инструмент смены профессии. Большинство студентов заочной формы обучения ПетрГУ являются выпускниками школ (42,9 %), менее 20 % — выпускниками профессиональных училищ и техникумов, около 40 % — выпускниками вузов (из них 25 % окончили бакалавриат, 14,4 % — специалитет или магистратуру по другой специальности). Соответственно, можно выделить две целевые стратегии обучающихся ПетрГУ — получение высшего образования при совмещении с трудовой деятельностью и смена профессиональной сферы с целью дальнейшего личностного развития.

Анализ результатов оценивания студентами ПетрГУ преимуществ и недостатков заочного обучения иностранному языку позволил разделить их на три группы в зависимости от частоты ответов, что представлено в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты оценивания студентами ПетрГУ преимуществ и недостатков заочного обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык»

Частотность ответов	Преимущества заочного обучения	Недостатки заочного обучения
I — наиболее частые ответы	возможность одновременно обучаться и работать — 82,8 %; возможность самообразования по иностранному языку — 69 %; удобный формат обучения (очные сессии при заочной учебе), возможность планировать время) — 62,1 %	большой объем самостоятельной работы по иностранному языку — 48,3 % не назначаются стипендии — 44,8 %; сложности с оформлением оплачиваемого отпуска, работодатель не всегда готов отпустить работника на сессию — 48,3 %
II — средняя частота ответов	возможность изменить направление профессиональной деятельности — 41,4 %; возможность применять новые знания по иностранному языку на практике — 41,4 %; повышение шансов карьерного роста — 48,3 %; отсутствие возрастных ограничений — 44,8 %; доступность образования (первого и последующего) — 41,4 %	сложности с планированием времени — 37,9 %; недостаточное количество контактных часов с преподавателем — 37,9 %
III — редкие ответы	стоимость обучения ниже, чем на очном отделении (финансовая доступность) — 6,9 %; доступно для лиц с ограниченными возможностями — 10,3 %; преподаватели более доброжелательны при оценивании заочников — 31 %	малое количество практических занятий — 27,6 %; трудности с поиском учебных материалов — 13,8 %; небольшой набор специальностей, по которым можно обучаться заочно, — 13,8 %; платное обучение (мало бюджетных мест) — 10,3 %; отсутствие студенческой жизни — 20,7 %; высокие требования к самодисциплине — 13,8 %

Согласно данным Таблицы 2, главные преимущества иноязычного заочного образования студенты лингвистических направлений подготовки ПетрГУ ожидаемо видят в возможности совмещать обучение и профессиональную реализацию (82,8 %), возможности самообразования в плане изучения иностранного языка (69 %), а также в удобном графике обучения и возможности планировать время (62,1 %). К преимуществам, имеющим для респондентов среднюю степень значимости, были отнесены возможность изменить направление профессиональной деятельности, в том числе за счет повышения уровня владения иностранным языком (41,4 %); возможность применять новые иноязычные знания на практике (41,4 %); повышение шансов карьерного роста (48,3 %); отсутствие возрастных ограничений для получения образования (44,8 %), а также доступность образования (первого и последующего) (41,4 %). Малозначимыми преимуществами, по мнению студентов, являются критерии более низкой, по сравнению с очной формой обучения, стоимости обучения (6,9 %), доступность (в том числе для лиц, находящихся в отпуске по уходу за ребенком, имеющих ограничения по здоровью (10,3 %), а также более лояльный подход преподавателей к оцениванию студентов-заочников (31 %).

Среди основных недостатков заочного обучения респонденты выделили необходимость выполнять большой объем самостоятельной работы на иностранном языке (48,3 %); отсутствие стипендий даже при отличной успеваемости (44,8 %), а также сложности с выездом на сессию, поскольку не все работодатели согласны отпускать своих сотрудников и предоставлять им оплачиваемый отпуск (48,3 %). Недостатки средней степени значимости обусловлены трудностями студентов с планированием времени при выполнении заданий по иностранному языку (37,9 %), а также с небольшим количеством контактных часов с преподавателем (37,9 %). Незначительную роль для опрошенных респондентов играют такие минусы заочного обучения, как малое количество практических занятий и контактных часов с преподавателем английского языка (27,6 %), трудности с поиском учебных материалов для изучения иностранного языка (13,8 %), ограниченный выбор направлений обучения (13,8 %) и бюджетных мест (10,3 %), отсутствие возможности принимать участие в студенческих мероприятиях (20,7 %), высокие требования к самодисциплине, благодаря которым студент

сможет правильно выстроить процесс обучения и освоить предлагаемый уровень знаний (13,8 %).

Анализ ответов респондентов выявил совпадение мнения студентов младших и старших курсов относительно общих проблем заочного обучения. Однако студенты 1-2 курсов испытывали больше сложностей из-за большого объема самостоятельной работы в рамках дисциплины «Иностранный язык», в то время как студенты 3-4 курсов отмечали очевидные перспективы карьерного роста благодаря повышению уровня своей коммуникативной компетенции. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что при правильной и современной организации обучения конкретной дисциплине даже при малом количестве часов и разной базовой подготовке можно минимизировать недостатки заочного формата обучения и обеспечить качественное непрерывное образование.

Обучающиеся заочной формы лингвистических специальностей, с одной стороны, удовлетворены графиком учебного процесса с двумя сессиями в году, с другой стороны, осознают сложность поставленных перед ними задач и большой объем заданий, что приводит их к мысли о необходимости более тесного контакта с преподавателями. При этом ни один из респондентов не выразил сомнений в качестве формируемых при обучении на заочном отделении ПетрГУ компетенций, а также замечаний по поводу затрудненной коммуникации с преподавателями, что можно трактовать как показатель успешной и эффективной организации учебного процесса в вузе.

Данные исследования коррелируют с результатами ученых Пермского государственного технического университета (ПГТУ), в котором возможность применения знаний, получаемых студентами-заочниками в вузе, для решения разных профессиональных и бытовых проблем рассматривается как один из главных мотивирующих факторов [Якупова, 2010]. Наличие трудностей с организацией самостоятельного управления собственной познавательной деятельностью подтверждают результаты исследования белорусских авторов [Кралевич, 2016]. С другой стороны, выявлено противоречие по вопросу целей получения образования работающими студентами. Если заочники ПГТУ связывают получение заочного высшего образования с возможностью карьерного роста и намерением углубить знания по своей специальности [Якупова, 2010], то полученные нами данные свидетельствуют о желании студентов заочной формы обучения сменить сферу дея-

тельности, поскольку она в 99,9 % ответов не связана с выбранным направлением обучения. Также, в отличие от белорусских студентов [Кралеви́ч, 2016], студенты-заочники ПетрГУ не отметили трудностей с организацией контроля и коммуникацией с преподавателями.

### Заключение

Проведенное исследование позволило прийти к выводу о востребованности заочного иноязычного образования у студентов нелингвистических специальностей в контексте концепции непрерывного обучения в течение всей жизни. **Новизна проведенного исследования** заключается, во-первых, в выявлении актуальных социальных характеристик постоянно меняющегося контингента студентов-заочников нелингвистических направлений подготовки регионального вуза. Во-вторых, было исследовано восприятие студентами-заочниками изучения иностранного языка как формы непрерывного обучения, а также оценивание их опыта изучения иностранного языка в предложенной Модели единого образовательного пространства с применением инструментов цифровой дидактики. В-третьих, было отмечено, что основной причиной получения заочного образования студентами ПетрГУ является желание развиваться и сменить сферу деятельности, что в определенной степени они связывают и с совершенствованием коммуникативной иноязычной компетенции. Выявленные преимущества данной формы обучения для студентов регионального вуза свидетельствуют о перспективах дальнейшего развития системы заочного образования как социального института, нацеленного на формирование профессиональных и общекультурных компетенций будущих специалистов. Доступность и массовость являются главными преимуществами заочного обучения и играют важную роль в обеспечении всех сфер экономики высококвалифицированными кадрами, а также способствуют личностному развитию населения РФ. Таким образом, современные вызовы обуславливают необходимость совершенствования заочного, в том числе иноязычного, обучения как формата непрерывного образования. Перспективы дальнейшего исследования связаны с модернизацией содержания учебного процесса на заочных отделениях; разработкой учебных и учебно-методических материалов, в том числе с использованием онлайн-обучения, а также повышением качества системы контроля.

### Библиографический список

1. Аргунова М. В. Экосистемный подход как новая парадигма образования / М. В. Аргунова. Д. В. Моргун // Непрерывное образование в контексте будущего : сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва : Московский городской педагогический университет, ООО «А-Приор», 2021. С. 19-24.
2. Век учись: что такое концепция lifelong learning и как она способствует успеху // Информационное агентство ТАСС : сайт. 2020. 22 дек. URL: <https://tass.ru/obschestvo/10311985/> (дата обращения: 28.02.2023).
3. Давыдова И. В. Непрерывное образование инвалидов: объективная необходимость и возможность // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы XVII Международной конференции ; под редакцией В. П. Галенко, Н. А. Лобанова, 26-28 сентября 2019 г. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный экономический университет. С. 55-57.
4. Заочное обучение: история, возможности и перспективы // Московский технологический институт : сайт. 2022. URL: <https://mti.edu.ru/ob-institute/poleznye-stati/zaochnoe-obuchenie> (дата обращения: 28.02.2023).
5. Илакавичус М. Р. Самообразование в пространстве образования взрослых: ресурсы и дефициты // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 5 (223). С. 76-84.
6. Картавых М. А. Модель предметно-методической подготовки бакалавра образования в области безопасности жизнедеятельности в условиях заочного обучения / М. А. Картавых, И. В. Прохорова, О. М. Филатова // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 28-34.
7. Коврижных Т. А. Непреклонный возраст, или зачем учить пожилых людей жить активно. Социально-культурная деятельность как средство реабилитации пожилых людей в пансионатах «ОПЕКА» // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы XVII Международной конференции / под редакцией В. П. Галенко, Н. А. Лобанова. 26-28 сентября 2019 г. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. С. 71-76.
8. Кралеви́ч И. Н. Заочная форма обучения: от количества — к качеству / И. Н. Кралеви́ч, И. Н. Ковальчук, Л. А. Иваненко // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. 2016. № 1 (47). С. 90-94.

9. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. Москва : Эгвес, 2000. 272 с.
10. Сафина З. Н. Непрерывное профессиональное образование как фактор успешности в подготовке конкурентоспособных специалистов в эпоху цифровизации // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 75-80.
11. Селиверстова Н. А. Заочное обучение как образовательный тренд высшей школы / Н. А. Селиверстова, М. Г. Солнышкина // Высшее образование в России. 2021. № 3. С. 128-141
12. Староверова Н. А. Проблемы заочного обучения в сфере профессионального образования // Вестник Казанского технологического университета. 2012. № 23. С. 237-239.
13. Тарханова И. Ю. Современный опыт поддержки непрерывного образования взрослого населения // Непрерывное образование: методология, технологии, управление : коллективная монография / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2018. С. 141-155.
14. Уткин А. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике / А. В. Уткин, К. В. Шевченко // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 2 (107). С. 175-189.
15. Якупова О. В. Заочное обучение в представлении студентов // Вестник Башкирского университета. 2010. № 3. С. 852-856.
16. Allmendinger J. et al. Adult education and lifelong learning. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019. С. 325-346.
17. Chiu C., Tasi W., Yang W. Guo J. How to help older adults learn new technology? Results from a multiple case research interviewing the internet technology instructors at the senior learning center // Computers & Education. Т. 129. 2019. С. 61-70.
18. Chukwuedo S., Mbagwu F., Ogbuanya T. Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning // Learning and Motivation. 2021. Vol. 74. 101729 pp.
19. Evans K., Kersh N. Lifelong learning beyond initial schooling // International Encyclopedia of Education (Fourth Edition), Editor(s): Robert J. Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan. Elsevier. 2023. Pp. 520-529.
20. Formosa M. Universities of the Third Age // Encyclopedia of Gerontology and Population Aging: monograph. Germany: Springer, 2019. С. 1-6.
21. Kolawole O. D., Pusoetsile T. What difference does literacy make among adult learners? Impact of adult basic education programme in a rural community in Botswana // Journal of Adult and Continuing Education. 2022. Vol. 28. № 1. Pp. 227-251
22. Liu K., Chen J., The mindset, lifelong learning, and gerotranscendence of elderly women in Taiwan: An exploratory study // Women's Studies International Forum. Т. 90. Pergamon. 2022. 102552 с.
23. Macaskill D. Living to Learn, Learning to Live-Learning Difficulties and Lifelong Learning // Tizard Learning Disability Review. 2003. Т. 8 (1). С. 29-33.
24. Rynkowska D. Universities of the Third Age and Their Role in Education and Preventive Gerontology // European Journal of Sustainable Development. Т. 9. № 3. 2020. С. 58-66.
25. Schuchart C., Bühler-Niederberger D. The gap between learners' personal needs and institutional demands in second chance education in Germany // International Journal of Lifelong Education. 2020. Vol. 39. № 5-6. Pp. 545-561
26. Sobral S. R., Sobral M. Computer education and third age universities: a systematic review // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Т. 18. № 14. С. 1-15
27. Thongmak M. A model for enhancing employees' lifelong learning intention online // Learning and Motivation. 2021. Vol. 75. Pp. 1-14.
28. Vezne R., Yeşilyurt E. Web pedagogical content knowledge, attitude towards web-based instruction, usage of information searching-commitment strategies in web environment as predictors of lifelong learning tendency // Education and Information Technologies. 2022. URL: [https://www.researchgate.net/publication/364810452\\_Web\\_pedagogical\\_content\\_knowledge\\_attitude\\_towards\\_web-based\\_instruction\\_usage\\_of\\_information\\_searching-commitment\\_strategies\\_in\\_web\\_environment\\_as\\_predictors\\_of\\_lifelong\\_learning\\_tendency](https://www.researchgate.net/publication/364810452_Web_pedagogical_content_knowledge_attitude_towards_web-based_instruction_usage_of_information_searching-commitment_strategies_in_web_environment_as_predictors_of_lifelong_learning_tendency) (дата обращения: 22.02.2023).

#### Reference list

1. Argunova M. V. Jekosistemnyj podhod kak novaja paradigma obrazovanija = Ecosystem approach as a new education paradigm / M. V. Argunova. D. V. Morgun // Nепreryvnoe obrazovanie v kontekste budushhego : sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva : Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, ООО «A-Prior», 2021. S. 19-24.
2. Vek uchis': chto takoe koncepcija lifelong learning i kak ona sposobstvuet uspehu = Non- stop learning: What lifelong learning concept is and how it contributes to suc-

cess // Информационное агентство TASS : sajt. 2020. 22 dek. URL: <https://tass.ru/obschestvo/10311985/> (data obrashhenija: 28.02.2023).

3. Davydova I. V. Nепrерывное образование инвалидов: об'ективная необходимость и возможность = Continuing education of persons with disabilities: objective necessity and opportunity // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы XVII Международной конференции ; под редакцией В. П. Galenko, N. A. Lobanova, 26-28 сентября 2019 г. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный экономический университет. S. 55-57.

4. Zaochnoe obuchenie: istorija, vozmozhnosti i perspektivy = Distance learning: history, opportunities and perspectives // Московский технологический институт : sajt. 2022. URL: <https://mti.edu.ru/ob-institute/poleznyie-statii/zaochnoe-obuchenie> (data obrashhenija: 28.02.2023).

5. Ilakavichus M. R. Camoobrazovanie v prostranstve obrazovanija vzroslyh: resursy i deficyt = Self-education in the adult education space: resources and deficits // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 5 (223). S. 76-84.

6. Kartavyh M. A. Model' predmetno-metodicheskoy podgotovki bakalavra obrazovanija v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti v uslovijah zaochnogo obuchenija = Model of subject and methodological training of Bachelor of Education in the field of life safety in part-time learning / M. A. Kartavyh, I. V. Prohorova, O. M. Filatova // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. № 4 (17). C. 28-34.

7. Kovrizhnyh T. A. Nепreklonnyj vozrast, ili zachem učit' pozhilyh ljudej zhit' aktivno. Social'no-kul'turnaja dejatel'nost' kak sredstvo reabilitacii pozhilyh ljudej v pansionatah «OPEKA» = Adamant age, or why teach the elderly to live actively. Social and cultural activity as a means of rehabilitation of the elderly in the boarding houses «OPEKA» // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы XVII Международной конференции / под редакцией В. П. Galenko, N. A. Lobanova. 26-28 сентября 2019 г. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. S. 71-76.

8. Kravich I. N. Zaochnaja forma obuchenija: ot kolichestva — k kachestvu = Correspondence form: from quantity to quality / I. N. Kravich, I. N. Koval'chuk, L. A. Ivanenko // Vestnik Mazyrskaga dzjarzhaŭnaga pedagogičnaga ŭniversiteta imja I. P. Šamjakina. 2016. № 1 (47). S. 90-94.

9. Novikov A. M. Rossijskoe obrazovanie v novoj jepohe = Russian education in a new era // Paradoksy nasledija, vektory razvitiya. Moskva : Jegves, 2000. 272 s.

10. Safina Z. N. Nепrерывное профессиональное образование как фактор успешности в подготовке конкурен-

tosposobnyh specialistov v jepohe cifrovizacii = Continuing professional education as a factor in success in the training of competitive specialists in the era of digitalization // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). S. 75-80.

11. Seliverstova N. A. Zaochnoe obuchenie kak obrazovatel'nyj trend vysshej shkoly = Distance learning as an educational trend in higher education / N. A. Seliverstova, M. G. Solnyshkina // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 3. S. 128-141

12. Staroverova N. A. Problemy zaochnogo obuchenija v sfere professional'nogo obrazovanija = Problems of distance learning in the field of vocational education // Vestnik Kazanskogo tehnologičeskogo universiteta. 2012. № 23. S. 237-239.

13. Tarhanova I. Ju. Sovremennyj opyt podderzhki neprерывного образования взрослых населения. Nепrерывное образование: методология, технологии, управление = Modern experience in supporting adult continuing education. Continuing education: methodology, technology, management : kollektivnaja monografija / pod red. N. A. Lobanova, L. G. Titovoj, V. V. Judina. Jaroslavl' : Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet im. K. D. Ushinskogo, 2018. S. 141-155.

14. Utkin A. V. Jekosistemnyj podhod v obrazovanii: ot metafory k metodologii i praktike = Ecosystem approach in education: from metaphor to methodology and practice / A. V. Utkin, K. V. Shevchenko // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 2 (107). S. 175-189.

15. Jakupova O. V. Zaochnoe obuchenie v predstavlenii studentov = Distance learning in student presentation // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2010. № 3. S. 852-856.

16. Allmendinger J. et al. Adult education and lifelong learning. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019. S. 325-346.

17. Chiu C., Tasi W., Yang W. Guo J. How to help older adults learn new technology? Results from a multiple case research interviewing the internet technology instructors at the senior learning center // Computers & Education. T. 129. 2019. S. 61-70.

18. Chukwuedo S., Mbagwu F., Ogbuanya T. Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning // Learning and Motivation. 2021. Vol. 74. 101729 pp.

19. Evans K., Kersh N. Lifelong learning beyond initial schooling // International Encyclopedia of Education (Fourth Edition), Editor(s): Robert J. Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan. Elsevier. 2023. Pp. 520-529.

20. Formosa M. Universities of the Third Age // Encyclopedia of Gerontology and Population Aging: monograph. Germany: Springer, 2019. S. 1-6.
21. Kolawole O. D., Pusoetsile T. What difference does literacy make among adult learners? Impact of adult basic education programme in a rural community in Botswana // Journal of Adult and Continuing Education. 2022. Vol. 28. № 1. Pp. 227-251
22. Liu K., Chen J., The mindset, lifelong learning, and gerotranscendence of elderly women in Taiwan: An exploratory study // Women's Studies International Forum. T. 90. Pergamon. 2022. 102552 c.
23. Macaskill D. Living to Learn, Learning to Live-Learning Difficulties and Lifelong Learning // Tizard Learning Disability Review. 2003. T. 8 (1). S. 29-33.
24. Rynkowska D. Universities of the Third Age and Their Role in Education and Preventive Gerontology // European Journal of Sustainable Development. T. 9. № 3. 2020. S. 58-66.
25. Schuchart C., Bühler-Niederberger D. The gap between learners' personal needs and institutional demands in second chance education in Germany // International Journal of Lifelong Education. 2020. Vol. 39. № 5-6. Pp. 545-561
26. Sobral S. R., Sobral M. Computer education and third age universities: a systematic review // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. T. 18. № 14. S. 1-15
27. Thongmak M. A model for enhancing employees' lifelong learning intention online // Learning and Motivation. 2021. Vol. 75. Pp. 1-14.
28. Vezne R., Yeşilyurt E. Web pedagogical content knowledge, attitude towards web-based instruction, usage of information searching-commitment strategies in web environment as predictors of lifelong learning tendency // Education and Information Technologies. 2022. URL: [https://www.researchgate.net/publication/364810452\\_Web\\_pedagogical\\_content\\_knowledge\\_attitude\\_towards\\_web-based\\_instruction\\_usage\\_of\\_information\\_searching-commitment\\_strategies\\_in\\_web\\_environment\\_as\\_predictors\\_of\\_lifelong\\_learning\\_tendency](https://www.researchgate.net/publication/364810452_Web_pedagogical_content_knowledge_attitude_towards_web-based_instruction_usage_of_information_searching-commitment_strategies_in_web_environment_as_predictors_of_lifelong_learning_tendency) (data obrashhenija: 22.02.2023).

Статья поступила в редакцию 25.01.2023; одобрена после рецензирования 16.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 25.01.2023; approved after reviewing 16.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.



Научная статья  
УДК 378.147  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_73  
EDN: MKOYDO

### **Использование ментальных карт для развития лексического навыка у студентов вуза: параметры создания и критерии оценивания**

**Лариса Юрьевна Щипицина**

Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкой и французской филологии, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова. 163002, г. Архангельск, Наб. Северной Двины, д. 17  
l.shchipitsina@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5308-8726>

**Аннотация.** Статья посвящена методическому потенциалу ментальных карт как одного из современных цифровых визуальных инструментов на занятиях по иностранным языкам в вузе. Выявлены критерии оценивания сформированности лексического навыка на языковом и речевом уровне на занятиях по иностранным языкам у студентов вуза с использованием ментальных карт. В результате анализа научной и методической литературы предложено понятие лексической ментальной карты как инструмента систематизации и экспликации информации о лексических единицах по определенной теме (форма слова, семантика, грамматическая информация, лексические связи между изучаемыми лексическими единицами). Разработаны рекомендации по созданию ментальных карт для работы над иноязычной лексикой, а также критерии для оценивания лексических навыков, умений монологической речи и интеракции у студентов лингвистических направлений подготовки. Предложенные критерии апробированы в ходе занятий по немецкому языку как второму иностранному у студентов САФУ имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск) в 2021 г. Наблюдение, статистические подсчеты и анкетирование студентов доказывают эффективность предложенной методики использования языковых ментальных карт в развитии лексического навыка студентов вуза, включающей 1) создание ментальных карт проектными группами по предложенным рекомендациям и их самооценка студентами по заданному чек-листу; 2) презентацию ментальных карт на занятии (подготовленная монологическая речь на иностранном языке) и участие в дискуссии по ее обсуждению (интеракция) с оцениванием по предложенным критериям учителем и/или другими студентами; 3) рефлексия студентов о роли ментальных карт для развития собственного лексического навыка в виде заполнения предложенной анкеты. Описанные методические шаги и критерии оценивания могут послужить основой для рассмотрения роли других визуальных инструментов (инфографика, облако слов, лонгрид и т. д.) в развитии лексического навыка и других иноязычных речевых умений и навыков у студентов, изучающих иностранные языки в вузе.

**Ключевые слова:** лексическая ментальная карта; иностранный язык; оценивание; лексический навык; диалогическая речь; монологическая речь; студенты вуза

**Для цитирования:** Щипицина Л. Ю. Использование ментальных карт для развития лексического навыка у студентов вуза: параметры создания и критерии оценивания // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 73-80. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_73](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_73). <https://elibrary.ru/MKOYDO>

Original article

### **Vocabulary mind-maps in developing vocabulary proficiency in university students: development parameters and assessment criteria**

**Larisa Yu. Shchipitsina**

Doctor of philological sciences, associate professor, department of german and french philology, Lomonosov Northern (Arctic) federal university. 163002, Arkhangelsk, Severnaya Dvina emb., 17  
l.shchipitsina@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5308-8726>

**Abstract.** The article is devoted to the methodological potential of mind-maps as one of the modern digital visual tools in foreign language classes. It aims at identifying foreign language vocabulary mind-maps parameters and criteria for assessing the vocabulary proficiency (cognitive and usage levels) of university students in foreign language classes when using mind-maps. As a result of the analysis of scientific and methodological literature, the notion of a vocabulary

mind-map is introduced. We also give recommendations for creating foreign language vocabulary mind-maps as well as criteria for assessing vocabulary proficiency, oral production and oral interaction in students of foreign language training programs. The proposed criteria were tested during classes in German as a second foreign language at NArFU named after M. V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia) in 2021. The training frame includes 1) the creation of vocabulary mind-maps by project teams according to the proposed recommendations and their self-assessment by students according to a given checklist; 2) presentation of vocabulary mind-maps in the classes (oral production) and participation in their discussion (interaction) with evaluation according to the proposed assessment criteria by the teacher and / or other students; 3) students' reflection on the role of mind-maps for developing their vocabulary proficiency in the form of survey. Observation, statistical calculations and the survey of students prove the effectiveness of the proposed methodical steps in using mind-maps for the development of vocabulary proficiency, oral production and interaction skills of university students. The described methodology and assessment criteria can serve as a basis for considering the role of other visual tools (infographic, word-cloud, longformat multimedia texts, etc.) in developing vocabulary proficiency and other foreign language skills in university students.

**Keywords:** vocabulary mind-map; assessment; foreign language lesson; vocabulary proficiency; university students; oral production; interaction

**For citation:** Shchipsina L. Yu. Vocabulary mind-maps in developing vocabulary proficiency in university students: development parameters and assessment criteria. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 73-80. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_73](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_73). <https://elibrary.ru/MKOYDO>

## 1. Введение

Использование ментальных карт на занятиях по иностранным языкам в вузе представляется актуальным в связи с тем, что в настоящее время при обучении иностранным языкам появляется необходимость в использовании новейших методов и технологий, а также средств визуализации разного типа. Благодаря средствам визуализации (в частности, ментальным картам) обучающийся может эффективнее изучить новый материал, запомнить его и переработать. На основе созданных визуальных продуктов можно организовать развитие разных речевых умений и навыков, в частности, работу над фонетикой, лексикой или грамматикой изучаемого языка, а также развивать речевые умения, которые, согласно современным методическим документам представлены уже не как традиционные говорение, чтение, аудирование, письмо, а как рецептивные, продуктивные и медиативные речевые умения, которые в свою очередь, подразделяются на понимание устной, аудиовизуальной и письменной речи, производство устного монологического высказывания, осуществление интерактивного и онлайн-взаимодействия и т. д. [Common European framework ... , 2020].

В ходе исследования перед нами стояла задача разработать эффективный способ повторения лексики книги по домашнему чтению и соответствующие средства оценки речевых умений и навыков студентов 4 курса, изучающих немецкий как второй иностранный. Для решения данной задачи мы решили привлечь такой визуальный инструмент, как ментальная карта, и организо-

вать на ее основе активизацию изученной лексики, а затем перейти к активному использованию лексики в устных монологических высказываниях и устной интеракции. При этом возник вопрос по поводу критериев оценивания как лексических навыков студентов, отражаемых в визуальном продукте — ментальной карте, так и умений монологической и диалогической речи на основе созданных ментальных карт.

Хотя критерии оценивания лексических навыков уже достаточно хорошо разработаны в методической литературе (дано описание сущности понятия лексической компетенции и критериев оценивания владения лексикой [Соловова, 2004; Шапов, 2007; Leńko-Szymańska, 2019]), вопрос о том, как связать это оценивание с интеграцией визуальных инструментов, остается открытым.

Термин «ментальная карта», в зарубежной методике известный как *mind-map*, не имеет единства в определении, однако все ученые признают, что это удобная и эффективная техника визуализации мышления обучающихся и способ альтернативной записи информации [Павлова, 2018].

По своей сути, ментальная (или как ее еще называют «интеллектуальная») карта — это наглядное графическое отображение на бумаге хода мыслей каждого человека вокруг ключевого понятия, своего рода вербальная, содержательная основа для порождения собственного связного высказывания [Бортникова, 2014]. В этих, а также других научных и популярных работах описываются параметры, важные для составления ментальных карт [Костина, 2016; Герасимович, 2019; Ментальные карты ... ;Whatismindmapping ... ], но не в связи с

целями обучения. Роль ментальных карт для целей обучения только начинает привлекать внимание исследователей [Нежведилова, 2015; Галушина, 2019; Ноа, 2020; Щукина, 2022]. Так, В. В. Куликова отмечает, что ментальная карта в качестве метода обучения позволяет сгруппировать большой поток информационного материала, структурируя его и управляя им [Куликова 2021]. В то же время параметры, важные при создании ментальных карт на занятиях по иностранным языкам, до сих пор не были описаны. Соответственно, одной из задач нашего исследования являлась разработка критериев составления и оценки ментальных карт, предназначенных для активизации лексики иностранного языка, а также критериев оценивания умений монологической и диалогической речи на их основе. Это позволяет проверить сформированность лексического навыка как на языковом (создание ментальной карты), так и на речевом уровнях (говорение на основе ментальной карты).

## 2. Методология исследования

С целью выявления критериев оценивания лексического навыка на основе использования ментальных карт и их апробации в реальной практике преподавания нами предприняты следующие шаги:

- выявление критериев *составления и оценки ментальных карт* как способа повторения лексики по изученной книге;
- выявление критериев оценивания *умений монологического и диалогического говорения на основе ментальных карт*;
- апробация предложенных средств оценивания уровня владения лексикой и сформированности уровня монологической и диалогической речи у студентов вуза в ходе проведения занятий и выполнения проекта с использованием разработанных материалов;
- опрос студентов после проведенного обучения на основе разработанной нами анкеты;
- анализ и интерпретация результатов исследования.

В ходе исследования нами использовались методы анализа передового методического опыта и научной литературы; опытного обучения; наблюдения; анкетирования; описания; элементы количественных подсчетов.

Опытное обучение организовано со студентами 4 курса, изучающими немецкий как второй иностранный в САФУ имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск). Опытное обучение проводилось осенью 2021 г. в группе студентов из 8 человек, владеющих иностранным языком (немецким как

вторым иностранным) примерно на уровне B1 Европейской шкалы [Common European framework ... , 2020]. К сожалению, в имеющихся условиях (ограниченное количество обучающихся одного направления подготовки и уровня владения иностранным языком) не было возможности сравнить результаты обучения на основе использования ментальных карт в контрольной и экспериментальной группах. Тем не менее, применение метода анкетирования студентов позволило нам дополнить результаты наблюдения и тем самым повысить объективность проведенного исследования.

## 3. Результаты и дискуссия

### 3.1. Создание ментальных карт на основе изученной лексики: критерии оценивания и их роль в формировании лексического навыка (языковой уровень)

Анализ работ по составлению ментальных карт [Костина, 2016; Герасимович, 2019; Копытко 2022; Ментальные карты ... ; Whatismindmapping ... ] и контролю лексических навыков [Щукин, 2004; Соловова, 2006; Шапов, 2007; Lukácsi, 2020] позволил нам выявить параметры, важные для составления ментальных карт как способа повторения лексики в книге, изучавшейся студентами на уроках домашнего чтения:

- использование определенного количества слов при составлении ментальной карты;
- указание способов семантизации значений слова;
- соблюдение лексических и логических связей;
- использование различных способов визуализации информации о лексических единицах (вербальный, фото, аудио, видео);
- умение последовательно (логично и единообразно) организовать информацию об изученной лексике.

Применяя данные параметры к нашей педагогической ситуации, мы сформулировали следующие критерии оценки ментальных карт, представленные в виде листа самооценки для обучающихся (Таблица 1).

После выявления критериев по созданию и оценке ментальных карт для повторения изученной лексики на занятиях по немецкому языку мы приступили к опытному обучению. Опытное обучение проводилось в ходе двух занятий и включало выполнение домашнего задания в виде мини-проекта группами из 2-3 студентов.

Таблица 1  
Лист самооценки ментальных карт как способа повторения лексики по прочитанной книге

Критерий	Да	Нет
Использовать в ментальной карте не менее 20 слов определенной главы		
Существительные указывать с артиклем и формой мн. ч., глаголы — с грамматической информацией (управление, основные формы)		
Использовать последовательный способ семантизации значений слов (например, использование лексемы в контексте, картинка, или комбинация способов)		
Использовать последовательный принцип структурирования лексики и лексических связей (тематический, ассоциативный, характеристика литературного героя и т. д.)		
Использовать средства визуального выделения информации о лексемах (разный цвет, иллюстрация из свободных источников или собственные и т. д.)		
Использовать как минимум два уровня организации информации (например, Lexikum Buch <i>Johnny Schweigt</i> (центральное понятие) — Kapitel 1 (первый уровень) — Tätigkeiten / Objekte / Charakter... (второй уровень)		

На первом занятии студентам было дано задание на повторение лексики прочитанной книги и представлены критерии, которые было важно учесть при создании ментальных карт. Студенты могли задать вопросы о сущности критериев, если им было что-то не понятно. С целью достижения понимания задания описание критериев было дано на родном языке (русском), так как уровень владения иностранным языком (немецким) у студентов не очень высокий (B1).

После объяснения задания студенты сами разделились на проектные группы по 2-3 человека и распределили главы прочитанной книги по домашнему чтению, лексику из которых они будут повторять. Получилось 3 проектные группы, каждая из них повторяла лексику по 2-3 главам книги. Студентам было предложено использовать критерии оценки ментальных карт как чек-лист — при составлении своей ментальной карты добиться ответа «да» по каждому пункту.

Кроме критериев оценки ментальных карт, студентам также была предоставлена краткая информация о том, что такое ментальная карта, дан список сервисов и приведены примеры ментальных карт на тренировку лексики немецкого и английского языков как иностранных, составленных в разных сервисах. При желании студенты могли создавать ментальные карты в одном из предложенных сервисов или на листе бумаги. Созданные ментальные карты в виде ссылок или

фотографий студенты отправляли преподавателю перед проведением следующего учебного занятия.

Ментальные карты по лексике книги, прочитанной студентами в рамках аспекта «Домашнее чтение», создавались в ходе самостоятельной проектной внеаудиторной работы студентов объемом в 6 академических часов. Выбор проектной формы работы для создания ментальных карт обусловлен важностью проектного обучения в профессиональном становлении современного бакалавра [Трищенко, 2020; Guoetal, 2020], а также интересом студентов к данной форме работы. Студенты, участвовавшие в нашем исследовании, уже имели достаточный опыт проектной деятельности, в том числе в ходе занятий иностранными языками, поэтому нам не потребовалось давать пояснения об организации работы в проектной группе и распределении обязанностей между участниками. При необходимости преподаватель должен быть готов дать соответствующие пояснения и оказать помощь группам, создающим проектные продукты.

В ходе нашей проверки результатов работы проектных групп выяснилось, что все ментальные карты соответствовали заданным критериям. Это показало, что студенты, во-первых, владеют изученной лексикой на языковом уровне (знают форму, значение, лексические связи и правила употребления изученных слов), а во-вторых, владеют необходимыми навыками самооценки по предложенному чек-листу.

Наши наблюдения в ходе опытного обучения доказывают, что ментальная карта, представляющая иноязычную лексику, — это отдельный тип ментальных карт, который мы предлагаем обозначить *лексической ментальной картой* и определить как инструмент систематизации и экспликации информации о лексических единицах изучаемого языка по определенной теме (форма слова (написание и произношение), семантика, грамматическая информация, лексические связи между изучаемыми лексическими единицами). Организация повторения лексики в виде создания лексических ментальных карт и их оценивания по предложенному чек-листу позволяет студентам повторить слова, их значения и грамматическую информацию, сделать это творчески и с опорой на современные цифровые инструменты визуализации. Мультимедийность лексической ментальной карты (разные цвета, толщина линий, иллюстрации, звуковое и видеосопровождение) способствуют активизации нейронных

связей в разных отделах головного мозга и тем самым способствуют запоминанию и уяснению материала.

Важно добавить, что наша группа студентов уже работала ранее с ментальными картами, но не составляла их к лексике по книге. Кроме того, это студенты 4 курса языкового направления подготовки, будущие учителя иностранных языков, которым требуется определенный уровень абстракции при развитии коммуникативных умений и навыков. Предлагая данной группе задание с лексической ментальной картой по прочитанной книге, мы смогли предоставить студентам определенную порцию нового знания (понятие и принципы составления *лексической* ментальной карты) и обеспечить им достаточный уровень сложности задания.

Предлагая критерии оценки ментальных карт по повторению лексики, представленные в таблице 1, нам удалось задействовать методические принципы посильности задания, использования инструментов наглядности, а также привлечь студентов к самооценке. Это особенно важно в связи с получаемым профессиональным образованием группы: задание выполняли будущие преподаватели иностранных языков, для которых важно развить умения оценки и самооценки.

### 3.2. Ментальная карта как основа для говорения на занятии по ИЯ

Формирование лексического навыка не является самоцелью в обучении ИЯ, а является основой развития рецептивных и продуктивных речевых умений общения на ИЯ. Соответственно, ментальные карты, которые использовались студентами для повторения лексики в нашем опытно-обучении, могут послужить основой для других видов деятельности на занятиях иностранными языками. Мы решили использовать их для оценивания уровня говорения обучающихся в виде монологической речи и интерактивного взаимодействия. Соответственно, на данном этапе исследования нами решалась задача выявления критериев оценивания монологической и диалогической речи на ИЯ на основе созданных ментальных карт.

В качестве конкретной формы занятия для оценивания умений говорения мы использовали пресс-конференцию на иностранном языке, во время которой каждая группа могла рассказать о созданной ментальной карте (монологическая речь), а все присутствовавшие обязательно задавали вопросы, на которые группа давала свои ответы (интерактивное взаимодействие).

Монологическая речь являлась подготовленной; содержание ответа не было задано и могло выбираться студентами свободно, а критерии оценивания устного ответа студентам были выданы заранее, чтобы эти критерии были учтены при подготовке монологической речи. Разработанные нами критерии оценки монологической речи представлены в Таблице 2. При разработке критериев мы учитывали общие рекомендации по оцениванию умений говорения [Щукин, 2004; Медведева, 2018; Харламенко, 2018], а также требования к сформированности умений устной речи в соответствии с уровнями общеевропейской шкалы, данными отдельно для *oral production* (устного монологического высказывания) и *interaction* (устного диалогического взаимодействия) [Common European framework ... , 2020] (мы ориентировались на описания уровней B1 и B2).

Таблица 2

*Критерии оценки говорения (монологическая речь) при представлении ментальных карт*

<i>Критерий</i>	<i>Баллы, мин.-макс</i>
Время говорения (не менее 2 минут для каждого участника группы)	0-1
Беглость речи (достаточная, без лишних пауз)	1-2
Свободное говорение (студент говорит связными предложениями, не считывая их с текста, а формулируя их самостоятельно)	1-2
Лексическая и грамматическая корректность речи (говорение преимущественно без ошибок с использованием изученной лексики и структур, единичные ошибки не мешают коммуникации)	3-5
Итого	5-10

#### **Шкала перевода баллов в отметку:**

- отлично — 9-10 баллов;
- хорошо — 7-8 баллов;
- удовлетворительно — 5-6 баллов;
- неудовлетворительно: менее 5 баллов.

Для того чтобы отдельно оценить подготовленную монологическую и неподготовленную диалогическую речь, мы разработали также критерии оценки диалогического общения во время презентации ментальных карт (Таблица 3).

Таблица 3

*Критерии оценки говорения (диалогическая речь) при представлении ментальных карт*

<i>Критерий</i>	<i>Баллы, мин.-макс.</i>
Участие в дискуссии (не менее 2 вопросов от каждого студента, обязательное участие в ответах на вопросы)	0-1

<i>Критерий</i>	<i>Баллы, мин.-макс.</i>
Адекватность ответа заданному вопросу (предполагает понимание неподготовленной речи на слух и формулировку ответа в соответствии с поставленным вопросом)	1-2
Лексическая и грамматическая корректность речи (говорение преимущественно без ошибок с использованием изученной лексики и структур, единичные ошибки не мешают коммуникации)	3-5
Итого	4-7

### Шкала перевода баллов в отметку:

- отлично — 7 баллов;
- хорошо — 5-6 баллов;
- удовлетворительно — 4 балла;
- неудовлетворительно: менее 4 баллов.

Отметим, что критерии, представленные в таблицах 2 и 3, касались не только владения лексикой из книги по домашнему чтению (что отражено в пп. 4 и 3 соответственно), но также и тех умений, которые связаны с беглостью речи, знанием и умением употреблять изученные ранее лексические единицы, грамматические структуры и речевые клише. Таким образом, во время «пресс-конференции» мы, с одной стороны, продолжали работать над закреплением лексики из книги по домашнему чтению (выход на речевой уровень), а с другой развивали умения монологической и диалогической речи в целом: активизировали необходимые структуры и речевые клише (например, вспомнили вопросительные слова и порядок слов в немецком вопросительном предложении для фазы интеракции), тренировали понимание речи сокурсников на слух и работали над ее беглостью, активизировали представления о жанре пресс-конференции. В то же время мы не хотели перегружать шкалу оценок: предлагаемые в таблицах 2 и 3 пункты позволяют сосредоточиться на главных критериях и достаточно обозримы; эксперт, производящий оценивание, не тратит времени ни на изучение критериев и баллов, ни на оценивание каждого студента.

Определенные выше критерии оценки монологической и диалогической речи были представлены студентам и применялись преподавателями, присутствовавшими на занятии. Поскольку студенты были сконцентрированы на том, чтобы сформулировать неподготовленный вопрос (с учетом необходимости экономить время занятия) мы отказались от идеи привлечь студентов ко взаимной оценке, но это составляет одну из потенциальных возможностей занятия — сначала студенты могут участвовать в «пресс-конференции», а

затем оценить то, что было представлено сокурсниками по заданным критериям.

Апробация занятия в виде пресс-конференции по созданным ментальным картам прошла достаточно успешно. Студенты говорили охотно и приятно удивили преподавателей достаточно высоким уровнем баллов за подготовленную и неподготовленную речь, показав хорошие и отличные результаты за подготовленную монологическую и диалогическую речь. У присутствовавших на занятии студентов средний показатель за устную монологическую подготовленную речь составил 4,35 балла, за интеракцию — 4,17 балла.

В завершение занятия студентам было предложено заполнить небольшую анкету, в которой выяснялось, насколько они уяснили сущность лексической ментальной карты, а также то, насколько данный инструмент помог им лучше работать с лексикой. Ответы студентов демонстрируют, что в целом они понимают сущность ментальной карты, а самое главное, имеют представление о ее методическом потенциале при работе над иноязычной лексикой. В вопросе о том, понравилось ли им работать с ментальными картами и помог ли этот инструмент лучше запомнить лексику, 83 % опрошенных ответили утвердительно. В качестве причины для негативных ответов назывались технические сложности с сервисами создания ментальных карт, что затруднило работу одной из групп. Тем не менее, и эти студенты завершили задание успешно, выбрали альтернативный способ составления ментальной карты от руки, а затем принимая участие в занятии вместе со всеми студентами.

### Заключение

Апробация разработанных средств оценивания формирования лексического навыка по изученной лексике и умений говорения у студентов вуза на основе созданных ментальных карт показала, что в обучении иностранным языкам следует выделить особый тип *лексической ментальной карты*, принципам составления и критериям оценивания которой нужно специально обучать и преподавателей иностранных языков, и студентов, использующих данный инструмент визуализации на занятии. Предложенные в нашем опытно-обучении инструменты оценивания лексических ментальных карт, а также методика их применения являются рабочими, эффективными и наглядными, что доказывает возможность дальнейшего использования подобных инструментов при оценке качества и уровня знаний учащихся.

В ходе работы впервые предложены критерии разработки ментальных карт по повторению лексики и чек-лист для самопроверки студентов, что может найти применение в теории и практике преподавания иностранных языков. Хотя ментальные карты в ходе нашего исследования составлялись на материале лексики немецкого как второго иностранного языка, представляется возможным использовать разработанные критерии оценки сформированности лексического навыка на языковом и речевом уровнях для других условий обучения и других иностранных языков. А предложенную методику работы с инструментами визуализации на занятиях по иностранному языку вполне можно попробовать применить при работе с другими визуальными инструментами, такими как инфографика или лонгрид.

#### Библиографический список

1. Бортникова Е. В. Интеллектуальная карта как универсальный инструмент обучения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 35-38.
2. Галушина Е. Н. К использованию ментальных карт для подготовки обучающихся к промежуточному контролю / Е. Н. Галушина, М. С. Апанович, П. В. Галушин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 38 (2). С. 314-320.
3. Герасимович Т. Mindmap: 18 инструментов для создания интеллект-карт // textterra.ru: электронный портал. 29.04.2019. URL: <https://textterra.ru/blog/obzor-15-besplatnykh-programm-dlya-sozdaniya-intellekt-kart.html> (дата обращения: 27.10.2021).
4. Копытко В. Н. Инновационные технологии при обучении иностранному языку в высшей школе на примере ментальных карт // Педагогическое образование. 2022. Т. 3 (7). С. 226-230.
5. Костина Е. В. Использование ментальных карт в обучении английскому языку // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. № 2-2 (63). С. 46-48.
6. Куликова В. В. Ментальная карта как метод обучения // Карельский научный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 29-32.
7. Медведева А. В. Критерии оценивания обучающихся на уроках английского языка с применением кейс-метода // Вестник науки и образования. 2018. Т. 1. № 6 (42). С. 110-112.
8. Ментальные карты // Самопознание.ру : сайт. URL: [https://samopoznanie.ru/schools/mentalnye\\_karty/](https://samopoznanie.ru/schools/mentalnye_karty/) (дата обращения: 27.10.2021).
9. Нежведилова Л. А. Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов I-II курсов неязыковых вузов // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 20-24.
10. Павлова Е. А. Ментальные карты как эффективный способ визуализации мышления обучающихся на уроках иностранного языка // Эмиховские чтения: материалы V Международной научно-практической конференции (Тюмень, 15-17 ноября 2017 г.) / редакционная коллегия: О. В. Гусева, Н. Г. Кантышева, В. А. Мартынова и др. Тюмень : Агат, 2018. С. 108-115.
11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций. 4-е изд. Москва : Просвещение, 2006. 239 с.
12. Трищенко Д. А. Метод проектов как средство оценивания компетенций студентов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 2 (113). С. 81-89.
13. Харламенко И. В. Критерии оценивания устного экзамена по английскому языку на уровне В2 / И. В. Харламенко, В. В. Нохрина // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С. 102-109.
14. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения — основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 19-25.
15. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учебное пособие. Москва : Филоматис, 2004. 416 с.
16. Щукина О. П. Особенности использования ИКТ на занятиях английского языка в военном вузе // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 87-93.
17. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 27.10.2021).
18. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 102.
19. Hoa Ph. V., Trang N. Th. H. Mind maps in EFL speaking classes: A case study at university of foreign language studies the university of Danang // VNU Journal of Foreign Studies. 2020. V. 36. № 6.
20. Leńko-Szymańska A. Defining and Assessing Lexical Proficiency. New York: Routledge, 2019. 276 p.
21. Lukácsi Z. Standard setting and internal validation of a novel approach adopted for assessing speaking // Training, Language and Culture. 2020. № 4 (4). P. 9-22.
22. What is mind mapping? URL: <https://help.mindomo.com/mind-mapping/what-is-mind-mapping/> (дата обращения: 27.10.2021).

#### Reference list

1. Bortnikova E. V. Intellektual'naja karta kak universal'nyj instrument obuchenija = Mind mapping as a universal learning tool // Inostrannye jazyki v shkole. 2014. № 11. S. 35-38.
2. Galushina E. N. K ispol'zovaniju mental'nyh kart dlja podgotovki obuchajushhihsja k promezhutochnomu

kontrolju = To use mental maps to prepare students for intermediate control / E. N. Galushina, M. S. Apanovich, P. V. Galushin // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2019. № 38 (2). S. 314-320.

3. Gerasimovich T. Mindmap: 18 instrumentov dlja sozdaniya intellekt-kart = Mindmap: 18 tools for creating mindmaps // texterra.ru: jelektronnyj portal. 29.04.2019. URL: <https://texterra.ru/blog/obzor-15-besplatnykh-programm-dlya-sozdaniya-intellekt-kart.html> (data obrashhenija: 27.10.2021).

4. Kopytko V. N. Innovacionnye tehnologii pri obuchenii inostrannomu jazyku v vysshej shkole na primere mental'nyh kart = Innovative technologies in teaching a foreign language in higher education using mental maps as an example // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 3 (7). S. 226-230.

5. Kostina E. V. Ispol'zovanie mental'nyh kart v obuchenii anglijskomu jazyku = Using mindmaps to teach English // Novaja nauka: Teoreticheskij i prakticheskij vzgljad. 2016. № 2-2 (63). S. 46-48.

6. Kulikova V. V. Mental'naja karta kak metod obuchenija = Mindmap as a method of learning // Karrel'skij nauchnyj zhurnal. 2021. T. 10. № 1 (34). S. 29-32.

7. Medvedeva A. V. Kriterii ocenivaniya obuchajushhihsja na urokah anglijskogo jazyka s primeneniem kejsmetoda = Criteria for evaluating students in English lessons using the case method // Vestnik nauki i obrazovanija. 2018. T. 1. № 6 (42). S. 110-112.

8. Mindmaps // Samopoznanie.ru : sajt. URL: [https://samopoznanie.ru/schools/mentalnye\\_karty/](https://samopoznanie.ru/schools/mentalnye_karty/) (data obrashhenija: 27.10.2021).

9. Nezhvedilova L. A. Primenenie intellekt-kart pri obuchenii anglijskomu jazyku studentov I-II kursov neязыkovykh vuzov = The use of mindmaps in teaching English to students of I-II courses in non-linguistic universities // Molodoj uchenyj. 2015. № 8. S. 20-24.

10. Pavlova E. A. Mental'nye karty kak jeffektivnyj sposob vizualizacii myshlenija obuchajushhihsja na urokah inostrannogo jazyka = Mindmaps as an effective way to visualize the thinking of students in foreign language lessons // Jemihovskie chtenija : materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii (Tjumen', 15-17 nojabrja 2017 g.) / redakcionnaja kollegija: O. V. Guseva, N. G. Kantysheva, V. A. Martynova i dr. Tjumen' : Agat, 2018. S. 108-115.

11. Solovova E. N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam = Methodology for teaching foreign lan-

guages : bazovyj kurs lekcij. 4-e izd. Moskva : Prosveshhenie, 2006. 239 s.

12. Trishhenko D. A. Metod proektov kak sredstvo ocenivaniya kompetencij studentov = Project method as a means of assessing students' competencies // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 2 (113). S. 81-89.

13. Harlamenko I. V. Kriterii ocenivaniya ustnogo jezkamena po anglijskomu jazyku na urovne V2 = Criteria for evaluating oral English examination at B2 level / I. V. Harlamenko, V. V. Nohrina // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja komunikacija. 2018. № 2. S. 102-109.

14. Shamov A. N. Leksicheskie navyki ustnoj rechi i chtenija — osnova semanticheskoi kompetencii obuchaemyh = Lexical skills of speech and reading — the basis of the semantic competence of students // Inostrannye jazyki v shkole. 2007. № 4. S. 19-25.

15. Shhukin A. N. Obuchenie inostrannym jazykam: Teorija i praktika = Teaching foreign languages: theory and practice : uchebnoe posobie. Moskva : Filomatis, 2004. 416 s.

16. Shhukina O. P. Osobennosti ispol'zovanija IKT na zanjatijah anglijskogo jazyka v voennom vuze = Features of the use of ICT in English classes at military university // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 1 (124). S. 87-93.

17. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (data obrashhenija: 27.10.2021).

18. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 102.

19. Hoa Ph. V., Trang N. Th. H. Mind maps in EFL speaking classes: A case study at university of foreign language studies the university of Danang // VNU Journal of Foreign Studies. 2020. V. 36. № 6.

20. Leńko-Szymańska A. Defining and Assessing Lexical Proficiency. New York: Routledge, 2019. 276 p.

21. Lukácsi Z. Standard setting and internal validation of a novel approach adopted for assessing speaking // Training, Language and Culture. 2020. № 4 (4). R. 9-22.

22. What is mind mapping? URL: <https://help.mindomo.com/mind-mapping/what-is-mind-mapping/> (data obrashhenija: 27.10.2021).

Статья поступила в редакцию 11.01.2023; одобрена после рецензирования 21.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 11.01.2023; approved after reviewing 21.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.



Научная статья  
УДК 377.5  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_81  
EDN: NCBSEE

### Классификация заданий с поликомпонентными рисунками в профессиональной подготовке студентов многопрофильного техникума

**Анна Германовна Верещагина**

Аспирантка, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36  
annet\_53@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6361-0592>

**Аннотация.** Современный этап развития общества ставит перед образовательными организациями, реализующими среднее профессиональное образование, задачу подготовки профессионально компетентных специалистов, способных обеспечить страну квалифицированными кадрами. Для реализации этой задачи необходима интеграция требований стандартов среднего общего, профессионального образования с учетом формирования общих компетенций, развития универсальных учебных действий как их метапредметной основы.

Данные требования заложены в федеральных государственных стандартах среднего общего образования, в государственных стандартах по профессии и специальности в виде требований к личностным, предметным, метапредметным результатам, а также к общим и профессиональным компетенциям. Реализовать данную интеграцию очень непросто для преподавателей общеобразовательного цикла из-за отсутствия научного обоснования данного процесса, а также теоретических знаний, практического опыта у преподавателей системы среднего специального образования.

В связи с этим актуализирована *проблема* интеграции требований стандартов среднего общего и профессионального образования для успешного формирования метапредметных результатов и общих компетенций у студентов, получающих среднее профессиональное образование. Охарактеризовано основное средство решения данной проблемы — задания с поликомпонентными рисунками, которые обладают не до конца исследованным образовательным потенциалом.

Цель статьи — представить на основе метапредметного подхода к обучению 5 классификаций заданий с поликомпонентными рисунками как педагогическими средствами, способными учесть клиповость восприятия, мышления в профессиональной подготовке студентов.

В статье сформулировано определение задания с поликомпонентным рисунком как средства обучения с метапредметным потенциалом; представлены примеры такого рода заданий в 5 классификациях.

Данная статья может быть полезна творчески работающим педагогам системы общего и среднего профессионального образования; исследователям, занимающимся вопросами модернизации образования; студентам.

**Ключевые слова:** интеграция; клиповое мышление; универсальные учебные действия; общие компетенции; профессиональные компетенции; задания с поликомпонентными рисунками; метапредметный потенциал

**Для цитирования:** Верещагина А. Г. Классификация заданий с поликомпонентными рисунками в профессиональной подготовке студентов многопрофильного техникума // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 81-92. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_81](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_81). <https://elibrary.ru/NCBSEE>

Original article

### Classification of tasks with multicomponent drawings in the professional training of multidisciplinary technical school students

**Anna G. Vereshchagina**

Post-graduate student, Vyatka state university. 610000, Kirov, Moskovskaya st., 36  
annet\_53@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6361-0592>

**Abstract.** The modern stage of the development of society sets the task for educational organizations implementing secondary vocational education to train professionally competent specialists who can provide the country with qualified personnel. To implement this task, it is necessary to integrate the requirements of the standards of secondary general and professional education, taking into account the formation of common competencies, the development of universal educational actions as their metasubject basis.

© Верещагина А. Г., 2023

These requirements are laid down in federal state standards of secondary general education, in state standards by profession and specialty in the form of requirements for personal, subject, meta-subject results, as well as for general and professional competencies. This integration is very difficult for teachers of the general education cycle due to the lack of scientific justification of this process, as well as theoretical knowledge, practical experience among teachers of the secondary special education system.

In this regard, the problem of integrating the requirements of the standards of secondary general and professional education for the successful formation of meta-subject results and general competencies of students of secondary vocational education has been updated. The main means for solving this problem is characterized — tasks with polycomponent drawings that have not fully studied educational potential.

The purpose of the article is to present on the basis of a meta-subject approach to teaching 5 classifications of tasks with multi-component drawings as pedagogical means that can take into account the clip perception, thinking in the professional training of students.

The article formulated the definition of a task with a multicomponent pattern as a means of learning with meta-subject potential; examples of such tasks are presented in 5 classifications.

This article can be useful to creatively working teachers of the system of general and secondary vocational education; researchers involved in the modernization of education; to students.

**Keywords:** integration; clip thinking; universal learning actions; general competencies; professional competencies; tasks with multicomponent drawings; meta-subject potential

**For citation:** Vereshchagina A. G. Classification of tasks with multicomponent drawings in the professional training of multidisciplinary technical school students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 81-92. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_81](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_81). <https://elibrary.ru/NCBSEE>

## Введение

В настоящее время детально изучается долгосрочная перспектива развития и укрепления системы среднего профессионального образования, которая опирается на федеральные образовательные стандарты (далее ФГОС) как среднего общего образования (далее СОО), так и среднего профессионального (далее СПО). Данная система функционирует в русле метапредметности, так как метапредметная деятельность позволяет обучающимся решать нестандартные задачи, в том числе связанные с их профессиональной деятельностью.

В соответствии с международными стандартами современными потребностями экономики и общества регламентированы основные направления государственной политики в области подготовки квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена в таких документах, как Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Совершенствование управления ... , 2017], федеральный проект «Молодые профессионалы» национального проекта «Образование» [Молодые профессионалы ... , 2019], стратегии развития системы среднего профессионального образования до 2030 г. [Стратегические приоритеты ... , 2021]. Во всех этих документах уделяется большое внимание становлению конкурентоспособной личности обучающихся, в частности при использова-

нии инновационных методов и средств обучения в рамках профессиональной подготовки студентов СПО.

В данной статье рассматривается метапредметный подход, который в настоящее время составляет основу российского образования, позволяющего сохранить и отстоять в обществе культуру мышления и формирования целостного мировоззрения, включить лучшие дидактико-методические образцы развития предметной формы знания.

Все требования, заложенные во ФГОС любых профессий и специальностей, можно отнести к различным метапредметным результатам. Например, во ФГОС среднего профессионального образования (далее СПО) прописаны следующие результаты [Верещагина, 2022а]: «умение выбирать успешные стратегии в различных ситуациях» (отнесем к регулятивным результатам); «умение продуктивно общаться» (отнесем к коммуникативным результатам); «владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности» (отнесем к познавательным результатам); «готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности» (отнесем к личностным результатам).

В техникумах реализуются программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС) и подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ). Важно, что в обоих случаях в соответствии с ФГОС по профессии или специ-

альности в результате освоения образовательной программы у выпускников должны быть сформированы общие и профессиональные компетенции (далее ОК и ПК).

Реализация метапредметного подхода в системе СПО позволяет обеспечить конкурентоспособность выпускников. Для формирования метапредметных результатов и общих компетенций обучающихся целесообразно создавать специальные педагогические средства, которыми могут выступать иллюстрированные задания. Такими средствами, например, являются задания с поликомпонентными рисунками.

Сформулируем определение данного дидактического инструмента: задание с поликомпонентным рисунком — это информация, содержащая как вербальную составляющую («текстовое поле»), так и комплекс визуальных образов, позволяющих понять смысл ситуации, направить обучающихся по верной «траектории» решения (см. Рис. 1).



Рис. 1. Пример поликомпонентного рисунка

Задания к данному поликомпонентному рисунку могут быть следующими:

- Какой процесс (явление) изображен на рисунках?
- Как данное явление может навредить или помочь вам в профессиональной деятельности? Приведите конкретные примеры.

При выполнении заданий с поликомпонентными рисунками на основе восприятия иллюстраций у студентов актуализируются необходимые представления и понятия, что позволяет им выбрать или сформулировать правильный ответ, затратив меньше времени, чем при выполнении задания без рисунков. При восприятии поликомпонентных рисунков совместно с вопросом задания реализуется та или иная группа мыслительных действий и операций: анализ, обобщение, классификация, систематизация и др. Также студенты могут во время выполнения заданий с поликомпонентными рисунками самостоятельно ставить вопросы, прогнозировать следующую иллюстрацию, находить ошибку, создавать собственные рисунки [Верещагина, 2022б].

Разработанный на основе данных рисунков фонд оценочных средств, по мнению Л. Л. Куулар, позволит систематически отслеживать, диагностировать, корректировать теоретические и практические результаты студентов в соответствии с требованиями ФГОС СОО и ФГОС СПО в виде достижения предметных, метапредметных результатов, общих и в некоторых случаях профессиональных компетенций [Куулар, 2016].

Представленные в статье классификации заданий с поликомпонентными рисунками должны помочь учителю систематизировать полученные знания у обучающихся, способствовать составлению заданий в соответствии с требуемыми метапредметными результатами и общими компетенциями. Сами задания с поликомпонентными рисунками могут способствовать повышению эффективности занятий на всех этапах усвоения учебного материала: при объяснении нового материала, его осмыслении, оценке осваиваемых элементов содержания. Кроме того, данные задания обеспечат возможность интеграции требований стандартов среднего общего и профессионального образования за счет формирования как метапредметных результатов, так и общих компетенций, а в некоторых случаях — профессиональных компетенций студентов СПО.

#### Методы исследования

В качестве методологического базиса для выполнения классификаций заданий с поликомпонентными рисунками мы выбрали метапредметный подход, положенный в основу современных стандартов СОО и системы СПО. В данной статье с целью обоснования нового подхода к организации исследований в системе СПО представлен обзор публикаций как отечественных, так и зарубежных авторов по проблематике формирования метапредметных результатов, которые составляют фундамент для общих компетенций, заложенных во ФГОС по различным профессиям и специальностям. Например, ОК. 2 — «осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности» — можно отнести к познавательным результатам; ОК. 05 — «осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста», — к коммуникативным результатам.

### Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования

В современной жизни понятия «метапредмет» и «метапредметное обучение» приобретают особую популярность. Это вполне объяснимо, ведь метапредметный подход заложен в основу новых стандартов, а результатом метапредметного обучения является развитие мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия, то есть формирование различных метапредметных результатов и жизненных навыков.

Разработкой технологии метапредметного обучения с 1990 г. занималась научная группа под руководством Ю. Громько. Автором и разработчиками были выделены как метапредметы «знание», «проблема», «знак», «задача» и другие. Данные метапредметы позволяют формировать и развивать универсальные способы деятельности, а итогами метапредметного образования являются сформированные и реализуемые в практической деятельности универсальные учебные действия. Они, в свою очередь, представляют собой систему учебных действий обучающихся, которая предполагает овладение навыками планирования и организации самостоятельной работы по освоению новых знаний и умений не только в рамках учебного процесса, но и в определенных жизненных ситуациях, а следовательно, и в профессиональной деятельности обучающихся [Хотулева, 2021].

А. В. Хуторской детально изучал метапредметное содержание образования, которое, по его мнению, должно проходить сквозной линией через все учебные предметы и образовательные области, получать всякий раз конкретное преломление и объединять их в единое, целостное содержание [Хуторской, 2012].

Теоретико-методологические аспекты метапредметного подхода в обучении студентов системы СПО освещаются в трудах лишь немногих российских и зарубежных педагогов и психологов. Например, А. В. Грешилова определила содержание метапредметных компетенций у студентов СПО, обучающихся по специальности «Дошкольное образование» в рамках учебной дисциплины «Педагогика», и выявила, что к ним относятся определенные ОК и ПК из стандарта СПО [Грешилова, 2014].

Л. А. Харисова отмечает, что общие компетенции коррелируют с метапредметными достижениями обучающихся, которые они получают в ходе освоения общеобразовательных программ по основным предметам [Харисова, 2021].

К. В. Бикмаева и А. А. Ипполитова утверждают, что внедрение в практику преподавания метапредметного подхода способствует достижению главной цели среднего профессионального образования — обеспечивает подготовку квалифицированного специалиста в процессе его интеллектуального, культурного, личностного, нравственного развития [Бикмаева, 2022].

Хочется отметить труды зарубежных ученых К. Kleinke и М. Hennecke. В них утверждается, что метапознание — это хорошо изученная конструкция, важная для успешного обучения. Они построили 12-балльную шкалу метапознания о самоконтроле, в которой учитывались два фактора: метакогнитивное знание и метакогнитивная регуляция [Kleinke, 2022].

L. Pylväs, H. Rintala и P. Nokelainen исследовали развитие компетенций студентов в Финляндии. Они выяснили: чтобы поддержать целостное развитие профессиональных знаний и избежать отсева при обучении, необходимо признавать не только важность развития профессиональной компетентности обучающихся, но и роль социальной компетентности и метакомпетентности, то есть саморегуляции, при работе в профессиональном образовании [Pylväs, 2018].

И это убеждает нас, что зарубежные ученые также обращают внимание на важность метапредметного содержания образования.

Еще одна группа зарубежных ученых (N. Zakaria, M. Masduki, A. Kamis, N. A. Yamin и N. N. Ismail) отмечает разрыв между компетенциями профессиональных навыков студентов и навыками, востребованными в отраслях. И это существенно влияет на уровень безработицы среди выпускников профессиональных учебных заведений [Zakaria, 2018]. Такая ситуация актуальна и для территории России, поэтому необходимо на всех уроках как общеобразовательного, так и профессионального цикла стремиться получить все то, что поможет каждому студенту достичь уровня высококвалифицированного специалиста, отлично освоившего все необходимые той или иной профессии или специальности компетенции.

Мы предлагаем в качестве средства формирования метапредметных результатов, а также общих и профессиональных компетенций применять задания с поликомпонентными рисунками, потому что именно они способны в современных реалиях цифрового мира помочь студентам достичь этих результатов.

А. В. Свиридова отмечает, что визуальные эффекты являются очень эффективным средством передачи информации, так как человеческий мозг может воспринимать и обрабатывать изображения намного быстрее, чем текст на привычном естественном языке [Свиридова, 2016].

Хочется отметить, что современные студенты обладают «клиповым мышлением». По мнению А. В. Ерахтина, «клиповое мышление» предполагает, что человек воспринимает окружающий мир как набор фрагментарных, разрозненных, мало связанных между собой образов. Слово «clip» в переводе с английского — ‘фрагмент’, ‘вырезка’, ‘отрезок’, ‘отрывок’ [Ерахтин, 2019]. Именно поэтому набор рисунков помогает понять любой изучаемый материал и представить его в системе, собрать «клипы» — «элементы мозаики» — воедино.

Ученые А. Ф. Майра, Д. В. Джеффри и Э. М. Мелисса из университета Ватерлоо в Канаде выяснили, что существует очень мало фундаментальных когнитивных исследований, оценивающих достоинства рисунков и рисования как мнемонической стратегии. По их мнению, рисунки — это надежное средство повышения производительности обучающихся [Майра, 2018].

Группа ученых R. Birzina, A. Fernate, I. Luka и I. Maslo считают, что электронное обучение позволяет интегрировать неформальные и неформальные элементы обучения в формальное образование, а также способствует развитию студентами общеобразовательных компетенций [Birzina, 2012]. Электронное обучение, в свою очередь, открывает новые возможности для применения заданий с поликомпонентными рисунками, позволяя, например, еще более их динамизировать.

Таким образом, актуализируется задача разработки классификации заданий с поликомпонентными рисунками, которые возможно применять в профессиональной подготовке студентов многопрофильного техникума в условиях цифрового развития общества.

### Результаты исследования

Разработанные нами классификации как целостные системы взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов обеспечивают процесс формирования метапредметных результатов и общих компетенций студентов системы СПО. Графически это представлено при помощи диаграммы (Рис. 2). С правой стороны указано, по каким основаниям произведена классификация, а с левой — изображено подобие транспорта, кото-

рый показывает, что преподаватель легко может сам определить, какое задание из представленной классификации ему необходимо выбрать для изучаемого материала или его закрепления. Под диаграммой можно увидеть «фундамент», то есть те блоки, которые необходимы для выбора задания. Это значит, что преподаватель осуществляет выбор задания в зависимости от того, какие общие компетенции он хочет сформировать у студента и какие метапредметные результаты получить. Таким образом нами будет раскрыто содержание классификаций по следующим основаниям: «используемые мыслительные операции для решения задания», «формирование конкретной группы метапредметных результатов», «вид наглядной составляющей задания с поликомпонентным рисунком», «вид вербальной составляющей поликомпонентных рисунков», «метод познавательной деятельности обучающихся». Разберем каждый из них подробно.



Рис. 2. Классификация заданий с поликомпонентными рисунками

### Классификация заданий по основанию «используемые мыслительные операции для решения задания»

Современные студенты, как уже было сказано ранее, обладают «клиповым мышлением»: они рассеяны, гиперактивны, также у них наблюдается дефицит внимания [Купчинская, 2019]. Преимущество клипового мышления в том, что наделенные им люди обладают скоростным откликом и быстрой реакцией на любые стимулы и изменения. Студенту трудно изучать дисциплины с помощью традиционных форм — лекций, конспектов, учебников. Им необходимы современные информационные формы подачи учебного материала, например, задания с поликомпонентными рисунками (далее ЗсПКР). Общество предъявляет высокие требования к интеллектуальному развитию человека. В рамках проблем неустойчивости внимания необходимо развитие у обучающихся всех форм мышления через разнообразные мыслительные операции, для полноценного формирования компетенций в рамках получаемых профессий и специальностей, а также целостного развития личности. Рассмотрим несколько видов мыслительных операций, кото-

рые позволяют развивать мышление обучающихся посредством ЗсПКР.

В таблице слева (Рис. 3) представлены операции, определяющие способ решения задания по рисунку, а справа — примеры репрезентации наглядной и вербальной информации в задании с иллюстративной составляющей.



Рис. 3. Примеры классификации заданий по основанию «используемые мыслительные операции для решения задания»

Как можно заметить, при выполнении любого задания с поликомпонентным рисунком реализуются различные мыслительные действия и операции: анализ, сравнение, обобщение, классификация и др. В данной классификации выделено 4 группы различных заданий с поликомпонентными рисунками, но их может быть гораздо больше в соответствии с различными мыслительными операциями.

**Классификация заданий по основанию «формирование конкретной группы метапредметных результатов» (Рис. 4)**



Рис. 4. Классификация заданий по основанию «формирование конкретной группы метапредметных результатов»

Рынок труда выдвигает ряд требований к подготовке квалифицированных специалистов: готовность применять полученные в системе среднего профессионального образования компетенции в профессиональной практике, знание основ производственной деятельности, навыки сотрудничества в команде, самообразование, целеустремленность [Панюкова, 2020, с. 5]. Мы полагаем, что метапредметность выступает характеристикой компонента содержания образования, который осваивается в тесной связи/интеграции с предметным компонентом и освоение которого приводит к овладению обучающимся ключевыми компетенциями (универсальными способами деятельности, умениями решать проблемы, воспринимать мир целостно, самостоятельно организовать процесс обучения, управлять знаниями). Таким образом формируются метапредмет-

ные результаты через универсальные учебные действия, которые, в свою очередь, являются базисом для формирования общих компетенций.

Рассмотрим формируемые метапредметные результаты более детально.

*Личностные результаты* формируются через личностные универсальные учебные действия: самопознание, самоопределение, ценностно-смысловую ориентацию. В качестве примера можно предложить

- проблемную задачу;
- участие в проектах;
- задание, решение которого надо обосновать, основываясь только на фактах;
- ситуативную задачу;
- дискуссию;
- подведение итогов урока;
- творческие задания (например, составить задачу по рисунку);
- зрительное, вербальное восприятие;
- мысленное воспроизведение картины, ситуации;
- самооценка события, происшествия;

*Регулятивные результаты* формируются через регулятивные универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, прогнозирование, самоконтроль, коррекцию, оценку, алгоритмизацию.

- В качестве примера можно предложить
- «преднамеренные ошибки»;
  - поиск информации в предложенных источниках;
  - взаимоконтроль;
  - взаимный диктант;
  - диспут;
  - «ищу ошибки»;
  - контрольный опрос на определенную проблему;
  - планирование;
  - прогнозирование

*Познавательные результаты* формируются через познавательные универсальные учебные действия: структурирование знаний, самостоятельное выделение и формирование познавательной цели, выбора способа решения, рефлексии, анализа, синтеза, сравнения, выдвижения гипотез, классификацию, установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, установление аналогий.

В качестве примера можно предложить следующие:

- «сравни»
- «найди отличия»;

- «на что похоже?»;
- поиск лишнего;
- упорядочивание;
- «цепочки»;
- хитроумные решения;
- составление схем-опор;
- составление и распознавание диаграмм;
- задание на анализ, синтез, индукцию, дедукцию и т. п.

*Коммуникативные результаты* формируются через коммуникативные универсальные учебные действия: планирование учебного сотрудничества, построение речевых высказываний, лидерство и согласование действий с партнерами, сотрудничество в поиске и сборе информации, контроль, коррекция, оценка действий партнера, умение выражать мысли.

В качестве примера можно предложить следующие задания:

- составь задание партнеру;
- представь себя в роли учителя и составь задание для группы;
- составь рассказ от имени героя;
- составь рассказ от имени неодушевленного предмета (например, от имени парты, от имени перфоратора и т. п.);
- составь отзыв на работу одноклассника;
- групповая работа по составлению поликомпонентных рисунков;
- «отгадай, о ком говорим»;
- диалоговое слушание (формулировка вопросов для обратной связи);
- «подготовь рассказ...»;
- «опиши устно...»;
- «объясни...»

**Классификация заданий по основанию «вид наглядной составляющей задания с поликомпонентным рисунком» (Рис. 5)**



Рис. 5. Примеры классификации заданий по основанию «вид наглядной составляющей задания с поликомпонентным рисунком»

Задания с поликомпонентными рисунками должны обязательно содержать иллюстрации. Существуют различные подходы к трактовке понятия «иллюстрация» в зависимости от области научного познания. Слово «иллюстрация» — от латинского ‘освещение’, наглядное изображение,

объяснение с помощью наглядных примеров, изображение, сопровождающее и дополняющее текст... [Большой энциклопедический словарь, 2023]. Разные авторы приходят к мнению в том, что иллюстрация [Поиск значения, толкования слов, 2023] — это изображение, рисунок в тексте, поясняющий его содержание, рисунок, иллюстрирующий текст, любое графическое изображение (рисунок, чертеж, фотоснимок, репродукция с картины), украшающее или дополняющее основную текстовую информацию (способствующее раскрытию его содержания) [Магия слов, 2023]. В художественной энциклопедии [Художественная энциклопедия, 2023] иллюстрация — это изображение, сопровождающее, дополняющее и наглядно разъясняющее текст (рисунки, фотоснимки, репродукции и т. п.). По нашему личному опыту, рисунки объясняют, дополняют основную текстовую информацию, активизируют деятельность обучающихся, делают объяснение материала, закрепление и контроль привлекательным и интересным, мотивируют к получению знаний, а также способствуют лучшему усвоению информации. Рассмотрим примеры классификации по виду наглядной составляющей задания с поликомпонентным рисунком (Рис. 5).

**Классификация заданий по основанию «вид вербальной составляющей поликомпонентных рисунков»**

К вербальной информации относится непосредственно текст задания, сопровождающий поликомпонентный рисунок. Вербальными считаются задания, которые выполняют, взаимодействуя со словами, манипулируя ими или используя их [Важность вербального интеллекта, 2023]. Вербальные задания могут включать конкретные или абстрактные идеи и развивают следующие навыки: решать языковые задачи литературного, логического или социального типа; выполнять сложный анализ на основе языка; понимать значения письменной или устной информации; понимать взаимосвязи между языковыми концепциями и проводить языковые аналогии или сравнения. Вербальные задания направлены на смысловое постижение, конкретизацию значения смыслов и ценностей студентов. Приведем примеры классификации вербальных заданий к поликомпонентным (см. Табл. 1).

Таблица 1

*Классификация заданий по основанию «вид вербальной составляющей поликомпонентных рисунков»*

<i>Виды вербальной составляющей</i>	<i>Пример текста к задаче</i>
Нахождение ошибки в произвольных действиях, изображенных на рисунках	Какая ошибка допущена при изображении физического явления (процесса, факта)? Кто неправильно выполняет действия? Какой прибор работает неточно?
Задания, требующие творческого разрешения вопросов	Какие способы вы выберете (что нужно сделать)? Как узнать? Объясните противоречие...
Качественные задания (не содержат цифровых значений как в самом задании, так и в решении)	Определите по изображениям, с чего необходимо начинать для...? Почему... Сделайте вывод...
Количественные задания (содержат цифровые значения как в самом задании, так и в решении)	Чему равно атмосферное давление? Определите значение по верному изображению, определив вначале цену деления прибора

**Классификация заданий по основанию «метод познавательной деятельности обучающихся», сформированную на основе классификация методов по типу познавательной деятельности М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера [Лернер, 2023] (Рис. 6)**



Рис. 6. Пример классификации заданий по основанию «метод познавательной деятельности обучающихся»

Познавательная активность студентов выступает условием формирования у них потребности в знаниях, самостоятельности, овладения умениями профессиональной деятельности, обеспечивает прочность и глубину знаний. Образовательный процесс рассматривается как управляемая система, в которой осуществляется познавательная активность студента для формирования высококвалифицированного специалиста. В данной классификации рассматриваются четыре метода познавательной деятельности обучающихся: объ-

яснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский.

*Объяснительно-иллюстративный* метод познавательной деятельности обучающихся заключается в том, что учитель сообщает готовую информацию, используя разные средства, а студенты ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сюда относятся такие приемы, как рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация. Установлено, что более 80 % информации человек усваивает с помощью органов зрения. Таким образом, повышая активность зрительных рецепторов, преподаватель может рассчитывать на более качественное усвоение новой темы [Объяснительно-иллюстративный метод обучения, 2023].

*Репродуктивный метод* заключается в воспроизведении студентом учебных действий по заранее определенному алгоритму. Используется для приобретения обучающимся умений и навыков. С помощью заданий этого уровня формируется способность студента понимать отдельные смысловые единицы изучаемой/изученной информации, связанные с будущей специальностью, ориентироваться в различных понятиях, в представленных ситуациях.

*Частично-поисковый метод* заключается в том, что преподаватель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а обучающиеся осуществляют отдельные шаги для поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует. При использовании этого метода происходит постепенное привлечение обучающихся к самостоятельному решению проблемы путем самостоятельного активного поиска. При этом подключать студента к поиску можно на различных этапах занятия в зависимости от использованных приемов.

*Исследовательский метод* заключается в том, что обучающимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая необходимые для этого приемы. Этот метод призван обеспечить развитие у студентов способности творчески применять знания. При этом они овладевают методами научного познания и накапливают опыт исследовательской, творческой деятельности. Им предлагаются ЗсПКР на практическое применение уже сформированных знаний в новой ситуации. Студент самостоятельно применяет знания в рамках предложенных условий, глубоко владея понятиями в рамках рассматриваемой темы.



Используя данную классификацию, обучающиеся смогут сформировать как метапредметные результаты через универсальные учебные действия, так и общие компетенции, то есть будет произведена интеграция обеих составляющих, необходимая для достижения уровня высококвалифицированного специалиста. Данная классификация, несомненно, повышает эффективность занятий на всех этапах усвоения учебного материала: при объяснении нового материала, его осмыслении, оценке осваиваемых элементов содержания.

### Заключение

Таким образом, нами разработано 5 вариантов классификаций заданий с поликомпонентными рисунками, которые предназначены для использования в профессиональной подготовке студентов, обучающихся в системе СПО.

Компоненты классификации способствуют осознанию и наглядной демонстрации того, что задания с поликомпонентными рисунками помогают осуществить интеграцию требований стандартов среднего общего и профессионального образования, формировать метапредметные и общие компетенции, необходимые для выпускников техникума, чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда и достигнуть уровня высококвалифицированного специалиста.

В дальнейшем наши идеи будут проверяться в эмпирическом исследовании.

### Библиографический список

1. Бикмаева К. В. Технология внедрения метапредметного подхода в преподавании литературы в условиях среднего профессионального образования / К. В. Бикмаева, А. А. Ипполитова // Интернаука. 2022. № 2-1 (225). С. 82-84.

2. Большой энциклопедический словарь // gufo.me: сайт. 2023. URL: <https://gufo.me/dict/bes/%D0%98%D0%9B%D0%9B%D0%AE%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF> (дата обращения: 16.04.2023).

3. Важность вербального интеллекта // verywellfamily : сайт. 2023. URL: [https://translated.turbopages.org/proxy\\_u/en-ru.ru.1ba062a9-643be05b-2f48cc9e-74722d776562/https://www.verywellfamily.com/what-is-verbal-intelligence-2162167](https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.1ba062a9-643be05b-2f48cc9e-74722d776562/https://www.verywellfamily.com/what-is-verbal-intelligence-2162167) (дата обращения: 16.04.2023).

4. Верещагина А. Г. Модель применения метапредметного потенциала заданий с поликомпонентными рисунками в профессиональной подготовке сту-

дентов многопрофильного техникума // Концепт. 2022а. № 10 (октябрь). С. 20-41. URL: <http://e-koncept.ru/2022/221066.htm>. (дата обращения: 02.02.2023).

5. Верещагина А. Г. Создание поликомпонентных рисунков с помощью цифровых средств // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2022б. № 1. С. 55-64.

6. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 07.10.2021 г. № 1701 «Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы РФ «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/) (дата обращения: 22.02.2023)

7. Грешилова А. В. Содержание метапредметных компетенций у студентов среднего профессионального образования // Magister Dixit. 2014. № 1 (13). С. 174-179.

8. Ерахтин А. В. Гуманитаристика, философия и клиповое мышление // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 2 (19). С. 35-41.

9. Классификация методов обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) // Студопедия: сайт. 2023. URL: [https://studopedia.ru/11\\_140528\\_vopros--klassifikatsiya-metodov-obucheniya-lerner-iya-skatkin-mn.html](https://studopedia.ru/11_140528_vopros--klassifikatsiya-metodov-obucheniya-lerner-iya-skatkin-mn.html) (дата обращения: 02.01.2023).

10. Купчинская М. А. Клиповое мышление как феномен современного общества / М. А. Купчинская, Н. В. Юдалевич // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. № 3 (14). С. 66-71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-fenomen-sovremennogo-obschestva/viewer> (дата обращения: 16.04.2023).

11. Куулар Л. Л. Тестовые задания с рисунками как средство оценивания качества результатов обучения и уровня сформированности профессиональных компетенций // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2016. № 4 (31). С. 173-181.

12. Магия слов // my-dict.ru : сайт. 2023. URL: <https://my-dict.ru/dic/poligraficheskiy-slovar/2184438-illustriaciya/> (дата обращения: 16.04.2023).

13. Направление (подпрограмма) «Совершенствование управления системой образования», утвержденное Постановлением Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». URL:

<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/> (дата обращения: 02.02.2023).

14. Объяснительно-иллюстративный метод обучения // Студопедия: сайт. 2023. URL: [https://studopedia.ru/2\\_30956\\_ob-uyasnitelno--illyustrativniy-metod-obucheniya.html](https://studopedia.ru/2_30956_ob-uyasnitelno--illyustrativniy-metod-obucheniya.html) (дата обращения: 16.04.2023).

15. Панюкова С. В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога : учебно-методическое пособие. Москва : Про-Пресс, 2020. 33 с.

16. Поиск значения, толкования слов // поисков.рф: сайт. 2023. URL: <https://xn--b1algedmcsb.xn--p1ai/wd/%D0%B8%D0%BB%D0%BB%D1%8E%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> (дата обращения: 16.04.2023).

17. Свиридова А. В. Синтез технологии мультипликации и цифрового фото для создания мультимедийного продукта в рамках технологии сторителлинга / А. В. Свиридова, С. К. Ткалич // Символ науки: международный научный журнал. 2016. № 11-3 (23). С. 222-225.

18. Федеральный проект «Молодые профессионалы», утвержденный Постановлением Правительства Российской Федерации от 27.12.2019 г. № 1876 «Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на реализацию отдельных мероприятий федерального проекта «Молодые профессионалы» национального проекта «Образование». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_342405/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342405/) (дата обращения: 22.02.2023).

19. Харисова Л. А. Научно-теоретическое и методическое обоснование преподавания общеобразовательных дисциплин в системе среднего профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2021. № 5. С. 30-35.

20. Хотулева О. В. Реализация метапредметного подхода в преподавании биологии в средней школе / О. В. Хотулева, Ю. А. Ющенко, Г. Б. Эшбаева // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-3. С. 260-264.

21. Художественная энциклопедия // rus-pictures-enc.slovaronline : сайт. 2023. URL: <https://rus-pictures-enc.slovaronline.com/1351-%D0%98%D0%BB%D0%BB%D1%8E%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> (дата обращения: 16.04.2023).

22. Хуторской А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека. 2012. № 1. С. 14.

23. Birzina R. et al. E-learning as a challenge for widening of opportunities for improvement of students'

generic competences // E-Learning and Digital Media. 2012. 9 (2). P. 130-142.

24. Bürgler S., Kleinke K., Hennecke M. The Metacognition in Self-Control Scale // Personality and Individual Differences. 2022. December. 111841.

25. Fernandes M. A., Meade M. E. The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory // Current Directions in Psychological Science. 2018. № 27 (5). P. 302.

26. Pearson Education : сайт. Лондон. URL: [https://useruploads.socratic.org/7pqZ4nVxQqi3L7tDrHvZ\\_diffusion.jpg](https://useruploads.socratic.org/7pqZ4nVxQqi3L7tDrHvZ_diffusion.jpg) (дата обращения: 02.01.2023).

27. Pylväs A., Rintala H., Nokelainen P. Integration for Holistic Development of Apprentices' Competences in Finland // Technical and Vocational Education and Training. 2018. 29. P. 125-143.

28. Zakaria N. et al. Effective competency-based training learning environment towards career competencies amongst vocational students // Journal of Engineering Science and Technology. 2018. 13. P. 18-26.

#### Reference list

1. Bikmaeva K. V. Tehnologija vnedrenija metapredmetnogo podhoda v prepodavanii literatury v usloviyah srednego professional'nogo obrazovaniya = Technology for introducing a meta-subject approach in teaching literature in secondary vocational education / K. V. Bikmaeva, A. A. Ippolitova // Internauka. 2022. № 2-1 (225). S. 82-84.

2. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar' = Great Encyclopedic Dictionary // gufo.me : sajt. 2023. URL: <https://gufo.me/dict/bes/%D0%98%D0%9B%D0%9B%D0%AE%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF> (data obrashhenija: 16.04.2023).

3. Vazhnost' verbal'nogo intellekta = Importance of verbal intelligence // verywellfamily : sajt. 2023. URL: [https://translated.turbopages.org/proxy\\_u/en-ru.ru.1ba062a9-643be05b-2f48cc9e-74722d776562/https/www.verywellfamily.com/what-is-verbal-intelligence-2162167](https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.1ba062a9-643be05b-2f48cc9e-74722d776562/https/www.verywellfamily.com/what-is-verbal-intelligence-2162167) (data obrashhenija: 16.04.2023).

4. Vereshhagina A. G. Model' primeneniya metapredmetnogo potenciala zadaniy s polikomponentnymi risunkami v professional'noj podgotovke studentov mnogoprofil'nogo tehnikuma = Model of application of meta-subject potential of tasks with multi-component drawings in professional training of students in multidisciplinary technical school // Konzept. 2022a. № 10 (oktjabr'). S. 20-41. URL: <http://e-koncept.ru/2022/221066.htm>. (data obrashhenija: 02.02.2023).

5. Vereshhagina A. G. Sozdanie polikomponentnyh risunkov s pomoshh'ju cifrovyyh sredstv = Creating multi-component drawings using digital tools // *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovacii*. 2022b. № 1. S. 55-64.
6. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya», utverzhdannaya Postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 07.10.2021 g. № 1701 «Strategicheskie priority v sfere realizacii gosudarstvennoj programmy RF «Razvitie obrazovaniya» do 2030 goda (v red. Postanovleniya Pravitel'stva RF ot 07.10.2021 № 1701) = The State Program of the Russian Federation «Development of Education», approved by Decree of the Government of the Russian Federation of 07.10.2021 № 1701 «Strategic Priorities in the Implementation of the State Program of the Russian Federation» Development of Education until 2030 (as amended by Decree of the Government of the Russian Federation of 07.10.2021 № 1701). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/) (data obrashheniya: 22.02.2023)
7. Greshilova A. V. Soderzhanie metapredmetnyh kompetencij u studentov srednego professional'nogo obrazovaniya = Content of meta-subject competencies in secondary vocational education students // *Magister Dixit*. 2014. № 1 (13). S. 174-179.
8. Erahtin A. V. Gumanitaristika, filosofija i klipovoe myshlenie = Humanities, philosophy and clip thinking // *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Serija: Gumanitarnye nauki. 2019. № 2 (19). S. 35-41.
9. Klassifikacija metodov obuchenija (I. Ja. Lerner, M. N. Skatkin) = Classification of teaching methods (I. Ya. Lerner, M. N. Skatkin) // *Studopedija* : sajt. 2023. URL: [https://studopedia.ru/11\\_140528\\_vopros--klassifikatsiya-metodov-obucheniya-lerner-iya-skatkin-mn.html](https://studopedia.ru/11_140528_vopros--klassifikatsiya-metodov-obucheniya-lerner-iya-skatkin-mn.html) (data obrashheniya: 02.01.2023).
10. Kupchinskaja M. A. Klipovoe myshlenie kak fenomen sovremennogo obshhestva = Clip thinking as a phenomenon of modern society / M. A. Kupchinskaja, N. V. Judalevich // *Biznes-obrazovanie v jekonomike znaniy*. 2019. № 3 (14). S. 66-71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-fenomen-sovremennogo-obschestva/viewer> (data obrashheniya: 16.04.2023).
11. Kuular L. L. Testovye zadaniya s risunkami kak sredstvo ocenivaniya kachestva rezul'tatov obuchenija i urovnja sformirovannosti professional'nyh kompetencij = Test tasks with drawings as a means of assessing the quality of training results and the level of formation of professional competencies // *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Pedagogicheskie nauki. 2016. № 4 (31). S. 173-181.
12. Magija slov = Word magic // *my-dict.ru* : sajt. 2023. URL: <https://my-dict.ru/dic/poligraficheskij-slovar/2184438-illustraciya/> (data obrashheniya: 16.04.2023).
13. Napravlenie (podprogramma) «Sovershenstvovanie upravlenija sistemoy obrazovaniya», utverzhdennoe Postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 26.12.2017 g. № 1642 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» = Direction (subprogram) «Improving the management of the education system», approved by Decree of the Government of the Russian Federation of 26.12.2017 № 1642 «On the approval of the state program of the Russian Federation» Development of education. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/> (data obrashheniya: 02.02.2023).
14. Ob#jasnitel'no-illjustrativnyj metod obuchenija = Explanatory and illustrative teaching method // *Studopedija* : sajt. 2023. URL: [https://studopedia.ru/2\\_30956\\_obyasnitelno--illyustrativnyj-metod-obucheniya.html](https://studopedia.ru/2_30956_obyasnitelno--illyustrativnyj-metod-obucheniya.html) (data obrashheniya: 16.04.2023).
15. Panjukova S. V. Cifrovye instrumenty i servisy v rabote pedagoga = Digital tools and services in the work of the teacher : uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva : Pro-Press, 2020. 33 s.
16. Poisk znachenija, tolkovaniya slov = Search for meaning, interpretation of words // *poiskslov.rf* : sajt. 2023. URL: <https://xn--b1algemdcxb.xn--p1ai/wd/%D0%B8%D0%BB%D0%BB%D1%8E%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> (data obrashheniya: 16.04.2023).
17. Sviridova A. V. Sintez tehnologii mul'tiplikacii i cifrovogo foto dlja sozdaniya mul'timedijnogo produkta v ramkah tehnologii storitellinga = Synthesis of animation technology and digital photo for creating a multimedia product within the framework of storytelling technology / A. V. Sviridova, S. K. Tklich // *Simvol nauki*. 2016. № 11-3 (23). S. 222-225.
18. Federal'nyj proekt «Molodye professionaly», utverzhdenyj Postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 27.12.2019 g. № 1876 «Ob utverzhdenii Pravil predostavlenija grantov v forme subsidij iz federal'nogo bjudzheta na realizaciju otdel'nyh meroprijatij federal'nogo proekta «Molodye professionaly» nacional'nogo proekta «Obrazovanie» = The federal project «Young Professionals», approved by Decree of the Government of the Russian Federation of 27.12.2019 № 1876 «On the approval of the Rules for the provision of grants in the form of subsidies from the federal budget for the implementation of certain measures of the federal project «Young Professionals» of the national project «Education». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_342405/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342405/) (data obrashheniya: 22.02.2023).

19. Harisova L. A. Nauchno-teoreticheskoe i metodicheskoe obosnovanie prepodavaniya obshheobrazovatel'nyh disciplin v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya = Scientific, theoretical and methodological justification of teaching general education disciplines in the system of secondary vocational education // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2021. № 5. S. 30-35.
20. Hotuleva O. V. Realizacija metapredmetnogo podhoda v prepodavanii biologii v srednej shkole = Implementation of a meta-subject approach in the teaching biology in high school / O. V. Hotuleva, Ju. A. Jushhenko, G. B. Jeshbaeva // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. № 71-3. S. 260-264.
21. Hudozhestvennaja jenciklopedija = Art encyclopedia // *rus-pictures-enc.slovaronline* : sajt. 2023. URL: <https://rus-pictures-enc.slovaronline.com/1351-%D0%98%D0%BB%D0%BB%D1%8E%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> (data obrashhenija: 16.04.2023).
22. Hutorskoj A. V. Metapredmetnoe sodержanie obrazovaniya s pozicij chelovekosoobraznosti = Metasubject content of formation from the standpoint of manhood // *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2012. № 1. S. 14.
23. Birzina R. et al. E-learning as a challenge for widening of opportunities for improvement of students' generic competences // *E-Learning and Digital Media*. 2012. 9 (2). R. 130-142.
24. Bürgler S., Kleinke K., Hennecke M. The Metacognition in Self-Control Scale // *Personality and Individual Differences*. 2022. December. 111841.
25. Fernandes M. A., Meade M. E. The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory // *Current Directions in Psychological Science*. 2018. № 27 (5). R. 302.
26. Pearson Education : sajt. London. URL: [https://useruploads.socratic.org/7pqZ4nVxQqi3L7tDrHvZ\\_diffusion.jpg](https://useruploads.socratic.org/7pqZ4nVxQqi3L7tDrHvZ_diffusion.jpg) (data obrashhenija: 02.01.2023).
27. Pylväs A., Rintala H., Nokelainen P. Integration for Holistic Development of Apprentices' Competences in Finland // *Technical and Vocational Education and Training*. 2018. 29. P. 125-143.
28. Zakaria N. et al. Effective competency-based training learning environment towards career competencies amongst vocational students // *Journal of Engineering Science and Technology*. 2018. 13. R. 18-26.

Статья поступила в редакцию 25.01.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 25.01.2023; approved after reviewing 20.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
УДК 372.881.111.1  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_93  
EDN: ODHVDF

**Дидактический потенциал видеофильмов  
для развития критического мышления у студентов на занятиях по английскому языку**

**Юлия Александровна Кузнецова**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовская юридическая академия.  
410056, г. Саратов, ул. Вольская, д. 1  
kuznetsova.julya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8851-242X>

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития профессионально-ориентированного критического мышления на занятиях по английскому языку со студентами-юристами через работу с художественными видеофильмами юридического содержания. Цель статьи — анализ педагогической литературы, предлагающей теоретическое осмысление и практические решения поставленных задач, а также изучение и применение различных современных педагогических методик при организации работы с фильмом. В статье обосновываются причины необходимости интеграции новых педагогических методов и технологий в учебный процесс, представляются цели и задачи применения видеоматериалов, методики использования видео на занятиях по иностранному языку, от которых зависит эффективность работы с ними. Описывается методический потенциал грамотно выстроенной системы заданий, выполняемых на преддемонстрационном, демонстрационном и последедемонстрационном этапах работы, использование которых способствует решению многочисленных общекультурологических, когнитивно-мыслительных и лингвистических задач. В статье подчеркивается важность разработки таких заданий, которые носят ярко выраженный междисциплинарный характер, способствуют расширению профессиональных компетенций обучающихся, а также развивают способность к анализу, обобщению, сравнению идей, установлению причинно-следственных отношений, формулированию обоснованных выводов и оценок, дают возможность составлять и ясно излагать свое мнение, умело и убедительно аргументировать свои идеи, прогнозировать будущие события. Представленный в статье опыт организации работы с художественными фильмами может быть применен в юридических вузах с целью повышения результативности занятий по иностранному языку.

**Ключевые слова:** работа с художественными фильмами; критическое мышление; профессиональная компетенция; гибкие навыки; студенты-юристы; коммуникативная деятельность; общекультурологические; когнитивно-мыслительные задачи; лингвистические задачи

**Для цитирования:** Кузнецова Ю. А. Дидактический потенциал видеофильмов для развития критического мышления у студентов на занятиях по английскому языку // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 93-100. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_93](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_93). <https://elibrary.ru/ODHVDF>

Original article

**Potential of authentic videos for developing of critical thinking  
of law students in english classes**

**Julia A. Kuznetsova**

Candidate in philological sciences, associate professor, department of foreign languages, Saratov law academy. 410056, Saratov, Volskaya st., 1  
kuznetsova.julya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8851-242X>

**Abstract.** The article is devoted to the topical problem of the development of professionally-oriented critical thinking in English classes with law students through the work with feature movies of legal content. The purpose of the article is to analyze pedagogical literature offering theoretical interpretation and practical solutions to the tasks set, as well as the study and practical experience of using various modern pedagogical techniques in organizing work with the movies. The article presents the reasons for the need to integrate new pedagogical methods and technologies into the educational process, depicts the goals and objectives of using video materials, methods of using video in foreign language classes, which affect the effectiveness of working with them. The methodological potential of a competently

designed system of tasks performed at the pre-demonstration, demonstration and post-demonstration stages of work is described, the use of which contributes to the solution of numerous cultural, cognitive and linguistic tasks. The article emphasizes the importance of developing such tasks that are of a strong interdisciplinary nature, that contribute to the expansion of students' professional competencies, as well as develop the ability to analyze, generalize, compare ideas, establish causal relationships, formulate well-founded conclusions and assessments, make it possible to formulate and clearly express their opinions, skillfully and convincingly argue their ideas, predict future events. The experience of organizing work with feature films presented in the article can be applied in law schools in order to improve the effectiveness of foreign language classes.

**Keywords:** work with feature movies; critical thinking; professional competence; soft skills; law students; communicative activity; cultural tasks; cognitive and linguistic tasks

**For citation:** Kuznetsova Ju. A. Potential of authentic videos for developing of critical thinking of law students in english classes. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 93-100. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_93](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_93). <https://elibrary.ru/ODHVDF>

## Введение

Использование информационно-коммуникативных технологий стало неотъемлемой составляющей обучения в современном мире, что обусловлено новыми требованиями общества к содержанию и методам его организации. В результате решаются такие задачи, как повышение уровня актуальности современной системы образования, качества обучения, интеллектуальной и творческой активности обучающихся; развитие эмоционального интеллекта и критического мышления, умения слушать и работать с информацией; интеграция различных видов учебной деятельности, органичное сочетание массовости обучения и его индивидуализации. Данные цели достигаются через формирование интереса и мотивации к обучению, расширение выбора содержания, методов, форм и уровней организации учебных занятий, усиление наглядности, обеспечения простоты и скорости контроля и оценки образовательных результатов обучающихся [The remote format ... , 2021; Калинина, 2021; Семенова, 2022].

## Обзор литературы

Видеоматериалы как один из важнейших видов информационно-коммуникативных технологий традиционно используются на учебных занятиях по английскому языку. Современные исследователи изучают цели и задачи применения видеоматериалов, достигаемые результаты, методики использования видео на занятиях по иностранному языку, от которых зависит эффективность работы с ними, дают дидактические рекомендации.

Среди учебных задач, которые достигаются применением видео на занятиях, выделяются как сугубо лингвистические, так и более широкие — значимые для современных специалистов общекультурные и когнитивно-интеллектуальные.

Так, среди сугубо лингвистических задач исследователи отмечают, что методически грамотное использование видеоматериалов развивает и совершенствует навыки аудирования в естественном контексте [Вьюшкина, 2020; Vyushkina, 2016; Гришко, 2017; Лопатина, 2020], способствует обогащению словарного запаса [Фомиченко, 2021; Гришко, 2017; Вьюшкина, 2020], создает ситуации для последующего общения по теме в форме диалогов, дискуссий, ролевых игр и т. д. [Гришко, 2017; Ротарь, 2017; Миркина, 2018; Лопатина, 2020; Власова, 2017; Qiu, Xu 2022], развивает все 4 вида коммуникативной деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма) [Лопатина, 2020; Toktosunova, 2021].

Культурологические цели и задачи достигаются благодаря тому, что видеоматериалы позволяют погрузиться не только в языковую, но и в культурную среду, познакомиться с традициями и обычаями, принятыми в данной культуре, реалиями и ценностями других народов, национально-культурными особенностями и стратегиями перевода названий фильмов, языком мимики и жестов, что помогает преодолевать социокультурные барьеры, неминуемо возникающие при реальном общении на иностранном языке [Гришко, 2017; Миркина, 2018; Вьюшкина, 2020; Vyushkina, 2016; Калмазова, 2022; Çakir, 2022]. Кроме того, отмечается, что видеоматериалы также способствуют развитию межкультурной профессиональной компетенции, так как позволяют познакомиться с различными коммуникативными ситуациями, характерными для профессиональной деятельности, стилями общения и ведения профессиональной деятельности, которые могут не встречаться в российской действительности [Вьюшкина, 2020; Ротарь, 2017; Exploring educational ... , 2022].

Когнитивно-интеллектуальные цели использования видеоматериалов обусловлены перспек-

тивами оптимизации процесса обучения, обеспечения разнообразия занятий, повышения интереса и мотивации студентов к изучению иностранного языка, возможностями задействовать большой объем материала и увеличить долю самостоятельной работы каждого студента [Гришко, 2017; Лопатина, 2020; Власова, 2017; Alden-gozhayeva, 2022]. Использование видеоматериалов также создает благоприятные условия для совершенствования критического мышления студентов, так как успешно развивает такие интеллектуальные умения, как обобщение идей, аргументация и контраргументация, изучение других точек зрения, анализ значимости, сравнение, формулировка, установление причинно-следственных отношений, активизация имеющихся знаний по теме, выдвижение гипотез и формулирование выводов [Власова, 2017; Вьюшкина, 2020].

Развитие критического мышления как одна из важнейших целей обучения — это чрезвычайно актуальная тема современных зарубежных и отечественных исследователей в области педагогики, психологии и когнитивной лингвистики. Содержание критического мышления получает взаимодополняющие и взаимоуточняющие трактовки в работах разных исследователей. Так, критическое мышление определяется как процесс «активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, собранной из наблюдений, опыта, размышлений, рассуждений или общения в качестве руководства к последующим убеждениям и действиям» [Ennis, 1987; Critical thinking, 2023]; как «система суждений, которая используется для анализа вещей с критической точки зрения и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам» [Критическое мышление, 2023], как «контролируемый интеллектуально процесс концептуализации, характеризующийся активным применением анализа, синтеза и оценки информации» [Скворцова, 2022, с. 225-226].

Исследователи отмечают, что сформированное критическое мышление помогает осваивать наиболее продуктивные способы и методы работы с информацией, находить наиболее эффективные решения, дает возможность составлять и ясно излагать свое мнение, доводы и умозаключения, умело и убедительно аргументировать свои идеи, прогнозировать события, определять приори-

титеты личной и профессиональной жизни [Подобед, 2020].

Некоторые исследователи отмечают: несмотря на то, что дисциплина «Иностранный язык» является оптимальным инструментом для формирования и развития универсальных компетенций в целом, и в частности «мягких» навыков критического мышления, коммуникации и командной работы, в учебниках по английскому языку, к сожалению, недостаточно заданий, нацеленных на их развитие. Соответственно, во многих работах предлагаются различные виды упражнений и заданий, которые способствовали бы их формированию [Jiang, 2022; Ваг, 2021; Cazac, 2019; Власова, 2017; Ефимова, 2022; Подобед, 2020; Скворцова, 2022].

### Методы исследования

В ходе исследования автором был проведен теоретико-методологический анализ педагогической литературы, а именно последних отечественных и зарубежных исследований в рамках изучаемой проблематики, в результате которого был изучен и обобщен опыт работы с аутентичными видео для развития навыков профессионального общения на иностранном языке, а также возможности развития навыков критического мышления через анализ просмотренного видео на занятиях по иностранному языку.

Для студентов неязыкового вуза наиболее актуально профессионально-ориентированное обучение иностранному языку. В методике преподавания английского языка в настоящее время подчеркивается необходимость применения различных современных педагогических методов и технологий в организации аудиторной и внеаудиторной работы, а также использования инновационных подходов, которые позволят обучающемуся осуществлять продуктивную самостоятельную деятельность. Для формирования навыка профессионального общения на иностранном языке особую важность приобретают методы активизации возможностей личности и коллектива, метод профессионально ориентированных учебных ролевых игр.

Также при проведении исследования использовались эмпирические методы эксперимента, наблюдения, моделирование образовательной среды и вероятностное прогнозирование результатов обучения.

### Результаты исследования

Просмотр видеоматериалов на занятиях по английскому языку может способствовать решению

многочисленных общекультурологических, когнитивно-мыслительных и лингвистических задач только в том случае, если он сопровождается методически грамотным подходом к разработке заданий и упражнений, выполняемых на преддемонстрационном, демонстрационном и последедемонстрационном этапах работы. Цель нашего исследования — обобщение и дополнение заданий, направленных на развитие критического мышления у студентов-юристов.

Ценный материал для работы со студентами-юристами представляют художественные фильмы правового содержания, в которых в центре повествования находятся студенты-юристы (фильмы, содержащие полезный материал об особенностях учебы в юридических вузах в других странах) или профессиональные юристы, занимающиеся ежедневной работой. Можно порекомендовать, например, такие фильмы, как «A Civil Action», «Erin Brockovich», «The Shawshank Redemption», «The Interpreter», «And Justice for All», «The Verdict», «Runaway jury», «The Paper Chase», «The Client», «The Chamber», «Primal Fear», «The Devil's Advocate», «The Trial», «How to Get Away with Murder», «The Green Mile», «The Good Wife» и многие другие.

В методике преподавания обучение критическому мышлению строится на таксономии навыков мышления, созданной в 1965 г. Б. Блумом. Традиционная таксономия Б. Блума сегодня широко используется в качестве инструмента планирования образовательного процесса. В данной модели процесс мышления представлен в структурированном виде как состоящий из навыков шести уровней от самого базового до продвинутого. К навыкам низкого или базового порядка относятся знание (запоминание и воспроизведение изученного материала), понимание (способность передать новую информацию своими словами) и применение (использование информации в новой ситуации). Умения высокого мыслительного порядка — это анализ (разделение информации или концепции на части для лучшего понимания), синтез (соединение идеи для создания чего-то нового), оценка (формулирование суждения относительно ценности на основе критериев и стандартов путем проверки и критики) [Taxonomy of educational ... , 1956]. Впоследствии был добавлен еще один наивысший мыслительный компонент таксономии — создание, подразумевающий соединение уже известного для создания чего-нибудь нового. Мыслительные операции

высшего порядка традиционно соотносятся с умениями уровня критического мышления.

Безусловно, просмотр и последующее обсуждение художественных фильмов предоставляет неограниченные возможности для развития критического и творческого потенциала мышления студентов.

На преддемонстрационном этапе можно предложить студентам по названию фильма предположить, о чем пойдет речь; высказать более детальные догадки о содержании фильма с помощью ключевой лексики, подготовленной преподавателем; обсудить героев и спрогнозировать некоторые события с помощью скриншотов отдельных кадров.

Просмотр фильма и параллельное обсуждение его содержания представляют возможность составить портретные, психологические, речевые характеристики героев; интерпретировать их мысли, чувства, поступки; объяснить логику развития событий, попробовать их предугадать. На уровне осмысления культурологических профессиональных различий можно попросить студентов сравнить манеру вербального и невербального поведения американских и российских юристов, установить различия в расследовании, до судебном и судебном рассмотрении дела, организации судебного процесса, сравнить структуру и организацию работы в юридической фирме, отметить основные различия в системах юридического образования в разных странах, выделить другие культурно специфичные реалии.

На последедемонстрационном этапе предлагается обсудить отношение студентов к сюжету, отдельным героям и событиям фильма, проанализировать актерский состав и особенности актерской игры, высказать мнение о проблемах, затронутых в фильме, и их значимости для собственной жизни студентов. Интересно также было бы поразмышлять о том, как могли бы развиваться события, если бы действие происходило в другом месте или в другое время.

Еще одно задание на развитие профессионального критического мышления студентов-юристов при просмотре фильмов об учебе в юридическом вузе или профессиональной деятельности юристов может быть связано с профессиональной оценкой фактов и событий, представленных в фильме, с точки зрения их реалистичности и правдоподобия. Например, студенты старших курсов могут оценить с правовой точки зрения ход расследования преступления, следственные мероприятия по делу, подготовку адво-



катов и прокурора к судебному разбирательству, рассмотрение дела в суде. Преподавателю английского языка, не являющемуся специалистом в данных вопросах, подготовиться к компетентному их обсуждению помогут видео, в которых американские юристы разбирают детективные сериалы с правовой точки зрения. Подобные видео также можно посмотреть со студентами после обсуждения вышеназванных юридических вопросов для подтверждения или опровержения высказанных ими идей.

Так, в очень популярном американском детективном сериале, вышедшем в 2014 г., «How to Get Away with Murder» («Как избежать ответственности за преступление»), по мнению юристов, очень многое не соответствует правовым реалиям США. Они связаны с нарушением адвокатской этики и адвокатской тайны (когда успешный адвокат Эннализ Китинг обсуждает со студентами обстоятельства реального дела, которое через несколько дней еще только будет рассматриваться в суде, раскрывает им свою будущую тактику ведения защиты, подключает студентов к расследованию); нарушением судебных правил приобщения документов к делу (когда судья во время судебного процесса приобщила к делу документ, добытый незаконно); непрофессиональным ведением допроса, неправдоподобными условиями набора новых сотрудников в престижную юридическую фирму из числа студентов первого курса, не сдавших ни одного экзамена. Юрист оценивает многие события и поступки героев этого сериала как абсолютно нелепые, бессмысленные и неразумные с профессиональной точки зрения.

### Заключение

Работа с аутентичными художественными фильмами на занятиях по английскому языку — это активный творческий процесс, основная цель которого — развитие и совершенствование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. При этом, кроме того, что видеоматериалы несут в себе дидактический потенциал, дающий возможность развивать все четыре вида коммуникативной деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма), они также позволяют приобрести межкультурную профессиональную коммуникативную компетенцию и совершенствовать навык критического мышления, как один из ключевых «мягких» навыков, необходимых для дальнейшей успешной личной и профессиональной жизни.

### Библиографический список

1. Власова О. В. Развитие критического мышления посредством работы с видео на занятиях иностранного языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 1. С. 83-88.
2. Вьюшкина Е. Г. Дидактический потенциал аутентичного видео для развития межкультурной профессиональной компетенции студентов-юристов // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докладов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Саратов, 25-26 февраля 2020 года. Саратов : Саратовский источник, 2020. С. 163-168.
3. Гришко Н. Н. Использование видео на занятиях по иностранному языку как средство повышения мотивации студентов экономических вузов / Н. Н. Гришко, Е. А. Конторович // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2017. № 2 (66). С. 11-14.
4. 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.
5. Калинина М. Г. Цифровые технологии как средство формирования мотивации изучающих иностранный язык / М. Г. Калинина, С. В. Кудряшова // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 72-80.
6. Калмазова Н. А. Национально-культурные особенности и стратегии перевода названий детективных американских фильмов (на материале русского, английского, французского и немецкого языков) / Н. А. Калмазова, Е. А. Дегтярева, Ю. А. Кузнецова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2022. № 204. С. 221-230.
7. Критическое мышление. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Критическое\\_мышление](https://ru.wikipedia.org/wiki/Критическое_мышление) (дата обращения: 17.01.2023).
8. Лопатина Е. В. Использование художественного фильма «The Devil Wears Prada» («Дьявол носит Прада») на занятиях по английскому языку в вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 2. С. 69-73.
9. Миркина Ю. З. Образовательный потенциал аутентичных иноязычных видеофильмов при обучении страноведению // Балтийский морской форум : материалы VI Международного Балтийского морского форума, Калининград, 03-06 сентября 2018 г. : в 6 т. Том 1. Калининград : Обособленное структурное подразделение «Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Калининградский государственный технический университет», 2018. С. 580-585.

10. Подобед К. А. Использование приемов критического мышления в обучении продуктивным видам речевой деятельности / К. А. Подобед, А. И. Гузева // Актуальные проблемы лингвистики и методики : материалы XII студенческой научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. С. 95-99.
11. Ротарь А. В. Использование видеоматериалов для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов направления подготовки «Юриспруденция» (бакалавриат и магистратура) / А. В. Ротарь, М. А. Першина // Вестник межрегионального открытого социального института. 2017. № 1 (5). С. 26-30.
12. Семенова Э. В. Применение информационных технологий в целях повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков // Организационно-методические аспекты повышения качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программам высшего и среднего профессионального образования : сборник статей IV Всероссийской научно-методической конференции, Пенза, 31 октября 2022 г. Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2022. С. 353-356.
13. Скворцова Э. В. Развитие навыков критического мышления в процессе занятий английским языком // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе : электронный сборник материалов IV межвузовской научно-практической конференции, Москва, 08-09 апреля 2022 г. Москва : МГИМО-Университет, 2022. С. 225-230.
14. Фомиченко А. С. Использование аутентичных фильмов с субтитрами при работе со студентами в процессе изучения новой лексики (на материале английского языка) // Современные исследования социальных проблем. 2021. Т. 13. № 4. С. 584-591.
15. Aldengozhayeva E. S. The effective use of authentic materials in English language classrooms // Humanitarian and Socio-Economic Sciences Journal. 2022. № 1 (18). P. 20-23.
16. Bağ H., Gürsoy E. The Effect of Critical Thinking Embedded English Course Design to The Improvement of Critical Thinking Skills of Secondary School Learners // Thinking Skills and Creativity. Vol. 41, September 2021. URL: <https://www.researchgate.net/publication/353461460> (дата обращения: 23.01.2023).
17. Çakır İ. TV-series and movies to boost intercultural communicative competence in Turkish EFL context // International Journal of Applied Linguistics. 2022. Vol. 32. P. 397-410.
18. Cazac V., Gradinari G. Practical activities to encourage critical thinking in teaching // Colloquium Journal. 2019. № 26-4 (50). P. 6-9.
19. Critical thinking. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Critical\\_thinking](https://en.wikipedia.org/wiki/Critical_thinking) (дата обращения: 17.01.2023).
20. EFL Teachers' Perceptions of Implementing Critical Thinking in Teaching Reading: Focus on the Possible Hindrances / F. Khonamri, M. M. Amirdehi, M. Pavlikova, H. Tkacova // Education and Self-Development. 2021. Vol. 16. № 4. P. 48-63.
21. Ennis R. H. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities // Teaching thinking skills: Theory and practice / J. Baron & R. Sternberg (eds.). New York : W. H. Freeman, 1987. P. 9-26.
22. Exploring educational students acceptance of using movies as economics learning media: PLS-SEM analysis / R. Mustofa, D. Pramudita, D. Atmono, R. Priyankara, A. M. Chairil, M. Rahmattullah, S. Mudrikah, L. Pamungkas // International Review of Economics Education Volume 39, March 2022. URL: <https://www.researchgate.net/publication/358454118> (дата обращения: 23.01.2023)
23. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, D. R. Krathwohl. Vol. Handbook I: Cognitive domain. New York : David McKay Company, 1956. 222 p.
24. The remote format of current, intermediate, and final students' foreign language knowledge assessment at universities: technology challenges foreign language teachers face / L. P. Prokofyeva, S. P. Khizhnyak, A. Yu. Belyaeva, E. G. Vyushkina // 15th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 08-09 March 2021. Valencia : IATED, 2021. P. 1257-1260.
25. Toktosunova G., Bekmuratova N. The effectiveness of using feature films in teaching English at the schools // Bulletin of Osh State Pedagogical University named after A. Myrsabekov. 2021. № 2 (18). P. 199-205.
26. Vyushkina E. Legal English through Movies: Development of Professional Communicative Competence // Studies in Logic, Grammar and Rhetoric. 2016. № 45 (58). P. 253-263.
27. Qiu X., Xu J. «Listening should be done communicatively»: Do task-supported language teaching and post-task self-reflection facilitate the development of L2 listening proficiency? // System. 2022. Vol. 109. URL: <https://research.polyu.edu.hk/en/publications/> (дата обращения: 23.01.2023).
28. Jiang Y. Evaluation of pedagogical impact of Business English textbooks on teaching critical thinking skills // Heliyon. 2022. Vol. 8. Issue 11. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844022027074> (дата обращения: 23.01.2023).

#### Reference list

1. Vlasova O. V. Razvitie kriticheskogo myshleniya posredstvom raboty s video na zanjatih inostrannogo jazyka = Developing critical thinking through working with video in foreign language classes // Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017. № 1. S. 83-88.

2. V'jushkina E. G. Didakticheskij potencial autentichnogo video dlja razvitiya mezhkul'turnoj professional'noj kompetencii studentov-juristov = Didactic potential of authentic video for development of cross-cultural professional competence of law students // Inostrannye jazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii: materialy dokladov XII Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Saratov, 25-26 fevralja 2020 goda. Saratov: Saratovskij istočnik, 2020. S. 163-168.

3. Grishko N. N. Ispol'zovanie video na zanjatijah po inostrannomu jazyku kak sredstvo povyšeniya motivacii studentov jekonomičeskikh vuzov = The use of video in foreign language classes as a means of increasing the motivation of students of economic universities / N. N. Grishko, E. A. Kontorovich // Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social'no-jekonomičeskogo universiteta. 2017. № 2 (66). S. 11-14.

4. Efimova M. V. Formirovanie kritičeskogo myshlenija u studentov v hode izučeniya discipliny «Metodika obučeniya 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 pedagogičeskij vestnik. 2022. № 1 (124). S. 80-86.

5. Kalinina M. G. Cifrovyje tehnologii kak sredstvo formirovanija motivacii izučajushhih inostrannyj jazyk = Digital technologies as a means of motivating foreign language learners / M. G. Kalinina, S. V. Kudrjashova // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2021. № 1 (118). S. 72-80.

6. Kalmazova N. A. Nacional'no-kul'turnye osobnosti i strategii perevoda nazvanij detektivnyh amerikanskih fil'mov (na materiale russkogo, anglijskogo, francuzskogo i nemeckogo jazykov) = National cultural features and strategies for translating the names of American detective films (based on Russian, English, French and German) / N. A. Kalmazova, E. A. Degtjareva, Ju. A. Kuznecova // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2022. № 204. S. 221-230.

7. Kritičeskoe myshlenie = Critical thinking URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Kritičeskoe\\_myshlenie](https://ru.wikipedia.org/wiki/Kritičeskoe_myshlenie) (data obrashhenija: 17.01.2023).

8. Lopatina E. V. Ispol'zovanie hudožestvennogo fil'ma «The Devil Wears Prada» («D'javol nosit Prada») na zanjatijah po anglijskomu jazyku v vuzе = Using the feature film «The Devil Wears Prada» in English classes at the university // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2020. № 2. S. 69-73.

9. Mirkina Ju. Z. Obrazovatel'nyj potencial autentičnyh inozjazyčnyh videofil'mov pri obučenii stranovedeniju = The educational potential of authentic foreign-language videos in teaching country studies // Baltijskij morskij forum: materialy VI Mezhdunarodnogo Baltijskogo morskogo foruma, Kaliningrad, 03-06 sent-

jabrja 2018 g. : v 6 t. Tom 1. Kaliningrad: Obosoblennoe strukturnoe podrazdelenie «Baltijskaja gosudarstvennaja akademija rybopromyslovogo flota» federal'nogo gosudarstvennogo bjužžetnogo obrazovatel'nogo uchreždenija vysshego professional'nogo obrazovanija «Kaliningradskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet», 2018. S. 580-585.

10. Podobed K. A. Ispol'zovanie priemov kritičeskogo myshlenija v obučenii produktivnym vidam rechevoj dejatel'nosti = Use critical thinking techniques in teaching productive speech activities / K. A. Podobed, A. I. Guzeva // Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki: materialy XII studenčeskoj nauchno-praktičeskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet, 2020. S. 95-99.

11. Rotar' A. V. Ispol'zovanie videomaterialov dlja formirovanija inozjazyčnoj professional'noj komunikativnoj kompetentnosti studentov napravlenija podgotovki «Jurisprudencija» (bakalavriat i magistratura) = The use of video materials for the formation of foreign-language professional communicative competence of students in the field of training «Jurisprudence» (bachelor's and master's degree) / A. V. Rotar', M. A. Pershina // Vestnik mezhhregional'nogo otkrytogo social'nogo instituta. 2017. № 1 (5). S. 26-30.

12. Semenova Je. V. Primenenie informacionnyh tehnologij v celjah povyšeniya motivacii studentov k izučeniju inostrannyh jazykov = Application of information technologies to increase students' motivation to learn foreign languages // Organizacionno-metodičeskie aspekty povyšeniya kachestva obrazovatel'noj dejatel'nosti i podgotovki obučajushhihsja po programmam vysshego i srednego professional'nogo obrazovanija: sbornik statej IV Vserossijskoj nauchno-metodičeskoj konferencii, Penza, 31 oktjabrja 2022 g. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2022. S. 353-356.

13. Skvorcova Je. V. Razvitie navykov kritičeskogo myshlenija v processe zanjatij anglijskim jazykom = Development of critical thinking skills in the process of learning English // Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo jazyka v nejazykovom vuzе: sbornik materialov IV mezhvuzovskoj nauchno-praktičeskoj konferencii, Moskva, 08-09 aprelja 2022 g. Moskva: MGIMO-Universitet, 2022. S. 225-230.

14. Fomichenko A. S. Ispol'zovanie autentičnyh fil'mov s subtitrami pri rabote so studentami v processe izučeniya novoj leksiki (na materiale anglijskogo jazyka) = Using authentic films with subtitles when working with students in the process of learning new vocabulary (in English) // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2021. T. 13. № 4. S. 584-591.

15. Aldengozhayeva E. S. The effective use of authentic materials in English language classrooms // Humanitarian and Socio-Economic Sciences Journal. 2022. № 1 (18). P. 20-23.

16. Bağ H., Gürsoy E. The Effect of Critical Think-

ing Embedded English Course Design to The Improvement of Critical Thinking Skills of Secondary School Learners // *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 41, September 2021. URL:

<https://www.researchgate.net/publication/353461460> (data obrashhenija: 23.01.2023).

17. Çakır İ. TV-series and movies to boost intercultural communicative competence in Turkish EFL context // *International Journal of Applied Linguistics*. 2022. Vol. 32. P. 397-410.

18. Cazac V., Gradinari G. Practical activities to encourage critical thinking in teaching // *Colloquium-Journal*. 2019. № 26-4 (50). P. 6-9.

19. Critical thinking. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Critical\\_thinking](https://en.wikipedia.org/wiki/Critical_thinking) (data obrashhenija: 17.01.2023).

20. EFL Teachers' Perceptions of Implementing Critical Thinking in Teaching Reading: Focus on the Possible Hindrances / F. Khonamri, M. M. Amirdehi, M. Pavlikova, H. Tkacova // *Education and Self-Development*. 2021. Vol. 16. № 4. P. 48-63.

21. Ennis R. H. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities // *Teaching thinking skills: Theory and practice* / J. Baron & R. Sternberg (eds.). New York : W. H. Freeman, 1987. P. 9-26.

22. Exploring educational students acceptance of using movies as economics learning media: PLS-SEM analysis / R. Mustofa, D. Pramudita, D. Atmono, R. Priyankara, A. M. Chairil, M. Rahmattullah, S. Mudrikah, L. Pamungkas // *International Review of Economics Education* Volume 39, March 2022. URL: <https://www.researchgate.net/publication/358454118> (data obrashhenija: 23.01.2023).

23. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, D. R. Krathwohl. Vol. Handbook I: Cognitive domain. New York : David McKay Company, 1956. 222 p.

24. The remote format of current, intermediate, and final students' foreign language knowledge assessment at universities: technology challenges foreign language teachers face / L. P. Prokofyeva, S. P. Khizhnyak, A. Yu. Belyaeva, E. G. Vyushkina // 15th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 08-09 March 2021. Valencia : IATED, 2021. P. 1257-1260.

25. Toktosunova G., Bekmuratova N. The effectiveness of using feature films in teaching English at the schools // *Bulletin of Osh State Pedagogical University named after A. Myrsabekov*. 2021. № 2 (18). P. 199-205.

26. Vyushkina E. Legal English through Movies: Development of Professional Communicative Competence // *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*. 2016. № 45 (58). P. 253-263.

27. Qiu X., Xu J. «Listening should be done communicatively»: Do task-supported language teaching and post-task self-reflection facilitate the development of L2 listening proficiency? // *System*. 2022. Vol. 109. URL: <https://research.polyu.edu.hk/en/publications/> (data obrashhenija: 23.01.2023).

28. Jiang Y. Evaluation of pedagogical impact of Business English textbooks on teaching critical thinking skills // *Heliyon*. 2022. Vol. 8. Issue 11. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844022027074> (data obrashhenija: 23.01.2023).

Статья поступила в редакцию 12.01.2023; одобрена после рецензирования 22.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 12.01.2023; approved after reviewing 22.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_101

EDN: OGGDVC

### Эффективные приложения для изучения иностранного языка

**Марина Андреевна Курбакова**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Московский политехнический университет. 107023, г. Москва, ул. Большая Семеновская, д. 38

kurbakovamarina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1173-921X>

**Аннотация.** В настоящее время стало широко применяться овладение учебными дисциплинами с помощью гаджетов. Подавляющее большинство студентов, изучающих иностранные языки, познакомились с портативной техникой еще в раннем детстве. Это означает, что частичный перенос современных аутентичных методик «с бумаги» на гаджет более чем оправдан. В дальнейшем этот процесс будет усиливаться. Многие исследователи доказали эффективность мобильных приложений. Цель статьи — рассмотреть популярные эффективные мобильные приложения для изучения английского языка; выявить показатели их эффективности, дидактические характеристики, возможности (в частности, возможность формирования учебной автономии); описать методы определения эффективности мобильных приложений как дополнительного средства, используемого для изучения иностранного языка, и выявить потребность в применении новых информационных технологий приложений. В рамках исследования мы традиционно обратились к английскому языку (рассматриваются иностранные источники); последние работы российских ученых по указанной теме представлены в списке литературы. Мы проводим нашу экспериментальную часть в рамках сравнительно сложной методики, которая предлагает написать тест и произвести проверку знаний студентов, их способности запоминать английские слова и работу оперативной памяти в двух предложенных различных ситуациях. Результаты показывают эффективное усвоение материала при использовании приложений. Приемы мнемотехники, режим повторения и ассоциаций — эффективные инструменты для изучения иностранного языка. Приложение, основанное на этой методологии, улучшит продуктивные навыки учащегося (беглая речь, письмо).

**Ключевые слова:** обучающие приложения; геймификация; мнемотехника; режим повторения; запоминание; оперативная память; аутентичные материалы; продуктивные аспекты

**Для цитирования:** Курбакова М. А. Эффективные приложения для изучения иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 101-108. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_101](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_101). <https://elibrary.ru/OGGDVC>

Original article

### Effective applications for learning a foreign language

**Marina A. Kurbakova**

Candidate of philological sciences, associate professor of department of foreign languages, Moscow polytechnic university. 107023, Moscow, Bolshaya Semenovskaya st., 38

kurbakovamarina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1173-921X>

**Abstract.** Managing academic disciplines with the help of gadgets is quite natural nowadays. The overwhelming majority of the audience studying foreign languages got acquainted with portable technology in early childhood. This means that partial transfer of modern authentic techniques «from paper» to a gadget is more than justified. In the future this process will be strengthened. Many researchers have proved the effectiveness of mobile applications. The goal of the article is to consider popular effective mobile applications for learning English, to identify indicators of their effectiveness, their didactic characteristics, opportunities (in particular, the possibility of forming educational autonomy). We are to describe the ways of research in defining effectiveness of mobile applications as the additional means for learning a foreign language and determine the degree of need for the new IT applications. For our research we traditionally take the English language for the experience, the research is based on foreign sources; the latest studies of Russian researchers on this topic are presented in the list of references. We conduct our experiment as part of a comparative-complex methodology, which suggests writing a test and testing students' knowledge, their ability to

memorize English words and work with working memory in two suggested different situations. The results show a greater degree of assimilation when using the apps. Various types of mnemonics techniques, a repetition mode and associations are good tools for effective foreign language learning. An app based on this methodology will improve the student's productive skills — fluency and letter-writing.

**Keywords:** educational applications; gamification; mnemonics; repetition mode; memorizing; RAM; authentic materials; productive aspects

**For citation:** Kurbakova M. A. Effective applications for learning a foreign language / Эффективные приложения для изучения иностранного языка. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 101-108. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_101](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_101). <https://elibrary.ru/OGGDVC>

## 1. Introduction

The role of modern mobile applications is hard to overestimate. At present, we can only expect an increase in interest in the topic and an intensification of usage. The issue will need further research primarily in the aspect of the application impact on a trainee.

It was only 5 years ago when Ramya Gangaiamaran and Madhumathi Pasupathi wrote «Review on Use of Mobile Apps for Language Learning», which inspired many to research the field. In the research they focused on apps classification for different types of learners and underlined better effectiveness of listening skills development using mobile applications [Gangaiamaran, 2017].

An important work which we have not mentioned in our previous review [Kurbakova, 2020] is «Playful learning: Tools, techniques, and tactics» by Nicola Whitton [Whitton, 2018]. The article examines the theoretical background to the field, providing the original definition of 'playful learning' naming it the 'magic circle' and presenting the idea of why play is important for learning throughout the life cycle. It highlights playful tools, tactics and techniques. The article also depicts EduScapes escape room design project and Playful Learning Conference, which renew traditional conference format with playful principles. It emerges the essential issues for the field: the shortage of researches trajectory and the language of a play.

There are plenty of publications devoted «Escape Rooms». Let us take a look at the latest one. «Escape Rooms as a Learning Strategy for Special Education Master's Degree Students» written by Ana Manzano. León José M. Rodríguez-Ferrer, José Manuel Aguilar-ParraJuan and Miguel Fernández Campoy in 2021 [León, 2021] says in detail in what way a master can be effectively prepared for his/her professional activity by solving challenges and troubleshooting within the educational activities. The authors see two essential categories: serious games and gamification and in the end advise using the full range of plays: digital game-based learning, non-

digital games, gamified learning systems, simulations and primarily escape rooms. Escape rooms as a learning strategy, causes facilitating of motivation and learning through challenges, reasoning and puzzling within time limit. The goal of the research was to determine the effects of an escape room on academic performance and school motivation, and the results show a considerable improvement in them. The authors came to the conclusion that these strategies being fun motivated students and contributed to their achievements at high school.

The article of 2021 «Philosophy for the Playful University — Towards a Theoretical Foundation for Playful Higher Education» by Rikke Toft Nørgård gives clear understanding of the academic education stage at the current moment. The author shows the grounds of readiness for playful universities and higher education «intentionally and substantially» [Nørgård, 2021] and pay thorough attention to three types of play frames: playful curiosity, creativity, and communality.

Concerning the latest research in foreign language playful applications, it is foremost «Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning» by Fabio Caon [Caon, 2020]. The article reveals the elements of the didactic necessity for long-lasting learning with motivation and passion. The author underlines that great motivation moves a student to the goal as a motor and gives the «recipes» to make it trouble-free working.

Next one is «Using Technology for Foreign Language Learning: The Teacher's Role» by Tünde Nagy, who mentions that technology eased the work of language teachers, but they should be modern to create interactive lessons. Besides, they are to use technology to foster language learning positively. Nowadays, this character of learning is in line with trainees' style of life, needs and wants. The author also mentions that this technology develops creative thinking and problem-solving abilities: «Web 2.0 technologies (e.g. software programs for creating quizzes and polls, language learning websites, chat programs, wikis, etc.) offer a variety of valuable re-

sources both for activities in the classroom and for practice at home» [Nagy, 2021, p. 24].

The research of Caroline Cruaud «Learner Autonomy and Playful Learning: Students' Experience of a Gamified Application for French as a Foreign Language» [Cruaud, 2020] puts at the forefront learner autonomy, she emphasizes the importance of taking charge of one's learning. Caroline underlines that gamification enhances learner autonomy in FLL classes, but the issue has not been fully investigated by now. However, it was obvious that the students took control over learning and created their own learning paths. The author comes to the conclusion that a French-as-a-foreign-language course is effective in the form of a game for Norwegian upper-secondary school students. It is essential to realize from the research conclusion that any language is appropriate for successful learning in the form of a game.

Our study investigates the extent of various mobile application effectiveness and the reasons it depends on. We take the latest foreign developments in the field to watch how they work in educational environment. The latest studies of Russian researchers on this topic are presented in the list of references.

## 2. Methodology and Methods

We have conducted this study in the framework of a comparatively complex method. It consisted of a few didactic tasks: testing of students' knowledge, memorizing English words and the RAM work in two different situations. For the experiment, technical vocabulary was taken, and these initial data did not change to the very end. The audience was diverse: engineering students, managers-students, advertising students (humanities) of different levels. There were two offered situations of memorization of the words: memorization from a sheet, memorization using an application. Based on a comparison of the results, conclusions were drawn on how effective/ineffective it is to use currently popular electronic applications for learning English. The methodological basis of this study was research in the field of linguodidactics: all the studies, which describes experiments with supplementary gadgets to strengthen learning motivation and investigate the possibilities of using mobile applications as a learning tool. We also relied on educational psychology research about the prevailing and successful ways of memorizing words, in particular. Most authors of the above reviews in their study concluded that language learning applications were primarily focused on learning vocabulary. We support this point and intend to take two mobile applications for conducting

a methodological experiment based on teaching English for the students of the Moscow Polytechnic University, who are mostly not humanities. The second application was to measure the level of language productive skills (in our case, formulating definitions of the words without any supporting materials and tools) before using the main application for memorizing lexical material and after the experiment.

## 3. Results

For our research we decided to have experiments in the groups of different levels and specializations in total number of 110 students. We took into proper consideration that our experiments are provided in the framework of traditional academic environment, i.e., in a big state technical university. In this case, it is methodologically correct to choose or create individual tasks to intensify or improve knowledge of technical vocabulary and general language. The level of gamification for the main stage may be average as maximum, not higher. Otherwise, a student has a great temptation to be easily distracted from his original goal. We selected ED Words for making up such a vocabulary, and it was the essential stage of the research that was finished with the test. We took this application due to mnemonics techniques used in it, particularly interval repetitions. Furthermore, we also used eTABU to measure students' productive skills rise before and after the main stage. The game between two groups was the basis at eTABU stage.

### 4.1. ED Words research routine & results

At this stage, we followed the next procedure: at the beginning of the lesson the students were given the list of 15 technical terms — 5 nouns, 5 verbs and 5 adjectives. The majority of the words covered some special technical sphere. The basic lexical material was taken from Technical English Level 2 by David Bonami. Everybody was handed out a word list on the paper. The students were given the words with the Russian translation and transcription. There were only 15 minutes to learn the words. The students were not allowed to use the words during the lesson, but at the end they were given a vocabulary test with these words. The time limit was 10 minutes and the students were to translate the words from Russian into English and vice versa.

The second lesson started from sending the link with the ED Words set created by teachers. The sets also contain 15 terms of a certain technical sphere — 5 nouns, 5 adjectives and 5 technical verbs.

The students study the list within 15 minutes, their meaning, pronunciation and image. After this activity, the students did not work with this lexical material. At the end of the second lesson the students had one more test which was similar with the first one. It is extremely essential not to use the material during the lesson, as only this term reconstructs the situation when students have to learn these technical terms outside the university. The experiment lasted withing a month with similar repetitions.

The students of A2-B1 level memorized the material by 85-100 % and this fact met our expectations. But it was curious when less prepared students who never learned this lexical material got approximately the same result of 80 % of memorizing out of 76 % of «low level» students. They had really never come across that technical terminology in English before. Besides those words were really of high complex level from orthoepy, lexical and spelling points.

Using the application, even rather poor students of technical specializations and A1 level showed up to 47 % of assimilation of technical terminology in 22 % of cases and the rest 78 % assimilated it by 36 %.

Inspiring results of tech learners enhanced the idea to have such an experiment with non-technical specialization students. We formed 2 groups — management and PR-students — 20 people in each. All the students had language basis close to A2. They passed the same 2-stage testing: paper and the application mode. The results were the following: the managers showed 72 % of technical terms assimilation and PR-students memorized about 70 % of provided material.

#### **4.2. eTABU research routine & results**

We used this application with high level of gamification to start our experiment on monitoring the level of productive skills. The students were divided into two groups to have a real competition and fun. The task was to formulate definitions for a list of technical words. The initial testing showed not very high results, with B1 students engineers and A2 PR-students at the top of the rating.

After having the full cycle of memorizing technical terms with ED Words, we were eager to measure the level of using them in spontaneous professional speech. The second test-game between two groups showed more scores and higher level of knowledge acquired, which can be used to define words. Comparing scores of pre- and after- ED Words stage, we calculated the following improvement of English speech: B1-A2 tech students by

19 % maximum, A1 tech students by 11 %, PR-students by 14 %, managers by 9 %.

We have a great intention to continue this experiment with two applications next semesters. It is essential to fix and appreciate the results of such type e-learning within longer period of time.

#### **5. Discussion**

For the start, we should determine what pragmatic results the average person expects from learning a foreign language. There are few answer options. We will take a brief look at the major ones — to understand and reproduce the speech of the target language at the level of colloquial one as minimum, to master aspects of the language for professional activity at a high level; to pass international exams in the studied language for work, including abroad or in multinational companies. In this regard, it is not surprising that the very first mobile applications for learning a foreign language overwhelmingly focused on memorizing vocabulary. This didactic option, of course, is continuing to be extremely relevant at the current moment. However, at this stage, those applications that take into consideration all the above-mentioned expectations of clients are most beneficial. Next, we will take a look how the creators of this content reach maximum coverage and meet all requirements of the customers.

The authors of a successful application cannot help considering the methodological issues of this particular educational content. To be more specific, we will try recalling some primary points. How to master vocabulary efficiently, especially higher than intermediate level? In practice, this task is not as easy as the previous levels of English might suggest. But its solution is very essential, since the acquired knowledge shows the way not only to fluency and understanding of the studied language, but also, how it has been mentioned above, to pass international exams with and obtain a certificate quoted all over the world and necessary for employment in a prestigious job.

Therefore, it makes sense to use all effective techniques for memorizing words, especially mnemonics. It is convenient when the student chooses the format that suits him. For doing this, one should use all the proposed forms one after another, it is possible by the method of continuous sampling, until the desired result is achieved. It is better to take into consideration the criteria for grouping vocabulary, not forgetting, however, that chaotic order sometimes contributes to better assimilation of the material, at least for a group of students of a certain psychophysical type. In any case, creating applications



we should remember typical difficulties of memorizing vocabulary, providing an interesting form of practicing the most difficult cases for assimilation and the degree of necessity for the practical use of this vocabulary in professional activity and everyday life.

Foreign words are memorized most easily on associations. Any associations are suitable which relevant topically and cause successful associations for memorization; and most didactically important, they are often used in modern communication, in other words, with a high frequency of use.

It is recommended to accompany the groups of studied words with comments in the form of words, expressions, sentences offering associations for memorization in the native language. The student can write down his associations, which he considers best, take the necessary notes. A variety of formats for the arrangement of the material on the page is encouraged: in the form of lists, chains, groups of words — in one of the forms suitable specifically for a particular student.

It is didactically reasonable when the application is also equipped with the following auxiliary material: the way to learn how to translate one-root words, to determine the part of speech, without looking up every time in the dictionary. The basic material on word formation must be given: the meanings of suffixes and prefixes in English, as well as the main ways of word formation of nouns, adjectives, and adverbs.

In applications with repetition mode, there is a certain repetition cycle (a significant argument in favor of choosing this application!), based on the main properties of memory: in the first days, vocabulary is better memorized within 10-30 minutes every day, perhaps, several times a day, but not less than with an hour break. Then we should increase the intervals between repetitions. First, we take a break for a day, repetition takes 20 minutes, then 3 days and repetition lasts 15 minutes, then 5 days and 10 minutes, after 2 weeks — 5 minutes, after a month — 5 minutes. The best applications in this segment Rememba and ED Words. ED Words contains 350 lexical sets with the opportunity to form individual sets according to a student's goal, follow and watch the progress. This application uses 4 types of exercises to memorize new words and the interval repetition mode. A student can learn vocabulary in games having competition with friends, getting scores and bonuses. Rememba allows enlarging the vocabulary using cards for memorizing. The added cards with words are frequently shown for a student,

but afterwards they appear in fading mode, rarer and rarer. All necessary words can be included in cards manually.

Now we name the applications with mnemonic techniques. They include good and proven Rosetta Stone (the application was created back in 1992), but has been still at the top due to associations is approximately 35 % more effective than other known methods for memorizing second language lexical material as it was proved long ago. Besides, the application contains the program for pronunciation assessment, which is important for feeling confident in using a foreign language as well.

eTABU and Free Rice show new words with synonyms or in paradigmatic chains that is relevant for «storing» words in order even in RAM. This method is the best for the particular group of students as well as other ones. The more techniques are included in the application, the better chance for a learner to find the own one.

In Free Rice, we are given 4 synonyms for a word to choose the best one for a context. This is a game that becomes more complex step by step. If we fail the step the application will give a chance to pass it again in some time, as we see, the repetition mode is also used.

eTABU is even better as productive aspects of learning a language are activated. Productive aspects, speaking and writing, give a rise to developing spontaneous speech, oral and written ones. This is one more prime methodological point to reach a goal of a student, which we have mentioned above. That is why creative tasks for a student, for example, like in eTABU — to describe a word not using its synonyms which are given in the list nearby or to describe a word when the word list is limited — is the best way to perfect the basic knowledge of the language.

And finally, VOXY is the most flexible application from the view point of a learner's needs and wants. We can set the mode according to our aims: to get ready for TOEFL, learn everyday language for travelling, an interview format etc. All the learners are supported by the native teachers in any aspect of their preparation, and this application is being frequently updated to be currently at the very edge.

The best of native and original English applications that deepen a student into a natural English-speaking environment is FluentU. This application is ideal for visuals and learners with good hearing perception. A student chooses the most appropriate non-adapted video for his goal and level and after watching it with interactive subtitles which reflect mean-

ings and pronunciation gets down to the individual tasks. The app creates a base for mastering more complex, advanced authentic resources — apps like BBC Learning English (if we speak about learning English), which offers a variety of exercises in addition to audio and video content, including grammar and vocabulary.

## 6. Conclusions

Studying English technical vocabulary with application *ED Words* did not cause any significant difficulties for the trainees in the procedure of probation. Moreover, the experiment unexpectedly revealed excellent results and effectiveness in the tech groups of students and especially among humanitarians of all levels. All our groups not depending on their level were roughly close to each other. It means that mastering complex technical terminology is successful at any terms while using mobile educational applications. This result drew our attention due to complexity of the idea to master upper-intermediate vocabulary. Using traditional methods, we have faced that it often becomes a true obstacle. Playful educational applications work as troubleshooting tools in the aspect. So, we should surely include such activities in educational process due to perfect didactic characteristics.

How to choose them right and most effectively?

A great plenty of books have been written that provide all useful techniques of words learning, including mnemonics. If these techniques are used in applications — they are good working tools.

Different types of words organizing are welcome — word lists, paradigmatic chains, topic vocabularies — depending on the psychophysical type of a particular learner.

Interactive prompts and comments are of good use and associations given in words, expressions, sentences even prevail. Associations are the best approach for memorizing words of a foreign language. However, all these methods did not give such high results without mobile applications.

*eTABU* application of such a methodology shows no stagnation in learning, but the increase in knowledge volume among different students: all the goals set by us were achieved as a result. A high result was also ensured by the fact that the presentation of the material was realized in all possible forms: pronunciation, writing, graphic representation, its translation. Such a high percentage of mastering the material, perhaps, is explained by the fact of gamification, gadgets are mostly associated with entertainment, they work at maximum efficiency, since there are no restrictions and prohibitions. Be-

sides, the application gradually improves speaking skills of a learner as well.

As it was numerously mentioned in the given examples, all applications researched can form an absolutely unique educational autonomy for each particular student or for a group.

The issue deserves further research.

## Библиографический список

1. Авраменко А. П., Шевченко В. Н. Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2017. № 4. С. 64-71.
2. Бисимбаева П. М. Мобильные приложения в обучении иностранному языку как компонент системы вузовского образования // Studia Humanities. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-kak-komponent-sistemy-vuzovskogo-obrazovaniya> (22.03.2023).
3. Герасимова Н. И. Использование мобильных приложений в обучении иностранному языку на неязыковых факультетах // Ученые записки. 2019. № 3 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mobilnyh-prilozheniy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-na-neyazykovykh-fakultetah/viewer> (22.03.2023).
4. Григоренко А. М. Мобильные приложения как средство организации самостоятельной работы при изучении грамматики иностранного языка // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 122-129.
5. Еремин Ю. В. Использование мобильных технологий в самостоятельной работе студентов по иностранному языку в неязыковом вузе / Ю. В. Еремин, Е. А. Крылова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2014. № 167. С. 158-166.
6. Килина О. А. К вопросу о применении дистанционных образовательных технологий в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Colloquium-journal. 2019. № 20 (44). С. 40-43.
7. Курбакова М. А. Использование приложения Quizlet в обучении техническому английскому / М. А. Курбакова, А. А. Колесникова // Педагогическое образование в России. 2019. № 8. С. 103-109.
8. Новосельцева Н. В. Мобильные технологии в организации самостоятельной работы по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник БГУ. 2017. № 1. С. 172-179.
9. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2008. № 1 (17). С. 120-133.
10. Титова С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Томского государственного университета. 2016. Т. 21. Вып. 7-8. С. 7-14.
11. Caon F. Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning // Università Ca' Foscari Venezia. 2020. URL: <https://www.univie.it/research/publications/motivation-pleasure-and-a-playful-methodology-in-language-learning>

searchgate.net/publication/346755395\_Motivation\_Pleasure\_and\_a\_Playful\_Methodology\_in\_Language\_Learning (accessed on: 06.08.2021)

12. Chinnery G. M. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning: Language Learning & Technology. 2006. Vol. 10. № 1. pp. 9-16.

13. Cruaud C. Learner Autonomy and Playful Learning: Students' Experience of a Gamified Application for French as a Foreign Language. (Autonomie et apprentissage ludique : l'expérience des apprenants de l'utilisation d'une application ludicisée pour le français langue étrangère) // Alsic Journal. France: 2020. p. 23. URL: jour-nals.openedition.org/alsic/3166 (accessed on 06.08.2021)

14. Gangaiamaran R., Pasupathi M. Review on Use of Mobile Apps for Language Learning // International Journal of Applied Engineering Research. 2017. № 12 (21). pp. 242-251.

15. Kurbakova M. Using applications for teaching technical English // Language Kolesnikova and culture. 2020. № 49. pp. 148-156.

16. Leon A. M., Rodríguez-Ferrer J. M., Aguilar-Parra J. M., Martínez A. M. Escape Rooms as a Learning Strategy for Special Education Master's Degree Students // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. 18 (14). p. 7304.

17. Nagy T. Using Technology for Foreign Language Learning: The Teacher's Role // Central European Journal of Educational Research. Debrecen: 2021. 3 (2). pp. 23-28.

18. Nørgård R. T. Towards a Theoretical Foundation for Playful Higher Education // The University Becoming. Aarhus University Press. 2021. pp. 141-156.

19. Whitton, N. Playful learning: tools, techniques, and tactics // Research in Learning Technology. London, 2021, 26. pp. 20-35.

20. Woodill G. The mobile learning edge: tools and technologies for developing your teams. NY: McGrawHills, 2011. 269 p.

#### Reference list

1. Avramenko A. P. Mobil'nye prilozheniya kak instrument gejmifikacii jazykovogo obrazovaniya = Mobile applications as a tool for language learning gamification / A. P. Avramenko, V. N. Shevchenko // Vestnik MGOU. Serija: Pedagogika. 2017. № 4. S. 64-71.

2. Bisimbaeva P. M. Mobil'nye prilozheniya v obuchenii inostrannomu jazyku kak komponent sistemy vuzovskogo obrazovaniya = Mobile applications in foreign language learning as a component of the university education system // Studia Humanities. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-kak-komponent-sistemy-vuzovskogo-obrazovaniya> (data obrashhenija: 22.03.2023).

3. Gerasimova N. I. Ispol'zovanie mobil'nyh prilozhenij v obuchenii inostrannomu jazyku na nejazykovykh fakul'tetah = Use of mobile applications in foreign language education in non-linguistic faculties // Uchenye

zapiski. 2019. № 3 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mobilnyh-prilozheniy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-na-nejazykovykh-fakul'tetah/viewer> (data obrashhenija: 22.03.2023).

4. Grigorenko A. M. Mobil'nye prilozheniya kak sredstvo organizacii samostojatel'noj raboty pri izuchenii grammatiki inostrannogo jazyka = Mobile applications as a means of organizing independent work in learning a foreign language grammar // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2019. № 1 (23). S. 122-129.

5. Eremin Ju. V. Ispol'zovanie mobil'nyh tehnologij v samostojatel'noj rabote studentov po inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze = Use of mobile technologies in the independent work of students in a foreign language in non-linguistic university / Ju. V. Eremin, E. A. Krylova // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. 2014. № 167. S. 158-166.

6. Kilina O. A. K voprosu o primenении distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v processe obuchenija inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze = On the use of distance learning technologies in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university // Solloquium-journal. 2019. № 20 (44). S. 40-43.

7. Kurbakova M. A. Ispol'zovanie prilozhenija Quizlet v obuchenii tehničeskomu anglijskomu = Using Quizlet to teach technical English / M. A. Kurbakova, A. A. Kolesnikova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. № 8. S. 103-109.

8. Novosel'ceva N. V. Mobil'nye tehnologii v organizacii samostojatel'noj raboty po inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze = Mobile technologies in organizing independent work on a foreign language in a non-linguistic university // Vestnik BGU. 2017. № 1. S. 172-179.

9. Sysoev P. V. Sovremennye informacionnye i kommunikacionnye tehnologii: didakticheskie svojstva i funkcii = Modern information and communication technologies: didactic properties and functions // Jazyk i kul'tura. 2008. № 1 (17). S. 120-133.

10. Titova S. V. Didakticheskie problemy integracii mobil'nyh prilozhenij v uchebnyj process = Didactic challenges of integrating mobile applications into learning // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. T. 21. Vyp. 7-8. S. 7-14.

11. Caon F. Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning // Università Ca' Foscari Venezia. 2020. URL: [searchgate.net/publication/346755395\\_Motivation\\_Pleasure\\_and\\_a\\_Playful\\_Methodology\\_in\\_Language\\_Learning](https://searchgate.net/publication/346755395_Motivation_Pleasure_and_a_Playful_Methodology_in_Language_Learning) (accessed on: 06.08.2021)

12. Chinnery G. M. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning: Language Learning & Technology. 2006. Vol. 10. № 1. pp. 9-16.

13. Cruaud C. Learner Autonomy and Playful Learning: Students' Experience of a Gamified Application for French as a Foreign Language. (Autonomie et apprentissage ludique : l'expérience des apprenants de l'utili-

sation d'une application ludicisée pour le français langue étrangère) // *Alsic Journal*. France: 2020. p. 23. URL: [journals.openedition.org/alsic/3166](http://journals.openedition.org/alsic/3166) (accessed on 06.08.2021)

14. Gangaianaran R., Pasupathi M. Review on Use of Mobile Apps for Language Learning // *International Journal of Applied Engineering Research*. 2017. № 12 (21). pp. 242-251.

15. Kurbakova M. Using applications for teaching technical English // *Language. Kolesnikova and culture*. 2020. № 49. pp. 148-156.

16. Leon A. M., Rodríguez-Ferrer J. M., Aguilar-Parra J. M., Martínez A. M. Escape Rooms as a Learning Strategy for Special Education Master's Degree Students // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. 18 (14). p. 7304.

17. Nagy T. Using Technology for Foreign Language Learning: The Teacher's Role // *Central European Journal of Educational Research*. Debrecen: 2021. 3 (2). pp. 23-28.

18. Nørgård R. T. Towards a Theoretical Foundation for Playful Higher Education // *The University Becoming*. Aarhus University Press. 2021. pp. 141-156.

19. Whitton, N. Playful learning: tools, techniques, and tactics // *Research in Learning Technology*. London, 2021, 26. pp. 20-35.

20. Woodill G. The mobile learning edge: tools and technologies for developing your teams. NY: McGrawHills, 2011. 269 p.

Статья поступила в редакцию 19.01.2023; одобрена после рецензирования 24.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 19.01.2023; approved after reviewing 24.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,  
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

---

Научная статья

УДК 159

DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_109

EDN: PEACSL

**Взаимосвязь экзистенциальной исполненности и тревожности у молодежи**

**Ася Суменовна Берберян**

Доктор психологических наук, профессор института гуманитарных наук, Российско-Армянский (Славянский) университет. 051, Республика Армения, г. Ереван, ул. Овсепя Эмина, д. 123  
aspsy@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0321-0161>

**Аннотация.** В статье рассматривается взаимосвязь между экзистенциальной исполненностью и тревожностью у молодежи. **Актуальность** исследования определяется осмыслением человеком проблем бытия, жизни и экзистенции в целом, а также значимостью вопросов о свободе и ответственности, последствиями свободы. Трудности, связанные с поиском ответов на экзистенциальные вопросы, невозможность объяснить мир и понять себя часто вгоняют людей в меланхолию и в отчаяние, и основной эмоцией, на которую остается способен человек, становится тревожность. **Гипотезой** исследования являлось предположение о том, что существует обратная корреляция между субшкалами экзистенции и уровнями ситуативной и личностной тревожности у молодых людей. **Цель** исследования — изучить взаимосвязь между экзистенциальной исполненностью и ситуативной и личностной тревожностью у молодых людей. **Методологическая база:** теоретические положения V. E. Frankl, A. Längle, S. Kierkegaard. **Методы исследования:** анализ научной литературы, тестирование, анкетирование, методы мат. статистики, а также методики: Шкала экзистенции Лэнгле, ESK; Шкала тревоги Спилбергера — Ханина, STAI. Были представлены данные эмпирического исследования, проведенного среди участников в возрасте от 18 до 29 лет. Нами было проведено эмпирическое исследование, результаты которого подтверждают значимость представленных проблем. С помощью Шкалы экзистенции мы выявили определенные когнитивные, моральные и психоэмоциональные аспекты субъективного понимания молодыми людьми экзистенциальных проблем своей жизни. Наша гипотеза о существовании обратной корреляции между субшкалами Шкалы экзистенции и уровнями ситуативной и личностной тревожности молодых людей, получила подтверждение. Также мы выявили обратную корреляцию личностной тревожности и показателей субшкал экзистенциальной исполненности.

**Ключевые слова:** экзистенциальная исполненность; ситуативная тревожность; личностная тревожность; экзистенциальный анализ; логотерапия

Исследование выполнено при финансовой поддержке Комитета по науке РА в рамках научного проекта № 10-2/1Т-03

**Для цитирования:** Берберян А. С. Взаимосвязь экзистенциальной исполненности и тревожности у молодежи // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 109-118. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_109](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_109). <https://elibrary.ru/PEACSL>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,  
PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Relationship of existential execution and anxiety in youth

Asya S. Berberyan

Doctor of psychological sciences, professor of institute of humanities, Russian-Armenian (Slavic) university. 051, Republic of Armenia, Yerevan, Ovsep Emin st., 123  
aspsy@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0321-0161>

**Abstract.** The article examines the relationship between existential fulfillment and anxiety among young people. The relevance of the study is determined by a person's understanding of the problems of being, life and existence in general, as well as the significance of questions about freedom and responsibility, the consequences of freedom. Difficulties associated with finding answers to existential questions, the inability to explain the world and understand oneself often drive people into melancholy and despair, and anxiety becomes the main emotion that a person is capable of. The hypothesis of the study was the assumption that there is an inverse correlation between subscales of existence and levels of situational and personal anxiety in young people. The aim of the study was to study the relationship between existential fulfillment and situational and personal anxiety in young people. Methodological base is: theoretical provisions of V. E. Frankl, A. Längle, S. Kierkegaard. Research methods are: analysis of scientific literature, testing, questioning, methods of mathematical statistics, as well as methods: Langle Existence Scale, ESK; Spielberger-Khanin Anxiety Scale, STAI. Data from the empirical study conducted among participants aged 18 to 29 years were presented. We conducted the empirical study, the results of which confirm the significance of the presented problems. With the help of the Existence Scale, we have identified certain cognitive, moral and psycho-emotional aspects of young people's subjective understanding of the existential problems of their lives. Our hypothesis, which assumed that there is an inverse correlation between the subscales of the Existence Scale and the levels of situational and personal anxiety in young people, was confirmed. We also obtained an inverse correlation between personal anxiety and indicators of subscales of existential fulfillment.

**Keywords:** existential fulfillment; situational anxiety; personal anxiety; existential analysis; logotherapy

The study was carried out with the financial support of the Science Committee of the Republic of Armenia within the framework of the scientific project № 10 2/21T-03

**For citation:** Berberyan A. S. Relationship of existential execution and anxiety in youth. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 109-118. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_109](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_109). <https://elibrary.ru/PEACSL>

**Введение**

Экзистенциальная психология — это направление психологии, которое изучает то, как люди проявляют свою уникальную природу в условиях человеческого существования. Экзистенциальная психология возникла в русле философии экзистенциализма, которая долгое время пыталась осмыслить проблему человеческого бытия в этом мире. У истоков экзистенциальной философии стояли такие мыслители, как С. Кьеркегор, Ф. Ницше и М. Хайдеггер. Эти и другие экзистенциальные философы писали о тревожности, присущей человеческому существованию, о потребности людей в поиске смысла в бессмысленном мире и о важности для них делать свой собственный выбор в соответствии со своими подлинными желаниями. На экзистенциальную психологию также оказали влияние описания растерянности и отчуждения, которые люди испыты-

вают, столкнувшись с бессмысленностью и абсурдом, которые можно найти в работах таких писателей, как Ф. М. Достоевский, Ф. Кафка и писателей-экзистенциалистов: Ж.-П. Сартр, С. Де Бувар, А. Камю, Э. Ионеско и С. Беккет.

Такие авторы, как Пауль Тиллих и Ролло Мэй, сыграли наиболее важную роль в распространении экзистенциальной психологии в США. Книга Ролло Мэя «Экзистенциальная психология» [May, 1961] во многом стала прототипом этой сферы психологии. Влияние этого подхода на человеческий потенциал и на гуманистическую психотерапию и консультирование внушительно. Ирвин Ялом [Yalom, 1980], Джеймс Будженталь [Bugental, 1981] и Р. Клейнер [Bugental, 1996] внесли непосредственный вклад в развитие экзистенциальной психотерапии в Северной Америке. В Великобритании работа Р. Д. Лэйнга [Laing, 1960] вдохновила многих изменить подход к по-

ниманию психического здоровья. А в Европе экзистенциальная психология в дальнейшем развивалась благодаря логотерапии Виктора Франкла [Frankl, 1946].

Экзистенциальный анализ был задуман Виктором Франклом в 1930-х гг. как антропологическая теория экзистенциальной школы психотерапии. В то же время Франкл разработал «Логотерапию» как смыслоориентированную форму консультирования и лечения. Экзистенциальный анализ означает анализ условий, необходимых для жизни, в которой ценности имеют свое место и которая является самобытной и достойной. Цель экзистенциального анализа — развитие восприятия и индивидуальной активности (способности к самоотдаче) человека в его жизненном опыте, отношениях и действиях. По мнению Лэнгле, цель экзистенциального анализа как психотерапии — достижение аффирмации с жизнью, то есть достижение согласия со своей жизнью, что выражается в соучастии и подтверждении. Теоретической и практической основой экзистенциального анализа является концепция фундаментальных мотивов, которые в консультировании и терапии часто называются «строительными блоками существования» [Längle, 2003].

Экзистенциальный анализ рассматривает человека не просто как результат внутри психических процессов или влияния окружающей среды, а как человека, который может формировать себя в тех вещах, которые имеют значение в жизни. Поэтому такие понятия, как бытие (экзистенция), отношение (ценности), свобода в решениях, ответственность (совесть), образуют фундаментальные понятия экзистенциально-аналитического способа мышления и все они ведут к идее «смысла» (логоса). Экзистенциальный анализ можно определить как феноменологическую и личностно-ориентированную психотерапию, цель которой — привести человека (психически и эмоционально) к свободному опыту, способствовать принятию подлинных решений и найти путь к действительно ответственному отношению к жизни и миру. Таким образом, экзистенциальный анализ может применяться в случаях психосоциально, психосоматически и психологически обусловленных расстройств, выявляющихся в поведении и в жизненном опыте.

Экзистенциальная фрустрация — это универсальное для всех людей состояние, поскольку поискам смысла могут помешать как внешние обстоятельства, так и внутренние препятствия. Когда стремление к смыслу фрустрировано, у

человека может развиваться ноогенный невроз или экзистенциальный вакуум, что относится к общему чувству бессмысленности или пустоты, о чем свидетельствует состояние скуки. Это широко распространенное явление XX в., возникшее в результате индустриализации, утраты традиционных ценностей и дегуманизации личности. Большинство людей могут испытывать экзистенциальный вакуум без развития у них экзистенциального невроза. Многие люди чувствуют, что в жизни нет цели, нет вызова, нет обязательств, и пытаются заполнить свой экзистенциальный вакуум материальными вещами, удовольствиями, властью или напряженной работой, но это заблуждение [Frankl, 1986].

Термин «экзистенция» означает действительно состоящуюся, «полную» или «целостную» жизнь. А. Лэнгле, вслед за В. Франклом, понимает «целостность» человека как неразрывную связь человека с миром и другими людьми. В контексте экзистенциального анализа человек является «целостным» не сам из себя и не сам по себе. «Целостен» он лишь тогда, когда целиком отдается какому-либо делу или всецело предан другому человеку [Frankl, 1967; Frankl, 1988]. Именно в этом заключается отличие экзистенциально-аналитического взгляда от других представлений о человеке, в которых экзистенциальное измерение недооценивается или вовсе не принимается во внимание. Понимание данного аспекта реальности человека определяет также практические задачи экзистенциального анализа, которые сводятся к анализу обстоятельств и опыта жизни пациента как «раскрытию, прояснению» ценных возможностей, скрытых в его биографии. Осуществление этих скрытых возможностей представляет собой «экзистенцию». Целью экзистенциального анализа как психотерапии Лэнгле называет достижение аффирмации с жизнью, то есть особого рода согласия с собственной жизнью (согласия-соучастия, согласия-подтверждения). Так как жизнь происходит исключительно в настоящем, исходным пунктом экзистенциального анализа выступает «актуальное» время. Тем не менее в центре анализа находится будущее как созидание дальнейшей жизни.

Лэнгле заимствовал у Франкла димензиональную онтологию с присущей ей конфронтацией психофизического и духовного: «В этой антропологии существенно восприятие человеком самого себя как рулевого на психофизической лодке, с которой он неразрывно связан. Другими словами, духовно-экзистенциальное измерение

человека способно полемизировать с его телесно-душевым бытием» [Frankl, 2011].

Человек как целостность является соединением трех уровней бытия. Он выступает существом одновременно телесным, душевным и духовным. Жизнь человека осуществляется «тремя путями», образующими в нем неразрывное единство, однако представляющими собой три формы бытия: тело, психику и дух. Все три измерения находятся в особых отношениях друг с другом. С одной стороны, утверждать, что человек «со-стоит» из трех измерений, недопустимо. Его единство гораздо больше обусловлено тем, что духовное «противо-стоит» психофизическому [Франкл, 1990]. С другой стороны, каждое из этих трех измерений бытия имеет свою динамику, и эти три типа динамики действуют как разнонаправленные мотивационные силы.

Понятие «экзистенциальная наполненность» появилось в работах В. Франкла для описания качества жизни человека в противовес более распространенному понятию счастья [Лэнгле, 2004; Лэнгле, 2014]. Наполненность представляет собой переживание глубокого внутреннего согласия с тем, что сделано, или с тем, что имеет место; переживание соответствия этого своим обстоятельствам и своей сущности. Таким образом, наполненность отражает субъективную оценку личностью собственного прошлого [Лэнгле, 1993; Франкл, 2016]. Критериями экзистенциальной наполненности выступают ответственность, духовность, свобода, смысл, наличие системы ценностей: ценности переживания, ценности творчества, ценности отношения, миссия, выбранная в раннем возрасте [Лэнгле, 1993; Лэнгле, 2001].

Экзистенциальная наполненность отражает субъективную оценку личностью качества своей жизни: не то, как действительно живет человек, а то, как он живет, по его собственному мнению. Экзистенциальная наполненность выражает уровень внутреннего согласия в жизни человека, его тождественность своей сущности. Тождественность самому себе и есть идентичность, поскольку понятие «идентичность» понимается как субъективное чувство и наблюдаемое качество личной самотождественности и непрерывности. Идентичность представляется как сложное личностное образование, как некая многоуровневая структура [Берберян, 2021].

Тревожность — это склонность человека к переживаниям. Симптомы тревоги могут начаться по ряду причин. Они могут возникнуть, когда

человек испытывает высокий уровень стресса в связи с жизненными событиями, такими как смена работы или принятие важных решений. Иногда одна крупная проблема или несколько мелких возникают вместе и перегружают ресурсы преодоления и сопротивляемость человека. Личностные особенности также могут влиять на то, как люди переживают и справляются с тревогой [Bourne, 1995].

Каждый человек время от времени испытывает тревогу — этот термин описывает физические, психические и поведенческие изменения, возникающие в ответ на угрозу или опасность. Наш мозг регистрирует предполагаемую угрозу и посылает сигналы в организм через нервную систему и гормоны, чтобы подготовиться к «борьбе или бегству». Это вызывает учащение дыхания и сердцебиения, а также изменение кровотока во всем теле, чтобы подготовить его к движению. Это также может сопровождаться неприятными ощущениями — головокружением, тошнотой и потоотделением. Реакция «борьбы или бегства» полезна при реагировании на непосредственную угрозу. Однако повторное или длительное воздействие мнимого стресса, например, психологически стрессовые ситуации, когда борьба или бегство могут оказаться неподходящим вариантом, может привести к нездоровому уровню тревожности.

Тревожность или отчаяние — основное понятие экзистенциальной философии, которая рассматривает его как основной компонент жизнестойкости. Переживание бессмысленности и создание смысла тесно связаны с отчаянием (Angst) или экзистенциальной тревогой. Это происходит на фоне личного осознания того, что человек, в конечном счете, один в мире и что ему приходится бороться со своей смертностью и другими ограничениями, неся ответственность за себя перед лицом бесконечных проблем и путаницы. Этот кризис смысла был впервые описан Кьеркегором [Kierkegaard, 1844], который считал, что гораздо предпочтительнее начать испытывать тревогу по поводу жизни и подвергать ее сомнению, чем жить в отчаянии тех, кто отрицает необходимость думать за себя. После того, как люди становятся разумными, начинают осознавать окружающий мир и формировать суждения о вещах, в итоге они становятся знающими о некоторых вещах. Из знания может вырасти самопознание, когда мы применяем способность думать и распознавать, сравнивать и судить самостоятельно. Из самопознания может возникнуть



самосознание, которое ведет к автономии и способности делать выбор и самостоятельно принимать решения. Этот процесс ввергает человека в отчаяние, или экзистенциальную тревогу, которую Кьеркегор сравнивал с чувством нестабильности свободы. Он считал, что переживание отчаяния — это необходимое условие принятия человеком ответственности как личностью и что без него он никогда не сможет встретиться лицом к лицу с требованиями, которые предъявляет к нему жизнь. В состоянии тревоги, как считает последователь В. Франкла А. Лэнгле, человек получает не просто информацию, а эмоциональный импульс, возбуждение, которое побуждает принимать решения и действовать. Все звенья цепи (информация — угроза — эмоциональное возбуждение — стресс — раздражительность — тревога — действие) создают замкнутый круг, в котором тревога и стресс подстегивают принятие решения действовать. Именно замкнутый круг является ключом к действию, позволяет преодолеть тревогу [Längle, 2003; Längle, 2005].

#### **Организация и методы исследования**

В эмпирической части исследования нами были использованы следующие методики: Шкала экзистенции Лэнгле, ESK; Шкала тревоги Спилбергера — Ханина, STAI. В исследовании приняли участие 32 человека в возрасте от 18 до 29 лет — 4 мужчины и 28 женщин. **Шкала экзистенции (ШЭ)** — один из психометрических инструментов — разработана на базе положений экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле. Тест выявляет результаты экзистенциальной исполненности в ракурсе субъективно ощущаемых респондентом. По выраженности экзистенциальной исполненности можно судить об осмысленности жизни человеком, о том, насколько он находится во внутреннем согласии с самим собой, соответствуют ли его интересам и потребностям принимаемые им решения и поступки, сумеет ли он привнести в жизнь что-либо новое, позитивное. Дело не в том, являются ли отражением реальной картины жизни его представления, а о том, каким образом он представляет себе свою жизнь. Таким образом, методика является отражением субъективной оценки человеком собственной жизни. ШЭ — первый тест в

сфере логотерапии и экзистенциального анализа — логически выведена из теории.

**Шкала тревоги Спилбергера** — информативный способ, выявляющий самооценку уровня тревожности на данный момент (ситуативной тревожности, выявляющей состояние) и личностную тревожность (как устойчивой характеристики личности). Данная методика разработана Ч. Д. Спилбергером и адаптирована Ю. Л. Ханиным.

**Личностная тревожность** — устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к состоянию тревоги и предполагающая наличие у него тенденций принимать чрезвычайно широкий спектр ситуаций в качестве угрожающих, отвечающих в каждом отдельном случае конкретной реакцией. В качестве предрасположенности состояние личной тревожности активизируется в случае восприятия определенных стимулов, которые расцениваются человеком как представляющие опасность для самооценки, самоуважения.

**Ситуативная или реактивная тревожность** имеет характеристики субъективно переживаемых эмоций: напряжение, беспокойство, озабоченность, нервозность. Оно возникает в качестве эмоциональной реакции при стрессовых ситуациях, оно также различно в выражении степени интенсивности и динамичности по времени.

Личности, которые относятся к типу тревожных с высоким уровнем выраженности, склонны воспринимать угрозу для своей самооценки и жизнедеятельности в широком спектре ситуаций и проявлять реакции в виде достаточно выраженных состояний тревожности. По результатам психологического теста возможно выражение у респондента высокого показателя личностной тревожности, тогда это предполагает возникновения состояния тревожности в различных ситуациях, в особенности касающихся оценки его компетенции и престижа.

#### **Интерпретация результатов**

Мы провели исследование с молодыми людьми в онлайн-формате, они ответили на вопросы данных тестов, и мы, получив ответы, провели корреляционный анализ и получили результаты, отраженные в Таблице 1.

Таблица 1

## Результаты по Шкале экзистенции и Шкале тревожности

Участники	Возраст	Пол	Шкала экзистенции							Шкала тревожности	
			Самодистанцирование (SD)	Самотрансценденция (ST)	Свобода (F)	Ответственность (V)	Персональность (C)	Экзистенциальность (E)	Исполненность (G)	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
1	19	М	25	52	39	47	77	86	163	38	40
2	20	Ж	30	60	41	36	90	77	167	39	47
3	28	Ж	39	76	54	57	115	111	226	43	43
4	29	М	33	77	47	62	110	109	219	37	33
5	21	Ж	29	81	59	58	110	117	227	30	30
6	20	Ж	38	77	60	55	115	115	230	32	48
7	29	Ж	27	58	26	27	85	53	138	61	58
8	18	Ж	24	58	23	39	82	62	144	61	63
9	18	Ж	18	45	30	29	63	59	122	57	48
10	27	Ж	17	65	38	39	82	77	159	42	63
11	20	М	30	76	53	52	106	105	211	37	33
12	27	Ж	24	66	43	42	90	85	175	45	46
13	22	М	33	62	44	56	95	100	195	48	38
14	21	Ж	28	49	28	30	77	58	135	77	60
15	18	Ж	33	83	55	75	116	130	246	36	41
16	25	Ж	22	44	40	47	66	87	153	45	67
17	22	Ж	27	44	41	37	71	78	149	58	47
18	20	Ж	30	75	50	55	105	105	210	36	39
19	21	Ж	30	61	40	45	91	85	176	43	51
20	21	Ж	27	77	49	50	104	99	203	32	38
21	22	Ж	26	47	28	45	73	73	146	51	49
22	20	Ж	28	73	45	50	101	95	196	37	42
23	18	Ж	15	34	25	26	49	51	100	57	49
24	20	Ж	22	82	37	44	104	81	185	56	43
25	21	Ж	27	76	55	55	103	110	213	45	41
26	21	Ж	27	80	45	42	107	87	194	45	39
27	21	Ж	35	72	46	49	107	95	202	54	46
28	20	Ж	26	69	47	46	95	93	188	49	51
29	23	Ж	19	47	33	37	66	70	136	46	43
30	24	Ж	30	54	39	24	84	63	147	62	44
31	22	Ж	30	48	36	39	78	75	153	50	52
32	20	Ж	40	72	44	52	112	96	208	41	37

Молодые люди ответили на 46 вопросов **Шкалы экзистенции** данного теста, после чего мы посчитали показатели субшкал каждого

участника и средние показатели. Средние значения результатов отражены в Таблице 2. Процентные данные показаны на Графике 1.

Таблица 2

## Результаты по шкале экзистенции у молодежи

	Шкала экзистенции						
	Самодистанцирование (SD)	Самотрансценденция (ST)	Свобода (F)	Ответственность (V)	Персональность (C)	Экзистенциальность (E)	Исполненность (G)
Средний балл	27.78	63.75	41.88	45.22	91.53	87.09	178.63
Норма	26-42	58-80	37-58	41-70	86-122	81-127	169-249
Максимальный балл	48	84	66	78	132	144	276

– У 8 респондентов низкий показатель по субшкале «Самодистанцирование» — 25 %.

– У 24 респондентов нормальный показатель по субшкале «Самодистанцирование» — 75 %.

– У 13 респондентов низкий показатель по субшкале «Самотрансценденция» — 40,625 %.

- У 19 респондентов нормальный показатель по субшкале «Самотрансценденция» — 59,375 %.
- У 10 респондентов низкий показатель по субшкале «Свобода» — 31,25 %.
- У 22 респондентов нормальный показатель по субшкале «Свобода» — 68,75 %.
- У 12 респондентов низкий показатель по субшкале «Ответственность» — 37,5 %.
- У 20 респондентов нормальный показатель по субшкале «Ответственность» — 62,5 %.
- У 13 респондентов низкий показатель по субшкале «Персональность» — 40,625 %.
- У 19 респондентов нормальный показатель по субшкале «Персональность» — 59,375 %.

- У 12 респондентов низкий показатель по субшкале «Экзистенциальность» — 37,5 %.
- У 20 респондентов нормальный показатель по субшкале «Экзистенциальность» — 62,5 %.
- У 14 респондентов низкий показатель по субшкале «Исполненность» — 43,75 %.
- У 18 респондентов нормальный показатель по субшкале «Исполненность» — 56,25 %.

Студенты ответили на 40 вопросов **Шкалы тревоги Спилбергера — Ханина**, после чего мы посчитали показатели субшкал каждого участника и средние показатели. Средние значения результатов отражены в Таблице 3.

Таблица 3

*Результаты Шкалы тревоги Спилбергера — Ханина*

Участники	Шкала тревожности	
	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Средний балл	46.56	45.91
Норма	0-45	0-45
Максимальный балл	80	80

- У 18 респондентов высокий уровень ситуативной тревожности — 56,25 %.
- У 13 респондентов средний уровень ситуативной тревожности — 40,625 %.
- У 1 респондента низкий уровень ситуативной тревожности — 3,125 %.

- У 16 респондентов высокий уровень личностной тревожности — 50 %.
- У 15 респондентов средний уровень личностной тревожности — 46,875 %.
- У 1 респондента низкий уровень личностной тревожности — 3,125 %.

**Корреляция ситуативной тревожности и экзистенциальной исполненности**

Таблица 4

*Результаты корреляция ситуативной тревожности и экзистенциальной исполненности*

Ситуативная тревожность	Самодистанцирование (SD)	Самотрансценденция (ST)	Свобода (F)	Ответственность (V)	Персональность (C)	Экзистенциальность (E)	Исполненность (G)
Корреляция	-0.31	-0.58	-0.74	-0.72	-0.56	-0.77	-0.71

Корреляция между ситуативной тревожностью и экзистенциальной исполненностью присутствует, причем довольно значимая. Здесь корреляция обратная. Это означает, что с ростом показателей шкалы экзистенциальной исполненности снижается ситуативная тревожность, и наоборот, со снижением показателей шкалы экзистенциальной исполненности растет ситуативная тревожность. Самая меньшая корреляция присутствует в субшкале «Самодистанцирование» (-0,31), а самая значимая — в субшкале «Экзистенциальность» (-0,77).

Однако по индивидуальным результатам видно, что у шести респондентов (12, 13, 25, 26, 27, 28), у которых высокий уровень ситуативной тревожности, результаты шкалы экзистенции в общем находятся в пределах нормы. Можно предположить, что некоторые респонденты на момент проведения исследования находились в стрессовой ситуации, но это не повлияло на их жизненные установки и ценности.

## Корреляция личностной тревожности и экзистенциальной исполненности

Таблица 5

*Результаты корреляция личностной тревожности и экзистенциальной исполненности*

Личностная тревожность	Самодистанцирование (SD)	Самотрансценденция (ST)	Свобода (F)	Ответственность (V)	Персональность (P)	Экзистенциальность (E)	Исполненность (G)
Корреляция	-0.4	-0.55	-0.61	-0.52	-0.57	-0.6	-0.61

Корреляция между личностной тревожностью и экзистенциальной исполненностью присутствует, причем также довольно значимая. Здесь корреляция обратная. Это означает, что с ростом показателей шкалы экзистенциальной исполненности снижается личностная тревожность, и наоборот, со снижением показателей шкалы экзистенциальной исполненности растет личностная тревожность. Самая низкая корреляция присутствует опять же в субшкале «Самодистанцирование» (-0,4), а самая значимая — в субшкалах «Свобода» и «Исполненность» (-0,61).

Однако по индивидуальным результатам видно, что у трех респондентов (6, 12, 19) с высоким уровнем личностной тревожности результаты шкалы экзистенции по большей части находятся в пределах нормы. А у двух респондентов (27, 28) с высоким уровнем личностной тревожности все показатели в шкале экзистенции находятся в пределах нормы.

Примечательно, что результаты респондентов 12, 27, 28 находятся как на верхней строчке, так и на нижней. Можно предположить, что большинство респондентов, испытывающих личностную тревогу на момент проведения исследования, имеют проблемы в точки зрения экзистенции и его составляющих.

**Заключение**

В данной статье мы изучили некоторые положения экзистенциальной психологии и экзистенциального анализа; то, как проблемы экзистенциальной исполненности влияют на жизнь молодых людей, на их деятельность, мысли, быт, самочувствие и, как следствие, на психическое здоровье. Мы также изучили тревожность, причины ее возникновения, воздействие, которое она оказывает на молодых людей. Мы пытались провести параллели между проблемами экзистенции и уровнем тревожности у молодых людей, чтобы понять закономерность связей между этими явлениями. Экзистенциализм — безграничная и очень важная тема для изучения представителями самых разных сфер науки. Важно не только понять природу этого феномена, его морально-

психологические аспекты и социально-экономическое влияние, но и разработать программы обучения, позволяющие осведомить людей о такой важной части их жизни, как бытие, и поддерживать их на пути решения проблем экзистенции, дабы предотвратить возникновение возможных психических проблем, связанных с этой сферой человеческого существования.

**Выводы**

– Мы провели анализ научной литературы, раскрыли основные положения экзистенциальной психологии и экзистенциального анализа и выявили, что они связаны с фундаментальными вопросами бытия, жизни и смерти, свободы и ответственности. Мы изучили понятия ситуативной и личностной тревожности по проблемам, связанным с экзистенциальной исполненностью.

– Мы провели эмпирическое исследование со студенческой молодежью. С помощью шкалы «Экзистенции» мы выявили определенные когнитивные, моральные и психоэмоциональные аспекты субъективного понимания молодыми людьми экзистенциальных проблем. Мы выявили следующие средние результаты по субшкалам: «Самодистанцирование» (SD) — 27,78; «Самотрансценденция» (ST) — 63,75; «Свобода» (F) — 41,88; «Ответственность» (V) — 45,22; «Персональность» (P) — 91,53; «Экзистенциальность» (E) — 87,09; «Исполненность» (G) — 178,63. С помощью Шкалы тревоги Спилбергера — Ханина мы выявили уровни ситуативной (средний показатель 46,56) и личностной (средний показатель 45,91) тревожности у молодых людей. Мы получили обратную корреляцию ситуативной тревожности и показателей субшкал экзистенциальной исполненности: «Самодистанцирование» (SD) — -0,31; «Самотрансценденция» (ST) — -0,58; «Свобода» (F) — -0,74; «Ответственность» (V) — -0,72; «Персональность» (P) — -0,56; «Экзистенциальность» (E) — -0,77; «Исполненность» (G) — -0,71. Также мы получили обратную корреляцию личностной тревожности и показателей субшкал экзистенциальной исполненности: «Самодистанцирование» (SD) — -0,4;

«Самотрансценденция» (ST) — -0,55; «Свобода» (F) — -0,61; «Ответственность» (V) — -0,52; «Персональность» (P) — -0,57; «Экзистенциальность» (E) — -0,6; «Исполненность» (G) — -0,61.

– Гипотеза, которая предполагала, что существует обратная корреляция между субшкалами Шкалы экзистенции и уровнями ситуативной и личностной тревожности молодых людей, также получила подтверждение. Корреляция между результатами Шкалы тревоги Спилбергера — Ханина и показателями субшкал ШЭ была довольно высокой. Мы получили обратную корреляцию ситуативной тревожности и показателей субшкал экзистенциальной исполненности: «Самодистанцирование» (SD) — -0,31; «Самотрансценденция» (ST) — -0,58; «Свобода» (F) — -0,74; «Ответственность» (V) — -0,72; «Персональность» (P) — -0,56; «Экзистенциальность» (E) — -0,77; «Исполненность» (G) — -0,71. Также мы получили обратную корреляцию личностной тревожности и показателей субшкал экзистенциальной исполненности: «Самодистанцирование» (SD) — -0,4; «Самотрансценденция» (ST) — -0,55; «Свобода» (F) — -0,61; «Ответственность» (V) — -0,52; «Персональность» (P) — -0,57; «Экзистенциальность» (E) — -0,6; «Исполненность» (G) — -0,61.

### Благодарности

Автор выражает благодарность Е. Варданян за помощь в сборе данных.

### Библиографический список

1. Берберян А. С. Взаимосвязь экзистенциальной наполненности и компонентов «Образа Я» личности армян титульного этноса и диаспоры в условиях пандемии COVID-19 / А. С. Берберян, С. А. Тепанян // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2021. № 3 (56). С. 27-39.
2. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Москва : Генезис, 2004. 120 с.
3. Лэнгле А. Персональный экзистенциальный анализ. Встреча с ценностью. Феномены и методические подходы. GLE. Вена, 1993. С. 133-160.
4. Лэнгле А. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования / А. Лэнгле, Е. М. Уколова, В. Б. Шумский. Москва : Логос, 2014. 556 с.
5. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ — найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 1. С. 5-23.
6. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: статьи и лекции // Logotherapie und Existenzanalyse. Москва : Альпина нон-фикшн, 2016. 344 с.

7. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 372 с.

8. Bugental J. F. T. Existential-humanistic psychotherapy // I. L. Kutash, A. Wolf (Eds.), Psychotherapist's casebook. San Francisco. 1986. P. 222-236.

9. Bugental J. F. T., Kleiner R. Existential Psychotherapies // Comprehensive Handbook of Psychotherapy Integration / Ed. Stricker G., Gold L. N. Y., 1993.

10. Bourne, E. J. The Anxiety and Chobia Workbook, Second Edition. Oakland: New Harbinger, 1995.

11. Frankl V. E. Man's search for Meaning. London : Hodder and Stoughton, 1964.

12. Frankl V. E. Psychotherapie und Existenzialism. Selected Papers on Logotherapie [Психотерапия и экзистенциализм. Избранные труды по логотерапии]. New York: Simon & Schuster, 1967.

13. Frankl V. E. The Will to Meaning. Foundations and Applications of Logotherapy, New American Library, New York, 1988.

14. Frankl V. E. The Unheard Cry for Meaning. Psychotherapy and Humanism, Simon & Schuster, New York, 2011.

15. Frankl V. E. The doctor and the soul: From psychotherapy to logotherapy, 1986.

16. Kierkegaard S. The Concept of Anxiety Transl. Thomte R., Princeton, Princeton University Press, 1980.

17. Laing R. D. The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness. Harmondsworth: Penguin, 1960.

18. Längle A. The Art of Involving the Person. European Psychotherapy, 2003.

19. Längle A. The Search for Meaning in Life and the Existential Fundamental Motivations. Existential Analysis, 2005.

20. May R. Existential Psychology, New York: Random House, 1961.

21. Yalom Irvin D. Existential psychotherapy; Basic Books, New York City, 1980, 524 pages.

### Reference list

1. Berberjan A. S. Vzaimosvjaz' jekzistencial'noj napolnennosti i komponentov «Obraza Ja» lichnosti armjan titul'nogo jetnosa i diaspori v uslovijah pandemii COVID-19 = The relationship between existential fullness and components of the «Image of Me» of the personality of the Armenians of the titular ethnic group and the diaspora in the context of the COVID-19 pandemic / A. S. Berberjan, S. A. Tepanjan // Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psihologii. 2021. № 3 (56). S. 27-39.
2. Ljengle A. Zhizn', napolnennaja smyslom = A life with meaning. Moskva : Genезis, 2004. 120 s.
3. Ljengle A. Personal'nyj jekzistencial'nyj analiz. Vstrecha s cennost'ju. Fenomeny i metodicheskie podhody = Personal existential analysis. Meeting with value. Phenomena and methodological approaches. GLE. Vena, 1993. S. 133-160.
4. Ljengle A. Sovremennyj jekzistencial'nyj analiz: istorija, teorija, praktika, issledovanija = Modern existential

analysis: history, theory, practice, research / A. Ljengle, E. M. Ukolova, V. B. Shumskij. Moskva : Logos, 2014. 556 s.

5. Ljengle A. Jekzistencial'nyj analiz — najti soglasie s zhizn'ju = Existential analysis — find agreement with life // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 2001. № 1. S. 5-23.

6. Frankl V. Logoterapija i jekzistencial'nyj analiz = Logotherapy and existential analysis : stat'i i lekicii // Logotherapie und Existenzanalyse. Moskva : Al'pina non-fikshn, 2016. 344 s.

7. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla = Man in search of meaning. Moskva : Progress, 1990. 372 s.

8. Bugental J. F. T. Existential-humanistic psychotherapy // I. L. Kutash, A. Wolf (Eds.), Psychotherapist's casebook. San Francisco. 1986. P. 222-236.

9. Bugental J. F. T., Kleiner R. Existential Psychotherapies // Comprehensive Handbook of Psychotherapy Integration / Ed. Stricker G., Gold L. N. Y., 1993.

10. Bourne, E. J. The Anxiety and Shobia Workbook, Second Edition. Oakland: New Harbinger, 1995.

11. Frankl V. E. Man's search for Meaning. London : Hodder and Stoughton, 1964.

12. Frankl V. E. Psychotherapie und Existenzialism. Selected Papers on Logotherapie [Psihoterapija i jekzis-

tencializm. Izbrannye trudy po logoterapii]. New York: Simon & Schuster, 1967.

13. Frankl V. E. The Will to Meaning. Foundations and Applications of Logotherapy, New American Library, New York, 1988.

14. Frankl V. E. The Unheard Cry for Meaning. Psychotherapy and Humanism, Simon & Schuster, New York, 2011.

15. Frankl V. E. The doctor and the soul: From psychotherapy to logotherapy, 1986.

16. Kierkegaard S. The Concest of Anxiety Transl. Thomte R., Srinceton, Srinceton University. Sress, 1980.

17. Laing R. D. The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness. Harmondsworth: Penguin, 1960.

18. Längle A. The Art of Involving the Person. European Psychotherapy, 2003.

19. Längle A. The Search for Meaning in Life and the Existential Fundamental Motivations. Existential Analysis, 2005.

20. May R. Existential Psychology, New York: Random House, 1961.

21. Yalom Irvin D. Existential psychotherapy; Basic Books, New York City, 1980, 524 pages.

Статья поступила в редакцию 20.01.2023; одобрена после рецензирования 22.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 20.01.2023; approved after reviewing 22.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
УДК 159.9.075  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_119  
EDN: PLDJUK

**Личностные особенности молодых людей,  
партнеров в парах с разным статусом близких отношений**

**Владимир Петрович Позняков<sup>1</sup>, Сергей Евтихиевич Поддубный<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт психологии РАН. 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

<sup>2</sup>Кандидат психологических наук, доцент, ассоциированный научный сотрудник, Институт психологии РАН. 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

<sup>1</sup>pozn\_v@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6283-9405>

<sup>2</sup>serpodd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5793-3755>

**Аннотация.** Представлены результаты исследования личностных особенностей мужчин и женщин, партнеров в парах близких отношений различного статуса (романтические отношения, незарегистрированный («гражданский») брак, официальный брак). Работа выполнена в рамках реализации научного проекта «Личностные предикторы перехода молодых людей к семейно-брачным отношениям». В результате исследования удалось выделить и описать как сходные характеристики соотношения личностных особенностей молодых людей, выступающих партнерами в парах близких отношений различного статуса, так и установить значимые различия между группами мужчин и женщин, состоящих в отношениях разного статуса. Сравнение показателей личностных особенностей партнеров в парах с разным статусом близких отношений позволяет говорить о том, что имеется совокупность личностных особенностей, характерная для молодых людей, состоящих в зарегистрированном браке, в отличие от респондентов, состоящих в добрачных отношениях. У супружеских пар, по сравнению с сожительствующими, более выражены ценности Доброта, Требуемое поведение в области контроля, более высокая самооценка, но менее выражена ценность Власть. У супружеских пар, по сравнению с романтическими, менее выражена черта Открытость опыту и ценность Власть. Установлены значимые различия в личностных особенностях как у мужчин-супругов с разным статусом близких отношениях, так и для женщин-супругов. У первых менее выражена ценность Власть, по сравнению с другими мужчинами, у вторых — также менее выражена ценность Власть и более выражено требуемое поведение в областях контроля и аффекта, по сравнению с другими женщинами.

Полученные результаты могут быть использованы для научного обоснования практических рекомендаций для руководителей и специалистов, занимающихся поддержкой и развитием института семьи современного российского общества, а также в практике индивидуального и семейного консультирования.

**Ключевые слова:** социальная психология; личность; близкие отношения; партнерство; романтические отношения; незарегистрированный брак; официальный брак; семейно-брачные отношения

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 22-28-00356

**Для цитирования:** Позняков В. П., Поддубный С. Е. Личностные особенности молодых людей, партнеров в парах с разным статусом близких отношений // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 119-128. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_119](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_119). <https://elibrary.ru/PLDJUK>

Original article

**Personal characteristics of young people,  
partners in couples with different status of close relationships**

**Vladimir P. Poznyakov<sup>1</sup>, Sergey E. Poddubny<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Doctor of psychological sciences, professor, chief researcher, Institute of psychology, Russian academy of sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13

<sup>2</sup>Candidate of psychological sciences, associate professor, associate researcher, Institute of psychology, Russian academy of sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13

<sup>1</sup>pozn\_v@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6283-9405>

<sup>2</sup>serpodd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5793-3755>

---

© Позняков В. П., Поддубный С. Е., 2023

**Abstract.** The results of the study of the personal characteristics of men and women, partners in couples of close relationships of different status (romantic relationships, unregistered («civil») marriage, official marriage) are presented. The work was carried out within the framework of the scientific project «Personal predictors of the transition of young people to family and marriage relations». As a result of the study, it was possible to identify and describe both similar characteristics of the ratio of personal characteristics of young people who act as partners in pairs of close relationships of different status, and to establish significant differences between groups of men and women who are in relationships of different status. A comparison of the indicators of personal characteristics of partners in couples with different status of close relationships suggests that there is a set of personal characteristics characteristic of young people who are in a registered marriage, unlike respondents who are in premarital relationships. In married couples, compared to cohabiting, the value of Kindness, higher Self-esteem, Required behavior in the field of control are more pronounced, but the value of Power is less pronounced. Married couples, compared to romantic ones, have a less pronounced line — Openness to experience and value Power. Significant differences in personal characteristics have been established both in male spouses with different status of close relationships, and for female spouses. The former have less Power value than other men, the latter also have less Power value and more required behavior in areas of control and affect than other women.

The obtained results can be used for scientific substantiation of practical recommendations for managers and specialists involved in the support and development of the family institute of modern Russian society, as well as in the practice of individual and family counseling.

**Keywords:** social psychology; personality; close relationships; partnership; romantic relationships; unregistered marriage; official marriage; marital relations

The publication was prepared with the financial support of the Russian Science Foundation, grant No. 22 28 00356

**For citation:** Poznyakov V. P., Poddubny S. E. Personal characteristics of young people, partners in couples with different status of close relationships. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 119-128. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_119](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_119). <https://elibrary.ru/PLDJUK>

## Введение

Статья продолжает серию публикаций, посвященных изложению результатов теоретико-эмпирических исследований личностных факторов перехода молодых людей к семейно-брачным отношениям [Поддубный, 2022; Позняков, 2017; Позняков, 2022а; Позняков, 2022б]. Настоящее исследование выполнено в рамках реализации научного проекта «Личностные предикторы перехода молодых людей к семейно-брачным отношениям». Актуальность исследования обусловлена тем, что в последние годы в нашей стране, как и во многих других странах мира, происходят серьезные изменения в сфере семейно-брачных отношений [Бим-Бад, 2010; Кольцова, 2018; Махнач, 2016; Саралиева, 2015]. Широкое распространение получили новые, альтернативные, по сравнению с традиционной, модели супружеских и семейных отношений. Растет число незарегистрированных браков как в России, так и в других странах. Увеличивается количество разводов, неполных семей, в которых имеется только один родитель. В молодежной среде возрастает популярность установок «чайлдфри» (сознательный отказ от рождения и воспитания детей). Выявление и анализ личностных факторов, способствующих переходу молодых людей от добрачных отношений и отношений незарегистрированного брака к семейно-брачным отношениям, является актуальной

научной проблемой, требующей комплексного изучения. В связи с этим исследование близких отношений между молодыми людьми, которые часто предвещают семейные отношения, поможет выявить личностные особенности, способствующие переходу к семейно-брачным отношениям.

## Программа и методика исследования

Цель исследования — выявить и проанализировать личностные особенности молодых людей (мужчин и женщин), состоящих в близких отношениях разного статуса (отношения регулярных встреч без совместного проживания, незарегистрированный брак, официальный брак).

Основной гипотезой исследования является предположение о том, что существуют значимые различия в личностных особенностях (черты личности, базисные убеждения, ценностные и межличностные ориентации) молодых людей (мужчин и женщин), состоящих в близких партнерских отношениях разного статуса.

Дополнительная гипотеза: существуют как общие, так и специфические (зависимые от пола партнеров) различия в личностных особенностях партнеров, состоящих в близких партнерских отношениях разного статуса.

Для реализации поставленной цели и проверки гипотез сформулированы следующие задачи эмпирического исследования.

1. Выявить и проанализировать личностные особенности (черты личности, базисные убежде-



ния, ценности и межличностные ориентации) молодых людей (мужчин и женщин), партнеров в парах с разным статусом близких отношений.

2. Выявить различия в личностных особенностях молодых людей в зависимости от разного статуса близких отношений.

3. Выявить различия в личностных особенностях мужчин, состоящих в близких отношениях разного статуса.

4. Выявить различия в личностных особенностях женщин, состоящих в близких отношениях разного статуса.

Предмет исследования — личностные особенности молодых людей (мужчин и женщин), состоящих в близких отношениях разного статуса (отношения регулярных встреч без совместного проживания, отношения незарегистрированного брака и семейно-брачные отношения).

Выделение этих трех групп близких отношений различного статуса обусловлено тем, что отношения между мужчинами и женщинами в их рамках, сохраняя в качестве общей характеристики выраженный характер эмоциональной близости (симпатии, доверия, любви и пр.), отличаются, прежде всего, по характеру формального или неформального, но диктуемого договоренностями, статуса этих отношений [Сапоровская, 2021]. К их числу относятся так называемые «романтические отношения», в рамках которых партнеров, как правило, объединяют сугубо эмоциональные связи, не предполагающие совместного проживания и ведения хозяйства. Отношения так называемого незарегистрированного брака (или сожительства) характеризуются, как правило, не только высокой степенью эмоциональной близости, но и совместным проживанием и ведением совместного хозяйства при отсутствии официального статуса, закрепляемого регистрацией брака [Позняков, 2022]. В отличие от внебрачных (или добрачных) отношений, в рамках официально зарегистрированного брака партнеры связаны взаимными обязательствами и ответственностью правового и материального характера. Отношения зарегистрированного брака являются своего рода завершенной формой отношений мужчины и женщины, решивших создать семью и завести совместных детей.

В качестве личностных особенностей, которые предположительно могут отличать молодых людей (мужчин и женщин), состоящих в близких отношениях разного статуса, нами были выбраны следующие: черты личности по пятифакторной модели Л. Голдберга, ценностные ориента-

ции (индивидуальные ценности личности по Ш. Шварцу), базисные убеждения по модели Р. Янофф-Бульман, а также межличностные ориентации по В. Шутцу.

### Характеристика выборки

В исследовании принимали участие 170 гетерогенных по полу пар (мужчина и женщина) в возрасте от 18 до 35 лет. 46 пар (27 %) состояли в романтических отношениях более 3-х месяцев (1-я группа), 55 пар (33 %) состояли в гражданском браке более 3-х месяцев (2-я группа), 69 пар (40 %) состояли в официальном браке более 3-х месяцев (3-я группа). Общий объем выборки — 340 человек. Образование респондентов: неполное среднее, среднее и среднее профессиональное — 15,6 %, незаконченное высшее — 25,5 %, высшее (бакалавриат, магистратура, специалитет) — 56,3 %, имеют ученую степень — 2,5 %. Не работают (в том числе в декрете) 20 %, работают — 80 %.

Для сбора эмпирических данных был использован методический инструментарий, включающий комплекс следующих методик. 1. Пятифакторный личностный опросник Л. Голдберга в адаптации К. В. Сугоняева [Универсальная психодиагностическая ... , 2014]. 2. Шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой [Падун, 2008]. 3. Опросник ценностей С. Шварца в адаптации В. Н. Карандашева [Карандашев, 2004]. 4. Опросник межличностных ориентаций (методика FIRO-B В. Шутца в адаптации А. А. Рукавишников [Рукавишников, 1992]. Статистический анализ данных выполнен с использованием программ STATISTICA 10. Первичная обработка результатов тестирования проводилась с помощью аппаратно-программного психодиагностического комплекса «Мультипсихометр-05» с переводом «сырых» оценок в стандартную 10-балльную шкалу стенов, что позволило использовать методы параметрической статистики. В качестве статистических методов использовались Т-критерий Стьюдента для независимых выборок для выявления различий в личностных особенностях представителей изучаемых групп, а также однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) — для выявления различий между тремя группами.

**Результаты исследования**

**Личностные особенности партнеров в парах с разным статусом близких отношений**

По результатам однофакторного дисперсионного анализа были выявлены значимые различия в личностных особенностях между представителями сравниваемых групп партнеров по ценностям Власть ( $p = 0,01$ ) и Доброта ( $p = 0,02$ ), базисному убеждению Самооценка ( $p = 0,04$ ), и, на

уровне тенденций, — по межличностным ориентациям: Требуемому поведению в области аффекта ( $p = 0,09$ ) и Требуемому поведению в области контроля ( $p = 0,10$ ). Более детальный анализ по Т-критерию Стьюдента позволил определить значимые различия в личностных особенностях респондентов, являющихся партнерами в парах с разным статусом близких отношений (Табл. 1).

Таблица 1

*Личностные особенности партнеров в парах с разным статусом близких отношений*

Личностные особенности	Группы респондентов				Значимость различий между группами по Т-критерию Стьюдента		
	Романтические отношения (1) (n1 = 92)	Отношения сожительства (2) (n2 = 110)	Супружеские отношения (3) (n3 = 138)	Все группы (n = 340)	1-2	1-3	2--3
	2	3	4	5	6	7	8
	Mean	Mean	Mean	Mean	p	p	p
Экстраверсия	<b>5,70</b>	5,61	<b>5,59</b>	5,62			
Добросердечность	<b>5,04</b>	<b>4,84</b>	4,98	4,95	<b>0,02</b>		
Добросовестность	<b>5,09</b>	<b>4,84</b>	4,89	4,93	0,06		
Эмоц. стабильность	3,75	<b>3,65</b>	<b>3,79</b>	3,73			
Открытость опыту	<b>5,35</b>	5,07	<b>5,00</b>	5,12		<b>0,04</b>	
ЦО Конформность	<b>5,33</b>	<b>5,10</b>	5,27	5,23			
ЦО Традиции	<b>5,70</b>	<b>5,51</b>	5,58	5,59			
<b>ЦО Доброта</b>	<b>4,99</b>	<b>4,35</b>	4,85	4,72	<b>0,01</b>		<b>0,03</b>
ЦО Универсализм	<b>5,76</b>	5,38	<b>5,36</b>	5,47		0,07	
ЦО Самостоятельность	<b>5,39</b>	<b>4,75</b>	4,92	4,99	<b>0,05</b>		
ЦО Стимуляция	4,47	<b>4,61</b>	<b>4,33</b>	4,46			
ЦО Гедонизм	<b>5,90</b>	<b>5,96</b>	5,93	5,93			
ЦО Достижения	4,71	<b>4,91</b>	<b>4,42</b>	4,66			0,07
<b>ЦО Власть</b>	5,15	<b>5,38</b>	<b>4,61</b>	5,01		<b>0,04</b>	<b>0,00</b>
ЦО Безопасность	<b>5,79</b>	<b>5,44</b>	5,62	5,61			
Включение ВП	<b>4,48</b>	4,56	<b>4,64</b>	4,57			
Включение ТП	<b>4,34</b>	4,50	<b>4,69</b>	4,53			
Контроль ВП	<b>5,92</b>	<b>6,23</b>	6,09	6,09			
Контроль ТП	3,85	<b>3,73</b>	<b>4,22</b>	3,96			<b>0,04</b>
Аффект ВП	<b>3,78</b>	<b>3,48</b>	3,66	3,64			
Аффект ТП	<b>3,79</b>	3,82	<b>4,30</b>	4,01		0,07	0,06
Доверие к миру	5,73	<b>5,41</b>	<b>5,98</b>	5,73			0,08
Справедливость	5,52	<b>5,64</b>	<b>5,11</b>	5,39			0,09
Самооценка	7,87	<b>7,77</b>	<b>8,41</b>	8,06		0,06	<b>0,02</b>
Удача	<b>8,14</b>	<b>7,65</b>	7,73	7,82			
Локус контроля	<b>7,39</b>	<b>7,25</b>	7,33	7,32			
Позитивное мировосприятие	<b>7,24</b>	<b>6,95</b>	7,20	7,13			

Примечание. В колонках 2-4 представлены средние значения исследуемых переменных в стенах. В названиях личностных особенностей использованы следующие сокращения: ЦО — ценностная ориентация (индивидуальная ценность по Ш. Шварцу), ВП — выраженное поведение, ТП — требуемое (ожидаемое) поведение (по В. Шутцу). Жирным выделены те личностные особенности, по которым обнаружены значимые различия по все трем группам по результатам дисперсионного анализа. p — уровень значимости различий. Жирным и жирным курсивом в колонках 2, 3, 4 отмечены максимальные и минимальные значения в группах с разным статусом близких отношений.

Так, у супружеских пар, по сравнению с сожительствующими, более выражена ценность Доброта ( $p = 0,03$ ), более высокая самооценка

( $p = 0,02$ ), Требуемое поведение отмечается в области контроля ( $p = 0,04$ ), но менее выражена ценность Власть ( $p = 0,04$ ). На уровне тенденций

у супружеских пар более выражен показатель базисных убеждений Доверие к окружающему миру ( $p = 0,08$ ), а также показатель межличностных ориентаций Требуемое поведение в области аффекта ( $p = 0,06$ ), но менее выражены Убеждение в справедливости окружающего мира ( $p = 0,09$ ) и ценность Достижения ( $p = 0,07$ ).

Сравнение супружеских пар с романтическими позволило установить, что у супругов менее выражена Открытость опыту ( $p = 0,04$ ), ценность Власть ( $p = 0,04$ ), а на уровне тенденций — ценность Универсализм ( $p = 0,07$ ), но у них больше выражена Самооценка ( $p = 0,06$ ) и Требуемое поведение в области аффекта ( $p = 0,07$ ). Также обнаружены значимые различия между парами, находящимися в романтических отношениях, и сожительствующими. У первых более выражена Добросердечность ( $p = 0,02$ ), ценности Доброта ( $p = 0,01$ ) и Самостоятельность ( $p = 0,05$ ). На уровне тенденции у них также более выражена Добросовестность ( $p = 0,06$ ).

Выявленные различия, а также анализ средних значений показателей, представленных в таблице, позволил построить психологические портреты партнеров, представляющих пары с разным статусом близких отношений.

**Партнеры, состоящие в парах с романтическими отношениями**, отличаются от партнеров с иным статусом близких отношений (сожительствующих и супружеских) большей выраженностью таких черт личности, как Экстраверсия (5,70), Добросердечность (5,04), Добросовестность (5,09) и Открытость опыту (5,35). Для них более значимы ценности Конформность (5,33), Традиции (5,70), Безопасность (5,79), входящие в блок Сохранение (по Ш. Шварцу), ценности Доброта (4,99) и Универсализм (5,76), входящие в блок Самопреодоление, мотивационная цель которых состоит в заботе о людях и природе. На среднем уровне значимы ценности блока Самоутверждение, в который входят ценности Достижения и Власть, а также ценность Самостоятельность, входящая в блок Открытости изменениям. Ценность Гедонизм (5,90) — получение чувственного и физического удовлетворения — имеет минимальное значение, по сравнению с другими парами. В целом в романтических парах ценности Социальной ориентации, в которые входят блоки Сохранения и Самопреодоления, превалируют над Индивидуалистическими ценностями — Стимуляции, Достижения и Власть.

Что касается межличностных ориентаций, то в парах с романтическими отношениями самые низкие значения показателей выраженного (4,48) и требуемого (4,34) поведения в области включе-

ния, выраженного поведения в области контроля (5,92) и требуемого поведения в области аффекта (3,79), однако значение выраженного поведения в этой же области — самое высокое (3,78). В парах с романтическими отношениями более всего выражены базисные убеждения относительно образа Я: Удача (8,14), Локус контроля (7,39) и интегральный показатель Позитивное мировосприятие (7,24).

**Партнеры, состоящие в парах с отношениями сожительства**, отличаются минимальными значениями Добросердечности (4,84), Добросовестности (4,84) и Эмоциональной стабильности (3,65). Для них менее значимы ценности, составляющие блок Сохранения, — Безопасность (5,44), Конформность (5,10), Традиции (5,41), одна из ценностей блока Самопреодоления — ценность Доброты (4,35), а также ценность Самостоятельность (4,75), составляющая блок Открытости изменениям. Особо следует отметить, что значения ценностей Индивидуальной ориентации — Стимуляции (4,61), Гедонизма (5,96), составляющих блок Открытости изменениям, и ценностей Достижения (4,91) и Власть (5,38), входящих в блок Самоутверждения, являются максимальными среди сравниваемых групп. Другими словами, в сожительствующих парах ценности Индивидуальной ориентации преобладают над ценностями Социальной ориентации.

Что касается межличностных ориентаций, то в этих парах наблюдаются наибольшие значения выраженного поведения в области контроля (6,23), минимальные — требуемого поведения в той же области (3,73) и выраженного поведения в области аффекта (3,48). Особо отчетливо проявляются отличия сожительствующих партнеров в показателях базисных убеждений. В этих парах наименьшие значения отмечаются у всех показателей, отражающих убеждения как относительно окружающего мира — Доверие (5,41) и Справедливость (5,64), так и относительно своей личности — Самооценка (7,77), Удачливость (7,65), Локуса контроля (7,25) и интегрального показателя — Позитивного мировосприятия (6,95).

**Партнеры, состоящие в супружеских отношениях**, отличаются от остальных следующими личностными особенностями: у них наиболее, по сравнению с другими, выражены показатели Эмоциональной стабильности (3,79), наименее — Экстраверсии (5,59) и Открытости опыту (5,00), на среднем уровне — Добросердечности (4,98) и Добросовестности (4,89). Что касается ценностей, то в этих парах менее всего значимы ценности Власть (4,61), Стимуляции (4,33) и Универсализма (5,36). Остальные ценности по

своей значимости занимают промежуточные позиции среди пар с другим статусом близких отношений. Другими словами, у представителей этой группы респондентов наблюдается определенный баланс между ценностями Индивидуальной и Социальной ориентации, ценностями Открытости изменениям и Сохранения, Самопреодоления и Самоутверждения.

Что касается межличностных ориентаций, то в супружеских парах наблюдаются максимальные значения выраженного (4,64) и требуемого (4,69) поведения в области включения, а также требуемого поведения в области контроля (4,22) и в области аффекта (4,30). В супружеских парах наиболее выражены показатели убеждений относительно Доверия к окружающему миру (5,98) и принятия себя в нем (Самооценка) (8,41), но при этом отмечаются сомнения в его справедливости (5,11).

На следующем этапе исследования с целью поиска общего и специфичного выявлялись межгрупповые различия в личностных особенностях молодых людей, состоящих в близких отношениях разного статуса, отдельно у мужчин и отдельно у женщин.

### Соотношение личностных особенностей мужчин с разным статусом близких отношений

Дисперсионный анализ показал, что у мужчин существуют значимые различия только по одному показателю — ценности Власти ( $p = 0,04$ ) и, на уровне тенденции, по убеждению в справедливости окружающего мира ( $p = 0,08$ ). Детальный анализ по Т-критерию Стьюдента (Табл. 2) показал, что имеют место значимые различия ( $p = 0,01$ ) по показателю ценности Власть. У мужчин, состоящих в отношениях сожительства, значимость ценности Власти больше (5,73), чем у мужчин, состоящих в браке (4,83). Значение этого показателя также выше, чем в группе мужчин, состоящих в романтических отношениях (5,43), хотя различия не достигают уровня значимости. Также обнаружены значимые различия ( $p = 0,05$ ) по показателю Справедливость окружающего мира. У мужчин, состоящих в супружеских отношениях, он ниже (4,83), чем у мужчин, находящихся в романтических отношениях (5,80). Значимых различий между мужчинами, находящимися в романтических отношениях и в отношениях сожительства не установлено.

Таблица 2

Сравнение личностных особенностей мужчин и женщин в парах с разным статусом близких отношений (представлены только значимые различия)

1	Мужчины			Значимые различия по Т-критерию Стьюдента			Женщины			Значимые различия по Т-критерию Стьюдента		
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	M1 PO n = 46	M2 OC n = 55	M3-ЗБ n = 69	M1-M2	M1-M3	M2-M3	Ж1 РО n = 46	Ж2 ОС n = 55	Ж3 ЗБ n = 69	Ж1-Ж2	Ж1-Ж3	Ж2-Ж3
	Mean	Mean	Mean	p	p	p	Mean	Mean	Mean	p	p	p
Добр	<b>4,89</b>	<b>4,42</b>	4,74				<b>5,09</b>	<b>4,27</b>	4,96	<b>0,03</b>		<b>0,03</b>
Сам	<b>5,20</b>	<b>4,87</b>	5,09				<b>5,59</b>	<b>4,64</b>	4,75	<b>0,04</b>	<b>0,05</b>	
Вл	5,43	<b>5,73</b>	<b>4,83</b>			<b>0,01</b>	4,87	<b>5,04</b>	<b>4,39</b>			<b>0,04</b>
ТК	3,70	<b>3,65</b>	<b>4,01</b>				4,00	<b>3,80</b>	<b>4,43</b>			<b>0,05</b>
ВА	<b>3,85</b>	<b>3,53</b>	3,67				<b>3,72</b>	<b>3,44</b>	3,65			
ТА	4,09	<b>4,04</b>	<b>4,17</b>				<b>3,50</b>	3,60	<b>4,42</b>		<b>0,02</b>	<b>0,01</b>
Спр	<b>5,80</b>	5,64	<b>4,83</b>		<b>0,05</b>		<b>5,24</b>	<b>5,64</b>	5,39			

Примечание. В таблице представлены средние значения переменных (личностных особенностей), по которым были обнаружены значимые различия между сравниваемыми выборками респондентов. Обозначения: Добр — индивидуальная ценность Доброта, Сам — индивидуальная ценность Самостоятельность, Вл — индивидуальная ценность Власть, ТК — требуемое (ожидаемое) поведение в области контроля, ВА — выраженное поведение в области аффекта, ТА — требуемое (ожидаемое) поведение в области аффекта, Спр — вера (убеждение) в справедливость окружающего мира. М — мужчины, Ж — женщины, РО — романтические отношения, ОС — отношения сожительства, ЗБ — отношения зарегистрированного брака. Р — уровень значимости различий. Жирным и жирным курсивом в колонках 2, 3, 4 и 8, 9, 10 отмечены максимальные и минимальные значения в сравниваемых группах. В колонках 5, 6, 7 и 11, 12, 13 указаны значимые различия в средних по Т-критерию Стьюдента в группах мужчин и женщин.

Таким образом, в нашей выборке респонденты-мужчины, находящиеся в отношениях сожительства, отличаются от мужчин, состоящих в отношениях других статусов, большей значимостью ценности Власть, мотивационной целью которой является доминирование — влияние посредством осуществления контроля над людьми и ресурсами, как материальными, так и социальными. В таком случае позиция мужчины-партнера, состоящего с партнером-женщиной в отношениях сожительства, может быть обусловлена его преимущественной ориентацией на накопление материальных и социальных ресурсов (обучение и карьерный рост, достижение более высокого материального уровня жизни), а не на создание семьи. С другой стороны, высокие амбиции, ориентация мужчины-партнера на доминирование в отношениях с партнером-женщиной, могут сталкиваться с отсутствием у его актуального партнера-женщины желания или готовности принимать такие отношения как приемлемые для семейно-брачных отношений с данным партнером. Другой возможной причиной совместного проживания партнеров в отношениях незарегистрированного брака (сожительства) без заключения брачного союза и создания полноценной семьи может быть отсутствие или недостаточная выраженность со стороны партнера-женщины готовности и желания обеспечить партнеру-мужчине поддержку в решении материальных и социально-психологических проблем, связанных с накоплением ресурсов (внимание, забота, помощь и т. д.). Мужчин, состоящих в браке, напротив, отличает от мужчин других статусов меньшая значимость ценности Власть, что, вероятно, можно объяснить, с одной стороны, достаточно высокой удовлетворенностью имеющимися в их распоряжении материальными и социальными ресурсами, а с другой — более высокой степенью уверенности в партнере, отношения с которым сами по себе могут рассматриваться как социально-психологический ресурс (внимание, понимание, уважение и поддержка), позволяющий в перспективе более успешно решать проблемы социального роста и материального самообеспечения.

#### **Соотношение личностных особенностей женщин с разным статусом близких отношений**

Дисперсионный анализ показал, что у женщин существуют значимые различия по трем показателям: ценности Доброта ( $p = 0,04$ ) и Власть ( $p = 0,05$ ); требуемое поведение в области аффек-

та ( $p = 0,01$ ) и, на уровне тенденции, ценность Самостоятельность ( $p = 0,08$ ). Детальный анализ по Т-критерию Стьюдента (Табл. 2) показал, что у женщин, состоящих в отношениях сожительства, по сравнению с женщинами, находящимися в зарегистрированном браке, достоверно ( $p = 0,04$ ) более выражена ценность Власть (5,04 против 4,39), менее выражена ценность Доброта (4,27 против 4,96) при ( $p = 0,03$ ), а также менее выражены показатели межличностных ориентаций: Требуемое поведение в области контроля (3,80 против 4,43) при ( $p = 0,05$ ) и в области аффекта (3,60 против 4,42) при ( $p = 0,01$ ). По сравнению с женщинами, состоящими в романтических отношениях, у них достоверно ( $p = 0,03$ ) менее выражены ценности Доброта (4,27 против 5,09) и Самостоятельность (4,64 против 5,59) при ( $p = 0,04$ ). У женщин-супругов, по сравнению с женщинами, состоящими в романтических отношениях, достоверно ( $p = 0,02$ ) более выражено Требуемое поведение в области аффекта (4,42 против 3,50) и менее значима ценность Самостоятельность (4,75 против 5,59) при  $p = 0,05$ .

Таким образом, женщин, находящихся в отношениях сожительства, отличает от женщин других статусов большая значимость ценности Власть, мотивационной целью которой является, по Шварцу, контроль над людьми и ресурсами (в том числе, вероятно и партнером, и его ресурсами), — достижение социального статуса, престижа и влияния на других людей. Вместе с тем для них менее значима ценность Доброта, мотивационной целью которой является преданность группе (партнеру), благополучие членов группы, а также стремление быть надежным и заслуживающим доверия членом группы. Следует отметить, что ценности Власть и Доброта представляют различные полюса вторичной размерности — нацеленность на личные (Власть) или социальные (Доброта) результаты. У сожителей женщин явно преобладает ориентация на личные результаты.

Женщины, состоящие в браке, отличаются от женщин других статусов сравнительно низкой значимостью ценности Власть. Для них не столь важен контроль над ресурсами и людьми. Они не претендуют на доминирующую позицию в иерархической системе отношений, допускают контроль со стороны партнера (в том числе, вероятно, и супруга) над собой. Вместе с тем они нуждаются в том, чтобы близкие как можно чаще стремились установить с ними тесный контакт и доверительные отношения.

Женщин в романтических отношениях отличает от женщин с другими статусами, большая значимость ценностей Доброты и Самостоятельности. Им присуще как желание свободно развивать собственные идеи, способности, определять собственные действия, так и сохранение и повышение благополучия людей, с которыми они находятся в близких взаимоотношениях.

#### **Выводы:**

1. В результате исследования были выявлены как общие для всей выборки, без учета половой принадлежности, различия в личностных особенностях между партнерами, состоящими в близких отношениях разного статуса, так и специфические (зависимые от пола партнеров) различия между ними.

2. Существуют значимые различия в следующих личностных особенностях молодых людей, состоящих в парах с разным статусом близких отношений: значимость ценностей Власти и Доброты, базисное убеждение в собственной значимости. Для представителей романтических пар наиболее значима ценность Доброта — сохранение и повышение благополучия близких людей. Для представителей сожительствующих пар наиболее значима ценность Власть (потребность контролировать людей и ресурсы) и наименее значима ценность Доброта. При этом в данной группе отмечаются самые низкие значения базисного убеждения относительно самоуважения и самооценки. Представителей супружеских пар отличает наиболее высокий уровень самооценки, самоуважения, убежденность в том, что они хорошие и достойные люди, при сравнительно низкой значимости ценности Власть.

3. Существуют значимые различия в личностных особенностях мужчин с разным статусом близких отношений. У мужчин, состоящих в отношениях сожительства, достоверно наиболее выражена значимость ценности Власть, а у мужчин-супругов она наименее значима. У мужчин, состоящих в супружеских отношениях, показатель Вера в справедливость окружающего мира выражен в меньшей степени, чем у мужчин, состоящих в романтических отношениях.

4. Существуют значимые различия в личностных особенностях женщин с разным статусом близких отношений. Для сожительствующих женщин наиболее значима ценность Власть и наименее — ценность Доброта. Для женщин, состоящих в романтических отношениях, наиболее значимы ценности Доброта и Самостоятельность. У женщин, состоящих в супружеских от-

ношениях, максимальные показатели требуемого поведения в области аффекта, они в наибольшей степени нуждаются в близких эмоциональных отношениях.

#### **Заключение**

Таким образом, основная гипотеза — предположение о том, что существуют значимые различия в личностных особенностях молодых людей, мужчин и женщин, состоящих в близких партнерских отношениях разного статуса (романтических отношениях, отношениях сожительства и супружеских отношениях), подтвердилась. Следующим этапом данного исследования является выявление личностных особенностей молодых людей, мужчин и женщин, которые могут выступать предикторами (статистическими предпосылками) их перехода от добрачных, внесемейных отношений (регулярных встреч и совместного проживания) к полноценным семейно-брачным отношениям. Перспективы дальнейших исследований авторы связывают с выявлением и анализом личностных особенностей мужчин и женщин, ранее состоявших в близких отношениях добрачного статуса, впоследствии перешедших к зарегистрированному браку. Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что они могут быть использованы для научного обоснования практических рекомендаций для руководителей и специалистов, занимающихся поддержкой и развитием института семьи в современном российском обществе, а также в практике индивидуального и семейного консультирования.

#### **Библиографический список**

1. Бим-Бад Б. М. Модернизация института семьи: социологический, экономический и антрополого-педагогический анализ / Б. М. Бим-Бад, С. Н. Гавров. Москва : Интеллектуальная книга — Новый хронограф, 2010. 352 с.
2. Семья, брак и родительство в современной России. Вып. 2 / под ред. А. В. Махнач, К. Б. Зуева. Москва : Институт психологии РАН, 2015. 408 с.
3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 70 с.
4. Кольцова В. А. Социально-психологические проблемы супружеских отношений. История и современное состояние / В. А. Кольцова, В. П. Левкович. Москва : Институт психологии РАН, 2018. 168 с.
5. Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. Москва : Институт психологии РАН, 2016. 459 с.
6. Падун М. А. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-

Булман / М. А. Падун, А. В. Котельникова // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 4. С. 98-106.

7. Поддубный С. Е. Намерения и ожидания партнеров в парах с разным статусом близких эмоциональных отношений / С. Е. Поддубный, В. П. Позняков // Социальный психолог. 2022. № 2 (44). С. 273-281.

8. Позняков В. П. Личностные факторы перехода молодых людей к семейно-брачным отношениям. замысел и программа эмпирического исследования / В. П. Позняков, С. Е. Поддубный, Ю. М. Панфилова // Ярославский педагогический вестник. 2022а. № 3 (126). С. 144-150.

9. Позняков В. П. Юридические и социально-психологические аспекты незарегистрированного брака / В. П. Позняков, Ю. М. Панфилова // Наука. Культура. Общество. 2017. № 3-4. С. 92-101.

10. Позняков В. П. Представления о партнерстве мужчин и женщин, состоящих в добрачных отношениях и в зарегистрированном браке / В. П. Позняков, Ю. М. Панфилова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022б. № 1. С. 53-68.

11. Рукавишников А. А. Опросник межличностных отношений. Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1992. 47 с.

12. Сапоровская М. В. Близкие отношения: теоретический обзор исследований и концептуализация модели / М. В. Сапоровская, О. А. Екимчик, Т. П. Опекина // Вестник Костромского государственного университета. 2021. Т. 27. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. С. 144-154.

13. Саралиева З. Х. Жизненные миры современной российской семьи / З. Х. Саралиева, В. А. Блонин, Н. Ю. Егорова. Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2015. 264 с.

14. Универсальная психодиагностическая система «Мультипсихометр» : методическое руководство. Том 1. Москва : ООО «Информационные психотехнологии», 2014. 200 с.

15. Goldberg L. R. A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models // Personality Psychology in Europe, Vol. 7. Tilburg: Tilburg University Press, 1997.

16. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct // Social Cognition. 1989. № 7. P. 113-136.

17. Schutz W. C. FIRO Awareness Scale Manual. Consulting Psychologists, Inc., 1978.

18. Schwartz S. H. Handbook of Value. Eds. Sander D., Brosch T. Oxford Univ. Press, Oxford. 2015.

#### Reference list

1. Bim-Bad B. M. Modernizacija instituta sem'i: sociologičeskij, jekonomičeskij i antropologopedagogičeskij analiz = Modernization of the family institute: sociological, economic and anthropological-pedagogical analysis / B. M. Bim-Bad, S. N. Gavrov.

Moskva : Intellektual'naja kniga — Novyj hronograf, 2010. 352 s.

2. Sem'ja, brak i roditel'stvo v sovremennoj Rossii = Family, marriage and parenthood in modern Russia. Vyp. 2 / pod red. A. V. Mahnacha, K. B. Zueva. Moskva : Institut psihologii RAN, 2015. 408 s.

3. Karandashev V. N. Metodika Shvarca dlja izučeni-ja cennostej ličnosti: koncepcija i metodičeskoe rukovodstvo = Schwartz methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance. Sankt-Peterburg : Rech', 2004. 70 s.

4. Kol'cova V. A. Social'no-psihologičeskie problemy supružeskih otnošenij. Istorija i sovremennoe sostojanie = Socio-psychological problems of marital relations. History and Modern State / V. A. Kol'cova, V. P. Levkovich. Moskva : Institut psihologii RAN, 2018. 168 s.

5. Mahnach A. V. Zhiznesposobnost' čeloveka i sem'i: social'no-psihologičeskaja paradigma = Human and family vitality: a socio-psychological paradigm. Moskva : Institut psihologii RAN, 2016. 459 s.

6. Padun M. A. Modifikacija metodiki issledovanija bazisnyh ubeždenij ličnosti R. Janoff-Bul'man = Modification of R. Janoff-Bulman's basic belief research methodology / M. A. Padun, A. V. Kotel'nikova // Psihologičeskij žurnal. 2008. Т. 29. № 4. С. 98-106.

7. Poddubnyj S. E. Namerenija i ozhidanija partnerov v parah s raznym statusom blizkih jemocional'nyh otnošenij = Intentions and expectations of partners in couples with different status of close emotional relationships / S. E. Poddubnyj, V. P. Poznjakov // Social'nyj psiholog. 2022. № 2 (44). S. 273-281.

8. Poznjakov V. P. Ličnostnye faktory perehoda molodyh ljudej k semejno-brachnym otnošenijam. zamysel i programma jempiričeskogo issledovanija = Personal factors of the transition of young people to family-marriage relationships. Intent and program of empirical research / V. P. Poznjakov, S. E. Poddubnyj, Ju. M. Panfilova // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2022а. № 3 (126). S. 144-150.

9. Poznjakov V. P. Juridičeskie i social'no-psihologičeskie aspekty nezaregistrovannogo braka = Legal and socio-psychological aspects of unregistered marriage / V. P. Poznjakov, Ju. M. Panfilova // Nauka. Kul'tura. Obščestvo. 2017. № 3-4. S. 92-101.

10. Poznjakov V. P. Predstavlenija o partnerstve mužchin i ženshhin, sostojashhih v dobrachnyh otnošenijah i v zaregistrovannom brake = Ideas about the partnership of men and women in premarital relationships and in a registered marriage / V. P. Poznjakov, Ju. M. Panfilova // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Psihologičeskie nauki. 2022b. № 1. S. 53-68.

11. Rukavishnikov A. A. Opromnik mezličnostnyh otnošenij = Interpersonal relations questionnaire. Jaroslavl' : NPC «Psihodiagnostika», 1992. 47 s.

12. Saparovskaja M. V. Blizkie otnošenija: teoretičeskij obzor issledovanij i konceptualizacija modeli =

Close relationships: theoretical review of research and conceptualization of the model / M. V. Saporovskaja, O. A. Ekimchik, T. P. Opekina // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. T. 27. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. S. 144-154.

13. Saralievа Z. H. Zhiznennye miry sovremennoj rossijskoj sem'i = Life worlds of the modern Russian family / Z. H. Saralievа, V. A. Blonin, N. Ju. Egorova. Nizhnij Novgorod : Izd-vo NNGU, 2015. 264 s.

14. Universal'naja psihodiagnostičeskaja sistema «Mul'tipsihometr» = Universal psychodiagnostic system «Multipsychometer»: metodičeskoe rukovodstvo. Tom 1. Moskva : OOO «Informacionnye psihotehnologii», 2014. 200 s.

15. Goldberg L. R. A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models // Personality Psychology in Europe, Vol. 7. Tilburg: Tilburg University Press, 1997.

16. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct // Social Cognition. 1989. № 7. P. 113-136.

17. Schutz W. C. FIRO Awareness Scale Manual. Consulting Psychologists, Inc., 1978.

18. Schwartz S. H. Handbook of Value. Eds. Sander D., Brosch T. Oxford Univ. Press, Oxford. 2015.

Статья поступила в редакцию 27.01.2023; одобрена после рецензирования 24.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 27.01.2023; approved after reviewing 24.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.



## ***ДИСКУССИЯ О ПРЕДМЕРЕ ПСИХОЛОГИИ***

Научная статья

УДК 159

DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_129

EDN: PPXNYK

### **Предварительные замечания к дискуссии о предмете психологии**

**Владимир Васильевич Козлов**

Доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и политической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. 150000, г. Ярославль, ул. Первомайская, д. 9-2

kozlov@zi-kozlov.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9804-3102>

**Аннотация.** В статье сделана попытка анализа предметных областей современной психологической науки. Особое внимание уделяется предметной дифференциации, обусловленной парадигмальной сепарацией. Единство современной психологии автору статьи представляется с точки зрения ее мультипарадигмальности и междисциплинарности, в которой переплелось множество линий и потоков развития меж- и метасоциальных, интеллектуальных, информационных, экономических, идеологических, прагматических зон взаимодействия в предметных областях. По мнению автора статьи, интегративная процессуально-целостная рефлексия, экзистенциальные, аксеологические изыскания предваряют и предопределяют успешность исследовательских интенций, стратегий и усилий прикладной психологии, направленных как на изучение проблемы развития душевной жизни человека вообще, так и на восстановление психической целостности каждого отдельно взятого человека.

Автор статьи предполагает, что сама интеграция возможна как по вертикали на уровнях общей, частной и конкретной методологии, так и по горизонтали как налаживание связей между различными школами и парадигмами психологии. Сама стратегия сепарации по все более и более узким предметам исследования в психологии приводит к возрастанию неопределенности и диффузности, энтропии в понимании предмета психологии. При этом происходит ускользание от научной дифференциации, даже на уровне описания, от предметной области «психология». По мнению автора, определение предмета психологии как сознания имеет большие перспективы. Описание сознания как активного, целостного, способного к саморазвитию пространства энергии, имеющего интенциональность наполнять феноменальный мир смыслом, отношением, переживаниям и действием, позволяет выделить первичный предмет психологии.

Определение предмета психологии в современных условиях возможно при корпоративной межпарадигмальной диалогичности и формировании единой социальной системы науки.

**Ключевые слова:** психология; предмет; психическая реальность; психика; объект; парадигма

**Для цитирования:** Козлов В. В. Предварительные замечания к дискуссии о предмете психологии // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 129-135. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_129](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_129). <https://elibrary.ru/PPXNYK>

## ***DISCUSSION ABOUT THE SUBJECT OF PSYCHOLOGY***

Original article

### **Preliminary comments on the discussion on the subject of psychology**

**Vladimir V. Kozlov**

Doctor of psychological sciences, professor, department of social and political psychology, Yaroslavl state university named after P. G. Demidov. 150000, Yaroslavl, Pervomaiskaya st., 9-2

kozlov@zi-kozlov.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9804-3102>

---

© Козлов В. В., 2023

**Annotation.** The article attempts to analyze the subject areas of modern psychological science. Particular attention is paid to the subject differentiation caused by paradigmatic separation. The unity of modern psychology is presented to the author of the article from the point of view of its multi-paradigmality and interdisciplinarity, in which many lines and streams of development intertwine between and meta social, intellectual, informational, economic, ideological, pragmatic areas of interaction in subject areas. According to the author of the article, integrative procedural-holistic reflection, existential, axiological research precede and predetermine the success of research intentions, strategies and efforts of applied psychology aimed both at studying the problem of the development of a person's mental life as a whole and at restoring the mental integrity of each individual person.

The author of the article suggests that integration itself is possible both vertically at the levels of general, private and specific methodology, and horizontally as the establishment of links between different schools and paradigms of psychology. The very strategy of separation by more and more narrow subjects of research in psychology leads to an increase in uncertainty and diffuseness, entropy in the understanding of the subject of psychology. At the same time, there is an escape from scientific differentiation even at the level of description from the subject area of psychology. According to the author, the definition of the subject of psychology as consciousness has more perspective. The description of consciousness as an active, integral, capable of self-development of the space of energy, having the intentionality to fill the phenomenal world with meaning, attitude, experiences and action, reveals the possibility to single out the primary subject of psychology.

The definition of the subject of psychology in modern conditions is possible with corporate inter-paradigm dialogicity and the formation of a unified social system of science.

**Keywords:** psychology; subject; psychic reality; psyche; object; paradigm

**For citation:** Kozlov V. V. Preliminary comments on the discussion on the subject of psychology. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023;(2): 129-135. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_129](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_129). <https://elibrary.ru/PPXNYK>

## Введение

Предмет психологии как «общее понятие, обозначающее совокупность всех психических явлений» в интеллектуальном дискурсе психолога выступает как многомерная бесконечно сложная психическая реальность. В силу этого понятно, почему вся история психологии является блужданием интеллектуального ока психолога по бесконечным просторам психической реальности в поисках предмета. Отметим, что обнаружение предмета происходит при сепарации отдельного конкретного факта психической жизни и психического явления.

Это обнаружение на разных этапах развития психологического знания в качестве предмета психологии выявляло различные феномены, такие как душа, сознание, психофизиология когнитивных процессов, явления сознания, непосредственный опыт субъекта, самосознание, бессознательное, личность, поведение, духовные ценности и др. [Козлов, 2021].

В своих предыдущих статьях и монографиях мы выделили в истории психологии 7 базовых парадигм понимания предмета психологии:

– Физиологическая психология (В. Вунд и школа) — предметом психологии является психофизиология органов чувств, ощущений и восприятия.

– Психоаналитическая психология (З. Фрейд и школа) — личность в качестве предмета психологического исследования и терапии, раскрытая в ее динамическом (как продукт взаимоотношений разных сил), энергетическом (энергетические взаимоотношения в реальном психическом процессе) и структурном (место и роль сознательного, предсознательного и бессознательного: «Оно», «Я», «Сверх-Я») аспектах.

– Бихевиористическая психология — поведение как реакция на стимульное поле.

– Экзистенциально-гуманистическая психология — нравственность и экзистенциальные проблемы бытия в мире, высшие духовные ценности жизни человека. Психология поставила в качестве исследовательского предмета проблемы временности и конечности бытия, жизни и смерти, свободы, ответственности и выбора, общения, любви и одиночества, смысла и бессмысленности существования, поиска смысла существования, нравственные нормы и цен-

ностные системы личности, сострадание, содействие, соучастие, помощь и поддержку, гуманизм.

– Предмет трансперсональной психологии — за пределами общепринятого, персонального, индивидуального уровня, переживания, в которых чувство самотождественности выходит за пределы индивидуальной, или личной, самости, охватывая человечество в целом, жизнь, Дух и космос [Гроф, 1994].

– Коммуникативная психология вычленила в качестве предмета разработку теоретической модели, обеспечивающей соотнесение психологических концепций и осуществление на этой основе интеграции целостного психологического знания [Мазилов, 2022].

– Интегративная психология — закономерности порождения сознанием субъективной реальности и функционирования персональных, интерперсональных и трансперсональных измерений психической активности.

Само выделение в предыдущих работах 5 предметных областей психологии — биологического уровня с физиологией ВВД, личности, поведения и деятельности, экзистенциональных и трансперсональных измерений — показывает различные аспекты единой психической реальности. Коммуникативная парадигма призывает к диалогу как стратегии формирования единой социодигмы. Мультипарадигмальный подход интегративной психологии предполагает неосознанную (стихийную и спонтанную) или рациональную (сознательную и произвольную) конфигурацию (сочетание, синтез, интеграцию) парадигм и выбор предметной области психической реальности в соответствии с решаемыми теоретическими, исследовательскими, практическими задачами [Козлов, 2018].

И здесь мы должны хорошо понимать, что эти 7 предметных областей не являются началом дискуссии о предмете психологии. Сама дискуссия уже продолжается по крайней мере в течение двух с половиной тысячелетий в мировых духовных традициях, в ее эзотерических и профанических направлениях, в различных школах философии и гуманитарных дисциплин.

Единство современной психологии представляется нам с точки зрения ее мультипарадиг-

мальности и междисциплинарности, в которой переплелись множество линий и потоков развития меж- и метасоциальных, интеллектуальных, информационных, экономических зон взаимодействия в предметных областях [Козлов, 2021].

Каждая парадигма психологии, школа практической психологии, психотерапии, каждый психолог в своей индивидуальности на свой лад описывают свое предметное поле, и 7 предметов являются не исчерпывающими, но открывающими исследовательские интенции в многомерности, многообразии, когнитивной сложности предмета психологии.

Любая современная психологическая парадигма, школа, личностное понимание при кажущейся зачастую их полноте и универсальности является справедливым лишь при определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности в определенной предметной области.

Сложность и неоднозначность, многомерность и неопределенность предметной области усилий современного психолога делают интегративный подход необходимым условием эффективности и социальной адекватности.

В этих условиях психологу важно реализовать свою возможность свободного выбора парадигмы или их сочетания, исследовательского инструментария и практического метода в соответствии с авторской задачей и селективной предметной областью.

Эта свобода и возможность творческого синтеза — объединяющая сила представителей всех школ и парадигм современной психологии.

Манифестируя принцип единства психологии, мы приглашали к пониманию, что все правы, выбирая предмет психологии из субъективной селективности своего самосознания личности, ибо мы все время имеем дело с одной психической реальностью. Причем каждый смотрит на разные части этой реальности, рассказывает об увиденном на своем языке в соответствии со своим жизненным опытом, образованием, мировоззрением и групповыми приоритетами [Козлов, 2021].

Мультипарадигмальность современной психологии подразумевает возможность рассмотрения психической реальности с разных точек

зрения в условиях отсутствия у психологии единой теории, когда психология как наука пребывает в условиях симбиоза и конкуренции целого ряда парадигм.

Бытие человека целостно и интегрировано, а наука, обращенная к бытию в своей предметной области, в теории и методологии, должна соответствовать этому бытию и иметь качество целостности и интегрированности [Козлов, 2021].

Вопросы методологии мы уже неоднократно рассматривали в своих публикациях об интегративной методологии и даже интегративной психологии как «надпсихологии», способной соединить все уровни и аспекты функционирования психического [Петренко, 2009].

На наш взгляд, в предметном отношении после «бессознательного», «поведения», «мышления», «гештальта», «деятельности» и многих других обозначений и психологических категорий происходит кристаллизация изначального понимания предмета — «психе» как «души-разума» или, если употребить более точное и современное понятие — сознания. В терминологии В. Д. Шадрикова этот предмет обозначен как «внутренний мир человека» [Шадриков, 2006].

Что касается предмета психологии, то это, как правило, факты, закономерности, механизмы психики, при этом психика определяется как форма активного конструирования субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия людей с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию [Янчук, 2012].

Интегративная психология направлена как на изучение отдельных проявлений психики человека, так и на попытку понять его в целом — в широком мировоззренческом контексте. Она сосредоточена как на универсальных картографиях феноменологии психического, так и на непосредственно экспериментальном изучении состояний индивидуального самосознания, разворачивающихся содержания персоны, интерперсоны и трансперсоны [Козлов, 2021].

Мы уже не раз писали о том, что существуют базовые схемы объяснения, зависимые от парадигмы и представлений о предмете психологии.

Выделив 7 основных парадигм в понимании и представлении, объяснении предметной области психологии — физиологической, психоаналитической, бихевиористической, экзистенциально-гуманистической, трансперсональной, коммуникативной и интегративной мы показали их историческую преемственность и стратегию расширения толкования самой психической реальности. В отношении объяснения психического они нами были вычленены как способы моделирования, конструирования самой психологии как теории и метода [Козлов, 2021].

Одновременно они являются универсальными способами проблематизации предмета психологии в профессиональном сознании психолога, способом втягивания в мир научных представлений своеобразия представлений о психическом на индивидуально-психологическом профессиональном уровне мышления и корпоративной договоренности научных школ [Петренко, 2002].

Этот процесс понимания предмета создает предпосылку для порождения сложнейших теоретических построений как бы знания, попытки рефлексии некоторой территории психического как разумно мыслимой во вновь созданной категориальной системе парадигмы психологии.

Все парадигмы притязали на целостность и универсальность в понимании психического и, наверно, таковыми и являлись в процессе развития психологической науки. Более того, таковыми они и являются в мышлении и понимании представителей парадигм на сегодняшний день, обладая мерой достаточности в объяснении, исследовании и практике.

Теоретические представления, которые формировались на различных стадиях развития психологии, возникают вместе с возникновением самих представителей этих парадигм и обусловлены множеством факторов, в том числе тем, как они объясняли психическую реальность, их мировоззрением, доминирующими философскими и научными представлениями эпохи, духом времени [Koch, 1993].

Все семь парадигм определены реальным бытием людей, которые их содержательно оформляли. И они ими разумелись как истина, и притом как вся, как полная правда и красота.

Объяснительные модели, которые рождались и формировались внутри парадигм, переживались в профессиональном мышлении психологов как чрезвычайные открытия — творческие продукты их индивидуального сознания не меньшей интенсивности и полноты, чем мистические откровения в духовных традициях о божественном.

Описывая структуру Самости и процесс индивидуации, К. Г. Юнг отсылает читателя к Ипполиту: «познание Бога есть совершенная целостность». Если душа человеческая и есть «Божество внутри», то, на наш взгляд, все достаточно крупные открытия психологии имели именно такой характер, и они имели целостный характер соприкосновения со своей душой как пределом полноты и были связаны с тем упоительным умилением-ликованием духовного пробуждения, которое сопровождает творчество, научное открытие, мистический опыт [Csikzentmihalyi, 1990].

Это истинное надо прожить, сделать свое внутреннее понимание-объяснение-открытие «Вот оно как» и любые парадигмальные объяснения, теории, метафоры являются методом нашего исследования и истинное, чего мы жаждем как результат нашего поиска, лежит внутри каждой из прежних теорий. Суть заключается в том, что приведенные способы объяснения предмета психологии не исключают друг друга, но способствуют развитию и расширению охваченных территорий психического [Козлов, 2021].

Главным принципом, системообразующим элементом этой методологии должно стать интегративное объяснение процессов возникновения, развития, акме и смерти психической реальности во всем феноменологическом многообразии, сущностной природы человека, структуры психики, специфики и динамики автономных комплексов и паттернов бессознательного.

Интегративная процессуально-целостная рефлексия, экзистенциальные, аксеологические изыскания предвеляют и предопределяют успешность исследовательских интенций и терапевтических усилий, направленных как на изучение проблемы развития душевной жизни человека в целом, так и на восстановление пси-

хической целостности каждого отдельно взятого человека. Интегративный подход междисциплинарной методологии включает постановку и решение двух задач, обеспечивая, с одной стороны, обобщение и осмысление психологии в широком мировоззренческом контексте, с другой — выход к конкретным методикам и психотехнологиям [Козлов, 2021].

Обобщающее осмысление, глубокий концептуальный анализ в сочетании с операциональностью предполагают объединение усилий не только представителей всех парадигм психологии в специальной и специфической предметной области научной психологии, но и философов, представителей духовных традиций и искусства, физиологов, психотерапевтов и специалистов других гуманитарных дисциплин.

Одновременно с этим следует признать самый главный факт — сформирована глобальная положительная социальная установка к достижениям науки, в том числе и психологии. Благодаря внедрению научных инноваций образована среда существования человека и человечества, а использование этих инноваций — критерий адаптации и эффективности человека и социальных групп. Научное знание стало наивысшей культурной ценностью, основной производительной силой общества, порождающей общественные ценности и имеющей огромные возможности для познания. В конце концов, только благодаря науке даже обыденная жизнь человека стала более легкой, организованной, управляемой и успешной, внедрение «изысков» психологического знания в жизнь делает ее более эффективной, творческой и осмысленной.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Методологический аспект проблемы субъективного // Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1969. С. 317-347.
2. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. Москва : ТПИ, 1994. 504 с.
3. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. Санкт-Петербург : Андреев и сыновья, 1993. 418 с.
4. Новиков В. В. Социальная психология. Феномен и наука. Москва : Наука, 1998. 487 с.

5. Козлов В. В. Интеграция психологии: мифы и реальность // *Методология современной психологии*. 2018. № 8. С. 143-154.

6. Козлов В. В. *Методология интегративной психологии: монография*. Москва: Международная академия психологических наук, 2021. 180 с.

7. Мазиллов В. А. *Предмет психологии: монография*. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.

8. Мазиллов В. А. Научная психология в поисках своего предмета // *Ярославский педагогический вестник*. 2022. № 3. С. 89-104.

9. Петренко В. Ф. *Многомерное сознание: психо-семантическая парадигма*. Москва: Новый хронограф, 2009. 440 с.

10. Петренко В. Ф. *Конструктивистская парадигма в психологической науке* // *Психологический журнал*. Том 23. 2002. № 3. С. 113-121.

11. Рубинштейн С. Л. *Бытие и сознание*. Москва: АН СССР, 1957. 328 с.

12. *Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича*. Москва: ИПРАН, 2007. 528 с.

13. Шадриков В. Д. *Внутренний мир человека*. Москва: Логос, 2006. 386 с.

14. Фетискин Н. П. *Трудные дети / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов*. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2018. 544 с.

15. Фейдиман Д. *Теория и практика личностно-ориентированной психологии. Методика персонального и социального роста / Д. Фейдиман, Р. Фрейгер*. Том 1, 2. Москва: Три Л, 1996. 420 с.

16. Янчук В. А. *Парадигмальное многообразие как ресурс углубления понимания психологической феноменологии* // *Парадигмы в психологии: Научно-ведческий анализ / отв. редакторы А. Л. Журавлев, Т. В. Корнилова, А. В. Юревич*. Москва: Институт психологии РАН, 2012. С. 136-157.

17. Assagioli R. *Psuchosynthesis*. Penguin Book-surology. N. Y., 1981. Vol. 31. № 9. P. 175-177.

18. Koch S. «Psychology» or «the psychological studies»? // *American Psychologist*. 1993. V. 48. № 8. P. 902-904.

19. Mazilov V. A. *About Methodology of Russian Psychology of Today* // *Psychological Pulse of Modern Russia*. Moscow; Jaroslavl: International Acad. of Psychology, 1997. P. 126-134.

20. Csikzentmihalyi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row, 1990. 303 p.

## Reference list

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. *Metodologicheskij aspekt problemy sub#ektivnogo = Methodological aspect of subjective problem* // *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva: Nauka, 1969. S. 317-347.

2. Grof C. *Za predelami mozga: rozhdenie, smert' i transcendencija v psihoterapii = Beyond the brain: birth, death and transcendence in psychotherapy*. Moskva: TPI, 1994. 504 s.

3. Dzhejms U. *Mnogoobrazie religioznogo opyta = Diversity of religious experience*. Sankt-Peterburg: Andreev i synov'ja, 1993. 418 s.

4. Novikov V. V. *Social'naja psihologija. Fenomen i nauka = Social psychology. Phenomenon and science*. Moskva: Nauka, 1998. 487 s.

5. Kozlov V. V. *Integracija psihologii: mify i real'nost' = Psychology integration: myths and reality* // *Metodologija sovremennoj psihologii*. 2018. № 8. S. 143-154.

6. Kozlov V. V. *Metodologija integrativnoj psihologii = Methodology of integrative psychology: monografija*. Moskva: Mezhdunarodnaja akademija psihologicheskikh nauk, 2021. 180 s.

7. Mazilov V. A. *Predmet psihologii = Subject of psychology: monografija*. Jaroslavl': RIO JaGPU, 2020. 186 s.

8. Mazilov V. A. *Nauchnaja psihologija v poiskah svoego predmeta = Scientific psychology in search of its subject* // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022. № 3. S. 89-104.

9. Petrenko V. F. *Mnogomernoe soznanie: psihosemanticheskaja paradigma = Multidimensional consciousness: a psychosemantic paradigm*. Moskva: Novyj hronograf, 2009. 440 s.

10. Petrenko V. F. *Konstruktivistskaja paradigma v psihologicheskoi nauke = Constructivist paradigm in psychological science* // *Psihologicheskij zhurnal*. Tom 23. 2002. № 3. S. 113-121.

11. Rubinshtejn S. L. *Bytie i soznanie = Being and consciousness*. Moskva: AN SSSR, 1957. 328 s.

12. *Teorija i metodologija psihologii: postneklasicheskaja perspektiva = Psychology theory and methodology: post-classical perspective / pod red. A. L. Zhuravleva, A. V. Jurevicha*. Moskva: IPРАН, 2007. 528 s.

13. Shadrikov V. D. *Vnutrennij mir cheloveka = The inner world of man*. Moskva: Logos, 2006. 386 s.

14. Fetiskin N. P. *Trudnye deti = Difficult children / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov*. Moskva: Institut konsul'tirovanija i sistemnyh reshenij, 2018. 544 s.

15. Fejdiman D. *Teorija i praktika lichnostno-orientirovannoj psihologii. Metodika personal'nogo i*

social'nogo rosta = Theory and practice of personality-oriented psychology. Personal and Social Growth Methodology / D. Fejdiman, R. Frejger. Tom 1, 2. Moskva : Tri L, 1996. 420 s.

16. Janchuk V. A. Paradigmal'noe mnogoobrazie kak resurs uglublenija ponimaniya psihologicheskoj fenomenologii = Paradigm diversity as a resource for deep understanding of psychological phenomenology // Paradigmy v psihologii: Naukovedcheskij analiz / otv. redaktory A. L. Zhuravlev, T. V. Kornilova, A. V. Jurevich. Moskva : Institut psihologii RAN, 2012. S. 136-157.

17. Assagioli R. Psuchosynthesis. Penguin Book-surology. N. Y., 1981. Vol. 31. № 9. P. 175-177.

18. Koch S. «Psychology» or «the psychological studies»? // American Psychologist. 1993. V. 48. № 8. R. 902-904.

19. Mazilov V. A. About Methodology of Russian Psychology of Today // Psychological Pulse of Modern Russia. Moscow ; Jaroslavl : International Acad. of Psychology, 1997. P. 126-134.

20. Csikzentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York : Harper and Row, 1990. 303 p.

Статья поступила в редакцию 06.01.2023; одобрена после рецензирования 15.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 06.01.2023; approved after reviewing 15.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
УДК 159.9  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_136  
EDN: PXNZJN

### Проблемы и перспективы развития предмета психологии

**Анатолий Степанович Турчин**

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии. 198206, г. Санкт-Петербург, ул. Л. Пилютова, д. 1 ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2869-6022>

**Аннотация.** В статье обсуждаются дискуссионные вопросы, связанные с оценкой трудностей в определении предмета психологической науки. В историко-психологическом плане это состояние постоянной борьбы за суверенитет может создавать представление о наличии «враждебного окружения», заинтересованного в размывании устойчивого статуса психологии в связи с наличием достаточно большого количества трудностей, как с выделением собственно психологической феноменологии, так и с подчеркнутым дистанцированием от физиологии, философии, биологии и др. В то же время официально признанные программы развития психологии уже сами не пропускают в свое феноменологическое пространство то, что выходит за их парадигмальные границы.

На протяжении последних двух веков психологическая наука регулярно реагировала кризисами на попытки абсолютизации какой-то части психического или навязывание вариантов методологии с указанием единственно верного научного подхода. Представляется целесообразным рассмотреть некоторые противоречия современной психологической науки, как маркеры необходимого перехода от «политики» дифференциации, согласно Н. И. Чуприковой, к интеграции идей, успешно реализованных в различном парадигмальном поле.

Одним из условий развития предмета научной отрасли может выступать выявление системы противоречий на общенаучном, методологическом и конкретно-научном уровнях. Они могут рассматриваться как блокирующие и/или стимулирующие развитие понимания предмета психологии, как базовой категории. С учетом того, что большинство подобных определений носят конвенциональный характер, можно запустить процесс согласования соподчиненных определений основных понятий. Последнее является признаком перехода отрасли науки из состояния «вещь в себе» или догматического в состояние самодостаточной науки, опираясь на которое можно не только не допускать редуционизма, но способствовать обогащению психологической проблематики. Выявление противоречий может восприниматься в качестве источника развития (основания для дискуссий), но не для культивирования антагонизма и капсулирования в рамках жестко заданных парадигмальных границ.

**Ключевые слова:** предмет психологии; психика; психическое; бессознательное; методологические принципы; редуционизм

**Для цитирования:** Турчин А. С. Проблемы и перспективы развития предмета психологии // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 136-144. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_136](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_136). <https://elibrary.ru/PXNZJN>

Original article

### Problems and prospects in development of the subject of psychology

**Anatoly S. Turchin**

Doctor of psychological sciences, professor of department of general and applied psychology, St. Petersburg military Order of Zhukov institute of national guard troops. 198206, St. Petersburg, L. Pilyutov st., 1 ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2869-6022>

**Abstract.** The article discusses controversial issues related to the assessment of difficulties in determining the subject of psychological science. In historical and psychological terms, this state of constant struggle for sovereignty can create an idea of the presence of a «hostile environment» interested in blurring the stable status of psychology due to the presence of a sufficiently large number of difficulties, both with the allocation of psychological phenomenology proper, and with emphasized distancing from physiology, philosophy, biology, etc. At the same time, officially



recognized programs for the development of psychology do not let to come into into their phenomenological space what goes beyond their paradigm boundaries.

Over the past two centuries, psychological science has regularly reacted with crises to attempts to absolutize some part of the psyche or impose variants of methodology indicating the only correct scientific approach. It seems appropriate to consider some contradictions of modern psychological science as markers of the necessary transition from the «policy» of differentiation, according to N. I. Chuprikova, to the integration of ideas successfully implemented in a different paradigm field.

One of the conditions for the development of the subject of the scientific industry can be the identification of a system of contradictions at the levels of general scientific, methodological and specific scientific. They can be considered as blocking and/or stimulating the development of understanding of the subject of psychology as a basic category. Taking into account the fact that most of such definitions are conventional in nature, it is possible to start the process of agreeing on related definitions of basic concepts. The latter is a sign of the transition of the branch of science from a state of «thing in itself» or dogmatic to a state of self-sufficient science, based on which one can not only prevent reductionism, but contribute to the enrichment of psychological problems. The identification of contradictions can be perceived as a source of development (basis for discussion), but not for cultivating antagonism and encapsulation within tightly defined paradigm boundaries.

**Keywords:** subject of psychology; psyche; mental; unconscious; methodological principles; reductionism

**For citation:** Turchin A. S. Problems and prospects in development of the subject of psychology. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 136-144. (In Russ [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_136](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_136). <https://elibrary.ru/PXNZJN>)

### Введение

Предмет психологии для большинства ученых и студентов психологических специальности определяется в системе связей по типу «часть — целое» — это та часть объекта, которую конкретная наука изучает при помощи своих методов. Поскольку эта связь чем-то напоминает рабочую схему «деревенской магии» влияние через часть на целое» [Фрэзер, 1986], в психологической науке (и не только в ней, но и в других гуманитарных науках, отпочковавшихся от общего философского основания) существует достаточно много вариантов понимания предмета психологии, соответствующих программам развития определенных научных психологических школ. По сути, еще до признания существования открытого кризиса психологии в рамках ассоциативной психологии расхождения в определении «точек опоры» при определении перспектив психологии, выделении основных единиц психического существовала коллизия «отцов и детей», когда Джон Стюарт Милль, отрицая механизм ассоциаций, выявленный отцом Джоном Миллем, попытался определить психологию как «ментальную химию», поскольку дробление на простые ассоциации не выявляет, а скорее уничтожает специфику психического. По его мнению, по аналогии с химией, нужно использовать метафору молекулы как образования, состоящего из простых элементов, дающих новое качество [Ждан, 2001]. Уже в этом моменте можно усмотреть предпосылку появления такого методологического принципа, как принцип развития.

В истории науки XX в. по поводу программ развития психологии было достаточно широких дискуссий, так и не завершившихся победой какой-то одной версии понимания ее предмета. В связи с этим целью написания данной статьи выступает выявление системы противоречий на общенаучном, методологическом и конкретно-научном уровнях, которые могут рассматриваться двояко: а) как блокирующие и б) стимулирующие развитие понимания предмета психологии, как базовой категории, опираясь на которое можно не только не допускать редукционизма, но и способствовать его обогащению.

Обращаясь к определению предмета по типу «часть — целое», можно столкнуться с рядом затруднений при попытке ответить на роковые простые вопросы. Например, о том, какая часть объекта может быть обозначена термином «психика» или «психическая реальность» — и почему именно она. Так, если быть последовательным в разделении психического и его нервного субстрата, то и в темпераменте, и в характере есть некоторая общая основа, определяемая как динамический стереотип. Н. Ф. Талызина [Талызина, 1984] в период нашего обучения в аспирантуре на кафедре педагогики и педагогической психологии психологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова неоднократно высказывала сомнение в том, что темперамент — это тоже психическое.

С указанным выше обстоятельством связывается и другое противоречие: может ли жестко заданный, «втиснутый» в парадигмальные мето-

дологические границы предмет быть развивающимся? Отсюда вытекают и следующие вопросы: может ли он быть объяснен лишь на основе собственной феноменологии? Это не только вызывает затруднения с объяснением соотношения индивидуально-типологического и индивидуально-психологического в поведении личности. То, что эта связь важна, подтверждается наличием в структуре деятельности уровня психофизиологических функций, ниже уровня операций [Смирнов, 2001]. Уже это показывает, что полного дистанцирования с физиологией не может быть, а есть важная связь, свидетельствующая о сомнении в наличии монооснования психического. Нам пришлось в начале 80-х гг. присутствовать на достаточно продолжительных дискуссиях между группами ученых-психологов из Института психологии Академии наук СССР и психологами факультета психологии МГУ, где высказывались по поводу построения структуры психологической науки прямо противоположные точки зрения.

### Теоретическая часть

Если рассматривать соотношение понятий «психика» и «деятельность», то появляется соблазн не сводить всю деятельность к психике, и наоборот. Парадоксально, но и в бихевиоризме, и в деятельностном подходе доступно анализу именно «поступочное звено», но все прочие этапы психологической регуляции находятся на уровне «гадательных» (вероятностных) предположений, поскольку психика — это то, что «за мгновение до опыта». С другой стороны, нужно решать взаимосвязи «внешнего — внутреннего». Здесь результат относительно виден лишь в теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [Гальперин, 1998], где ориентировочная деятельность не дана (и не задана) в готовом виде, а нарабатывается поэтапно. Ее уточнение, унификация, свертывание и т. д. определяются в логике перехода от внешних форм репрезентации к интериоризованным. При этом, благодаря отработке содержания каждого последующего этапа, не утрачивается контроль за общим ходом освоения действия или формирования знания, что, в случае «сбоя программы», не вызывает паники у обучающихся. Изначально предусмотрены варианты «возврата» на более ранние этапы формирования, что позволяет осваивать новое с качеством «не ниже хорошего».

Появление исследовательских программ развития психологии на рубеже XX в. поставило проблему соответствия теории и методологии и

их объяснительного потенциала при интерпретации классических и неклассических проявлений психического отражения [Минькова, 2009]. Выяснилось, что нельзя просто выполнить «отрыв» от идеалистической философской основы, так как она по-прежнему ставит перед психологами вечные вопросы, игнорирование которых свидетельствует о рецидивах научного «подростничества». Приведем пример. Так, если свойства нервной системы врожденны, а их яркое проявление — это типы темперамента, есть опасность, что психическое будет объяснено из непсихического. Так, возникает вопрос, который задают в произведении братьев Стругацких «Улитка на склоне» женщины (не совсем земные): умеет ли он из неживого сделать живое? [Стругацкий, 2009] Если темперамент не меняется, так как «не воспитывается», а по П. Я. Гальперину, действие воспитывается [Гальперин, 1998], то не работает ни одна формула детерминизма. Внешние причины, как и внутренние условия (по С. Л. Рубинштейну) [Семенюк, 1996], могут быть как психологическими, так и не психологическими, да и внутреннее, преломляясь во внешнем (каком? — реальном или выдуманном, навязанном), изменит себя (по А. Н. Леонтьеву) [Леонтьев, 1977]. Психоанализ как раз и акцентирует внимание на скрытых, вытесненных переживаниях, которые тоже по-своему важны и проявляют себя в замаскированной форме в поведении человека.

Во-вторых, развитие предмета достаточно долго понималось в стиле ортогенетического подхода, когда признается только вертикальное (вертикальный декаляж, по Ж. Пиаже) [Пиаже, 1969], линейно возвышающееся движение или самодвижение, обладающее свойством необратимости, согласно А. А. Бодалеву [Бодалев, 2010]. При таком понимании развития как узконаправленного линейного процесса можно говорить, скорее, о клонах, а не о личностях, обладающих субъектностью. Последнее не отвергается научным сообществом, так как признается внутренняя гетерохронность психических процессов и состояний.

Ввиду того, что психология как наука дифференцирована на ряд отраслей, могут проявляться противоречия между трактовками предмета психологии, предмета общей психологии и предметами отдельных ее отраслей (представители некоторых из них иногда именуют их отдельными науками). Это противоречие можно увидеть уже на уровне паспортов научных специальностей,

например, традиционно первый номер психологической специальности (5.3.1) выглядит в расшифровке как «общая психология, психология личности, история психологии». Получается, что психология изначально, хотя и недолго, существовала как единая область научного знания, но уже тот факт, что во второй половине XIX в. выделилась психофизика, а затем и психодиагностика, вызывает сомнение в том, что ее предмет могли изначально понимать как единый. Не удивительно, что почти сразу проявились кризисные явления, вскоре переросшие в полноценный открытый кризис психологии [Выготский, 1982].

В течение XX в. происходила преимущественно дифференциация отраслей психологии, когда основанием чаще всего выступали сферы реальности (и типы профессиональной деятельности). Попытки интеграции, к сожалению, были неудачными (психотехника, педология), оставались фактически на уровне заявлений известных ученых, в том числе Б. Г. Ананьева [Ананьев, 1980], о необходимости комплексного изучения человека. Причины такого состояния могли быть разными, но на первый план всегда выступал тот или иной тип редукционизма, будь то физиологический редукционизм или компьютерная метафора [Мазилев, 2022а; Турчин, 2019].

Если использовать термины «психология» и «общая психология» как синонимы, то в таком случае основу условно-объединительной метафоры составляет модель в форме дерева, ствол которого поддерживает крону с более или менее основательными ветвями. Кстати, в немецком языке существительное *der Zweige* обозначает не только отрасль, но и ветвь. Будучи одинаковыми по своему строению со стволом, они по-своему своеобразны, хотя и питаются соками от ствола дерева. Однако, как и у дерева, некоторые ветви имеют «ответвления» и «листья», которые обеспечивают фотосинтез и рост дерева. Однако обратный ход или прирост и обогащение общепсихологической проблематики существенно скромнее, поскольку частные закономерности необходимо доводить до уровня общих закономерностей или принципов психологической науки. В связи с этим на уровне методологии относительно незыблемыми остаются четыре (единства сознания и деятельности, детерминизма, системности, развития), а прочие можно обнаружить в отраслевых методологиях.

Предмет науки должен специфицироваться двухуровневой системой методологических принципов, которые отбираются с учетом пара-

дигмальных оснований или подходов. Уже это как-то объясняет возникновение «терминологической разногласности» и теоретических разногласий представителей различных научных школ в трактовках как содержания, так и значимости структуры соответствующей своим вариантам построения базовых технологических описаний психического.

При рассмотрении данного положения можно говорить о первом уровне теоретического анализа (соответственно, более высоком, в определениях Ярославской научной школы психологов), второй, или метакогнитивный, уровень не всеми достигается и, следовательно, принимается к исполнению [Ярославская психологическая школа ... , 2020]. Но он тоже не является собственно психологическим. Во многом это связано с тем, что основоположники деятельностного подхода в отечественной психологии XX в. С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев не только были психологами-экспериментаторами, но и создателями философии психологии. Так, уже упомянутый выше принцип детерминизма, при всей видимой противоположности его трактовки «рубинштейновцами» и «леонтьевцами», демонстрирует общую закономерность, хотя образ мира и трактуют как комплекс субъективных реальностей [Королева, 2005] личности. Это ни коим образом не означает идеалистического понимания сознания как пучков ассоциаций. Однако не все ясно с нормативным составом условий, при котором внешние причины найдут преломление во внутренних условиях (и насколько оно будет достоверным). С другой стороны, обязательно ли внутреннее, сталкиваясь с внешним, изменяет себя? В консультативной практике это одна из ключевых проблем: как изменить внутреннюю смысловую структуру сознания, чтобы избавиться от напрасных надежд, разочарований, страхов и т. д. Какие комбинации внешних причин и внутренних условий нужно выстраивать, чтобы делать ориентировку субъекта адекватной реальной, но постоянно меняющейся действительности?

Не удивительно, что Л. С. Выготского обвиняли в инструментализме [Руднева, 2012], поскольку знаковое опосредствование и врачивание как создание новых функциональных систем помогало обозначить исходные и конечные точки детерминации продукта развития в структуре сознания.

Логично, с учетом обозначенной выше проблемы, обратиться к принципу единства созна-

ния и деятельности у А. Н. Леонтьева и/или единства психики и деятельности у С. Л. Рубинштейна. Если считать, что у высших млекопитающих есть так называемый «орудийный интеллект» [Кликс, 1983, Толочек, 2021], логично предположить, что эта дихотомия уже не всеохватна, то есть не соответствует всему предмету психологии, и требуется какой-то «довесок» (возможно, еще один или трансформированный принцип).

С приоритетом орудийной деятельности относительно ясно, не только потому, что «рука учит глаз», но и потому, что орудийное употребление предметов побуждает сменить «логику руки» на «логику орудия». В этом плане Л. С. Выготский прав, так как знак-слово направлено на принятие личностью конвенции о значении термина [Выготский, 1984]. Однако этот механизм не универсален и не задан фатально в силу полисемичности языка и речи.

Ранее мы высказывались по поводу «единства» сознания и деятельности [Турчин, 2019; Турчин, 2022a]. Если сознание есть нечто внутреннее, то деятельность определяется и как внешняя, и как внутренняя активность. Причем субъектность (свойство личности с развитым сознанием) определяется как способность к творческой преобразовательной деятельности. Следовательно, единство может формироваться по мере представленности собственно коммуникативных актов в деятельности (их «удельного веса» в структуре действий), а также зависит от уровня осознанности (представленности ясному сознанию), что даже у развитых субъектов не одинаково.

Наличие этой проблемы, по нашему мнению, позволяет обозначить перспективу в развитии предмета психологической науки в плане выяснения вариантов (вариативности) данного единства, но также ставит проблему психологической детерминации основной принципиальной связи («что и на что влияет?»).

По мнению Ю. Б. Гиппенрейтер [Гиппенрейтер, 2002], переименование науки о душе в науку о психике является простым шагом. Однако следует учесть, что до этого момента был еще довольно продолжительный этап, когда предметом психологии считались явления сознания. При обращении к этому факту возникает некоторая ассоциация с «теорией двух истин» у арабоязычных ученых Средневековья. Психологи Душу изучают, но не всю Душу. Более высокий уровень, как считалось, им недоступен, с учетом от-

сутствия должного диагностического инструментария, да и с теологией надо считаться [Ждан, 2001].

В наше время официальная научная психология не отрицает явления бессознательного, как индивидуального, так и коллективного. Но есть то, что по аналогии с субсенсорным диапазоном в психологии чувственного познания можно назвать под- или надпсихическим. В XIX в. существовало такое понятие, как «темные чувства». В какой степени должны изучаться (и, соответственно, претендовать на включение в предмет психологии) феномены, исследуемые парапсихологами? Некоторые ученые относят их и области их существования [Шерток, 1982] к разделу «непознанное» в психике (отметим, *не непознаваемое*, а именно *непознанное...* пока). Получается, что соотношение этих «темных» областей и отношение к ним со стороны ученых на протяжении последнего века фактически не меняются. Официально признанные программы развития психологии не пропускают в свое феноменологическое пространство то, что выходит за их парадигмальные границы.

Психологи изучают психические явления — субъективные переживания или элементы внутреннего опыта субъекта. В таком случае это позволяет изучать картину мира и образ мира в динамике: исследуемые психологические факты, в том числе поведенческое или поступочное звено, прямой и побочный продукт деятельности, социокультурные явления и т. д. Последние нами изучались ранее в русле деятельностного и психо-семиотического подходов, что позволило сформулировать некоторые теоретические положения семодеятельностного подхода [Турчин, 2022б] к генезу человеческой психики как важного для понимания содержания психологии процесса удвоения реальности.

Представляет интерес вопрос о соотношении прошлого, настоящего и будущего как о своеобразном хронотопе, где их соотношение нестабильно (нестатично, во всяком случае), в том числе из-за вмешательства в дискуссии ученых с привлечением административного ресурса. Речь идет не только о печально, но все-таки известной Павловской сессии, относительно отдаленной во времени. Мы застали попытку ввести на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова «пятителку личности». Психологам было дано руководящее указание о приоритете проблематики личности в стиле, напоминающем подход Мао Цзедуну к проблеме подъема промышленности в

середине XX в. (теория волнообразного или седлообразного развития ее отраслей). Каждый присутствующий на собрании выходил к доске и записывал, что он в этой самой личности будет изучать. В конце концов это вылилось в простую схему «дописывания» к наименованию феномена или процесса термина «личность» (*эмоции личности, мотивация личности, мышление личности и т. д.*).

В период перестройки в 90-е гг. существенно был затронут важный постулат, согласно которому предмет — это то, что наука изучает в объекте при помощи собственных методов. Началось «второе пришествие» психологического тестирования, об опасности которого предупреждали А. В. Петровский [Петровский, 2007] и В. В. Давыдов [Давыдов, 1996]. Если считать, что после постановления о педологических извращениях в системе наркомпросов тестирование было запрещено, то волей-неволей отечественные психологи на протяжении полувека совершенствовали метод эксперимента, прежде всего формирующего эксперимента. В итоге на материале фактически всех учебных предметов (и для всех школьных возрастов) были получены впечатляющие результаты, которые оказались невосребованными массовой школой, базирующейся на принципах традиционной дидактики. Можно вспомнить эксперимент Н. С. Панфиной с быстрым освоением написания букв любого алфавита; эксперимент С. Л. Кабыльничкой, превращавших «чемпионов по невнимательности» в успешных младших школьников; а также эксперимент В. В. Милашевича, обучавшего студентов переводу сразу с нескольких иностранных языков [Гальперин, 1998] и др.

Если уж говорить о развивающем эффекте, то его наглядно демонстрировали аспиранты того времени, выполнявшие обычно два эксперимента: один для диссертации, второй — для души. Второй обычно выполнялся на ином предметном материале, но в логике системного деятельностного подхода [Решетова, 1985; Турчин, 2022]. Развитие проявляет себя в переносе действий и способов учебной деятельности на другую предметную сферу и в сохранности развивающего эффекта.

О том, что формирующий эксперимент действительно для педагогических психологов стал «своим» методом, можно заключить по факту, отмеченному в личном общении с будущим известным австралийским психологом (в начале 80-х аспирантом психологического факультета и

чемпионом МГУ им. М. В. Ломоносова по десятиборью) Евгением Эйдманом. Он высказал сомнение в адекватности экспериментальных процедур, поскольку «он обречен на успех», а это неправильно, так как экспериментатор до самого завершения эксперимента не должен быть уверен в его исходе. В своей ответной аргументации мы опирались на принципиальную установку отечественной педагогической психологии о безусловном приоритете интересов и прав ребенка (обучаемого), а также положение теории П. Я. Гальперина о содержании двух первых этапов — мотивационного и этапа усвоения содержания ориентировочной основы деятельности (ООД) [Гальперин, 1998]. В большей степени Е. Эйдмана убедила «народная мудрость» о том, что легче всего быть добрым за чуждой счет. Педагогический психолог имеет дело с людьми, заведомо доверяющими ему свое время и допускающими проницаемость границ своего личного, а не только образовательного пространства. Он реально может влиять не только на «школьную судьбу», но и просто на судьбу человека, поскольку от успеха экспериментального обучения зависит не только индивидуальная образовательная траектория, но и самооценка и образ Я личности.

Представляется целесообразным рассмотреть в дальнейшем, как в отдельных отраслях психологии модифицируются методы исследования, и не превращает ли, в соответствии с принципом дополненности в науке, математизация психологии в нечто, далеко отстоящее от потребностей и интересов рядовых психологов — выпускников соответствующих факультетов вузов.

### Заключение

При рассмотрении перспектив изучения предмета психологической науки трудно определить какой-либо подход в качестве приоритетного. Этому есть множество причин. Некоторые из них в качестве требований к предмету конкретной науки сформулировал В. А. Мазилев [Мазилев, 2020а; Мазилев, 2022б]:

- предмет должен существовать реально, а не виртуально, то есть иметь онтологический статус;
- он должен быть не просто внутренне сложным, но содержать в себе сущностное, «клеточку» системы, по В. В. Давыдову [Давыдов, 1996];
- процесс познания психического должен совершаться в своей, а не редуцированной логике;
- понимание предмета должно категорически исключать редукционизм любого вида, то есть

объяснение психики должно базироваться на ее феноменологии;

– уважительно относясь к «анализу по единицам», нельзя замещать изучение целого анализом этой единицы (по нашему мнению, исследователь, в силу пристрастности, может ограничиться «вычерпыванием» из нее лишь той информации, которая соответствует его научным интересам, и недооценить или принять в качестве случайных какие-то иные факты. В таком случае не остается ничего иного, как использовать термин «неклассическое»).

Особое внимание, по нашему мнению, привлекает пожелание, направленное на гармонизацию нового понимания предмета психологии с близкими отраслями научного знания (естественно, без обоюдного прозелитизма). В таком случае наличие противоречий может восприниматься как источник развития (и повод для научных дискуссий), но не для взаимного антагонизма и капсулирования в рамках жестко заданных парадигмальных границ.

#### Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1980. 232 с.
2. Бодалев А. А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становиться? / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 224 с.
3. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса XX // Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1982. С. 291-436.
4. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Наука, 1984. Т. 6. С. 6-90.
5. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций. Москва : ЧеРо, 2002. 336 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
8. Ждан А. Н. История психологии: от античности к современности : учебник для студентов психологических факультетов университетов. Изд. третье, исправленное. Москва : Педагогическое общество России, 2001. 512 с.
9. История отечественной психологии конца XIX — начала XX века : хрестоматия / под ред. Е. С. Миньковой. Москва : Флинта: МПСИ, 2009. 152 с.
10. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. Москва : Прогресс, 1983. 302 с.
11. Королева Н. Н. Семиосфера личности : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 159 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
13. Мазилев В. А. Научная психология в поисках своего предмета // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 89-104.
14. Мазилев В. А. Предмет психологии : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.
15. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность : монография. Ярославль : МАПН, 2007. 352 с.
16. Петровский А. В. Психология и время. Москва : Питер, 2007. 447 с.
17. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.
18. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 208 с.
19. Руднева Е. И. Педологические извращения Выготского. Москва : Книга по требованию, 2012. 36 с.
20. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. Издание 2-е, дополненное. Москва : Институт практической психологии, 1996. 304 с.
21. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва : Академия, 2001. 304 с.
22. Стругацкий А. Н. Улитка на склоне / Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. Москва : АСТ, 2009. 301 с.
23. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 345 с.
24. Толочек В. А. Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Часть 1 // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 119-133.
25. Турчин А. С. Семиотическая функция и процесс обучения : монография. Санкт-Петербург : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019. 132 с.
26. Турчин А. С. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : СПВИ ВНГ, 2022. 60 с.
27. Турчин А. С. Философская антропология, вариативный семиозис, психосемиотика // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гу-

манитарные науки. 2022. Вып. 3. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2022. С. 159-165.

28. Фрэзер Д. Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии / пер. с англ. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1986. 703 с.

29. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение: к обоснованию системно-структурного подхода. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 320 с.

30. Шерток Л. Непознанное в психике человека: перевод с французского / вступ. ст. и общ. ред. Ф. В. Бассина. Москва : Прогресс, 1982. 311 с.

31. Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : сборник материалов Всероссийской научной конференции. ЯрГУ, 8-10 октября 2020 г. / отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль : ЯрГУ ; Филигрань, 2020. 644 с.

### Reference list

1. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy = Selected psychological works : v 2 t. T. 1. Moskva : Pedagogika, 1980. 232 s.

2. Bodalev A. A. Akmeologija. Nastojashhij chelovek. Kakov on i kak im stanovit'sja? = Acmeology. A real person. What is he like and what should be done to be like he is? / A. A. Bodalev, N. V. Vasina. Sankt-Peterburg : Rech', 2010. 224 s.

3. Vygotskij L. S. Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisa HH = The historical meaning of the psychological crisis of the XX // Sobranie sochinenij : v 6-ti t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii / pod red. A. R. Lurija, M. G. Jaroshevskogo. Moskva : Pedagogika, 1982. S. 291-436.

4. Vygotskij L. S. Orudie i znak v razvitii rebenka = A tool and a sign in the development of a child // Sobranie sochinenij : v 6 t. Moskva : Nauka, 1984. T. 6. S. 6-90.

5. Gal'perin P. Ja. Psihologija kak ob#ektivnaja nauka = Psychology as an objective science. Moskva : In-t prakticheskoy psihologii ; Voronezh : MODJeK, 1998. 480 s.

6. Gippenrejtser Ju. B. Vvedenie v obshhuju psihologiju = Introduction to general psychology : kurs lekcij. Moskva : CheRo, 2002. 336 s.

7. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obucheniya = Developmental learning theory. Moskva : INTOR, 1996. 544 s.

8. Zhdan A. N. Istorija psihologii: ot antichnosti k sovremennosti = History of psychology: from antiquity to modernity : uchebnik dlja studentov psihologicheskikh fakul'tetov universitetov. Izd. tret'e, ispravlennoe. Moskva : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. 512 s.

9. Istorija otechestvennoj psihologii konca HH — nachala HH veka = The history of domestic psychology

of the late XIX — early XX centuries : hrestomatija / pod red. E. S. Min'kovej. Moskva : Flinta: MPSI, 2009. 152 s.

10. Kliks F. Probuzhdajushheesja myshlenie. U istokov chelovecheskogo intellekta = Awakening thinking. At the origins of human intelligence. Moskva : Progress, 1983. 302 s.

11. Koroleva N. N. Semiosfera lichnosti = Personality semiosphere : monografija. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2005. 159 s.

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

13. Mazilov V. A. Nauchnaja psihologija v poiskah svoego predmeta = Scientific psychology in search of its subject // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 3 (126). S. 89-104.

14. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.

15. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoy nauki: istorija i sovremennost' = Psychological science methodology: history and modernity : monografija. Jaroslavl' : MAPN, 2007. 352 s.

16. Petrovskij A. V. Psihologija i vremja = Psychology and time. Moskva : Piter, 2007. 447 s.

17. Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy = Selected psychological works. Moskva : Prosveshhenie, 1969. 659 s.

18. Reshetova Z. A. Psihologicheskie osnovy professional'nogo obucheniya = Psychological foundations of vocational training. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1985. 208 s.

19. Rudneva E. I. Pedologicheskie izvrashheniya Vygotskogo = Pedological perversions of Vygotsky. Moskva : Kniga po trebovaniju, 2012. 36 s.

20. Semenjuk L. M. Hrestomatija po vozrastnoj psihologii = Age psychology textbook : uchebnoe posobie dlja studentov / pod red. D. I. Fel'dshtejna. Izdanie 2-e, dopolnennoe. Moskva : Institut prakticheskoy psihologii, 1996. 304 s.

21. Smirnov S. D. Pedagogika i psihologija vysshego obrazovaniya: ot dejatel'nosti k lichnosti = Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality. Moskva : Akademija, 2001. 304 s.

22. Strugackij A. N. Ulitka na sklone = Snail on the slope / Arkadij Strugackij, Boris Strugackij. Moskva : AST, 2009. 301 s.

23. Talyzina N. F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy = Managing the knowledge acquisition process. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 345 s.

24. Toloček V. A. Istoricheskie formy dejatel'nosti cheloveka kak ob#ekt i predmet issledovaniya = Historical forms of human activity as an object and subject of re-

search. Chast' 1 // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2021. № 5 (122). S. 119-133.

25. Turchin A. S. Semiotičeskaja funkcija i process obučeniija = Semiotic function and learning process : monografija. Sankt-Peterburg : Izd-vo NU «Centr strategičeskikh issledovanij», 2019. 132 s.

26. Turchin A. S. Vozrastnaja i pedagogičeskaja psihologija = Age and pedagogical psychology : učebnoe posobie. Sankt-Peterburg : SPVI VNG, 2022. 60 s.

27. Turchin A. S. Filosofskaja antropologija, variativnyj semiozis, psihosemiotika = Philosophical anthropology, variable semiosis, psychosemiotics // Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2022. Vyp. 3. Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2022. S. 159-165.

28. Frjezer D. D. Zolotaja vetv': Issledovanie magii i religii = Golden branch: exploring magic and religion / per. s angl. 2-e izd. Moskva : Politizdat, 1986. 703 s.

29. Chuprikova N. I. Umstvennoe razvitie i obučenie: k obosnovaniju sistemno-strukturnogo podhoda = Mental development and training: to justify a system-structural approach. Moskva : MPSI ; Voronezh : MODJeK, 2003. 320 s.

30. Shertok L. Nepoznannoe v psihike čeloveka: perevod s francuzskogo = Unknown in the human psyche: Translation from French / vstup. st. i obshh. red. F. V. Bassina. Moskva : Progress, 1982. 311 s.

31. Jaroslavskaja psihologičeskaja škola: istorija, sovremennost', perspektivy = Yaroslavl Psychological School: history, modernity, perspectives : sbornik materialov Vserossijskoj nauchnoj konferencii. JarGU, 8-10 oktjabrja 2020 g. / otv. red. A. V. Karpov. Jaroslavl' : JarGU ; Filigran', 2020. 644 s.

Статья поступила в редакцию 19.01.2023; одобрена после рецензирования 16.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 19.01.2023; approved after reviewing 16.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.



Научная статья  
УДК 159  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_145  
EDN: QJPBOY

## Профессиональная карьера как предмет психологического исследования

**Владимир Алексеевич Толочек**

Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН. 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13  
tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

**Аннотация.** Цель исследования — презентация опыта решения комплекса методологических и методических задач в процессе разработки проблематики профессиональной карьеры (ПК) как «методологии снизу» (дополняющую «методологию сверху», по В. А. Мазилову). Методы: историко-теоретический, предметно-категориальный анализ. ПК рассматривается как феномен и как научная проблема; анализируется историческая эволюция концепций ПК, типичный понятийный аппарат, связи выделяемого предмета дисциплины и ее понятийного аппарата. Предлагается различать изучаемые проявления феномена: общие для всех социальных объектов, особенные для объектов данного класса, единичные — в данных исторических условиях, у конкретных людей, в определенных ситуациях. Предлагается периодически ставить задачи упорядочивания тезауруса с учетом его перспективной адресации к базовому пониманию предмета дисциплины. Если таковым выступает «внутренний мир человека», то ряды взаимосвязанных понятий можно представить, например, так: Профессиональная карьера — внешние формы и субъективное содержание динамики профессионального становления субъекта (ПСС); Профессиональное становление субъекта (ПСС) — множества изменений состояния человека в продолжение его профессиональной жизни; Профессиональная жизнь — множество взаимосвязанных фрагментов внутреннего мира человека и внешних форм его жизнедеятельности (трудовой активности, образа жизни, полноты самореализации в разных сферах), проявляющиеся в процессах и результатах (продуктах) деятельности, в особенностях его состояний (психофизиологических, психологических), в социальном статусе, в самооценках, самоотношении и пр.; Труд — множество форм целенаправленной активности человека, актуализирующихся в его взаимодействиях со средой (формы деятельности в общественном разделении труда: работа, ремесло, профессиональная деятельность; деятельность самообслуживания и обслуживания других), отраженных во внутреннем мире человека.

**Ключевые слова:** психология; наука; предмет; методология; профессиональная карьера; понятия; внутренний мир

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0138-2021-0010 «Регуляция профессионального взаимодействия в условиях организационных и технологических вызовов»

**Для цитирования:** Толочек В. А. Профессиональная карьера как предмет психологического исследования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 145-154. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_145](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_145). <https://elibrary.ru/QJPBOY>

Original article

## Professional career as a subject of psychological research

**Vladimir A. Tolochek**

Doctor of psychological sciences, professor, leading researcher, Institute of psychology, Russian academy of sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13  
tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

**Abstract.** The purpose of the study is presentation of experience in solving a set of methodological and methodological problems in the process of developing professional career problems (PC) as a «methodology from below» (supplementing the «methodology from above,» according to V. A. Masilov). Methods are: historical and theoretical, substantive and categorical analysis. PC is seen as a phenomenon and as a scientific problem; historical evolution of PC concepts, typical conceptual apparatus, connections of the subject of discipline and its conceptual

apparatus are analyzed. It is proposed to distinguish between the studied pro-phenomena of the phenomenon: common for all social objects, special for objects of this class, single — in these historical conditions, in specific people, in certain situations. It is proposed to periodically set the tasks of ordering the thesaurus, taking into account its perspective addressing to the basic understanding of the subject of discipline. If such is the «inner world of man,» then a series of interconnected concepts can be imagined, for example, as follows: Professional career is external forms and subjective content of the dynamics of professional formation of a subject (PSS); Professional formation of a subject (PSS) is many changes in a person's condition during his professional life; Professional life is many interconnected fragments of the inner world of a person and external forms of his life (labor activity, lifestyle, completeness of self-realization in different fields), manifested in the processes and results (products) of activity, in the features of his conditions (psychophysiological, psychological), in social status, in self-esteem, etc.; Labor is many forms of purposeful activity of a person, actualized in his interactions with the environment (forms of activity in the social division of labor: work, craft, professional activity; self-service and service activities of others), reflected in the internal world of man.

**Keywords:** psychology; science; subject; methodology; professional career; concepts; the inner world

The work was carried out in accordance with State Task № 0138 2021 0010» Regulation of professional interaction in conditions of organizational and technological challenges

**For citation:** Tolochek V. A. Professional career as a subject of psychological research. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 145-154. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_145](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_145). <https://elibrary.ru/QJPBOY>

### Введение

Вся история становления и развития психологии как отдельной дисциплины сопровождается констатациями крупных ученых о ее кризисе и предлагаемых ими путях его разрешения. Разные альтернативные программы предлагались в конце XX в., в начале XX в., в конце XX и в начале XXI в. И если в начале становления дисциплины предлагались лишь два «противоположных» варианта решения (В. Вундт — В. Дильтей), то в настоящее время их уже много больше. Психология как наука за почти 150 лет своего развития стала настолько обширной и слабоструктурированной дисциплиной, что все ее «территории» уже не просматриваются ни с одной возможной «точки зрения», позиции «видения»; анализ оснований для методологического анализа комплекса ее проблем крайне затруднителен. Складывается впечатление, что психическое уже невозможно ни объять, ни объяснить, если пытаться выйти за границы (рамки) какой-либо одной научной традиции, опираясь на понятийный аппарат одной научной школы. Вследствие необъятности критический анализ состояния, проблем и задач психологии нередко строится по упрощенной схеме — «мы» — «они» [Василюк, 1996; Соколова, 2007].

Особенностью методологического кризиса психологии 2020-х гг., на наш взгляд, является готовность ведущих ученых, представителей разных научных школ, предлагать свои особые программы преодоления кризиса, включающие как анализ его предпосылок, истории развития дисциплины и причин кризисного состояния, так

и завершённые варианты целостного построения дисциплины, включающие ее основные вопросы (предмет психологии, понимание психофизиологической проблемы и др.). Второй принципиальной особенностью кризиса 2020-х назовем предложения варианта решения комплекса проблем в рамках одной научной школы, ее типичными методологическими средствами и понятийным аппаратом. Третьей — игнорирование авторами каждого из вариантов разрешения кризиса вариантов, предлагаемых другими учеными; обсуждается проблема кризиса как таковая, но не предлагаемые варианты ее «видения» и разрешения (суждения и предложения которых иногда просто замалчиваются). Так, например, разные экспликации психофизической проблемы и предмета дисциплины ученые представляют в логике развития научной школы С. Л. Рубинштейна [Мазилов, 2017; Мазилов, 2020; Мазилов, 2022; Шадриков, 2022], А. Н. Леонтьева [Соколова, 2007; др.], П. К. Анохина [Созинов, 2022].

Это многообразие вариантов видения состояния дисциплины и перспектив ее развития можно было бы считать важным и ценным фактором продвижения в познании психического и средств его изучения при условии если уж не достижения согласованности разных точек зрения ведущих ученых, принадлежащих к разным научным школам и традициям, в предлагаемых ими ключевых аспектах комплекса сложных вопросов, то хотя бы их прямой дискуссии. Прямые и открытые дискуссии видятся необходимыми для конструктивного развития психологии как науки и прикладной дисциплины. Во-первых,

накоплен огромный опыт изучения психического. Во-вторых, дисциплина состоялась, социально признана и востребована (и согласимся, что мы, избравшие эту профессию, ожидали нечто большего, что отнюдь не отменяет реального состояния и достижений современной психологии). В-третьих, если ученым видится возможность успешного решения комплекса ключевых вопросов психологии средствами лишь одной из ее научных школ, в рамках одной научной традиции, то, надо полагать, все наши проблемы принципиально решаемы. В-четвертых, должна проводиться не только методологическая рефлексия состояния психологии в целом, но и объективный анализ состояния научной школы, к которой принадлежат все озабоченные кризисом и возможностью его разрешения.

Обратим внимание, что научные традиции могут освещать не только важные открытия, описания новых феноменов, ценные наработки и базовые научные концепции, но и «общеизвестные» заблуждения. Приведем пример устоявшегося представления ученых, выступающего ориентиром в научных поисках, объяснении результатов, всего того, что Т. Кун назвал «парадигмой». Так, например, А. А. Созинов и Ю. И. Александров, выступая с позиции нового видения проблемы — парадигмы активности (активного нейрона, системотенеза функциональных систем — к слову, понятие «активный нейрон» созвучно нашим понятиям «активный субъект», «человек как активный субъект своей жизнедеятельности», «актор»), критически анализируя доминирующие парадигмы, отмечают: «Феноменология консолидации используется в исследованиях памяти на протяжении более ста лет, несмотря на смену представлений о структурных компонентах» [Созинов, 2022, с. 34]; «... хотя проблема формирования и консолидации памяти решается с применением самых современных методов и базируется на современных концептуальных схемах о формировании “следов” ... в основе большинства этих схем ... идеи Декарта, сформулированные им более трехсот лет назад: “следы” существуют потому, что поры в мозгу, через которые дух проходил раньше, становятся все более проходимыми, когда дух проходит через них снова. И дух легче проходит именно через эти поры. ... Если перевести эти вопросы с языка XVII в. на современный, заменив поры на синапсы, а духов на импульсацию нейронов, то содержание вопросов менять не потребуется. ... при всем разнообразии подходов к

пониманию консолидации ... в качестве базовой ее закономерности ... рассматривается долгосрочное усиление синаптического проведения в дуге (духах) рефлекса, нейросетях и пр.» [Созинов, 2022, с. 36].

Вероятно, в возможных траекториях развития и благополучия психологии должно выделять два основных сопряженных пути, которые условно можно назвать «методологией сверху» и «методологией снизу» [по В. А. Мазилу, 2017]. Первый из них должны прокладывать методологи и ведущие ученые, второй — полевые исследователи, работающие в связке с первыми. И первое и второе должно проводиться как параллельные наработки, как сопряженные, как «и ... и», но не как «или ... или». И если в необходимости участия в такой работе методологов едва ли можно сомневаться, то во взаимодействиях методологов и полевых исследователей «не все так просто»; ученые-экспериментаторы, полевые исследователи, преподаватели вузов нередко следуют своему особому пути, формируют свои оценки состояния методологии и вклада методологов в развитие дисциплины.

Так, например, обобщая опыт широкого полувекового использования в психологии системного подхода, А. В. Карпов констатирует: «Системный подход как методологический принцип нередко уже “не успевает” за ... уровнем современных психологических исследований. ... он часто оказывается ... не способным выступать в качестве эвристического средства продуцирования нового знания ... и не является достаточным даже как объяснительно-интерпретационное средство для теоретического осмысления полученных результатов» [Карпов, 2015, с. 242]. В данном случае мы хотим подчеркнуть важный аспект эволюции дисциплины: даже то, что представляется «общеизвестным» и широко используемым, не всегда становится «общепонимаемым»; то, что первоначально представлялось как важное продвижение, через сравнительно короткое время может затормаживать развитие дисциплины; выступать поводом для борьбы оппонентов. Напомним лишь о «павловских сессиях» АН СССР и АМН СССР, на которых порицались научные труды и «прорабатывались» П. К. Анохин, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др. [Ильин, 2020].

В реальных НИР, если научную задачу раскрывать достаточно полно, сразу же актуализируются многие сопряженные вопросы, в том числе методологических средств и понятийного

аппарата. И желательно, чтобы решения каждого исследователя несколько выходили за «рамки» конкретных задач, создавали основания и «площадки» для возможной интеграции с разработками коллег, решающих свои конкретные задачи и также предпринимающих попытки выдти за их «рамки». *Цель:* презентация опыта решения комплекса методологических и методических задач в процессе разработки проблематики профессиональной карьеры. *Методы:* историко-теоретический, предметно-категориальный анализ.

### 1. ПК как предмет исследования

В начале обсуждения темы предмета дисциплины отметим, что до второй половины XX в. почти каждый предмет психологического исследования если и не мыслился, то представлялся как завершенный процесс, состояние, как очерченный в своих границах объект; в XXI в. — как эволюционирующее явление, как открытые системы, как неустойчивые, имеющие потенциально разные траектории развития, как открытость, как возможность состояться в определенном качестве или нет [Знаков, 2021; Карпов, 2021a, 2021б; Карпов, 2015]. Также и методы в психологии долгое время понимались как инструменты науки, носители самой научности, объективные и почти безупречные по существу; своя научная школа — как единственно верное отображение психического. Но если даже в частных научных и прикладных исследованиях внимательно отслеживать процессы обследования и реакции обследуемых, то обозначается комплекс вопросов, требующих объяснения и разработки; в нашем опыте этот комплекс был назван «методами и методологией полевых исследований» [Толочек, 2021; Толочек, 2022].

Итак, выделим важный аспект обсуждаемых вопросов — историческое время их «видения» учеными. Если в первом столетии становления дисциплины психологии преимущественно рассматривали свой предмет как статичный, в его отдельных «срезах», «измерениях» (понятно, что никто активно не возражал против изменений и развития психического), а научные объяснения утверждались как теории на десятилетия, то на рубеже XX и XXI вв. — как изменяющиеся, активно эволюционирующие, требующие множества измерений. Не только понимание конкретного предмета дисциплины, но и видение учеными дисциплины, проблем, способов ее решения стали рефлексироваться как классическая, неклассическая, постнеклассическая парадигмы. В свя-

зи с этим целесообразным видится «старт» каждого отдельного исследования с изучения истории исследования проблемы, понимания объекта и предмета, используемого понятийного аппарата, форм представления научных концепций, их статуса в науке, функций и ограничений понятийного аппарата. В настоящей работе будем различать феномен, проблему, концепции, понятия. Феномен будем понимать как фрагменты реальности, так или иначе представленные в опыте человека; проблему — как форму научной экспликации, отражающую понимание учеными содержания феномена и возможностей использования этого знания в решении научных и практических задач; концепции — как конкретные формы описания и объяснения феномена, предлагаемые учеными; понятия — как средства описания и изучения феномена, а также построения научных концепций.

Разделяя и различая таким образом фрагменты реальности, которые мы изучаем, наши представления о ней, средства представления, можно отслеживать особенности продвижения ученых в их понимании изучаемой реальности, для нас — психического в его разных проявлениях. Возвращаясь к основной теме статьи, отметим, что понимание нашими коллегами феномена профессиональной карьеры в силу разных причин несколько изменялось на протяжении последних десятилетий. Так, например, в наших оценках состояния исследований карьеры зарубежными и отечественными коллегами констатировалось следующее: «В работах ведущих специалистов на протяжении XX ст. устойчиво воспроизводятся несколько характерных особенностей: 1. В авторских «теориях» используются фрагменты научных концепций, ранее предложенных в социальной психологии и в психологии личности; позже — в социологии, культурологии. ... 2. Феномен «карьера» объясняется как сложная «конструкция» разнородных компонентов (профессиональных технологий, формальных структур организации, корпоративной культуры, социальных представлений о работнике и пр.). Его разработка и объяснение проводились преимущественно на основе теорий личности и/или организации как подведение под «базу» общих теорий. Понятийный аппарат, фрагментарно заимствованный из разных источников, не во всем выступает как адекватный и универсальный инструмент исследования. 3. Регулярные доработки учеными первоначально предложенных ими концепций на протяжении 20-40 лет были типичны-

ми приемами в вызревании этих концепций. Объяснениями этих регулярно повторяющихся актов можно считать первоначально лишь частично «схваченные» фрагменты социальной действительности посредством ограниченного понятийного аппарата... Второй причиной назовем быструю историческую эволюцию феномена, которая побуждала ученых следовать за его новыми проявлениями, предлагать новые констатации, описания, объяснения. 4. Наличие немногих общепризнанных основных концепций карьеры ... их длительное сосуществование. Взаимное заимствование отдельных фрагментов указывают на многогранность феномена, его быструю историческую изменчивость, разные проявления у представителей разных социальных групп — профессиональных, возрастных, этнических и пр. Одной из причин длительного сосуществования нескольких концепций карьеры (от 30-50 лет) выступает крайняя сложность феномена, не позволяющая его «исчерпывающе полно» эксплицировать в русле какой-либо одной научной традиции, ограниченным набором методологических и методических средств, в «рамках» одной концепции. 5. Постепенное смещение от первых «предикативных» четко концептуально очерченных «теорий» к хронологически последующим «конструктивистским» (интегративным, синтетическим, комплексным) научным экспликациям. 6. Индивидуалистическая ориентация: в разных концепциях карьеру представляют как феномен, характеризующий отдельного человека, возможные траектории его профессиональной жизни и социального продвижения. 7. Нередко в эмпирических исследованиях не подтверждается валидность ряда фрагментов «классических теорий карьеры» ...» [Толочек, 2022, с. 11-12].

На основании проведенного анализа литературных источников был сделан вывод: «...а) разработка проблемы профессиональной карьеры во второй половине XX ст. проводилась преимущественно экстенсивно: «ядром» научных концепций выступали фрагменты разных общепризнанных теорий, ранее предложенных в психологии, социологии и других гуманитарных дисциплинах; б) адаптация концепций карьеры, их согласование с эволюционирующей действительностью проводилась как регулярная их доработка, как достраивание к избранному основанию новых «ветвей» «аспектов», «компонентов»; в) в разных концепциях в большей или меньшей степени проявляются идеологемы «западного мира»; г) периодические проверки популярных

концепций в новых культуральных средах не всегда подтверждают их адекватность и валидность методического инструментария, используемого для описания и диагностики карьеры» [Толочек, 2022, с. 12-13].

Итак, на основании предварительного анализа констатировалось, что феномен динамично эволюционирует, что его описания как «срезов» его проявления в заданных условиях у представителей отдельных социальных групп не могут быть полными и завершенными. Осознание учеными такой незавершенности побуждает их в продолжение многих лет уточнять и «совершенствовать» свои концепции, заимствовать друг у друга отдельные компоненты концепций, поддерживать их эвристический потенциал заимствованием фрагментов «классических теорий» личности и т. п. Следовательно, радикальным решением проблемы может быть переход к новой парадигме, описание феномена как постоянно эволюционирующего, своеобразно проявляющегося в разных социальных условиях, у представителей разных социальных групп; отдельное внимание уделяется разработке понятийного аппарата и выбору методологических средств решения частных задач.

В целом складывается впечатление, что разработка психологами сложных научных и научно-практических проблем представляет собой первоначально множество разных не согласованных между собой опытов познания. Через несколько десятилетий ученые начинают более тщательно подбирать методологические и теоретические основания для своих концепций, заимствовать более удачные «находки» коллег и, наконец, признавать незавершенность своих научных построений, ориентировать их как конструктивистские (то есть, допускающие изменения, перестройки, дополнения). Можно предположить, что такова судьба едва ли не каждой серьезной проблемы (в том числе — интеллекта, стресса, профессиональной пригодности и пр.). Каждая имеет свой «шлейф историзма», локально ограниченный понятийный аппарат, содержательно не полные определения, не транспонируемые в другие концепции, предложенные в русле других научных традиций.

## 2. Возможные пути разработки проблемы карьеры: открытые вопросы и варианты решения

В качестве своеобразных «реперных точек» в разработке нового подхода к проблеме *профессиональной карьеры* (ПК) в нашем случае выступа-

ли следующие: предположения о механизмах само-развертывания ПК, становлении в зависимости от трех ключевых факторов развития человека: а) его индивидуальных особенностей; в) условий среды; с) селективных взаимодействий (отбираемых человеком отдельных условий, им формируемых, сопряженных с активностью человека); признания, что целостное изучение ПК должно включать много предопределяющую предстадию (активность и деятельность человека до начала его активной профессиональной жизни), средние этапы (типичные траектории карьеры в организациях) и постстадию (поведение, самооценка, самоотношение, восприятие мира после отставки); включение в предметную область вопросов жизненных и профессиональных кризисов; различия трех не всегда согласованных между собой аспектов: карьеры как таковой («экстернальная карьера»), ее восприятия человеком («интернальная карьера») и удовлетворенности ею и др.

Остановимся и на вопросах понятийного аппарата дисциплины и отдельного конкретного исследования. Напомним, что наряду с собственными, с заимствованными из смежных дисциплин, в 1970-1980-х гг. психологи широко использовали понятия, разрабатываемые в рамках подхода *общей теории систем* (ОТС), то есть использовали наиболее универсальные понятия, «равно пригодные» для объяснения явлений разной природы. Но нередко декларации следования *системному подходу* сводились лишь к использованию множества разных методик, описанию психических явлений как *системы* — к описанию нескольких десятков переменных, полученных посредством множества методик. На рубеже двух столетий наш тезаурус обогатился понятиями синергетики (точки бифуркации, аттракторы и др.); в последние годы психологи привлекают понятия фрактала, самоподобия; модной стала аббревиатура VUCA и констатация, что наш мир нестабильный, неопределенный, сложный, неоднозначный (то есть прежнего признания психологами того, что психическое изменчиво, развивается, иногда даже непредсказуемо, для описания этих трансформаций понятий формальной логики уже недостаточно).

Есть достаточные основания выделять как отдельную проблему вопросы понятийного аппарата дисциплины и локальных исследований. Здесь и вопросы соотношения, связи предмета; декларированного, рационализированного и реального предмета психологии [Мазилов, 2022], отноше-

ний предмета дисциплины и темы «единиц» — выделения предмета в конкретных исследованиях (деятельности, поведения, личности, общения и др.). Напомним, что все научные дисциплины в своей основе имеют «однозначно» или «многозначно» сформулированный социальный запрос в каждой исторической эпохе — *алхимия, геометрия, астрология, астрономия* и др. Не менее социально детерминированы и отдельные исследования, проводимые в организациях, в средней школе, в вузах и пр. И «заказчика» прежде всего интересуют конкретные и «осязаемые» результаты («постигаемые в чувственном, непосредственном опыте», как сказали бы философы) — дифференцированные оценки профессиональной пригодности человека, уровня его подготовленности, склонность к нарушениям дисциплины, «не дружественного поведения» и т. п., а не его внутренний мир как таковой.

Следовательно, важно, что и как нам изучать в полевых НИР так, чтобы прямые и косвенные результаты НИР не оставались «элементами», не поддающимися согласованию и интеграции в общую дисциплинарную систему, в дисциплинарную картину мира, и чтобы при этом психология как научная дисциплина социально поддерживалась, чтобы мы накапливали свой профессиональный опыт решения разных задач и расширяли фактографическую базу дисциплины (а не только сетовали на несовершенство). Обратно говоря, это вопрос о том, «стакан наполвину полон» или «стакан не полон».

Наука — это множество технологий (требований к критериям разработки инструментария, сбора эмпирических данных, методов анализа, представления результатов исследования и пр.). Следовательно, мы можем так формулировать требования к своим технологиям, чтобы результаты деятельности даже рядовых специалистов в перспективе могли интегрироваться в общую дисциплинарную систему. Напомним, что понятийный аппарат создается в русле конкретных научных традиций, в рамках конкретных научных теорий, он всегда специфичен; сравнительно редко случаи, когда ученый достаточно полно выделяет и описывает новый феномен, предлагает название (он или кто-то другой), которое поддерживается профессиональным сообществом. Один из оптимальных вариантов решения разработки рабочих понятий в конкретных НИР может быть таким: выделяются и различаются поуровневые группы понятий, которые могут интегрироваться в иерархические сети дисциплинар-

ного тезауруса. При этом цель НИР выступает как системообразующая, задающая вектор актуальных и перспективных задач, условия и возможности обобщения получаемых результатов, восхождения от частных понятий к более общим. Но при этом согласимся, что тема «единиц» (частей декларируемого предмета дисциплины, так или иначе его замещающих) в конкретных НИР требует отдельного обсуждения.

Исходный набор наших рабочих понятий представим так:

А: Карьера, профессиональная карьера, восприятие карьеры, траектории карьеры, типы карьеры, формы карьеры.

В: Феномен, время, пространство, эволюция, изменения, условия, факторы, детерминанты.

С: Проблема, концепция, понятие, описания, измерения, системы.

Д: Субъект, взаимодействия, социальные группы (декларированные/латентные; социальные дополняющие диады, триады); иерархические и гетерархические социальные структуры; инвариантные и вариативные компоненты, деятельность, профессиональная сфера.

В данном случае задается возможность разделить на *группы* используемые *рабочие понятия*; использовать разные *критерии* для отражения онтологии объекта (явления), разных форм его научных экспликаций с использованием более и менее универсальных понятий науки, дисциплины, дисциплинарной области. Соответственно, необходимо различать, какие проявления (*проявления*) феномена будут рассматриваться: *общие* для всех социальных объектов, *особенные* для объектов данного класса, *единичные* для их проявлений в данных исторических условиях, у конкретных людей, в определенных ситуациях. Преимущественное использование аппарата *параметрической* статистики и *номографических* методов психологии как бы «налагает предел» на оперирование классами объектов и, соответственно, набором рабочих понятий. Так, пределом *единичных* объектов в нашей НИР выступают типичные *социальные группы* и *представители* таких групп (возрастных, профессиональных, статусных и пр.). Описание же отдельных людей как *единичных* социальных объектов в нашей НИР не предполагается, так как последнее требует обращения к *идеографическим* методам психологии и преимущественно качественному анализу отдельных «случаев», что в решении наших задач не планируется.

Таким образом, в НИР актуализируется еще одна важная проблема — связи *предмета дисциплины* и *понятийного аппарата*, адекватного для изучения и описания определенного (*о-предельного*) предмета, их взаимные связи и обусловленности, с одной стороны, с другой — создающего пространство возможной интеграции с понятийным аппаратом, используемым другим исследователем в процессе решения других задач в другой сфере психологии. Признавая историческую эволюцию *предмета дисциплины* и ее *понятийного аппарата*, в цепочке задач НИР должно выделять и задачи методологической рефлексии и последующей методологической разработки названных выше вопросов. Вторая сопряженная проблема — варианты системного подхода, содействующие более полному изучению предмета. Упорядочивание понятийного аппарата позволят реализовать системный подход в изучении ПК не как приписывание психическому свойств системности (то есть некоторого «общего», что нередко имеет место у психологов), а как описание специфики («особенного») проявления психического как уникальных систем. Другими словами, последовательное решение поставленных задач в перспективе может содействовать не только корректно проведенной отдельной НИР (согласно канонам научности), но и создать предпосылки для развития дисциплинарной методологии.

Признаем, что без заимствований развивающейся дисциплины не обойтись. Но при этом новые понятия должны наполняться психологическим содержанием, структурно интегрироваться в базовый понятийный аппарат. Другими словами, это должна быть поуровневая система понятий, последовательное раскрытие их содержания в предложенных определениях как «восхождение от частного к общему», как продвижение от обозначения частных аспектов проблемы к более общим дисциплинарным понятиям.

Приведем наш скромный опыт решения подобных задач в процессах осмысления проблемы профессиональной карьеры и осмысления феномена карьеры. Если ставить задачи упорядочивания тезауруса с учетом его перспективной адресации к базовому пониманию предмета дисциплины (в работах В. А. Мазилова и В. Д. Шадрикова таковым выступает «*внутренний мир человека*»), то ряд взаимосвязанных понятий нашего исследования будет таков: *профессиональная карьера* — внешние формы и субъективное содержание динамики профессионально-

го становления субъекта (ПСС). *Профессиональное становление субъекта* (ПСС) — множества изменений состояния человека в течение его профессиональной жизни. *Профессиональная жизнь* — множество взаимосвязанных фрагментов *внутреннего мира человека* и внешних форм его жизнедеятельности (трудовой активности, образа жизни, полноты самореализации в разных сферах и пр.), проявляющиеся в процессах и результатах (продуктах) деятельности, в особенностях его состояний (психофизиологических, психологических), в социальном статусе, в самооценках, самоотношении и пр. *Труд* — множество форм целенаправленной активности человека, актуализирующихся в его взаимодействиях со средой (форм деятельности в общественном разделении труда: работа, ремесло, профессиональная деятельность; деятельность самообслуживания и обслуживания других), так или иначе отраженных во *внутреннем мире человека*.

Предложенные выше рабочие понятия (то есть отобранные для первоначальной разработки проблемы на основании анализа литературных источников) в данном случае выступают как инструменты исследования, как «опорные пункты», позволяющие последовательно продвигаться в познании феномена и выборе аспектов его описания. Понятно, что в отношении каждого из представленных определений можно делать правки и уточнения. Например, относительно того, что понятие *труд* может включать большее разнообразие форм целенаправленной активности человека; что *профессиональная жизнь* — не всегда складывается как гармоничные сочетания разных ее фрагментов, не всегда в жизни человека все оптимально интегрируется, не всегда ее внешние и внутренние составляющие адекватно и гармонично представлены во *внутреннем мире человека*.

Добавим, что и сам выбор *внутреннего мира человека* как предмета дисциплины, очевидно, требует дальнейшей разработки. Если это действительно «мир», едва ли он может быть единой и единообразно определен, расклассифицирован, аккуратно «разложен по полочкам» как учеными, так и самим человеком. Скорее, можно ожидать, что у разных людей этот мир будет разным: у одних более полным, цельным, гармоничным, у других — менее. Напомним, что даже в своем доме, в квартире, на рабочем месте нам сложно поддерживать рациональный «порядок вещей», визуально представленных, имеющих завершенную форму. Довольно верное определе-

ние здесь — «рабочий беспорядок», который существует перманентно, во всяком случае — в период решения определенной сложной задачи, который формируется и изменяется как своего рода вспомогательная *функциональная система*.

### Заключение

В. А. Мазилев в одной из работ констатировал: «Методология должна быть методологией “снизу”. ... методологические положения должны идти ... от проведения психологических исследований, от опыта и обобщений самой психологической науки» [Мазилев, 2017, с. 10], но в цикле своих публикаций 2000-х гг. ученый последовательно развивал и предлагал варианты интеграции методологий и подходов, понимания базового предмета дисциплины как условий становления интегративной психологии (то есть последовательно проводил «линию методологии сверху»). Вероятно, в этом — регулярных предложениях и ожиданиях, упованиях на понимание коллег и их содействие — и состоят два генеральных пути развития науки: «методология сверху» как разработки методологов, позволяющих проводить «аудит» состояния и выделять ориентиры желаемого будущего («потребного будущего» по Н. А. Бернштейну), и «методология снизу» — как наработок в полевых исследованиях, как регулярное получение новых научных и эмпирических фактов, позволяющих нам понимать, с чем мы имеем дело, в чем заключается социальный запрос «здесь и теперь». И очевидно, что два пути и два корпуса специалистов не должны выступать как оппоненты. Такие задачи не могут быть решены при условии «или ... или», но только при условии «и... и...». Образно говоря, «каждый солдат должен знать свой маневр» (А. В. Суворов): генералы должны размышлять о стратегии и ресурсах ведения войны, командиры подразделений — о подготовке к сражениям, рядовые воины — о наилучшей подготовке своей позиции и оружия к предстоящему бою.

В современной отечественной психологии можно найти ряд примеров успешного решения исследователями комплекса взаимосвязанных методологических и методических задач в разных дисциплинарных областях, в процессах решения конкретных научных и прикладных задач [Дорфман, 2021; Карпов, 2021a; Карпов 2021b; Карпов, 2022; Созинов, 2022]. Эти ценные опыты не только вселяют оптимизм в оценки современного состояния психологии, как и в оценки глубины ее кризиса, но и создают предпосылки его



нового видения, конструктивного отношения к нему. Признаем, что за 150 лет психологи много продвинулись в понимании предмета, в проработке разных версий, в понимании психофизиологической проблемы — много дальше от первоначальных отношений как отношений «души» и «тела» (по Г. Т. Фехнеру). И если психология — наука, то едва ли можно ожидать, чтобы за полтора столетия психологи «исчерпали» свой предмет.

#### Библиографический список

1. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25-40.
2. Дорфман Л. Я. Индивидуально-интеллектуальные интеграции человека / Л. Я. Дорфман, А. Ю. Калугин. Москва : Институт психологии РАН, 2021. 380 с.
3. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. Москва : Институт психологии РАН, 2021. 308 с.
4. Ильин Е. П. Психология и физиология: союз или конфронтация? Исторические очерки. Санкт-Петербург : Реноме, 2020. 578 с.
5. Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики : монография : в 2 томах. Т. I. Ярославль : Филигрань, 2021а. 456 с.
6. Карпов А. А. Филогенетическая эволюция психики : монография : в 2 томах. Т. II. Ярославль : Филигрань, 2021б. 376 с.
7. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль : Филигрань, 2021в. 316 с.
8. Карпов А. В. Психология деятельности : в 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2015. 546 с.
9. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
10. Мазиллов В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.
11. Мазиллов В. А. Научная психология в поисках своего предмета // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 89-104.
12. Созинов А. А. Стабильность и динамика памяти / А. А. Созинов, Ю. И. Александров. Москва : Институт психологии РАН, 2022. 274 с.
13. Соколова Е. Е. Введение в психологию : учебник для студ. высш. учебн. заведений. Москва : Академия, 2007. 352 с.
14. Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Часть 1 // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 2 (119). С. 69-79.
15. Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Часть 2 // Ярослав-

ский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 72-86.

16. Толочек В. А. Профессиональный отбор: парадигмы XX и XXI столетий. Часть вторая // Организационная психология. 2022. Т. 12. № 1. С. 228-247.
17. Толочек В. А. Профессиональная карьера: открытые вопросы. Часть 1 // Организационная психология. 2022. Т. 12. № 4. С. 9-28.
18. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. Москва : Логос, 2006. 392 с.
19. Шадриков В. Д. О предмете психологии (Мир внутренней жизни человека) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 1. Том 1. С. 5-19.
20. Шадриков В. Д. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.
21. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А. О психофизиологическом принципе (предмет психологии) // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 3. С. 15-24.

#### Reference list

1. Vasiljuk F. E. Metodologičeskij smysl psihologičeskogo shizisa = Methodological meaning of psychological schism // Voprosy psihologii. 1996. № 6. S. 25-40.
2. Dorfman L. Ja. Individual'no-intellektual'nye integracii cheloveka = Individual-intelligent human integrations / L. Ja. Dorfman, A. Ju. Kalugin. Moskva : Institut psihologii RAN, 2021. 380 s.
3. Znakov V. V. Psihologija vozmožnogo: Novoe napravlenie issledovanij ponimaniya = Psychology of the possible: A new line of understanding research. Moskva : Institut psihologii RAN, 2021. 308 s.
4. Il'in E. P. Psihologija i fiziologija: sojuz ili konfrontacija? Istoricheskie očerki = Psychology and physiology: union or confrontation? Historical essays. Sankt-Peterburg : Renome, 2020. 578 s.
5. Karpov A. A. Filogenetičeskaja jevoljucija psihiki = Phylogenetic evolution of the psyche : monografija : v 2 tomah. T. I. Jaroslavl' : Filigran', 2021a. 456 s.
6. Karpov A. A. Filogenetičeskaja jevoljucija psihiki = Phylogenetic evolution of the psyche : monografija : v 2 tomah. T. II. Jaroslavl' : Filigran', 2021b. 376 s.
7. Karpov A. A. Teorija i praktika psihologičeskogo analiza dejatel'nosti = Theory and practice of psychological analysis of activity. Jaroslavl' : Filigran', 2021v. 316 s.
8. Karpov A. V. Psihologija dejatel'nosti = Psychology of activity : v 5 t. T. 1: Metasistemnyj podhod. Moskva : RAO, 2015. 546 s.
9. Mazilov V. A. Metodologija psihologičeskoi nauki: istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: history and modernity. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 s.
10. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.
11. Mazilov V. A. Nauchnaja psihologija v poiskah svojego predmeta = Scientific psychology in search of its

subject // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022. № 3 (126). S. 89-104.

12. Sozinov A. A. *Stabil'nost' i dinamika pamjati = Memory stability and dynamics* / A. A. Sozinov, Ju. I. Aleksandrov. Moskva : Institut psihologii RAN, 2022. 274 s.

13. Sokolova E. E. *Vvedenie v psihologiju = Introduction to psychology : uchebnik dlja stud. vyssh. uchebn. zavedenij*. Moskva : Akademija, 2007. 352 s.

14. Toloček V. A. *Metody i metodologija polevyh issledovanij: otkrytye voprosy = Field research methods and methodology: open questions. Chast' 1* // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2021. № 2 (119). S. 69-79.

15. Toloček V. A. *Metody i metodologija polevyh issledovanij: otkrytye voprosy = Field research methods and methodology: open questions. Chast' 2* // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2021. № 3 (120). S. 72-86.

16. Toloček V. A. *Professional'nyj otbor: paradigmy HH i HHI stoletij. Chast' vtoraja = Professional selection: paradigms of the XX and XXI. Part Two* // *Organizacionnaja psihologija*. 2022. T. 12. № 1. S. 228-247.

17. Toloček V. A. *Professional'naja kar'era: otkrytye voprosy. Chast' 1 = Professional career: open questions. Part 1* // *Organizacionnaja psihologija*. 2022. T. 12. № 4. S. 9-28.

18. Shadrikov V. D. *Mir vnutrennej zhizni cheloveka = The world of human inner life*. Moskva : Logos, 2006. 392 s.

19. Shadrikov V. D. *O predmete psihologii (Mir vnutrennej zhizni cheloveka) = About the subject of psychology (The world of the inner life of a person)* // *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki*. 2004. № 1. Tom 1. S. 5-19.

20. Shadrikov V. D. *Obshhaja psihologija: uchebnik dlja akademicheskogo bakalavriata = General psychology: academic undergraduate textbook* / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov. Moskva : Jurajt, 2015. 411 s.

21. Shadrikov V. D. *O psihofiziologicheskom principe (predmet psihologii) = On the psychophysiological principle (subject of psychology)* / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov // *Psihologicheskij zhurnal*. 2022. Tom 43. № 3. S. 15-24.

Статья поступила в редакцию 10.01.2023; одобрена после рецензирования 13.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 10.01.2023; approved after reviewing 13.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

## ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Научная статья  
УДК 159.9.072.432  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_155  
EDN: LTBPGG

### Копинг-поведение военнослужащих в разные периоды службы

**Григорий Михайлович Яковлев**

Аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет. 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Ярагского, д. 57  
ronin-grigorii@mail.ru

**Аннотация.** В связи с проведением специальной военной операции в настоящее время как никогда актуальна проблема стрессово-совладающего поведения военнослужащих. В данной статье рассматривается проблема исследования особенностей выбора военнослужащими различных стратегий совладающего поведения в разные периоды их службы. Обосновывается важность изучения доминантных копинг-стратегий в связи с экстремальными условиями, в которых военнослужащие осуществляют свою профессиональную деятельность. Автор представляет комплексное исследование, направленное на изучение изменения копинг-стратегий поведения военнослужащих в разные периоды прохождения службы. Гипотеза состоит в предположении о том, что военнослужащие будут более активно использовать конструктивные и продуктивные копинг-стратегии поведения соразмерно стажу службы. В исследовании участвовали 288 респондентов. Применялись методики «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса, «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла, а также методы логического и статистического анализа. Результаты исследования показали, что преобладающими копинг-стратегиями военнослужащих являются «ассертивные действия», «вовлечение в социальный контакт», «поиск социальной поддержки» и «осторожные действия». Была обнаружена связь между стажем службы и копинг-стратегиями военнослужащих. Полученные данные позволили установить динамику изменения качественного набора копинг-стратегий. Результаты могут быть использованы для формулировки дальнейших рекомендаций штатным психологам, а также командирам подразделений.

**Ключевые слова:** стресс; копинг; копинг-стратегии; совладающее поведение; военнослужащие; периоды службы; стрессовые ситуации

**Для цитирования:** Яковлев Г. М. Копинг-поведение военнослужащих в разные периоды службы // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 155-162. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_155](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_155).  
<https://elibrary.ru/LTBPGG>

## LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

---

Original article

### Coping-the behavior of military personnel in different periods of service

**Grigory M. Yakovlev**

Post-graduate student, Dagestan state pedagogical university. 367003, Republic of Dagestan, Makhachkala, Yaragsky st., 57  
ronin-grigorii@mail.ru

---

© Яковлев Г. М., 2023

**Abstract.** In connection with the conduct of a special military operation, the problem of stress-coping behavior of military personnel is now more relevant than ever. This article deals with the problem of studying the features of the choice of different strategies of coping behavior by military personnel in different periods of their service. The importance of studying dominant coping strategies is substantiated in connection with the extreme conditions in which military personnel carry out their professional activities. The aim of the study was a comprehensive author's study aimed at studying changes in the coping strategies of the behavior of military personnel in different periods of service. The hypothesis consists in the assumption that military personnel will more actively use constructive and productive coping strategies of behavior in proportion to seniority. The study involved 288 respondents. Methods were used: «Questionnaire of coping methods» by R. Lazarus, «Strategies for overcoming stressful situations» by S. Hobfall, as well as methods of logical and statistical analysis. The results showed that based on the empirical results obtained, the prevailing coping strategies of military personnel are such as «assertive actions», «engagement in social contact», «search for social support» and «cautious actions». A relationship was found between the length of service and the coping strategies of military personnel. The data obtained made it possible to establish the dynamics of changes in the qualitative set of coping strategies. The results obtained can be used to formulate further recommendations for staff psychologists, as well as unit commanders.

**Keywords:** stress; coping; coping strategies; coping behavior; servicemen; periods of service; stressful situations

**For citation:** Yakovlev G. M. Coping-the behavior of military personnel in different periods of service. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023;(2): 155-162. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_155](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_155). <https://elibrary.ru/LTBPGG>

### Введение

В настоящее время все большую значимость приобретает проблема совладающего поведения военнослужащих. Данный факт обусловлен тем, что выполнение должностных обязанностей сопряжено с риском для жизни и здоровья, а также целым рядом объективных факторов [Рыбников, 2021, Березин, 2006]. Военнослужащему необходимо знать определенные нормы права и уметь применять их на практике, поддерживать хорошую физическую форму, что обеспечивает готовность применять физическую силу, использовать огнестрельное оружие. Стремительно изменяющаяся обстановка обуславливает необходимость своевременно повышать уровень профессионализма и, как следствие, определяет повышенные требования к военнослужащим [Яковлев, 2019, Лавренко, 2020].

В психологической науке осознанные процессы преодоления человеком трудных жизненных ситуаций в большинстве случаев называют копинг-поведением или совладающим поведением. Понятие «coping» возникло от английского «cope» — ‘преодолевать’, ‘справляться’, ‘бороться’ [Лазарус, 1970].

Суть копинга заключается в том, чтобы помочь человеку адаптироваться к сложным ситуациям, предоставив ему ресурсы для совладания с ними, смягчения давления или приспособления к ним, что позволяет уменьшить воздействие стресса [Рыбников, 2011]. Основная цель копинга заключается в обеспечении благополучия человека, его физического и психического здоровья и

удовлетворенности общественными отношениями [Folkman, 1986; Нартова-Бочавер, 1997].

В психологии выделяют конструктивные и неконструктивные копинг-стратегии [Черемисина, 2015; Шагарова, 2022]. К конструктивным относятся опора на собственные силы или обращение за помощью к другим при недостижении целей; анализ ситуации, ее планирование, переосмысление. Неконструктивными стратегиями являются предрасположенность к использованию психологических защит, избегание, агрессивные реакции [Черемисина, 2015; Конькова, 2020]. Обычно человек не придерживается какой-либо одной копинг-стратегии, а сочетает их разные варианты в определенных ситуациях. Кроме того, стратегия, приемлемая в одной ситуации, может оказаться недейственной для другой [Жданова, 2018].

Важность данного исследования состоит в изучении особенностей и изменений копинг-стратегий военнослужащих в разные периоды службы [Забегалина, 2022]. Профессиональная деятельность военнослужащих, рассматриваемая в достаточно длительном временном промежутке, играет важную роль в развитии определенных стилей совладающего поведения, что имеет научную и практическую значимость.

В Российской Федерации исследования в сфере копинг-стратегий военнослужащих проводят И. В. Серова, Н. А. Тимофеева, И. А. Карпов, Н. П. Львова, О. А. Андреева, Л. А. Мельникова.

### Методы исследования

Для изучения того, как военнослужащие справляются со стрессовыми ситуациями, им

было предложено несколько методик, в том числе «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса (адаптация Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк) [Крюкова, 2010] и «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла (SACS) (адаптация Н. Е. Водопьяновой — СПСС) [Водопьянова, 2009]. Исследование включало в себя оценку результатов исследования военнослужащих на разных этапах их службы.

Стоит упомянуть и о стилях копинг-поведения. Э. Эндлер и Д. Паркер выделили три основных стиля копинг-поведения: проблемно-фокусированный копинг (сосредоточен на решении проблем), эмоционально-фокусированный копинг (сосредоточен на регуляции эмоций) и копинг, ориентированный на избегание [Endler, 1990].

Таким образом, модель исследования копинг-стратегий у военнослужащих расширяет, конкретизирует и обобщает наше понимание психологических аспектов совладания.

### Организация исследования

Мы провели последовательное эмпирическое исследование, которое включало несколько этапов достижения поставленных целей. Общее число участников — 288 военнослужащих, в том числе 63 женщины и 225 мужчин. Средний возраст военнослужащих — 34 года ( $\sigma = 8,01$ ).

Требуется пояснить разделение выборки на подгруппы по стажу военной службы. Мы считаем, что ключевым фактором, определяющим изменение показателей устойчивости к стрессу и особенностей совладания со стрессовыми ситуациями, является стаж прохождения службы.

Именно в процессе профессиональной деятельности военнослужащие приобретают опыт, который выступает фактором, отличающим деление выборки на подгруппы в нашем исследовании. Мы приняли решение разделить выборку на три подгруппы по показателю стажа:

– 1 подгруппа — стаж прохождения службы от 0 до 5 лет ( $n = 50$ );

– 2 подгруппа — стаж прохождения службы от 6 до 15 лет ( $n = 153$ );

– 3 подгруппа — стаж прохождения службы от 16 лет и больше ( $n = 85$ ).

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой основанием периодизации прохождения военной службы должен быть профессионалогенетический принцип [Поваренков, 2020].

Переходя к более подробному описанию способов совладания со стрессом в условиях военной службы, следует уточнить некоторые факты. Используемый в нашем исследовании «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса (адаптация Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк) позволяет оценить использование испытуемыми двух базовых стратегий совладания — проблемно-ориентированной и эмоционально-ориентированной. Мы будем оценивать степень конструктивности или деструктивности способов совладания со стрессом военнослужащих именно по этим векторам поведения.

### Результаты и их обсуждение

Результаты измерения конкретных стратегий совладания со стрессом представлены в Таблице 1.

Таблица 1

#### Характеристика способов совладания со стрессом на разных этапах военной службы

Способы совладания со стрессом	Группа 1		Группа 2		Группа 3	
	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv
Конфронтативный копинг	7,5	40	7,0	41	6,2	41
Дистанцирование	8,4	34	8,4	36	7,8	41
Самоконтроль	11,7	28	13,5	27	11,6	38
Поиск социальной поддержки	9,4	38	9,6	31	9,4	39
Принятие ответственности	5,3	42	5,8	41	5,5	48
Избегание	4,3	61	3,6	67	3,1	68
Планирование решения проблемы	11,6	21	12,4	24	11,1	31
Положительная переоценка	11,4	21	12,4	29	12,4	32

Из материалов Таблицы 1 ясно видно, что военнослужащие на протяжении трех периодов профессионального развития чаще всего используют три стратегии совладания со стрессом: самоконтроль, планирование решения проблем и положительную переоценку.

Самоконтроль представляет собой усилия человека по регулированию своих эмоций и поведения в условиях стресса. Частое использование этой стратегии говорит о том, что военнослужащие обладают высокой способностью к саморегуляции в эмоционально нагруженных ситуациях. Важно отметить, что использование само-

контроля увеличивается между первым и вторым периодами службы ( $U = 2691,5$  при  $p \leq 0,01$ ), а затем снижается к третьему периоду ( $U = 5007,5$  при  $p \leq 0,01$ ). Тем не менее, в третий период профессиональной деятельности использование самоконтроля не опускается ниже уровня первого периода. Полученные данные свидетельствуют о том, что второй период профессиональной деятельности является ключевым для формирования типичных стратегий самоконтроля у военнослужащих в стрессовых ситуациях.

Аналогичные выводы, связанные с развитием, можно сделать относительно использования военнослужащими планирования решения проблем как способа совладания со стрессовыми ситуациями. Этот способ совладания описывает намеренные усилия, направленные на решение проблемы, и включает аналитический подход. Интенсивность использования этого способа совладания статистически значимо увеличивается между первым и вторым периодами службы ( $U = 3132,5$  при  $p \leq 0,05$ ), а затем статистически значимо уменьшается в течение третьего периода ( $U = 5088,5$  при  $p \leq 0,01$ ). В то же время не выявлено значимых различий в использовании этого метода между началом и концом профессиональной служебной деятельности. Как и в случае использования самоконтроля, период адаптации к профессиональной военной службе является временем изучения и освоения типичных способов решения проблем, возникающих в военной службе.

Другим часто используемым способом совладания со стрессом у военнослужащих является положительная переоценка. Суть этого метода заключается в том, чтобы придать положительный смысл стрессовым ситуациям, в том числе объясняя положительные результаты от участия в таких ситуациях в целях личностного роста. Особенность изменения интенсивности использования этого способа заключается в том, что качественный и статистически значимый рост между первым и вторым периодами ( $U = 2924,0$  при  $p \leq 0,05$ ) не переходит в статистически значимое снижение в течение третьего периода профессиональной деятельности. По нашему мнению, это говорит о следующем. Описанные ранее способы (самоконтроль и планирование решения проблем) отражают деятельностный аспект совладания со стрессом, именно поэтому они интенсивно развиваются в течение первого и второго периодов. После того как человек овладевает типичными способами самоконтроля и ре-

шения проблем, интенсивность их использования снижается.

Относительно использования положительной переоценки в качестве способа совладания со стрессом можно отметить, что данный метод относится скорее не к деятельностной, а к личностной стороне поведения, которая связана с постоянным изменением отношения к стрессовым ситуациям. Каждая новая стрессовая ситуация требует положительной переоценки, что объясняет более высокую интенсивность использования данного способа совладания в третьем периоде профессиональной служебной деятельности (различия между первым и третьим периодом статистически значимы —  $U = 1560,0$  при  $p \leq 0,01$ ).

В целом можно сделать вывод о том, что наиболее характерной стратегией совладания со стрессовыми ситуациями для военнослужащих на протяжении всей их профессиональной деятельности являются проблемно-ориентированные стратегии [Яковлев, 2022].

Для уточнения, подтверждения или опровержения ранее сделанных выводов перейдем к описанию результатов диагностики стратегий преодоления военнослужащими стрессовых ситуаций. Для этого воспользуемся опросником «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла (SACS), адаптированным Н. Е. Водопьяновой для использования в СПСС.

Чтобы описать эти особенности, мы обратимся к данным, представленным в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

*Конструктивность стратегий совладающего поведения на разных этапах военной службы*

	Группа 1		Группа 2		Группа 3	
	<i>Mx</i>	<i>Cv</i>	<i>Mx</i>	<i>Cv</i>	<i>Mx</i>	<i>Cv</i>
Индекс конструктивности	1,4 9	32,0 0	1,5 5	28,0 0	1,6 1	28,0 0

Примечание. Значения индекса конструктивности:  $< 0,85$  — низкая конструктивность;  $0,86-1,10$  — средняя конструктивность;  $> 1,10$  — высокая конструктивность

Данные, представленные в Таблице 2, позволяют, в первую очередь, охарактеризовать наиболее общий показатель стратегий преодоления стрессовых ситуаций — степень их конструктивности. Мы можем ясно увидеть, что процесс профессионального роста военнослужащих сопровождается постоянным увеличением индекса конструктивности стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций. Важно отметить, что это увеличение не является переходом от низкого уровня конструктивности к высокому, а всегда

находится в пределах высокого уровня [Биденко, 2017; Волкова, 2016]. То есть с самого начала профессиональной деятельности военнослужащие выбирают конструктивные стратегии преодоления трудностей.

Однако в процессе исследования было выявлено, что непрерывный рост уровня конструктивности также сопровождается изменениями качества в третьем периоде профессионального развития. Если между первым и вторым и между вторым и третьим периодами профессиональной деятельности не было обнаружено статистически значимых различий в уровне конструктивности стратегий совладающего поведения, то между первым и третьим периодами такие различия были обнаружены ( $U = 1386,0$  при  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, мы можем сделать вывод, что процесс развития конструктивности стратегий совладающего поведения является долгосрочным и накопительным и приводит к качественным изменениям через 15 лет службы военнослужащего.

Если говорить о том, что развитие конструктивных стратегий преодоления стрессовых ситуаций происходит на протяжении всей профессиональной деятельности, необходимо уточнить, что высокие показатели конструктивности

наблюдаются на протяжении всего времени. Следовательно, можно сказать, что развитие совладающего поведения военнослужащих — это процесс усвоения конструктивных стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

Данные, представленные в Таблице 3, позволяют более точно определить эту закономерность, связанную с постоянным ростом конструктивных стратегий совладающего поведения.

В течение всей служебной деятельности военнослужащие чаще всего применяют четыре стратегии совладающего поведения: «асертивные действия», «вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки» и «осторожные действия». Оценивая поведение военнослужащих в стрессовых ситуациях через эти стратегии, можно сказать, что просоциальное поведение («вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки») преобладают, а также наблюдается баланс между активной («асертивные действия») и пассивной («осторожные действия») стратегиями совладания. Кроме того, эти стратегии совладающего поведения сохраняют свою значимость на протяжении всей профессиональной деятельности, в отличие от других стратегий.

Таблица 3

*Стратегии преодоления стрессовых ситуаций на разных этапах военной службы*

Стратегии преодоления стрессовых ситуаций	Группа 1		Группа 2		Группа 3	
	<i>Мх</i>	<i>Сv</i>	<i>Мх</i>	<i>Сv</i>	<i>Мх</i>	<i>Сv</i>
Ассертивные действия	21,6	19	21,0	18	19,9	18
Вступление в социальный контакт	21,3	16	21,6	18	20,7	22
Поиск социальной поддержки	20,0	24	20,9	20	21,1	22
Осторожные действия	20,5	22	21,4	15	21,7	17
Импульсивные действия	16,6	22	16,7	21	16,7	23
Избегание	14,3	22	14,5	26	14,3	27
Манипулятивные действия	17,7	20	17,4	24	14,8	24
Асоциальные действия	15,9	27	14,5	31	12,7	29
Агрессивные действия	14,1	31	13,0	36	13,2	31

Еще одним важным результатом, характеризующим совладающее поведение военнослужащих, является изменение частоты использования неконструктивных стратегий в процессе профессиональной деятельности. Здесь речь идет о постепенном снижении интенсивности использования таких стратегий, как «манипулятивные действия», «асоциальные действия» и «агрессивные действия».

Таблица демонстрирует постепенное снижение частоты использования каждой неконструктивной стратегии совладающего поведения в течение каждого периода профессиональной деятельности. Уже в течение первого периода ис-

пользование антисоциального и агрессивного совладающего поведения статистически значимо снижается:  $U = 3109,0$  при  $p \leq 0,05$  (антисоциальное поведение) и  $U = 3216,0$  при  $p \leq 0,05$  (агрессивное поведение). К третьему периоду профессиональной деятельности происходит качественное снижение частоты использования манипулятивного совладающего поведения ( $U = 4128,0$  при  $p \leq 0,001$ ), а также продолжает статистически значимо снижаться частота использования асоциального поведения ( $U = 1386,0$  при  $p \leq 0,05$ ).

По результатам проведенного исследования установлено, что военнослужащие в процессе

профессиональной деятельности наиболее часто применяют проблемно-ориентированный стиль совладания.

### Заключение

Обобщая данные, можно выделить два ключевых направления в развитии стратегий совладающего поведения в процессе профессионально-служебного роста военнослужащих.

С одной стороны, на протяжении всего процесса профессионализации наблюдается сохранение высокой интенсивности использования конструктивных стратегий совладающего поведения, включающих просоциальное поведение и сочетание активных и пассивных действий. С другой стороны, в процессе несения военной службы происходит постепенное снижение интенсивности применения военнослужащими конструктивных стратегий копинг-поведения, таких как манипулятивные, асоциальные и агрессивные действия. Таким образом, характер профессиональной деятельности военнослужащих оказывает влияние не только на увеличение их жизнестойкости и толерантности к стрессу, но и на развитие конструктивного совладающего поведения.

Из результатов теоретического анализа можно сделать вывод, что определенные методы, стили и стратегии копинг-поведения представляют собой важный психологический ресурс, способствующий увеличению устойчивости к стрессу и повышению жизненной стойкости.

### Библиографический список

- Березин Ф. Б. Психическая адаптация и тревога / Ф. Б. Березин, Ю. Б. Гипшенрейтер, М. В. Фаликман // Психология мотивации и эмоций : учебное пособие. Москва : ЧеРо: Омега-Л: МПСИ, 2006. С. 350-357.
- Биденко Р. А. Ресурсы совладающего поведения как основа развития саморегуляции военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации среды / Р. А. Биденко, М. И. Федоришин, А. В. Спириин // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PSMN617.pdf> (дата обращения: 20.01.2023).
- Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса : психологический практикум. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с.
- Волкова Н. С. Психологическое сопровождение военнослужащих при выполнении воинской обязанности в Российской Федерации // Научное обозрение. Медицинские науки. 2016. № 3. С. 27-31.
- Жданова С. Ю. Копинг-стратегии как механизмы адаптации иностранных студентов к условиям российской образовательной среды / С. Ю. Жданова, В. А. Федотова // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 4. С. 89-105.
- Забегалина С. В. Психологическое состояние военнослужащих в период их адаптации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Том 27. № 1 (88). С. 71-78.
- Карпов И. А. Оценка стратегий копинга военнослужащих РФ / И. А. Карпов, Н. П. Львова // Медицина неотложных состояний. 2021. Т. 24. С. 30-36.
- Конькова Е. Н. Стратегии совладания со стрессом в профессиональной деятельности // Вестник Витебского государственного университета имени П. М. Машерова. 2020. № 2. С. 97-99.
- Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Изд. 2-е, исправленное, дополненное : методическое руководство. Кострома : Авантитул, 2010. 64 с.
- Лавренко А. В. Проблема копинг-поведения сотрудников полиции при несении службы в условиях профессионального стресса // Азимут научных исследований. 2020. № 9. С. 339-342.
- Лазарус Р. Совладание (coping). Психологическая энциклопедия : 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 760 с.
- Мельникова Л. А. Исследование копинг-стратегий военнослужащих на базе кафедры психологии личности и психологической помощи Военной академии Ракетных войск имени Петра Великого // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 3. С. 61-68.
- Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 20-30.
- Пашков С. В. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи в системе современного российского образования : монография. Курск : КГУ, 2017. 350 с.
- Рыбников В. Ю. Психология копинг-поведения специалистов опасных профессий : монография // Социология. 2021. № 6. С. 169-174.
- Татьянченко Н. П. Копинг-стратегии в системе организации жизнестойкого поведения личности военнослужащих / Н. П. Татьянченко, О. Н. Аксенова, И. Г. Санина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 29. С. 78-84.
- Хрипунова С. В. Особенности формирования психологических ресурсов и профессионального благополучия у военнослужащих: социологический анализ // Социология. 2021. № 6. С. 169-172.
- Черемисина Д. С. Копинг-стратегии социально-психологической адаптации подростков группы риска // Социальное партнерство в деятельности психолога: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции. Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2015. С. 110-116.
- Шагарова И. В. Возрастные особенности совладающего поведения сотрудников организации в



стрессовых ситуациях // Вестник омского университета. Серия: Психология. Омск : Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2022. С. 53-60.

20. Яковлев Г. М. Исследование проблем совладающего поведения среди военнослужащих вооруженных сил / Г. М. Яковлев, М. М. Далгатов // Мир психологии : сборник материалов региональной студенческой научно-практической конференции. Махачкала : Дагестанский государственный педуниверситет, 2022. С. 93-99.

21. Яковлев Г. М. Особенности копинг-стратегий поведения личности сотрудника правоохранительных органов / Г. М. Яковлев, М. М. Далгатов // Педагогика, психология, общество: теория и практика : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары : ИД «Среда», 2019. С. 299-305.

22. Benight C. C., Harper M. L. Coping Self-Efficacy Perceptions as a Mediator Between Acute Stress Response and Long-Term Distress Following Natural Disasters // Journal of Traumatic Stress. 2002. Vol. 15. № 3. P. 177-186.

23. DeLongis A., Holtzman S. Coping in context: the role of stress, social support, and personality in coping // J. Pers. 2005. V. 73 (6). P. 1633-1656.

24. Endler, N. S. A. Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual / N. S. Endler, J. D. Parker. Toronto : Multi-Health System, 1990.

25. Folkman S., Lazarus R., Dunkel-Schetter C., DeLongis A., Gruen R. Dynamics of stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. V. 50. P.992-1003.

26. Turner R. J., Taylor J., Gundy K. Personal resources and depression in the transition to adulthood: ethnic comparison // Journal of Health and Social Behavior. 2004. Vol. 45. P. 34-52.

#### Reference list

1. Berezin F. B. Psihicheskaja adaptacija i trevoga = Mental adaptation and anxiety / F. B. Berezin, Ju. B. Gippenrejtser, M. V. Falikman // Psihologija motivacii i jemocij : uchebnoe posobie. Moskva : CheRo: Omega-L: MPSI, 2006. S. 350-357.

2. Bidenko R. A. Resursy sovladajushhego povedenija kak osnova razvitiya samoreguljacii voennosluzhashhih vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii sredy = Resources of coping behavior as the basis for the development of self-regulation of the National Guard troops of the Russian Federation on Wednesday / R. A. Bidenko, M. I. Fedorishin, A. V. Spirin // Mir nauki. 2017. T. 5. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PSMN617.pdf> (data obrashhenija: 20.01.2023).

3. Vodop'janova N. E. Psihodiagnostika stressa: psihologicheskij praktikum = Psychodiagnostics of stress: a psychological workshop. Sankt-Peterburg : Piter, 2009. 336 s.

4. Volkova N. S. Psihologicheskoe soprovozhdenie voennosluzhashhih pri vypolnenii voinskoj objazannosti v

Rossijskoj Federacii = Psychological support of military personnel in the performance of military duty in the Russian Federation // Nauchnoe obozrenie. Medicinskie nauki. 2016. № 3. S. 27-31.

5. Zhdanova S. Ju. Koping-strategii kak mehanizmy adaptacii inostrannyh studentov k uslovijam rossijskoj obrazovatel'noj sredy = Copying strategies as mechanisms for adapting foreign students to the conditions of the Russian educational environment / S. Ju. Zhdanova, V. A. Fedotova // Vestnik moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2018. № 4. S. 89-105.

6. Zabegalina S. V. Psihologicheskoe sostojanie voennosluzhashhih v period ih adaptacii = The psychological state of military personnel during their adaptation // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2022. Tom 27. № 1 (88). S. 71-78.

7. Karpov I. A. Ocenka strategij kopinga voennosluzhashhih RF = Assessment of strategies for coping military personnel of the Russian Federation / I. A. Karpov, N. P. L'vova // Medicina neotlozhnyh sostojanij. 2021. T. 24. S. 30-36.

8. Kon'kova E. N. Strategii sovladanija so stressom v professional'noj dejatel'nosti = Strategies for coping with stress in professional activities // Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo universiteta imeni P. M. Masherova. 2020. № 2. S. 97-99.

9. Krjukova T. L. Metody izuchenija sovladajushhego povedenija: tri koping-shkaly = Methods of studying coping behavior: three coping scales : metodicheskoe rukovodstvo. Izd. 2-e, ispravlennoe, dopolnennoe. Kostroma : Avantitul, 2010. 64 s.

10. Lavrenko A. V. Problema koping-povedenija sotrudnikov policii pri nesanii sluzhby v uslovijah professional'nogo stressa = The problem of copying behavior of police officers while serving in conditions of professional stress // Azimut nauchnyh issledovanij. 2020. № 9. S. 339-342.

11. Lazarus R. Sovladanie (coping). Psihologicheskaja jenciklopedija = Coping. Psychological Encyclopedia : 2-e izd. / pod red. R. Korsini, A. Auferbaha. Sankt-Peterburg : Piter, 2003. 760 s.

12. Mel'nikova L. A. Issledovanie koping-strategij voennosluzhashhih na baze kafedry psihologii lichnosti i psihologicheskij pomoshhi Voennoj akademii Raketnyh vojsk imeni Petra Velikogo = Research on the copying strategies of military personnel on the basis of the Department of Personality Psychology and Psychological Assistance of the Peter the Great Military Academy of Missile Forces // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2020. № 3. S. 61-68.

13. Nartova-Bochaver S. K. «Coping behavior» v sisteme ponjatij psihologii lichnosti = «Copying behavior» in the system of concepts of personality psychology // Psihologicheskij zhurnal. 1997. № 5. S. 20-30.

14. Pashkov S. V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie detej i molodezhi v sisteme sovremennogo rossijskogo obrazovaniya = Spiritual and moral education of children

and youth in the system of modern Russian education : monografija. Kursk : KGU, 2017. 350 s.

15. Rybnikov V. Ju. Psihologija koping-povedenija specialistov opasnyh professij = Psychology of copying behavior of specialists of dangerous professions : monografija // Sociologija. 2021. № 6. S. 169-174.

16. Tat'janchenko N. P. Koping-strategii v sisteme organizacii zhiznestojkogo povedenija lichnosti voennosluzhashhih = Copying strategies in the system of organizing resilient behavior of the personality of military personnel / N. P. Tat'janchenko, O. N. Aksenova, I. G. Sanina // Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii. 2013. № 29. S. 78-84.

17. Hripunova S. V. Osobennosti formirovanija psihologicheskikh resursov i professional'nogo blagopoluchija u voennosluzhashhih: sociologicheskij analiz = Features of the formation of psychological resources and professional well-being in military personnel: sociological analysis // Sociologija. 2021. №6. S. 169-172.

18. Cheremisina D. S. Koping-strategii social'no-psihologicheskoy adaptacii podrostkov gruppy riska = Coping strategies for socio-psychological adaptation of at-risk adolescents // Social'noe partnerstvo v dejatel'nosti psihologa: teorija i praktika : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Tol'jatti : Tol'jattinskij gosudarstvennyj universitet, 2015. S. 110-116.

19. Shagarova I. V. Vozrastnye osobennosti sovladajushhego povedenija sotrudnikov organizacii v stressovyh situacijah = Age-specific behavior of employees in stressful situations // Vestnik omskogo universiteta. Serija: Psihologija. Omsk : Omskij gosudarstvennyj universitet im. F. M. Dostoevskogo, 2022. S. 53-60.

20. Jakovlev G. M. Issledovanie problem sovladajushhego povedenija sredi voennosluzhashhih vooruzhen-

nyh sil = Study of problems of coping behavior among military personnel / G. M. Jakovlev, M. M. Dalgatov // Mir psihologii : sbornik materialov regional'noj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Mahachkala : Dagestanskij gosudarstvennyj peduniversitet, 2022. S. 93-99.

21. Jakovlev G. M. Osobennosti koping-strategij povedenija lichnosti sotrudnika pravoohranitel'nyh organov = Features of copying strategies for the behavior of the personality of a law enforcement officer / G. M. Jakovlev, M. M. Dalgatov // Pedagogika, psihologija, obshhestvo: teorija i praktika : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary : ID «Sreda», 2019. S. 299-305.

22. Benight C. C., Harper M. L. Coping Self-Efficacy Perceptions as a Mediator Between Acute Stress Response and Long-Term Distress Following Natural Disasters // Journal of Traumatic Stress. 2002. Vol. 15. № 3. P. 177-186.

23. DeLongis A., Holtzman S. Coping in context: the role of stress, social support, and personality in coping // J. Pers. 2005. V. 73 (6). P. 1633-1656.

24. Endler, N. S. A. Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual / N. S. Endler, J. D. Parker. Toronto : Multi-Health System, 1990.

25. Folkman S., Lazarus R., Dunkel-Schetter C., DeLongis A., Gruen R. Dynamics of stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. V. 50. P.992-1003.

26. Turner R. J., Taylor J., Gundy K. Personal resources and depression in the transition to adulthood: ethnic comparison // Journal of Health and Social Behavior. 2004. Vol. 45. P. 34-52.

Статья поступила в редакцию 26.01.2023; одобрена после рецензирования 27.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 26.01.2023; approved after reviewing 27.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_163

EDN: LVEKJY

### Временная перспектива и базисные убеждения студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации

Михаил Васильевич Цвек<sup>1</sup>, Марина Александровна Рушина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Аспирант кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов. 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10

<sup>2</sup>Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов. 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10

<sup>1</sup>mihail001@inbox.lv, <https://orcid.org/0000-0003-2498-0392>

<sup>2</sup>rushina-ma@rudn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1395-6194>

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей временной перспективы и базисных убеждений студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации. Временная перспектива и базисные убеждения выделены как личностные компоненты, детерминирующие выбор поведения в сетевой коммуникации. Авторами использовались методика «Опросник временной перспективы» П. Г. Зимбардо / *Zimbarдо Time Perspective Inventory — ZTPI* (А. Сырцова, Е. Соколова, О. Митина), «Шкала базисных убеждений» / *World assumptions scale — WAS* (Р. Янов-Бульман, О. Кравцова), «Опросник установок по отношению к интернету» (Э. Губенко), «Опросник поведения в интернете» (А. Жичкина). Важным результатом исследования являются статистически достоверные взаимосвязи временной перспективы и базисных убеждений студентов со стратегиями сетевой коммуникации. Выявлено, что ориентация на негативное прошлое и фаталистическое настоящее связаны как с тенденцией к интернет-зависимости, так и с направленностью на процесс сетевой коммуникации, который можно охарактеризовать как «проблематичный». В свою очередь, ориентация на временную перспективу будущего и позитивного прошлого, а также наличие убежденности в ценности своего «Я» связана с выбором конструктивной стратегии сетевой коммуникации. В статье даны практические рекомендации для профилактики проблемного пользования интернетом в процессе работы психологической службы. В частности, рекомендуется прорабатывать качество восприятия студентом своего прошлого, обращать его внимание на важность ориентированности на будущее, обучать навыку постановке целей и способности учитывать последствия собственных действий. Рекомендуется проводить тренинги по усилению базисного убеждения в ценности собственного «Я», которое является «ресурсным» в контексте проблематичного пользования интернетом.

**Ключевые слова:** временная перспектива; базисные убеждения; стратегии сетевой коммуникации; личность; установки; интернет-зависимость

**Для цитирования:** Цвек М. В., Рушина М. А. Временная перспектива и базисные убеждения студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 163-171. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_163](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_163). <https://elibrary.ru/LVEKJY>

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS  
OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Time perspective and basic beliefs of students  
with different network communication strategies

Mikhail V. Cvek<sup>1</sup>, Marina A. Rushina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Post-graduate student of department of psychology and pedagogy, Peoples' friendship university of Russia. 117198, Moscow, Miklukho-Maclay st., 10

<sup>2</sup>Candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology and pedagogy, Peoples' friendship university of Russia. 117198, Moscow, Miklukho-Maclay st., 10

<sup>1</sup>mihail001@inbox.lv, <https://orcid.org/0000-0003-2498-0392>

<sup>2</sup>rushina-ma@rudn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1395-6194>Original article

**Abstract.** The paper presents the results of theoretical and empirical research on the peculiarities of time perspective and basic beliefs of students with different strategies of network communication. Time perspective and core beliefs are highlighted as individual components that determine choice of behavior in network communication. The authors used the methodology «Zimbardo Time Perspective Inventory — ZTPI», (A. Sircova, E. Sokolova, O. Mitina), «World assumptions scale — WAS» by Ronnie Yanov Bulman (O. Kravtsova), «Questionnaire of attitudes towards the Internet» (E. Gubenko), Internet Behavior Questionnaire (A. Zhichkina). The important result of the study is the statistically reliable relationships between the time perspective and basic beliefs of students and the strategies of online communication. It has been shown that the orientation towards the negative past and the fatalistic present are related both to the trend towards Internet dependence and to the orientation towards the process of network communication, which can be characterized as «problematic». In turn, the orientation towards the time perspective of the future and positive past, as well as the belief in the value of own «Self» is connected with the choice of constructive strategy of network communication. The article gives practical recommendations for the prevention of problematic use of the Internet, during the work of the psychological service. In particular, it is recommended to work out the quality of the student's perception of his past, pay the student's attention to the importance of focusing on the future, teach the skill of setting goals and the ability to take into account the consequences of his own actions. It is recommended to conduct trainings to strengthen the basic belief in the value of one's own self, which is «resource» in the context of problematic Internet use.

**Keywords:** time perspective; basic beliefs; network communication strategies; identity; attitudes; internet addiction

**For citation:** Cvek M. V., Rushina M. A. Time perspective and basic beliefs of students with different network communication strategies. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 163-171. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_163](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_163). <https://elibrary.ru/LVEKJY>

**Введение**

Виртуальная среда все больше интегрируется в сферы жизнедеятельности человека, особенно в процесс коммуникативного взаимодействия. Сегодня более половины населения планеты ежедневно общается посредством интернета, при этом самые активные пользователи сети — студенческая молодежь [Kemp, 2021]. При столь стремительном развитии информационно-коммуникативных технологий важно понимать, как такое развитие влияет на личность и какие особенности личности предопределяют качество, характер и активность виртуального взаимодействия. В свою очередь, именно студенческую молодежь можно рассматривать «...в качестве модельной выборки для отражения актуальных трендов в жизни современного общества» [Цит. по: Никулова, 2016, с. 646].

Студенты мотивированы на использование новых информационно коммуникационных технологий, однако их высокая коммуникативная активность в сети может вызывать как позитивные, так и отрицательные для них последствия [Никулова, 2016]. Ряд авторов подчеркивают положительные эффекты, которые личность может получить вследствие сетевой коммуникации, например: установление социальных связей, уменьшение негативных чувств, исследование новых ролей и приобретение новых навыков [Barnett, 2010; Yee, 2006; Rains, 2009; Емелин, 2012]. Другие же авторы акцентируют внимание на негативных последствиях вовлеченности студенческой молодежи в виртуальное пространство, например: информационное истощение; замена реальной личности на виртуальную; легкодоступность «опасных» и «вредных» зна-

комств; замена близких отношений (offline) более слабыми связями (online) [Davis, 2001; Gloria, 2014]. Особенно выделяется интернет-зависимость как негативный феномен — следствие сетевой активности личности. Специалисты отмечают, что интернет-зависимому пользователю свойственны неуверенность, замкнутость, эмоциональная неустойчивость. Такая личность имеет более высокий уровень пессимизма и ригидности, склонна к депрессии и снижению вне-сетевой коммуникационной активности, низкой социальной смелости и снижению работоспособности [Бусел, 2016; Башкина, 2017; Акопова, 2011]. Особенно важно учитывать последствия взаимодействия пользователя с виртуальной средой в студенческом возрасте. В данном возрасте происходят важные и необходимые процессы установления доминирующей позитивной идентичности и учебно-профессионального самоопределения [Эрикссон, 2019]. В свою очередь, течение актуальных для данного возраста процессов определяется выбором дезадаптивной или конструктивной стратегии сетевой коммуникации, которые могут либо деформировать эти процессы, либо способствовать их здоровому протеканию.

В контексте стратегий сетевой коммуникации стоит обратить внимание на работы R. A. Davis и А. Е. Жичкиной. R. A. Davis выделяет конструкт «проблематичное пользование интернетом» как направленность на компульсивное поведение личности в виртуальном пространстве в целом и в сетевой коммуникации в частности [Davis, 2001]. Данный конструкт рассматривается как дезадаптивная стратегия сетевого взаимодействия, в основе которого лежат когнитивные и поведенческие компоненты, такие как избежательно-ориентированное поведение с отрицательными последствиями для личной адаптации, обсессивные когниции, связанные с использованием интернета и невозможностью уменьшить свою активность в сетевой коммуникации, несмотря на такое желание, чувства одиночества и депрессии, депрессивных чувств, связанных с интернетом, поиск социального комфорта в интернет-общении. R. A. Davis отмечает, что в основе выбора проблематичной стратегии сетевой коммуникации лежат фундаментальные когнитивные дисфункции в форме специфического дезадаптивного мышления, которые способны вызвать ряд симптомов, связанных с проблематичным использованием интернета, например: низ-

кую самооценку, депрессогенное мышление и социальную тревогу.

А. Е. Жичкина описывает стратегии сетевой коммуникации посредством особенностей проявления структуры идентичности личности студента. При исследовании дезадаптивной стратегии сетевой коммуникации она использует термин «интернет-зависимость», при этом выделяя ряд особенностей структуры идентичности интернет-зависимых пользователей. Им свойственно выраженное стремление избавиться от требований окружающих, повышенная чувствительность к ограничительным мерам по отношению к себе. Они воспринимают интернет как среду, где более вероятно возможность получения эмоциональной поддержки, в отличие от социума в реальном мире. А. Е. Жичкина, кроме интернет-зависимости, в диссертационном исследовании на тему «Взаимосвязь идентичности и поведения в интернете пользователей юношеского возраста» описывает еще две стратегии: «активность в действии» и «активность в восприятии альтернатив». Данные стратегии регулируются структурой идентичности, которая проявляется в стремлении соответствовать своему идеальному «Я» в интернет-пространстве.

Особенности личности влияют на выбор определенной стратегии сетевой коммуникации. В работах многих исследователей отмечается [Chittaro, 2013; Van Beek, 2010; Vincent Van Vruugen, 2018], что одними из важных неосознаваемых регуляторов поведения человека, как в реальности, так и в сети, являются базисные убеждения личности и временная перспектива.

Временная перспектива отражает ценности, установки и убеждения личности, связанные со временем [Zimbardo, 2008]. Когда студенты сильно склонны к одной из временных перспектив, их поведенческие реакции становятся предсказуемыми и формируются уже как часть их «личности» [Gutpa, 2012]. Данные реакции даже могут стать дисфункциональными, дезадаптивными, если ориентация на определенную временную категорию начинает доминировать за счет других временных перспектив [Bonniwell, 2004]. Специалисты выделяют временную перспективу как важную личностную особенность студента, предопределяющую характер его вовлеченности в процесс сетевой коммуникации, влияющей на его суждения и принятие решений. Некоторые исследования указывают на то, что направленный на будущее студент предпочтет конструктивные стратегии сетевого общения как

следствие умения контролировать свои импульсивные желания, ставить долгосрочные цели и достигать их [Luuskx, 2010]. Другие подчеркивают роль всех «негативных» временных перспектив в качестве предикторов интернет-зависимости [Lukavska, 2018], относя к «негативным» временным перспективам негативное прошлое, фаталистическое и гедонистическое настоящее.

Еще один важный регулятор поведения — базисные убеждения личности, которые выполняют мотивационную и побудительную функции. Как пишет М. А. Падун, личность конструирует собственную жизнь, стараясь достичь чувства безопасности, основываясь на имплицитной структуре, включающей в себя убеждения о враждебности-доброжелательности окружающего мира, понимании собственного Я и справедливости мира [Падун, 2003]. Базисные убеждения содержат когнитивно-аффективные компоненты, которые проявляются как представления индивида, сквозь призму которых он воспринимает события окружающего мира, формирует взгляд на него и отношения в нем. Данные убеждения помогают структурировать жизнь и придают ей смысл, а также определяют выбор поведенческих стратегий. В то же время наличие адаптивных «ресурсных» базисных убеждений предоставляет студенту чувство опоры, безопасности, защиты и реальности, а дезадаптивные, «нересурсные» убеждения могут приводить к невротизации личности и повышению тревожности [Секацкая, 2020]. Регулятивная функция базисных убеждений особенно важна в студенческом возрасте [Божович, 2019]. Коммуникативная стратегия студентов в сети может меняться в зависимости от превалирования у них «ресурсного» либо «нересурсного» мировосприятия. Например, у студенческой молодежи с доминирующим «нересурсным», «пессимистическим» мировосприятием обнаруживаются признаки интернет-зависимости [Лазарев, 2018].

Временная перспектива и базисные убеждения личности интегрируют в себе когнитивные, аффективные, мотивационные и социальные психологические аспекты. Они способствуют выбору дезадаптивной либо конструктивной стратегии сетевой коммуникации [Сунгурова, 2021; Lukavska, 2018], которые, в свою очередь, могут повлиять на течение актуальных для данного возрастного периода процессов. Важной проблемой является определение личностных особенностей студентов, способствующих либо

препятствующих выбору дезадаптивных стратегий сетевой коммуникации, поэтому актуально исследовать данные личностные особенности студенческой молодежи во взаимосвязи со стратегиями сетевой коммуникации.

**Цель исследования:** изучить особенности временной перспективы и базисных убеждений студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации

Базисные убеждения и временная перспектива выделены как компоненты регуляции поведения в сетевой коммуникации. Установки по отношению к интернету и поведение в интернете рассматриваются как стратегии сетевой коммуникации.

### Методы исследования

В исследовании приняли участие 122 студента Российского университета Дружбы Народов (61 студент филологического факультета и 61 студент медицинского института) в возрасте от 18 до 22 лет. Из них 78 девушек и 44 юноши.

Использовался метод опроса. В исследованиях применялась методика «Шкала базисных убеждений» в адаптации О. Кравцовой; Опросник временной перспективы Р. G. Zimbardo (Zimbardo Time Perspective Inventory — ZTPI) в адаптации А. Сырцовой, Е. Соколовой, О. Митиной (2008). Стратегии поведения в интернете выявлялись с помощью «Опросника установок по отношению к интернету» (Э. Губенко) и «Опросника поведения в интернете» (А. Жичкина).

Методы математической обработки представлены критерием Фридмана, критерием Манна-Уитни, коэффициентом корреляции Спирмена, факторным анализом. Компьютерная обработка данных осуществлялась с использованием программных пакетов «Excel» и «IBM SPSS Statistics 22».

### Результаты исследования

Результаты исследования по методике «Шкала базисных убеждений» показывают, что у респондентов доминируют такие базисные убеждения, как «Степень самоконтроля» (5,4) и «Благоклонность мира» (5,3) ( $Xr^2 = 51,686$ ;  $p = 0$ ). Студенты убеждены в том, что в мире больше добра, чем зла, и в собственной способности контролировать происходящие события, выбирать такие поведенческие стратегии, которые увеличивают шанс благоприятного исхода дела. Возможно, студент, решая новые для себя жизненные и академические задачи,

увеличивает собственную уверенность в том, что способен выбирать выигрышные поведенческие паттерны. Это может способствовать улучшению качества его взаимоотношений с окружающим миром, что может подкреплять убежденность в превалировании хорошего в мире над плохим. В меньшей степени проявляется убежденность в справедливости мира. Это говорит об определенном недоверии к миру в целом.

При помощи критерия Манна — Уитни были выявлены статистически достоверные различия по профилю обучения по шкале «Случайность» ( $U = 1395,5$ ;  $p = 0,17$ ). Студентам филологического факультета более свойственна убежденность в том, что принципом распределения происходящих событий является случайность. Вера в случай подразумевает нежелание брать на себя ответственность за происходящее, как и слабую веру в собственные силы и возможности. Возможно, студенты филологического факультета еще не до конца определились с будущей профессией и им свойственно наличие определенной диффузности в мировосприятии. Процесс учебы студентов медицинского института более сложен и требует приложения серьезных усилий. В итоге у молодого человека может укрепиться убеждение в том, что именно он является творцом собственной жизни, а не случай помогает ему стать врачом. В то же время выбор медицинского института, обучение на врача может подразумевать слабую выраженность убеждения в случайности происходящего, ведь сам факт выбора сложной профессии может говорить о способности конструировать свою жизнь.

Анализ результатов исследования по опроснику временной перспективы показал, что у респондентов доминантными временными перспективами являются «Будущее» (3,6) и «Позитивное прошлое» (3,6) ( $X^2 = 109,464$ ;  $p = 0$ ). Это говорит об общей направленности студентов на будущее, подкрепленное позитивным реконструированием собственного прошлого. Они способны ставить цели и задачи, контролировать собственное поведение, пренебрегать наслаждением в настоящем времени ради будущей выгоды. Им характерно отражать прошлые события с позитивным отношением, то есть прошлое для них может служить опорой, источником положительных эмоций. Выбор студенческой жизни может подразумевать способность активно участвовать в построении собственного будущего, как следствие у молодого студента проявляется выраженная направленность на будущее. Одновременно с

этим им помогает позитивное восприятие прошлого как опора, дающая эмоциональные силы для поступления в вуз, для добровольного принятия ответственности. В меньшей степени у студенческой молодежи проявляется ориентация на «гедонистическое настоящее». Молодым людям свойственна вера в то, что на будущее и на результаты в будущем можно влиять «здесь и сейчас». Статистически значимые различия по направлениям профессиональной подготовки и по полу не выявлены.

Результаты исследования по «Опроснику установок по отношению к интернету» показали, что у респондентов доминантными установками в сетевой коммуникации являются «Отвлечение» (3) и «Сниженный самоконтроль» (2,8) ( $X^2 = 70,16$ ;  $p = 0$ ). Студенты больше направлены на процесс сетевой коммуникации с целью отвлечься от стрессовых ситуаций, заданий или мыслей. Также им присущи навязчивые мысли о посещении интернета и необходимости участвовать в сетевой коммуникации. Молодым людям сложно уменьшить активность взаимодействия с интернетом, несмотря на желание так поступить. Данная тенденция может оказывать негативное воздействие на личную адаптационную способность студента, что способно усилить чувствительность к стрессовым ситуациям, которая, в свою очередь, приведет к еще большему избеганию стрессовых ситуаций с помощью виртуального пространства, в конечном итоге может возникнуть проблема интернет-зависимости. Менее всего студенческой молодежи свойственно входить в процесс сетевой коммуникации с целью поиска чувства социального комфорта и удовлетворения потребности в чувствах безопасности и защиты. Статистически значимые различия по направлениям профессиональной подготовки и по полу не выявлены.

Исследование стратегий поведения в интернете выявило, что у студентов преобладает «Активность в восприятии альтернатив» (2,7) ( $X^2 = 111,402$ ;  $p = 0$ ). Студентам наиболее свойственна ориентировочная деятельность в чистом виде, восприятие альтернатив без выбора между ними. В частности, им свойственно искать новый опыт и возможности в интернет-пространстве, будь то развлечения или новые знакомства. Статистически значимые различия по направлениям профессиональной подготовки и по полу не выявлены.

Корреляционный анализ базисных убеждений и временной перспективы со стратегиями сете-

вой активности и установками по отношению к интернету выявил, что студентам, ориентированным на сетевую активность с целью поиска социального комфорта, характерно акцентировать внимание на негативных событиях прошлого ( $r_s = 0,385$ ;  $p < 0,001$ ) и относиться к будущему как заранее предопределенному, на что они не могут повлиять ( $r_s = 0,194$ ;  $p < 0,01$ ). Это часто приводит к переживанию депрессивных чувств, беспокойства, агрессии, неудовлетворенности и низкой самооценки. Убежденность студентов в превалировании в мире добра над злом ( $r_s = -0,285$ ;  $p < 0,001$ ), в доброжелательности людей ( $r_s = -0,184$ ;  $p < 0,01$ ), в ценности собственного «Я» ( $r_s = -0,321$ ;  $p < 0,001$ ), в способности выбирать поведение, предотвращающее возможные несчастья и увеличивающее шанс на успех, и в собственной удачливости ( $r_s = -0,232$ ;  $p < 0,01$ ), способствует формированию умения создавать безопасные, комфортные и значимые связи в реальном мире и удовлетворять потребность в социальном комфорте в мире «offline». Также студентам, ориентированным на будущее ( $r_s = -0,244$ ;  $p < 0,001$ ) и воспринимающим свое прошлое как позитивное ( $r_s = -0,223$ ;  $p < 0,01$ ), не свойственно вступать в интернет-активность с целью поиска социального комфорта.

Для респондентов, предпочитающих вступать в процесс сетевой коммуникации в попытке избежать чувств одиночества и депрессии, характерно ориентирование на реконструирование своего прошлого в негативном ключе ( $r_s = 0,252$ ;  $p < 0,001$ ). Им свойственно отсутствие направленности на будущее ( $r_s = -0,271$ ;  $p < 0,001$ ), то есть умения ставить цели и выбирать соответствующие поведенческие стратегии для их достижения; присутствуют убеждения в несправедливости мира ( $r_s = -0,204$ ;  $p < 0,01$ ) и в отсутствии ценности собственного «Я» ( $r_s = -0,429$ ;  $p < 0,001$ ).

Пользователям с обсессивными мыслями о посещении интернета в целом и о сетевой коммуникации в частности присуще негативное реконструирование своего прошлого ( $r_s = 0,315$ ;  $p < 0,001$ ), неумение строить планы, потакание импульсивным желаниям ( $r_s = -0,204$ ;  $p < 0,001$ ) и наличие убеждения в низкой ценности собственного «Я» ( $r_s = -0,385$ ;  $p < 0,001$ ).

Студенческая молодежь, выбирающая избегательную поведенческую стратегию в контексте сетевой коммуникации, характеризуется наличием негативных чувств, чувства неудовлетворенности, депрессии, возникающих из-за ориенти-

рованности на негативное прошлое ( $r_s = 0,223$ ;  $p < 0,01$ ), фаталистического восприятия настоящего ( $r_s = 0,217$ ;  $p < 0,01$ ), отсутствия стремления к будущему и потакания импульсивным желаниям ( $r_s = -0,337$ ;  $p < 0,001$ ), убежденности в низкой значимости собственного «Я» ( $r_s = -0,398$ ;  $p < 0,001$ ) и в превалировании в мире зла над добром ( $r_s = -0,180$ ;  $p < 0,001$ ).

Студентам, предпочитающим вступать в процесс сетевой коммуникации в соответствии с заранее поставленной задачей и известным результатом, присуща убежденность в низкой отзывчивости и «недоброде» окружающих людей ( $r_s = -0,203$ ;  $p < 0,01$ ).

Студентам, выбирающим поисковую деятельность в интернете, вступающим в процесс сетевой коммуникации ради переживания нового опыта, нахождения новых контактов, присущи убеждения в низкой отзывчивости и невнимательности окружающих людей ( $r_s = -0,178$ ;  $p < 0,01$ ) и в низкой ценности собственного «Я» ( $r_s = -0,187$ ;  $p < 0,01$ ).

Интернет-зависимым студентам свойственны фатализм ( $r_s = 0,192$ ;  $p < 0,01$ ) и депрессивные мысли о прошлом ( $r_s = 0,231$ ;  $p < 0,01$ ). Реконструкция прошлых бытовых событий в негативном аспекте способствует формированию депрессивных чувств. Студент может использовать интернет как легкодоступное пространство, куда можно убежать от депрессивных чувств и где можно найти общение, способное облегчить их. В свою очередь, фаталистическое отношение студента к будущему говорит о его неверии в возможность изменить ситуацию: поскольку «на будущее невозможно повлиять», депрессия воспринимается как фаталистическая данность, и студент выбирает пассивную позицию. Как следствие, закрепляется порочный круг «депрессия — уход в интернет-общение», и формируется интернет-зависимость.

Факторный анализ выявил только один фактор, показывающий взаимосвязи стратегий сетевой коммуникации с базисными убеждениями. Мы обозначили его как «фактор значимости ценного «Я» в интернет-коммуникации». Данный фактор означает, что убежденность в низкой значимости и ценности собственного «Я» ( $-0,567$ ) связана с тенденцией к формированию интернет-зависимости ( $0,586$ ) и выбором дезадаптивных стратегий сетевой коммуникации, таких как уход в сетевую коммуникацию с целью избегания проблем в реальном мире ( $0,690$ ), негативных мыслей, чувства депрессии и одиночества ( $0,718$ ).



ради поиска чувства комфорта (0,659) и нежелание-невозможность при необходимости прекратить процесс сетевой коммуникации (0,866).

### Заключение

Временная перспектива отражает ценности, установки и убеждения личности, связанные со временем. В свою очередь, базисные убеждения личности относятся к миру и людям в целом. Оба этих конструкта содержат в себе когнитивно-аффективные компоненты, проявляющиеся как представления индивида, сквозь призму которых он воспринимает события окружающего мира, формирует взгляд на него и отношения в нем. Убеждения, связанные со временем и с миром в целом, помогают структурировать нашу жизнь и придают ей смысл. Они влияют на суждения личности, принятие решений и, в итоге, на поведение.

Исходя из полученных данных, во-первых, можно сделать вывод, что для студентов временная перспектива будущего и позитивного прошлого, а также уверенность в ценности собственного «Я» являются «ресурсными» в контексте сетевой коммуникации. При наличии данных личностных особенностей им свойственно вступать в конструктивную коммуникационную активность в интернет-пространстве, контролировать данный процесс и не впадать от него в зависимость.

Во-вторых, студентам, для которых взаимодействие с интернет-средой характеризуется как проблематичное и у которых наблюдается тенденция к интернет-зависимости, свойственно реконструировать бытовые события своего прошлого в негативном ключе, что является источником негативных мыслей, от которых они убегают в виртуальное пространство, и фаталистически воспринимать собственное настоящее, означающее пассивное отношение к своей жизни. Также они убеждены в том, что их «Я» не столь ценно, что является еще одним источником депрессивных мыслей. Можно предположить, что пассивность от фаталистического восприятия настоящего закрепляет порочный круг «депрессивные мысли — уход в интернет-коммуникацию», в итоге со временем формируется интернет-зависимость.

В-третьих, выявлена важность сбалансированности временных перспектив и базисных убеждений как важного фактора, связанного с дезадаптивным поведением в интернет-пространстве. Сбалансированная временная ориентация характеризуется высокой направленно-

стью на будущее и превалированием позитивного реконструирования бытовых событий прошлого над негативным, а также способностью гибкого переключения между размышлениями о прошлом, настоящем или будущем. Такой личности свойственны оптимизм, удовлетворенность жизнью и временем, самоэффективность, позитивные эмоции. В свою очередь, сбалансированные, адаптивные базисные убеждения личности способны предоставить индивиду чувства опоры, безопасности и защиты.

Выявленная специфика взаимосвязи временной перспективы и базисных убеждений со стратегиями сетевой коммуникации имеет практическую ценность для работы психологической службы со студентами в условиях дистанционного обучения, что актуально в пост-эпидемиологическом мире. Для профилактики проблемного пользования интернетом в процессе работы психологической службы рекомендуется уделять внимание проработке восприятия студентом своего прошлого и ориентированности на будущее; формировать умение ставить цели и способность учитывать последствия собственных действий. Рекомендуется проводить тренинги по усилению базисного убеждения в ценности собственного «Я», которое является «ресурсным» в контексте проблематичного пользования интернетом.

### Библиографический список

1. Акопова М. М. Особенности личности старших школьников, склонных к интернет-зависимости // Актуальные проблемы психологического знания. 2011. № 2 (19). С. 97-99.
2. Башкина А. С. Специфика профиля личности студентов с аддиктивным поведением в интернет-среде / А. С. Башкина, М. П. Носкова // Безопасность здоровья человека. 2017. № 3. С. 14-17
3. Божович Л. И. Теория Л. И. Божович: личность, психика, индивидуальность // Культурно-историческая психология. 2019. Том. 15. № 2. С. 85-90.
4. Бусел Е. Н. Взаимосвязь между интернет-зависимым поведением и особенностями личности современных подростков / Е. Н. Бусел, М. М. Морожанова // Современное образование Витебщины. 2016. № 3. С. 61-66.
5. Емелин В. А. Психологические последствия развития информационных технологий / В. А. Емелин, Е. И. Рассказова, А. Ш. Тхостов // Национальный психологический журнал. 2012. № 1 (7). С. 81-87.
6. Лазарев А. И. Особенности базисных убеждений студентов с разными стратегиями поведения в интернете // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее : сборник статей XIV Международ-

ной научно-практической конференции : в 3 частях. МЦНС «Наука и просвещение». Санкт-Петербург : СПбУ, 2018. С. 191-200.

7. Никулова Г. А. Студенты переселились в интернет: присутствие, предпочтения, влияние / Г. А. Никулова, Л. Н. Боброва // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19. № 2. С. 645-661.

8. Падун М. А. Психическая травма и базисные когнитивные схемы личности / М. А. Падун, Н. В. Тарабрина // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 1. С. 121-142.

9. Секацкая Е. О. Базисные убеждения личности, представления о себе и их взаимосвязь со стратегиями совладания // Психология. 2020. № 8. С. 64-68.

10. Сунгурова Н. Л. Личностные особенности студентов с разными стратегиями виртуального взаимодействия // Российский университет дружбы народов, 2018. 176 с.

11. Сунгурова Н. Л. Базисные убеждения и стратегии сетевой активности студентов / Н. Л. Сунгурова, М. В. Цвекс // Казанский педагогический журнал. 2021. № 1 (144). С. 267-271.

12. Эриксон Э. Г. Детство и общество / под ред. Т. Шапошниковой. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 448 с.

13. Barnett J., Coulson M. Virtually reality: A psychological perspective on massively multiplayer online games // Review of General Psychology. 2010. № 14 (2). P. 167-179.

14. Boniwell I., Zimbardo P. G. Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning / In P. A. Linley, S. Joseph (Ed.) // Positive psychology in practice. Hoboken, N. J. : Wiley, 2004. P. 165-178.

15. Chittaro L., Vianello A. Time perspective as a predictor of problematic Internet use: a study of Facebook users // Personality and Individual Differences. 2013. № 55 (8). P. 989-993.

16. Davis R. A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use // Computers in Human Behaviour. 2001. № 17. P. 187-195.

17. Earl J. K., Bednall T. C., Muratore A. M. A matter of time: why some people plan for retirement and others do not // Work, aging and retirement. 2015. № 1. P. 181-189.

18. Gloria M., Yoav G. Personality and Internet usage: A large-scale representative study of young adults // Computers in Human Behavior. 2014. № 36. P. 274-281.

19. Gupta R., Hershey D. A., Gaur J. Time Perspective and Procrastination in the workplace: an empirical investigation // Current Psychology. 2012. № 31. P. 195-211.

20. Kemp S. Digital 2021: global overview report // Datareportal. 2021. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report> (date of application: 09.03.2023).

21. Van Beek W., Berghuis H., Herkhof A., Beekman A. Time perspective, personality and psychopathology:

Zimbardo's time perspective inventory in psychiatry // Journal of time and Society. 2010. № 20. P. 364-374.

22. Vincent van Vruugen et all. Structural validity of the World Assumption Scale // Department of Psychology Health and Technology, University of Twente, Enschede, The Netherlands. 2018. № 31. P. 816-825.

23. Lukavska K. The immediate and long-term effects of time perspective on Internet gaming disorder // Journal of Behavioral addiction. 2018. № 7 (1). P. 44-51.

24. Yee N. The psychology of massively multi-user online role-playing games: motivations, emotional investment, relationships and problematic usage // Schroeder R., Axelsson A. S, eds. Avatars at work and play: collaboration and interaction in shared virtual environments. Dordrecht : Springer, 2006. P. 187-207.

25. Rains S. A., Young V. A meta-analysis of research on formal computer-mediated support groups: Examining group characteristics and health outcomes // Human Communication Research. 2009. № 35 (3). P. 309-336.

26. Zimbardo P. G., Boyd J. N. The time paradox. New York : Free Press/Simon & Schuster, 2008. 400 p.

27. Przepiorka A., Blachnio A. Time perspective in Internet and facebook addiction // Computers in Human Behavior. 2016. № 60. P. 13-18.

28. Keough K. A., Zimbardo P. G., Boyd J. N. Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance abuse // Basic and Applied Social Psychology. 1999. № 21. P. 149-164.

29. Luyckx K., Lens W., Smits I., Goossens L. Time perspective and identityformation: Short-term longitudinal dynamics in college students // International Journal of Behavioral Development. 2010. № 34. P. 238-247.

#### Reference list

1. Akopova M. M. Osobennosti lichnosti starshih shkol'nikov, sklonnyh k internet-zavisimosti = Personality features of high school students prone to Internet addiction // Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya. 2011. № 2 (19). S. 97-99.

2. Bashkina A. S. Specifika profilja lichnosti studentov s additivnym povedeniem v internet-srede = Specifics of the personality profile of students with addictive behavior in the Internet environment / A. S. Bashkina, M. P. Noskova // Bezopasnost' zdorov'ja cheloveka. 2017. № 3. S. 14-17

3. Bozhovich L. I. Teorija L. I. Bozhovich: lichnost', psihika, individual'nost' = Theory L. I. Bozovic: personality, psyche, individuality // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2019. Tom. 15. № 2. S. 85-90.

4. Busel E. N. Vzaimosvjaz' mezhdju internet-zavisimym povedeniem i osobennostjami lichnosti sovremennyh podrostkov = Relationship between Internet-dependent behavior and personality traits of modern adolescents / E. N. Busel, M. M. Morozhanova // Sovremennoe obrazovanie Vitebshhiny. 2016. № 3. S. 61-66.

5. Emelin V. A. Psihologicheskie posledstvija razvitiya informacionnyh tehnologij = Psychological consequences of information technology development / V. A. Emelin,

- E. I. Rasskazova, A. Sh. Thostov // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2012. № 1 (7). S. 81-87.
6. Lazarev A. I. Osobennosti bazisnyh ubezhdenij studentov s raznymi strategijami povedenija v internete = Features of basic beliefs of students with different strategies of behavior on the Internet // Nauka i obrazovanie: sohranjaja proshloe, sozdaem budushhee : sbornik statej XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii : v 3 chastjah. MCNS «Nauka i prosveshhenie». Sankt-Peterburg : SPBU, 2018. S. 191-200.
7. Nikulova G. A. Studenty pereselilis' v internet: prisutstvie, predpochtenija, vlijanie = Students moved to the Internet: presence, preferences, influence / G. A. Nikulova, L. N. Bobrova // Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. 2016. T. 19. № 2. S. 645-661.
8. Padun M. A. Psihicheskaja trauma i bazisnye kognitivnye shemy lichnosti = Mental trauma and underlying cognitive personality patterns / M. A. Padun, N. V. Tarabrina // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 2003. № 1. S. 121-142.
9. Sekackaja E. O. Bazisnye ubezhdenija lichnosti, predstavlenija o sebe i ih vzaimosvjaz' so strategijami sovladanija = Basic personality beliefs, self-representations and their relationship with coping strategies // Psihologija. 2020. № 8. S. 64-68.
10. Sungurova N. L. Lichnostnye osobennosti studentov s raznymi strategijami virtual'nogo vzaimodejstviya = Personal features of students with different strategies for virtual interaction. Moskva : Rossijskij universitet druzhby narodov, 2018. 176 s.
11. Sungurova N. L. Bazisnye ubezhdenija i strategii setевой aktivnosti studentov = Basic beliefs and strategies for student networking / N. L. Sungurova, M. V. Cveks // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2021. № 1 (144). S. 267-271.
12. Jerikson Je. G. Detstvo i obshhestvo = Childhood and society / pod red. T. Shaposhnikova. Sankt-Peterburg : Piter, 2019. 448 s.
13. Barnett J., Coulson M. Virtually reality: A psychological perspective on massively multiplayer online games // Review of General Psychology. 2010. № 14 (2). P. 167-179.
14. Boniwell I., Zimbardo P. G. Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning / In P. A. Linley, S. Joseph (Ed.) // Positive psychology in practice. Hoboken, N. J. : Wiley, 2004. P. 165-178.
15. Chittaro L., Vianello A. Time perspective as a predictor of problematic Internet use: a study of Facebook users // Personality and Individual Differences. 2013. № 55 (8). P. 989-993.
16. Davis R. A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use // Computers in Human Behaviour. 2001. № 17. P. 187-195.
17. Earl J. K., Bednall T. C., Muratore A. M. A matter of time: why some people plan for retirement and others do not // Work, aging and retirement. 2015. № 1. P. 181-189.
18. Gloria M., Yoav G. Personality and Internet usage: A large-scale representative study of young adults // Computers in Human Behavior. 2014. № 36. P. 274-281.
19. Gutpa R., Hershey D. A., Gaur J. Time Perspective and Procrastination in the workplace: an empirical investigation // Current Psychology. 2012. № 31. P. 195-211.
20. Kemp S. Digital 2021: global overview report // Datareportal. 2021. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report> (date of application: 09.03.2023).
21. Van Beek W., Berghuis H., Herkhof A., Beekman A. Time perspective, personality and psychopathology: Zimbardo's time perspective inventory in psychiatry // Journal of time and Society. 2010. № 20. P. 364-374.
22. Vincent van Vruugen et all. Structural validity of the World Assumption Scale // Department of Psychology Health and Technology, University of Twente, Enschede, The Netherlands. 2018. № 31. P. 816-825.
23. Lukavska K. The immediate and long-term effects of time perspective on Internet gaming disorder // Journal of Behavioral addiction. 2018. № 7 (1). P. 44-51.
24. Yee N. The psychology of massively multi-user online role-playing games: motivations, emotional investment, relationships and problematic usage // Schroeder R., Axelsson A. S, eds. Avatars at work and play: collaboration and interaction in shared virtual environments. Dordrecht : Springer, 2006. P. 187-207.
25. Rains S. A., Young V. A meta-analysis of research on formal computer-mediated support groups: Examining group characteristics and health outcomes // Human Communication Research. 2009. № 35 (3). P. 309-336.
26. Zimbardo P. G., Boyd J. N. The time paradox. New York : Free Press/Simon & Schuster, 2008. 400 p.
27. Przepiorcka A., Blachnio A. Time perspective in Internet and facebook addiction // Computers in Human Behavior. 2016. № 60. P. 13-18.
28. Keough K. A., Zimbardo P. G., Boyd J. N. Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance abuse // Basic and Applied Social Psychology. 1999. № 21. P. 149-164.
29. Luyckx K., Lens W., Smits I., Goossens L. Time perspective and identityformation: Short-term longitudinal dynamics in college students // International Journal of Behavioral Development. 2010. № 34. P. 238-247.

Статья поступила в редакцию 25.01.2023; одобрена после рецензирования 24.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 25.01.2023; approved after reviewing 24.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА  
(КУЛЬТУРОЛОГИЯ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ)

---

*ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ*

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_172

EDN: TUBZZN

**Непознанный Островский. 200 лет  
(персонажи и их пространство в пьесах А. Н. Островского)**

**Татьяна Семеновна Злотникова**

Доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

cij\_yar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0127>

**Аннотация.** Автор статьи ставит вопросы о художественных и культурно-исторических смыслах творчества великого драматурга. В чем его загадки? Почему одни и те же персонажи в разных спектаклях выглядят диаметрально противоположно?

Обозначен круг многочисленных исследований, которые сопровождали пребывание Островского в русской культуре последних полутора столетий. Авторский взгляд и различие методологических подходов (эстетических, филологических, театроведческих и киноведческих) создали масштабную, мозаичную картину представлений о творчестве Островского и его влияния на отечественную культуру.

В числе наиболее значимых образных элементов творчества Островского рассмотрены жанр, вербальные парадоксы и жизнь персонажей. В отношении **жанра** показаны сложные взаимодействия комедии с драмой и мелодрамой. В отношении **вербальных** особенностей показано: чем ближе к нашему времени развивается интерпретация драмы Островского, тем чаще возникает впечатление безумия персонажей, ибо они постоянно вымещают в речи, ругательствах и эмоциональных перепадах свои проблемы, несчастья, нереализованность. **Женщины** у Островского — то жертвы, то мучительницы, то бойкие возлюбленные, то недолюбленные и потому тоскующие страдалицы. Почти за каждым характером стоит история жизни, даже если женщина еще достаточно молода, а каждая судьба сочетается с особой средой, городской, усадебной, с домом и природной реальностью. У Островского **мужчины** — подчас не самые храбрые и не самые порядочные, не самые красивые и не самые возвышенные. А если и вызывают позитивное отношение, то все же не слишком сильные, нерешительные и даже слабовольные.

**Ключевые слова:** А. Н. Островский; культурно-исторические традиции; жанр; вербальные средства выразительности; персонажи; загадки и парадоксы

**Для цитирования:** Злотникова Т. С. Непознанный Островский. 200 лет (персонажи и их пространство в пьесах А. Н. Островского) // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 172-180. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_172](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_172). <https://elibrary.ru/TUBZZN>

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

***THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES***

Original article

**Tatiana S. Zlotnikova**

Doctor of art criticism, Honored scientist of the Russian Federation, professor of the department of culturology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
cij\_yar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0127>

**Unknown Ostrovsky. 200 years old  
(characters and their space in the plays of A. N. Ostrovsky)**

**Abstract.** The author of the article raises questions about the artistic and cultural-historical meanings of the great playwright's work. What are his riddles? Why do the same characters in different performances look diametrically opposite?

The circle of numerous studies that accompanied Ostrovsky's stay in Russian culture for the last century and a half is indicated. The author's view and the difference in methodological approaches (aesthetic, philological, theatrical and film studies) have created a large-scale, mosaic picture of ideas about Ostrovsky's work and his influence on Russian culture.

Among the most significant figurative elements of Ostrovsky's work there are considered genre, verbal paradoxes and the life of characters. In relation to the genre, the complex interactions of comedy with drama and melodrama are shown. With regard to verbal features, it is shown that the closer the interpretation of Ostrovsky's drama develops to our time, the more often the impression of madness of the characters arises, because they constantly take out their problems, misfortunes, unrealizations in speech, swearing and emotional swings. Ostrovsky's women are either victims, or tormentors, or brisk lovers, or unloved and therefore longing sufferers. Almost every character has a life story behind it, even if the woman is still young enough, and each fate is combined with a special environment, urban, manor, home and natural reality. Ostrovsky's men are sometimes not the bravest and not the most decent, not the most beautiful and not the most exalted. And if they cause a positive attitude, they are still not too strong, indecisive and even weak-willed.

Alexander Ostrovsky has made many riddles about the causes of misfortunes and suicides, about the mechanisms of «good» or «evil» actions, and theater creators and viewers have been guessing these riddles for more than a century and a half.

**Keywords:** A. N. Ostrovsky; cultural and historical traditions; genre; verbal means of expression; characters; riddles and paradoxes

**For citation:** Zlotnikova T. S. Unknown Ostrovsky. 200 years old (characters and their space in the plays of A. N. Ostrovsky). *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 172-180. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_172](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_172). <https://elibrary.ru/TUBZZN>

Александр Островский загадал множество загадок о причинах несчастий и самоубийств, о механизмах «добрых» или «злых» поступков, а театральные творцы и зрители эти загадки больше полутора века отгадывают.

**Введение**

Александр Островский, житель Москвы, которая для него и его современников была глубокой провинцией, автор множества оригинальных пьес и соавтор еще некоторого их количества — наш современник? Нет, ни в коем случае! Он — человек своего века, своего сословия и своих жизненных устоев.

Александр Островский, знаток русского купечества и чиновничества, понимавший смысл действий влюбленных и грубиянов-самодуров,

знавший особенности характеров трогательных и любящих, а также лживых и жестоких мужчин, осознавший нежные и ласковые проявления женщин, неумение и нежелание стариков и старух прощать и сострадать, а также потакать недобрым поступкам. Он — наш современник? Нет, он современник этих, странных и нам не всегда понятных людей.

Александр Островский, прозванный «Колумбом Замоскворечья», создавший свою театральную географию не только в Москве, причем не на главных ее улицах, но и в России, изобретя узнаваемые Калиновы и Бряхимовы, до малейшего поворота или уголка видевший русскую реку и дом, — стал автором множества узнаваемых сюжетов: про любовь, про жадность, про воровство, про предательство. И это он — наш современник

или удаленный во времени автор того, что называли «пьесами жизни»? Он — русский театральный изобретатель характеров и поступков, создатель уникальных метафор — будь то «лес» или «гроза», «волки и овцы» или «горячее сердце», давший актерам необъятный материал для творчества; он — автор странных по своему жанру пьес, которые ни комедиями, ни драмами в полной мере не были, а были мелодрамами и «гибридами» трогательного, ужасного, отталкивающего и привлекательного. Он — далекий, оставшийся в прошлом — или близкий, рядом находящийся человек? Скорее, все же далекий!

Не отрицая заслуги и не обижая других наших гениев-классиков, можем предположить: если бы Островский был единственным русским автором сочинений для театра, театр развивался бы и процветал как ни в чем не бывало? Он стоит первым в ряду русских драматургов! Имена и поступки, взятые в заголовки пьес пословицы — «на всякого мудреца довольно простоты», «правда хорошо, а счастье лучше» и множество других — это не просто богатство, которым кто-то может обладать единолично или вкупе, это — клад. Можно ли этот клад целиком откопать и использовать? Конечно, нет! Множество обобщающих [Миронов, 1973; Лебедев, 1974; Холодов, 1975; Шалимова, 2007; А. Н. Островский на советской сцене, 1974] и локальных исследований, о «Бесприданнице» [Костелянец, 2007], о «Грозе» [Мильдон, 2002], о нескольких пьесах [Штейн, 1967] сопровождали пребывание Островского в русской культуре последних полутора столетий, хотя интерес к великому драматургу за пределами России был минимальным. Авторский взгляд, соответствующий времени создания исследований, и различие методологических подходов (эстетических, филологических, театроведческих и киноведческих) создали масштабную, при этом мозаичную картину представлений о творчестве Островского и его влиянии на отечественную культуру.

Островский с его мало известным публике, почти бедняцким личным бытом и необходимостью зарабатывать творчеством, Островский с его болезнью и жаждой жизни, Островский с его хороводом персонажей и слезами сквозь смех, Островский с мнимой простотой сюжетов и неизменной новизной поступков людей — таков, что других рядом и вместо него просто нет.

В чем его загадки? Почему он притягателен для сценического творчества, для публики? Почему одни и те же персонажи в разных спектак-

лях выглядят диаметрально противоположно? Черное и белое, красное и пестрое, обтекаемое и угловатое. Загадка простоты и простота самой жизни.

### **Результаты исследования. 1. Эстетические и культурно-исторические аспекты творчества Островского как источник национальных художественных традиций**

Полагаем начать с кажущегося общеизвестным, но, на самом деле, парадоксального и весьма непростого для понимания вопроса — о жанре пьес Островского. Что важно и для понимания традиций русской культуры в целом, и для понимания смысла интерпретаций, прежде всего, театральных, в разное время и в разных авторских версиях.

**Жанр** — извечная эстетическая загадка и сфера активного творческого взаимодействия между всегда современным театром и навеки, казалось бы, устоявшимся художественным миром драматурга. Скромные (традиционные) жанровые характеристики, привычные для Островского, расцветают радугой разнообразия в сценических версиях.

Так, сегодня представляется несомненным, что «Грозу» невозможно рассматривать как трагедию, ибо бытовая природа конфликта между навеки обиженной хозяйкой дома и хозяйкой положения, Марфой Кабановой (а она стоит на первом плане в этой пьесе) и ее домашним кругом никак не «тянет» на трагедию. В этой пьесе нет крупного масштаба столкновения людей или их групп, нет — что самое важное — прямой связи между конфликтом и гибелью одного из персонажей. Истерический всплеск Катерины, на которую накинута безумная старуха, причем ни ее, Катерину, не знала, ни своих обвинений никак с конкретным человеком не соотносила, — явно не сомасштабен трагедии. Вспоминая прежние культурные источники, видим: конфликт Медеи с окружающим ее миром — вопрос соприкосновения веры и цинизма, мерзости и предательства. Конфликт Гамлета с окружающим его миром — вопрос соблюдения долга и верности семейной традиции, с одной стороны, и жестокости несоблюдения нравственных и социальных норм, с другой. В «Грозе» же видим даже не скандал, а мнимую распря, испуг молодой женщины и неготовность ее семьи и потенциального (именно так, не более того) возлюбленного пожалеть, посочувствовать. Чему? Наверное, стремлению к счастью, гармонии, попытке получить радость от серой и безрадостной жизни. Это — обыденная

жизнь провинциалов, частности и быт, потому — какая же трагедия? Недаром шутил современник Островского, М. Антонович, отмечая, что «Островский никогда не вносил в свои произведения личных раздражений, никогда не швырял грязью и камнями в молодое поколение, никогда не подставлял ему ног...». Критик в своей ироничной манере подчеркивал, развивая полемику Писарева: «Катерина не есть Базаров», а потому, если следовать мысли Писарева, «она карлик и дитя» [Антонович, 1953, с. 371, 362].

Это — о противоречивом понимании жанра трагедии у Островского. И сам автор так пьесу не называл, у него это — «драма».

Но и комедиями в традиционном смысле являются далеко не все пьесы, даже обозначенные так в авторской версии. «Лес», наряду с комедийными эпизодами и персонажами, несет явный отпечаток мелодрамы — и в коллизии с Аксусшей, и во взаимоотношениях Несчастливцева с миром усадьбы Гурмыжских, даже в «страданиях» Счастливецца, не пригодного к спокойной размеренной жизни.

«Свои люди сочтемся» — наряду с комедийным конфликтом внутри семьи Большовых имеют мелодраматические перипетии Липочки и Подхалюзина, особенно же — наивное и жестокое разочарование Большова в близких людях.

Любовные всплески и сердечная нежность явно «сбивают» комедийный тон в «Горячем сердце» или в «Правде хорошо...», не говоря уже о «Последней жертве» или «Красавце-мужчине»; все эти пьесы в части своих эпизодов тоже мелодраматичны.

Даже в подчас близких сатирическому миропониманию «Волках и овцах» и «Бешеных деньгах», где жадность и стремление к получению выгоды довлеют над еще только зарождающимся любовным влечением, есть лирические ситуации, есть неожиданный обмен ласковыми словами и жестами, стремление к нежности и потребность в доверии. Это касается и прагматичного Василькова, чье оскорбленное непонимание предательства вызывает сочувствие публики, и безнадежность ожидания радости у красавицы Глафиры, даже, как это ни покажется странным, привязанность Мурзавецкого к погибающей собаке...

Человеческие чувства и не столько страдания, сколько желание любви и понимания — это причина постоянных сбоев настроения в пьесах Островского. Нет ни одной «полноценной» трагедии, но нет и ни одной чистой комедии, драма-

тическое начало повсюду присутствует в той или иной пропорции.

Некоторые из пьес Островского оказались в своего рода жанровой и психологической изоляции, поскольку на них наложила отпечаток особенно яркая и знаменательная сценическая история. Так, полагаем, произошло с «Горячим сердцем», ибо пьеса оказалась заложницей репутации, сложившейся вокруг знаменитого и по своему единственного в своей блистательной гротесковости спектакля Художественного театра «Горячее сердце» (К. Станиславский, 1926). Ставший знаменитейшей театральной легендой спектакль, как очевидно по прошествии времени, произвел неизгладимое впечатление и на режиссеров, и на актеров, и на критиков проявлением «психологии социального уродства» [Крымова, 1969, с. 68], где «смешное и уродливое, так тесно связано с грустным и трагедийным» [Крымова, 1969, с. 67], что в этом лубочно-размашистом спектакле не было «ни мелочей быта, ни дотошных подробностей обстановки» [Крымова, 1969, с. 67], но была в поведении персонажей «чудовищная, уродливая и смешная, непостижимая для нормального человека логика в поведении» [Крымова, 1969, с. 64]. Значимость этого откровенно комедийного гротеска Островского-Станиславского (разумеется, вместе с великими актерами середины 1920-х гг.), не позволившая ничего похожего создать впоследствии, состояла в «создании живой атмосферы каждой сцены» [Крымова, 1969, с. 63]. И уже оказалось невозможным разделить тот давний спектакль на мужчин и женщин, на молодых и старых, ибо это было целостное и уникальное в своей жанровой, а потому и в психологической природе произведение.

**Вербальное** оформление пьес — **слово, интонация**, а через них настроение и психологическое состояние людей — стало по-своему уникальным маркером художественного мира, в котором живут провинциалы. В пьесах Островского, как и у многих других русских классиков, немало ругаются. Мотивы и формы — весьма различны.

Нам приходилось достаточно подробно писать о проблеме «ругани» в русской классической драматургии и в драме недавнего времени [Злотникова, 2019]. Сейчас отметим (обзорно) следующее.

На первый взгляд, персонажи Островского живут недружно и общаются недоброжелательно. Правда, по сравнению с позднейшими авторами,

он показывает людей едва ли не кротких и уж, по крайней мере, имеющих порог, через который они не смеют переступить. Тем не менее для них характерно существование, определенное в своей атмосфере Липочкой Большовой: «...дня не пройдет, чтоб не облаять кого-нибудь». Среди обычных и не очень обидных в силу привычности ругательств выделяются своего рода изобретения (например, в пьесе «Свои люди сочтемся» — приводимая нами форма написания соответствует источнику, Островскому): «дьявольское навождение», «бесстыжие твои глаза», «эко семя противное», «девчонка хабальная».

В соответствии с обыденной человеческой логикой ругань у персонажей Островского, как это было у персонажей Гоголя или Сухово-Кобылина, становится способом компенсации эмоционального напряжения, и потому завершается быстрым, почти немотивированным примирением и покаянием, с обязательным обещанием компенсации в естественной для купеческой семьи, материальной форме.

Особое место у Островского занимают развернутые ругательства, где перемежаются проклятия, божба, угрозы. В «Женитьбе Бальзамина», например, возможность терпеть брань в свой адрес определяется для персонажей Островского исключительно в соответствии с социальной или возрастной иерархией. Браниться может не каждый, как не каждого можно выбрать. Статусные (социальные) характеристики вычленивают брань в особый тип общения и речения. Исходя из терминологии самого Островского, подчеркнем, что «самодур» (напомним, это слово — «изобретение» Островского) у драматурга ведет определенный, всем понятный и, более того, всеми, хотя и поневоле, принимаемый образ жизни, который можно так и назвать: «ругань». Безумие (это не диагноз, а поведенческая характеристика) и грубость, безумие и право на агрессию в адрес любого, кто оказывается рядом, — характерный мотив брани.

Действительно, чем ближе в нашему времени развывается интерпретация драмы Островского, тем чаще возникает впечатление безумия персонажей, ибо они постоянно вымещают в речи, ругательствах и эмоциональных перепадах на ближних, а если дотянутся, — то и на дальних свои проблемы, свои несчастья, свою нереализованность.

## Результаты исследования 2. Человек в творчестве Островского: персонажи пьес и театральные роли

Разумеется, **персонаж** у Островского — важнейшая, да, по сути, единственная константа. Сюжеты заново не изобретаются, в основном используются, речь является воспроизведением бытовых элементов жизни. Персонаж — всегда оригинален, нов и даже странен. Слабый, нерешительный, подчас трогательный мужчина. Сильная, подчас же грубая, решительная и хитрая женщина. Молодость быстро проходит, зрелость далеко не всегда выражается в поступках и мыслях, скорее, становится источником опыта, но и он — это лишь совокупность бытовых клише. Название одной из пьес — «Не так живи, как хочется» — это, по сути дела, житейская мудрость, на основе которой формируются поведенческие стратегии и совершаются узнаваемые в обыденном пространстве действия.

Лирические ноты любви и понимания, как человеческого, так и творческого, присутствовали в суждениях И. А. Гончарова об Островском и его персонажах (лирически сильно звучит рассуждение об Островском, который «пропитался духом этой жизни и полюбил ее, как любят родной дом, берег, поле. И никакая другая жизнь и другие герои не заменят Островскому этого его царства») Гончаров снисходительно восхищался многообразием населявших пьесы Островского людей «с любимыми, родными ему чертами, физиономиями, с этим теплым колоритом, с этой оригинальной красотой хорошего и необычайной уродливостью дурного», подчеркивая, что выстроенные Островским линии сюжетов и характеров вели истоки от «религиозного культа бороды, постов, от выпивки водки, от принудительного почитания старших посредством потасовок, от рабского страха детей и домашних, от ухарства, воровства и шутовства приказчиков и купеческих сынков — до уродливостей русской франтихи-мотовки» [Гончаров, 1953, с. 385-386]. Полагаем, такое тонкое и доброжелательное понимание другого автора выдающимся писателем дорогого стоит.

Важно и показательным в художественном наследии великого драматурга то, что внешний облик своих обыденных и в то же время странных персонажей Островский задает далеко не всегда, и вовсе не конкретно. Вот, к примеру, достаточно развернутая и детализированная, имеющая признаки психологической нюансировки авторская характеристика-описание в списке действующих лиц «Бешеных денег», где персо-



наж стоит первым: «Савва Геннадич Васильков, провинциал, лет 35. Говорит слегка на “о”, употребляет поговорки, присущие жителям городов среднего течения Волги: “когда же нет” — вместо “да”; “ни Боже мой” — вместо отрицания, “шабер” — вместо «сосед». Провинциальность заметна и в платье».

Приведенная авторская характеристика, данная в списке действующих лиц, обозначает в *Василькове*, во-первых, провинциала (манеры, речь — сам Островский это слово употребляет), во-вторых же, человека с определенными, как сказали бы сегодня, комплексами, начиная с застенчивости и заканчивая связанной с этим свойством неуверенностью в себе. Весьма показательна психофизическая фактура, которая отличала в некоторых спектаклях Василькова, причем в диаметрально противоположных особенностях.

Полагаем, драматург не случайно дал своему персонажу такую «цветочную» фамилию: василек — растение нежное и одновременно простодушное, узнаваемое и встречающееся огромными полянами, а если повезет, то и букетами. В течение нескольких десятилетий, от 1970-х гг. (постановка Л. Варпаховского в Малом театре) до 2010-х гг. (постановка А. Кузина в Саратовском театре им. И. Слонова) произошла удивительная метаморфоза.

В первом из спектаклей *Васильков* — *Ю. Каюров* был невысок ростом, курнос, обычный его костюм казался неважно сшитым, пластика была если и не суетливой, то выдававшей неуверенность в себе этого некрупного мужчины. Богачом, уверенным в себе, тем более хозяином жизни этот Васильков не выглядел. Его и за приказчика можно было принять, и в прихожей заставить дожидаться. Сочетание такого Василькова с эффектной красавицей Лидией, которую в премьерных спектаклях играла Э. Быстрицкая, присутствие этого простодушного на вид «мужичка» в условных, имперски-торжественных, графичных, не по обычному росту высоких декорациях Э. Стенберга носило откровенно парадоксальный характер, соответствуя главным словам пьесы: «бешеные деньги».

Во втором из спектаклей, уже нынешнего века, *Васильков-А. Кузьмин* был рослым и даже мощным, этакий провинциальный медведь с осторожными и мягкими движениями. И одет вопреки провинциальному звучанию речи он был в белый костюм, а потом еще и в белое пальто, сшитые явно у хорошего портного. И двигался осторожно — но вовсе не робко, просто, созна-

вал, что масштабы его фигуры были крупными. И не робким, а вежливым был он рядом с панибратски настроенными, предельно раскрепощенными другими мужчинами, будь то Телятев, Глузов или даже самый опытный и влиятельный Кучумов. Фамилия персонажа звучала контрастом к его облику, но была источником обаяния и притягательности этого большого ребенка; впрочем, он не был инфантилен, но был первозданен, деньги наживал, но обижался, если это не ценилось, любовь испытывал, но не хотел ее отдавать за бесценок.

Как обнаруживали исследователи-биографы, у самого Островского никогда не было больших, тем более «бешеных» денег. «Нужда, с которой Островский встретился уже в первые годы своей писательской деятельности, не покидала его всю жизнь», писал биограф уже в XX в. [Ревякин, 1949, с. 61], и это приводило к тому, что «материальные обстоятельства заставляли Островского работать без перерыва даже и летом, когда он жил в Щельковской усадьбе» [Ревякин, 1949, с. 55]. Ценивший трудовой заработок и знавший, как в действительности достаются деньги, Островский дал материал для гуманистического и незлого понимания цены и ценности этих самых денег. Что и было реализовано в спектаклях разных десятилетий, в облике двух столь разных, при этом по-своему привлекательных обладателей богатства.

И это — только один, хотя важный в социально-психологическом и художественном смыслах персонаж.

**Женщины** у Островского — это не хоровод, как могло бы показаться (ибо в каждой пьесе они динамично и решительно двигаются, меняются местами и подчас ролями — то жертвы, то мучительницы, то бойкие возлюбленные, то недолюбленные и потому тоскующие страдалницы), и не уникальные портреты (а сколько у драматурга пьес, в центре которых стоит одна женщина, яркая и вознесенная выше рядом присутствующих мужчин), это — собрание характеров и судеб, ибо почти за каждым характером стоит история жизни, даже если женщина еще достаточно молода, а каждая судьба сочетается с особой средой, городской, усадебной, с домом и природной реальностью. Женщины у Островского — часть и камертон этой самой среды, в которой как ее органические, но не главные части присутствуют мужчины.

Своего рода полюса женских характеров и судеб у Островского.

Молоденькая и наивная, бойкая и капризная, упитанная и при этом порхающая легко и едва ли не грациозно *Липочка*, Олимпиада Самсоновна Большова — *Н. Гундарева* («Свои люди сочтемся»), постановка А. Гончарова, театр им. Маяковского). И старуха *Фелицата* в «Правда хорошо, а счастье лучше», то тяжеловесно-монументальная и при этом резко ироничная в своей старушечьей основательности у *Ф. Раневской* (постановка С. Юрского, театр им. Моссовета), то игриво воздушная и искрящаяся, едва ли не порхающая, даже кокетливая несмотря на преклонный возраст в нарядном, явно не старушечьем туалете у *В. Карповой* (постановка А. Кузина, Санкт-Петербургский театр комедии).

Разнообразно поданная, подчас кажется, что это вовсе не один, а несколько разных персонажей, — то сухощавая, твердая и глубоко драматичная *Марфа Кабанова* у *А. Демидовой* (постановка Ю. Любимова, спектакль-дайджест по пьесам Островского «Бенефис»), то властно-решительная и едва ли не мужеподобная, вовсе уж негибкая *Кабаниха* у *Е. Яковлевой* (постановка Н. Чусовой, театр «Современник»), то обстоятельная и аккуратная, вовсе не злобная, хотя и не очень женственная и странно-задумчивая, такая в нашем современном понимании «деловая женщина» у *М. Игнатовой* (постановка А. Могучего, Большой драматический театр), то распушенная в своей сексуальной неудовлетворенности, действительно молодая, как это может следовать из сюжета пьесы, *Кабанова* у *А. Светловой* (две постановки Е. Марчелли — театр Наций и ярославский театр им. Ф. Волкова).

«Букет» *женщин*, совсем молодых, особо — в постановке П. Фоменко, выпущенной в его театре в начале 2000-х гг. (*Кулавина* — *П. Кутепова*, ласковая и беспомощная, полная инфантильного очарования и вовсе не сексапильная, и *Глафира-Г. Тюнина*, хитроумная и женственная, мнимоскромная и столь же мнимо-нежная) рядом с такой же, как эти молодые, женственно-привлекательной, хоть и несколько тяжеловесной, стареющей, сыгранной ярко и так сказать наотмашь *Мурзавецкой* — *М. Джабраиловой* в «Волках и овцах». И — в студенческом спектакле А. Кузина в Ярославском театральном институте (2022), контрастные по отношению друг к другу молодые женщины, юношески-глуповатая и очаровательная *Кулавина* — *В. Кожевникова* и кажущаяся старше своих лет, не позволяющая себе расслабиться рядом с соперниками, будь то жен-

щины или мужчины, внутренне собранная и почти суровая *Глафира* — *Т. Епишова*; а также удивительная в исполнении студентки, уверенная в себе, при этом обаятельная и сильная, даже мощная хозяйка жизни и «учительница» в жизни и в делах хозяйственных явно немолодая (при явной реальной молодости актрисы-студентки) *Мурзавецкая* — *А. Денисова*.

И, разумеется, столь значимая для Островского — помещица-хищница и контрастная по отношению к актерской «братии» *Гурмыжская*: либо классическая, со столичным шиком в манерах *grand dame* с ее кокетством и эгоистической элитантностью (*Ж. Романенко*), живущая среди странных пальм, а не русских лесных деревьев; и размашистая неукротимая усадебная капризница (*Т. Малькова*) в двух постановках А. Кузина — в Самарской академической драме и в Ярославском театре им. Волкова).

**Мужчины** у Островского — особая, не только многочисленная группа, но весьма специфическая по возрастным и, главное, нравственно-психологическим особенностям. Как ни у кого из драматургов, хотя и, полагаем, явно, не без влияния Гоголя-комедиографа и, как это ни покажется странным, не без влияния Шекспира как автора психологических парадоксов, — у Островского мужчины подчас не самые храбрые и не самые порядочные, не самые красивые и не самые возвышенные... А если вызывающие позитивное отношение, то не слишком сильные, нерешительные и даже слабовольные.

Среди них — и карьеристы-циники, и сонм «мудрецов», начиная с *Глумова* — от вальяжного и опытного у *Ю. Яковлева* (театр им. Вахтангова, реж. А. Ремизова) до резкого и даже злобного у *В. Кириллова* и по-юношески порывистого и худенького, едва ли не наивного, но при этом высокомерного и остро-необаятельного у *С. Сизых* (в постановках А. Кузина — театр им. Волкова и Омский театр драмы); и благополучные хозяева жизни, прежде всего, Крутицкий (стоит провести отчет от *К. Станиславского* в МХТ до домашнего и уютного с его лысиной и карикатурно-шамкающей речью *Н. Плотникова* у Ремизовой, затем — до аристократичного, столичного по духу *В. Солопова* и барственно-уютного провинциала и притом, как у Островского в ремарке («очень важный господин») *Е. Смирнова* в постановках А. Кузина, театр им. Волкова и Омский театр, и до *Л. Броневого* (в постановке М. Захарова, Ленком). Или «торговцы» *Кнуров* и *Паратов*, или «волки» *Лыняев* и *Беркутов* — этим

ролям «везло» в театре и в кино, не будем даже перечислять актеров. И, наконец Несчастливцев, грустно-романтический, — от изысканного, аристократичного И. Соловьева в театре Ермоловой (постановка В. Комиссаржевского) до рыхлого и растерянного, потерянного и вовсе не роскошного трагика А. Амелина в Самарском театре драмы (постановка А. Кузина). А рядом не от веселья клоунствующий *Счастливцев* — Г. Вицин (у В. Комиссаржевского) и обыденный, милый, всеми позабываемой где-то в отдалении от активной жизни О. Белов (у А. Кузина). И — особое достижение среди всех постановок Островского: нежный душой и стойкий характером *Нароков* — удивительный интеллектуальный и эмоциональный опыт М. Штрауха в постановке М. Кнебель «Талантов и поклонников» начала 1970-х гг.

### Резюме

Можно ли считать пьесы Островского эффективными в точки зрения сюжетов, композиции, организации действия/жизни персонажей? Конечно бы, нет — все обыденно, узнаваемо, все едва ли не размеренно. Но, на самом деле, пьесы Островского были пьесами переходного времени и переходной эстетической парадигмы: от империи и купеческо-помещичьего бытия — к обострению чиновничье-аристократических противоречий, от классики — к (да-да!) авангарду. Именно это и видели наиболее прозорливые и незашоренные исследователи, как, к примеру, уже в XX в. В. Лакшин: «Где, в каком стародавнем прошлом осталась та Москва, которая спала, благодумствовала, объедалась, била в церквях благочестивые поклоны? Москва, где не смели курить на улицах, чиновники не носили усов и бород, блины ели только на масляной неделе». Потому неудивительно, что особо наблюдательные и смелые авторы-исследователи «замечали у Островского энергию действия, резкость ритмов, остроту диалога — и думали, что это черта сценической литературы. Это была, скорее, черта жизни, времени, обуреваемого темными страстями и аферами, чреватого крутыми развязками, повенчавшего родную Азию с модной «европеизацией» [Лакшин, 1982].

Александр Островский загадал множество загадок, будь то вопросы о причинах несчастий и самоубийств или о механизмах «добрых» или «злых» поступков, а театральные творцы и зрители эти загадки больше полутора века отгадывают. Эмоции, вызываемые персонажами, разнообразны и подчас диаметрально противоположны.

Жалость? Ненависть? Восхищение? Презрение? Великие режиссеры, Мейерхольд и Станиславский и множество других в XX и в наступившем веке все это так и не отгадали. Великие актеры, от Садовских и Ермоловой, Стрепетовой и Остужева [Зограф, 1960], актеры Александринского театра [Альтшуллер, 1968], дебютанты и актеры-мастера, красавцы и маргиналы... Кто не сыграл в театре, а потом и в кино, на телевидении Островского, не познал русскую душу. Кто не восхитился Островским или не разозлился на него, тот не постиг основы русского искусства.

Мы так и живем рядом с этим непознанным Островским, лишь изредка проникая в глубины его творчества и рискуя утонуть там.

### Библиографический список

1. А. Н. Островский на советской сцене : статьи о спектаклях московских театров разных лет : сборник / послесл. Е. Г. Холодова. Москва : Искусство, 1974. 318 с.
2. Альтшуллер А. Я. Театр прославленных мастеров: Очерки истории Александринской сцены. Ленинград : Искусство, 1968. 306 с.
3. Антонович М. А. Промахи // А. Н. Островский в русской критике : сборник статей. Москва : Государственное изд-во художественной литературы, 1953. С. 250-255.
4. Гончаров И. А. Материалы, заготавливаемые для критической статьи об Островском // А. Н. Островский в русской критике : сборник статей. Москва : Государственное изд-во художественной литературы, 1953. С. 385-386.
5. Злотникова Т. С. Эстетические парадоксы русской драмы. Москва : ИНФРА-М, 2019. 289 с.
6. Зограф Н. Г. Малый театр второй половины XIX века. Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1960. 648 с.
7. Костелянец Б. О. Драма и действие : лекции по теории драмы / сост. и вст. ст. В. И. Максимов ; вст. ст. Н. А. Таршис. Москва : Совпадение, 2007. 502 с.
8. Крымова Н. «Горячее сердце» // Спектакли и годы : статьи о спектаклях русского советского театра. Москва : Искусство, 1969. С. 68-73.
9. Лакшин В. Я. Александр Николаевич Островский. URL: [http://az.lib.ru/o/ostrowskij\\_a\\_n/text\\_0830.shtml?ysclid=1dvaqbd0ur390626916](http://az.lib.ru/o/ostrowskij_a_n/text_0830.shtml?ysclid=1dvaqbd0ur390626916) (дата обращения: 08.02.2023).
10. Лебедев А. А. Драматург перед лицом критики. Вокруг А. Н. Островского и по поводу его. Идеи и темы русской критики : очерки. Москва : Искусство, 1974. 190 с.
11. Мильдон В. И. «Воля дорогая девка молодая» («Гроза» А. Н. Островского) // Вершины русской драмы. Москва : Изд-во Московского университета, 2002. С. 155-181.
12. Миронов А. В. Великий чародей в стране берендеев : Очерк жизни и творчества

А. Н. Островского в Щелькове. Ярославль : Верхне-Волжское книжное изд-во, 1973. 160 с.

13. Ревякин А. И. А. Н. Островский. Жизнь и творчество. Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1949. 344 с.

14. Холодов Е. Г. Драматург на все времена : об А. Н. Островском. Москва : Всероссийское театральное общество, 1975. 424 с.

15. Шалимова Н. А. Человек в художественном мире А. Н. Островского. Ярославль : Ярославский гос. театральный ин-т, 2007. 272 с.

16. Штейн А. Л. Три шедевра А. Островского : пьесы «Гроза», «Лес», «Бесприданница». Москва : Советский писатель, 1967. 180 с.

#### Reference list

1. A. N. Ostrovskij na sovetskoj scene : stat'i o spektakljah moskovskih teatrov raznyh let = Ostrovsky on the Soviet stage: articles on performances of Moscow theaters of different years : sbornik / poslesl. E. G. Holodova. Moskva : Iskusstvo, 1974. 318 s.

2. Al'tshuller A. Ja. Teatr proslavlennyh masterov: Oчерki istorii Aleksandrinskoj sceny = Theater of famous masters: Essays on the history of the Alexandrinsky stage. Leningrad : Iskusstvo, 1968. 306 s.

3. Antonovich M. A. Promahi = Misses // A. N. Ostrovskij v russkoj kritike : sbornik statej. Moskva : Gosudarstvennoe izd-vo hudozhestvennoj literatury, 1953. S. 250-255.

4. Goncharov I. A. Materialy, zagotovljaemye dlja kriticheskoj stat'i ob Ostrovskom = Materials procured for the critical article about Ostrovsky // A. N. Ostrovskij v russkoj kritike : sbornik statej. Moskva : Gosudarstvennoe izd-vo hudozhestvennoj literatury, 1953. S. 385-386.

5. Zlotnikova T. S. Jesteticheskie paradoksy russkoj dramy = Aesthetic paradoxes of Russian drama. Moskva : INFRA-M, 2019. 289 s.

6. Zograf N. G. Malyj teatr vtoroj poloviny XIX veka = Maly Theater of the second half of the XIX century. Moskva : Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1960. 648 s.

7. Kosteljanec B. O. Drama i dejstvie : lekcii po teorii dramy = Drama and action: lectures on drama theory /

sost. i vst. st. V. I. Maksimov ; vst. st. N. A. Tarshis. Moskva : Sovpadenie, 2007. 502 s.

8. Krymova N. «Gorjachee serdce» = «Hot Heart» // Spektakli i gody : stat'i o spektakljah russkogo sovetskogo teatra. Moskva : Iskusstvo, 1969. S. 68-73.

9. Lakshin V. Ja. Aleksandr Nikolaevich Ostrovskij = Alexander Nikolaevich Ostrovsky. URL: [http://az.lib.ru/o/ostrowskij\\_a\\_n/text\\_0830.shtml?ysclid=1dvaqbd0ur390626916](http://az.lib.ru/o/ostrowskij_a_n/text_0830.shtml?ysclid=1dvaqbd0ur390626916) (data obrashhenija: 08.02.2023).

10. Lebedev A. A. Dramaturg pered licom kritiki. Vokrug A. N. Ostrovskogo i po povodu ego. Idei i temy russkoj kritiki : oчерki = Playwright in the face of criticism. Around A. N. Ostrovsky and about him. Ideas and themes of Russian criticism: essays. Moskva : Iskusstvo, 1974. 190 s.

11. Mil'don V. I. «Volja dorogaja devka molodaja» («Gроза» A. N. Ostrovskogo) = «Dear girl's will is young» («Thunderstorm» by A. N. Ostrovsky) // Vershiny russkoj dramy. Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2002. S. 155-181.

12. Mironov A. V. Velikij charodej v strane berendejev: oчерk zhizni i tvorcestva A. N. Ostrovskogo v Shhelykove = The Great Sorcerer in the Land of the Berendeys: essay on the life and work of A. N. Ostrovsky in Shchiolykov. Jaroslavl' : Verhne-Volzhskoe knizhnoe izd-vo, 1973. 160 s.

13. Revjakin A. I. A. N. Ostrovskij. Zhizn' i tvorcestvo = A. N. Ostrovsky. Life and creativity. Moskva : Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izd-vo Ministerstva prosveshhenija RSFSR, 1949. 344 s.

14. Holodov E. G. Dramaturg na vse vremena : ob A. N. Ostrovskom = Playwright for all time: about A. N. Ostrovsky. Moskva : Vserossijskoe teatral'noe obshhestvo, 1975. 424 s.

15. Shalimova N. A. Chelovek v hudozhestvennom mire A. N. Ostrovskogo = A man in the art world of A. N. Ostrovsky. Jaroslavl' : Jaroslavskij gos. teatral'nyj in-t, 2007. 272 s.

16. Shtejn A. L. Tri shedevra A. Ostrovskogo: p'esy «Gроза», «Лес», «Bespridanica» = Three masterpieces by A. Ostrovsky: the plays «Thunderstorm», «Forest», «Dowerless girl». Moskva : Sovetskij pisatel', 1967. 180 s.

Статья поступила в редакцию 16.01.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 16.01.2023; approved after reviewing 20.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
УДК 008:316.42  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_181  
EDN: UHNNYY

**Рижский переводчик, грамматист и лексикограф Я. М. Родде  
в культурной и лингвистической парадигме России второй половины XVIII века**

**Олег Владимирович Лукин**

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и немецкого языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1  
oloukine@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9101-9134>

**Аннотация.** Статья посвящена Я. М. Родде (Jacob Rodde), переводчику и секретарю Рижского магистрата, составителю учебника русского языка для российских немцев, русско-немецкого и немецко-русского словарей, автору многочисленных переводов российских авторов на немецкий язык. В статье анализируются особенности жизни и творческой деятельности российского чиновника немецкого происхождения на фоне культурно-исторических реалий одной из Остзейских губерний Российской империи второй половины XVIII столетия.

Автор статьи обращается к работам, описывающим факты биографии Я. М. Родде, находя известные противоречия, доказывающие, в свою очередь, несовершенство исследовательской парадигмы XVIII-XIX вв. и анализируя интенции авторов работ о нем, опубликованных в XXI столетии. В статье показано, что прижизненные биографические источники Я. М. Родде страдают неполнотой и противоречивостью, а современные исследователи его творчества подчеркивают его роль как одного из «миссионеров русского языка и культуры».

Актуальность представленной работы связана с постоянным интересом исследователей к историческим аспектам культурных процессов разных стран в те или иные исторические эпохи их существования. Новизна статьи заключается в комплексном представлении феномена Я. М. Родде в контексте культурологической парадигмы и языковой ситуации в одной из Остзейских провинций Российской империи второй половины XVIII в.

В работе показано, чем объясняется значение довольно малоизвестного чиновника одной из отдаленных провинций Российской империи в культурной парадигме нашей страны во вторую половину XVIII в. Рядовой чиновник магистрата оказался едва ли не в эпицентре культурных процессов своего времени: необходимость в образованных людях, владеющих титульным языком империи (русским) и языком преобладающего населения Рижской губернии (немецким), сделала его востребованным и как чиновника, и как переводчика с русского на немецкий язык, и как составителя учебника русского языка для немцев и двух словарей.

**Ключевые слова:** Я. М. Родде (1723(25)-1789); Россия; история культуры; история языкознания; XVIII в.; грамматика русского языка; лексикография русского языка

**Для цитирования:** Лукин О. В. Рижский переводчик, грамматист и лексикограф Я. М. Родде в культурной и лингвистической парадигме России второй половины XVIII века // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 181-189. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_181](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_181). <https://elibrary.ru/UHNNYY>

Original article

**Riga translator, grammarian and lexicographer J. M. Rodde  
in the cultural and linguistic paradigm of Russia in the second half of the XVIII century**

**Oleg V. Lukin**

Doctor of philological sciences, professor, head of department of language theory and german language, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
oloukine@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9101-9134>

**Abstract.** The article is dedicated to Jacob Rodde, translator and secretary of the Riga Magistrate, compiler of the textbook of the Russian language for Russian Germans, Russian-German and German-Russian dictionaries, author of numerous translations of Russian authors into German. The article analyzes the peculiarities of the life and creative

activity of a Russian official of German origin against the background of the cultural and historical realities of one of the Ostsee provinces of the Russian Empire in the second half of the XVIII century.

The author of the article refers to the works describing the facts of the biography of J. M. Rodde, finding well-known contradictions that prove, in turn, the imperfection of the research paradigm of the XVIII-XIX centuries and analyzing the intentions of the authors of works about him published in the XXI century. The article shows that the lifetime biographical sources of J. M. Rodde suffers from incompleteness and inconsistency, and modern researchers of his work emphasize his role as one of the «missionaries of the Russian language and culture.»

The relevance of the presented work is connected with the constant interest of researchers in the historical aspects of cultural processes in different countries in various historical epochs of their existence. The novelty of the article lies in the complex representation of the phenomenon of J. M. Rodde in the context of the cultural paradigm and the linguistic situation in one of the Ostsee provinces of the Russian Empire in the second half of the XVIII century. The paper shows what explains the significance of a rather little-known official of one of the remote provinces of the Russian Empire in the cultural paradigm of our country in the second half of the XVIII century. The ordinary magistrate official was almost at the epicenter of the cultural processes of his time: the need for educated people who spoke the titular language of the empire (Russian) and the language of the predominant population of the Riga province (German) made him in demand both as an official and as a translator from Russian into German, and as a compiler of a textbook of the Russian language for Germans and two dictionaries.

**Keywords:** J. M. Rodde (1723(25)-1789); Russia; cultural history; history of linguistics; XVIII century; grammar of the Russian language; lexicography of the Russian language

**For citation:** Lukin O. V. Riga translator, grammarian and lexicographer J. M. Rodde in the cultural and linguistic paradigm of Russia in the second half of the XVIII century. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 181-189. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_181](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_181). <https://elibrary.ru/UHNNYY>

## Введение

Культурные процессы, происходящие в каком-либо регионе в определенный исторический период, бывают, как правило, детерминированы целым комплексом явлений: как более глобальных, присущих в той или иной степени и соседним регионам и даже странам в этот промежуток времени, так и более частных. Они могут быть связаны с политическими, военными, экономическими процессами, происходящими в нем, а могут зависеть от общекультурной парадигмы и даже языковой ситуации внутри этого региона. При этом на передний план могут выдвигаться люди, которые при прочих равных условиях могли бы оказаться совершенно неизвестными и невостребованными.

Шведская Лифляндия, куда входили северная часть современной Латвии и южная часть современной Эстонии, полученная, как известно, по Ништадтскому мирному договору в 1721 г. и выкупленная Россией за 2 млн ефимков, стала вначале частью Рижской губернии Российской империи, а затем Лифляндской губернией. Губернатору подчинялись две канцелярии — русская (с делопроизводством на русском языке) и немецкая (с делопроизводством на немецком). Территория эта почти наполовину была заселена немцами, поэтому потребность в образованных людях, владеющих русским и немецким языками, была исключительно велика.

Один из таких людей, Якоб Родде, занимал должность секретаря и переводчика Рижского

магистрата и вошел в историю культуры этого региона, российскую историю и историю языкознания не только как имперский чиновник и переводчик в одной из остзейских губерний, но и как составитель учебника русского языка и словарей.

## Источники исследования

При проведении настоящего исследования нами были использованы как работы самого Я. М. Родде (переводы, словари и учебник русского языка), так и материалы био- и библиографического характера на немецком и русском языках. В работах на немецком языке, изданных при жизни Я. М. Родде, содержатся сведения о его жизни и творчестве:

– Краткая статья в первом томе немецко-эстонского публициста А. В. Хупеля (August Wilhelm Hupel, 25.02.1737-7.02.1819) «Topographische Nachrichten von Lief- und Ehstland», где содержатся сведения о К. М. Родде (Caspar Matthias Rodde), который, по всей вероятности был отцом Я. М. Родде [Hupel, 1774, 2ter Nachtrag, s. 51].

– Рецензия на учебник русского языка Я. М. Родде, опубликованная в первой части третьего тома 11-томного труда «Russische Bibliothek, zur Kenntniß des gegenwärtigen Zustandes der Literatur in Rußland», которую составил российский библиограф Л. И. Бакмейстер (Hartwig Ludwig Christian Bacmeister, 15.03.1730-3.06.1806) [Bacmeister, 1775, s. 61-64].

– Статья в третьем томе «Ливонской библиотеки» историка Ливонии Ф. К. Гадебуша (Friedrich Konrad Gadebusch, 29.01.1719-20.06.1788) [Gadebusch, 1777, s. 42-43].

В XIX в. были опубликованы две работы, ссылающиеся на вышеперечисленные и частично повторяющие содержащиеся в них сведения:

В 11 томе 15-томного труда немецкого историка И. Г. Мейзеля (Johann Georg Meusel, 17.03.1743-19.09.1820) «Lexikon der vom Jahr 1750 bis 1800 verstorbenen deutschen Schriftsteller» находим биографические сведения о Я. М. Родде, список его переводов, учебника русского языка и словарей [Meusel, 1811, s. 365-366].

В третьем томе работы «Allgemeines Schriftsteller- und Gelehrten-Lexicon der Provinzen Livland, Estland und Kurland», которую составили митавский историк И. Ф. фон Рекке (Johann Friedrich von Recke, 1.08.1764-13.09.1846) и ливляндский историк К. Э. фон Напи(е)рского (Karl Eduard von Napiersky, 21.05.1793-2.09.1864), содержатся сведения о биографии Я. М. Родде [Recke, 1831, s. 555-556].

Отечественные исследователи обращаются к биографии и трудам Я. М. Родде лишь начиная с XX столетия:

1. В «Справочном словаре о русских писателях и ученых, умерших в XVIII и XIX столетиях» российского библиографа Г. Н. Геннади (18(30).03.1826-26.02.(9.03)1880) содержатся краткие сведения о Я. М. Родде [Геннади, 1906, с. 258-259].

2. В «Русском биографическом словаре», издававшемся на средства А. А. Половцова (31.05.(12.06)1832-24.09.(7.10)1909), находим краткую статью о Я. М. Родде [Н. М. Родде, 1913].

Работы отечественных исследователей о Я. М. Родде, опубликованные в текущем столетии, лишней раз свидетельствуют об актуальности этой проблематики, вызванной интересом к этой незаурядной личности. Здесь особо следует отметить труды отечественного литературоведа Л. И. Сазоновой, которая в документах из Российского государственного архива древних актов нашла некоторые недостающие сведения о жизни Я. М. Родде [Сазонова, 2008; Сазонова, 2010].

В статьях российских ученых анализировались учебник русского языка и словари Я. М. Родде [Власов, 2020; Власов, 2014; Власов, 2022; Ершова, 2011; Ершова, 2013; Григорьева, 2011; Московкин, 2011; Ширшикова, 2018].

## Результаты исследования

### 1. Некоторые биографические факты

Якоб Родде (Jacob (также Jakob) Rodde, рус. Яков Матвеевич Родде) — одна из интереснейших личностей XVIII столетия, однако, как мы уже писали выше, биографические сведения крайне недостаточны и противоречивы. Противоречия эти накапливались в течение XVIII-XIX вв. и транслировались в разнообразнейших вариациях более поздними исследователями.

Годом рождения Якоба Родде принято считать 1725-й, по другим данным, он родился 24 октября 1723 г. Относительно места рождения также существуют разногласия. Одни исследователи называют Нарву (возможно, он родился в семье местного лютеранского пастора К. М. Родде (Kaspar Matthias Rodde) [Recke, 1831, s. 555]), другие — Москву, третьи — Троицкий Острог Нижегородской губернии. Впрочем, так или иначе местом его рождения была Российская Империя [Сазонова, 2010, с. 50], что немаловажно для наших рассуждений.

Предком Якоба Родде называют выходца из Любека купца Иоганна Родде, который в XVII в. проживал в Нарве [Власов, 2014, с. 152]. Поскольку его потомки торговали с Россией, знание ими русского языка было необходимо, что также впоследствии прямо или косвенно повлияет на судьбу Я. М. Родде.

В 1744 г. юноша поступает на теологический факультет университета в немецком городе Галле (Halle an der Saale), основанный в 1694 г. и известный среди прочего тем, что он впервые в Германии в 1754 г. присудил ученую степень доктора наук женщине (Доротея Христиана Эрксleben). Очевидно, выбор университета в Галле не был случаен: в 1716-1719 гг. в нем на теологическом факультете учился К. М. Родде [Chlebaeva, 2015, s. 98-99].

Следующие почти два десятилетия жизни Я. М. Родде, к сожалению, не описаны ни в одном из прижизненных биографических источников. Определенно, он состоял на гражданской службе, дослужившись сначала до титулярного советника (гражданский чин 9 класса, соответствующий воинскому званию капитана), а 22 мая 1762 г. произведен в чин коллежского асессора (8 класс, соответствующий званию майора) [Сазонова, 2010, с. 50]. Известно, что по указу 1745 г. лица, не являющиеся дворянами, должны были выполнять требование 12-летнего служебного стажа для перехода из 9 в 8 класс. В те времена этот чин давал его обладателю право на потом-

ственное дворянство.

После многочисленных переездов по Российской империи и дальнейших служебных перемещений в течение последующих девяти лет [Сазонова, 2010, с. 50] Я. М. Родде в 1771 г. оказывается в Рижском магистрате в должности секретаря и переводчика. По указанным выше причинам потребность в переводческой деятельности Я. М. Родде не только на службе, но и, очевидно, вне ее, была действительно велика.

Как утверждает авторитетный «Русский биографический словарь» [Н. М. Родде, 1913], в этой должности Я. М. Родде остается лишь до 1774 г. Позволим себе, однако, в этом усомниться, так как сам автор изданных в 1784 г. «Российского лексикона по алфавиту» и «Немецко-русского словаря» называет себя по-прежнему «секретарем и переводчиком при магистрате российского императорского города Риги» [Родде, 1784; Rodde, 1784]. Ту же должность он занимал и в год своей смерти, когда вышло последнее, четвертое, издание его учебника русского языка «Russische Sprachlehre» [Rodde, 1789].

Скончался Я. М. Родде 29 мая 1789 г. в городе Риге.

## 2. Я. М. Родде как переводчик

Я. М. Родде переводил с русского на немецкий язык произведения самого разного жанра, все его переводы издавались в Риге в одном и том же издательстве. Самым первым его переводом, изданным в 1765 г., является инструкция по выращиванию картофеля — «Anweisung zur Pflanzung der Erdäpfel, welche man sonst Patatoes nennt». Можно предположить, что к этому времени он уже проживал и работал в Риге. За этой инструкцией последовал перевод драмы в одном действии «Благодеянии приобретают сердца» [Благодеянии, 1770], написанной на тему русско-турецкой войны и изданной в Петербурге примерно в 1770 г. Его перевод «Wohlthaten gewinnen die Herzen» [Wohlthaten, 1771] вышел в свет в Риге в 1771 г.

В переводах Я. М. Родде в 1772 г. были изданы труды известного русского географа, историка и краеведа, первого историка Южного Урала П. И. Рычкова (12.10.1712-26.10.1777) «Топография оренбургская: То есть: обстоятельное описание Оренбургской губернии» [Рычков, 1762] («Orenburgische Topographie, oder Umständliche Beschreibung des Orenburgischen Gouvernements» [Rytschkow, 1772a]) и «Опыт казанской истории древних и средних времен» [Рычков, 1767] («Ver-

such einer Historie von Kasan alter und mittler Zeiten» [Rytschkow, 1772b]).

Я. М. Родде также перевел на немецкий язык несколько произведений крупного деятеля РПЦ митрополита Платона (Левшина) (29.06.1737-11.11.1812). Среди них было, например, «Православное учение или Сокращенная христианская богословия: Для употребления его императорского высочества пресветлейшаго все-российскаго наследника, благовернаго государя цесаревича и великаго князя Павла Петровича» [Платон, 1765] («Rechtgläubige Lehre, oder kurzer Auszug der christlichen Theologie, zum Gebrauche Seiner Kaiserlichen Hoheit des Durchl. Thronfolgers des russischen Reiches, rechtgläubigen Grossen Herrn Zesarewitsch und Grossfürsten Paul Petrowitsch» [Platon, 1770]).

Примечательно, что этот перевод был издан в 1770 г. в Риге в издательстве И. Ф. Харткноха (Johann Friedrich Hartknoch, 28.09.1740-1.04.1789), где впоследствии увидели свет все переводы и труды Я. М. Родде, что косвенно может свидетельствовать о том, что наш герой или уже проживал и работал в Риге, или был лично знаком с издателем.

Сам И. Ф. Харткнох, как известно, был весьма незаурядной личностью среди немецких книгоиздателей. Получив богословское образование в университете Кенигсберга, он начал свою деятельность младшим продавцом в книготорговой фирме И. Я. Кантора (Johann Jakob Kanter (Kantor), 1731(1738) — 18.04.1786). В 1763 г. переехал в Митаву, столицу тогдашнего герцогства Курляндского, для открытия филиала этой фирмы, а через год основал свое дело в Риге. Не в последнюю очередь успеху его деятельности способствовала начавшаяся в студенческие времена дружба с известным немецким мыслителем, писателем и богословом И. Г. Гердером (Johann Gottfried Herder, 25.08.1744-18.12.1803) и их учителями — великим немецким философом И. Кантом (Immanuel Kant, 22.04.1724-12.02.1804) и немецким философом, идеологом «Бури и натиска» И. Г. Гаманом (Johann Georg Hamann, 27.08.1730-21.06.1788) [Eckhard, 1879].

## 3. Учебник русского языка и словари Я. М. Родде

Можно предположить, что переводческая деятельность Я. М. Родде едва ли удовлетворяла потребности остзейских немцев в получении информации на государственном языке Российской империи. Поэтому вполне логичным шагом риж-



ского переводчика и секретаря стала подготовка к изданию немецко-русского и русско-немецкого словаря, а также учебника русского языка «Russische Sprachlehre», то есть материалов, используя которые, жители прибалтийских губерний России могли бы сами изучать русский язык.

Не случайно немецкий славист Г. Кайперт писал, что благодаря работам Я. М. Родде «...человек немецкого происхождения сам, без сомнительной помощи переводчиков, может черпать знания о России непосредственно из русских источников» [Keipert, 2006, s. 101]. В этом смысле сам Я. М. Родде, равно как и многие другие составители учебников русского языка для немцев (Ф. Гелтергоф, Э. Вейсманн, К. Шмидт, И. А. Э. Шмидт, Е. Шмидт, И. А. Гейм, И. С. Фатер, А. В. Таппе, К. Ф. Мальш) с легкой руки некоторых отечественных исследователей стали именоваться миссионерами русского языка и культуры [Григорьева, 2011; Ершова, 2013].

Сам Я. М. Родде в предисловии к первому изданию особо подчеркивает, что «Российская грамматика» М. В. Ломоносова, которую перевел на немецкий язык писатель и переводчик И. Л. Стаффенгаген (Johann Lorenz Staffenhagen, 1728-1784) [Lomonosow, 1764], стала основой его учебника, однако сам автор хотел сделать ее удобнее для использования в учебных целях [Rodde, 1778, s. 4]. Претерпевший с 1773 до 1789 г. четыре издания, этот учебник является, пожалуй, самым значимым произведением Я. М. Родде, навсегда вписавшим имя его автора в историю отечественного языкознания и отечественной культуры. Эта работа была одним из источников грамматик Н. И. Греча (см. нашу статью [Лукин, 2020, с. 160]).

В качестве своего рода приложения к этому учебнику в 1789 г. была издана книга для чтения «Разные истории и нравоучения, выбранные в пользу обучающагося юношества российскому языку» [Родде, 1789].

В 1784 г. в рижском издательстве И. Ф. Харткноха одновременно вышли два словаря, составленные Я. М. Родде: «Российский лексикон по алфавиту» [Родде, 1784] и «Немецко-русский словарь» («Deutsch-Russisches Wörterbuch») [Rodde, 1784]. В предисловии ко второму автор так или иначе в качестве своего источника указал словарь Э. Вейсмана (Ehrenreich Weismann, 15.07.1641-23.02.1717) [Weismann, 1731] и, в частности, отмечал, что «...словарь Вейсмана очень несовершенный и недостаточный, причиной чего являются измене-

ния, произошедшие в русском языке за последние пятьдесят лет с момента выхода названного словаря» [Rodde, 1784, s. X2].

### Заключение

Проведенное нами исследование отчетливо показывает роль «маленького человека» в культурно-исторической парадигме России XVIII столетия. Рядовой чиновник магистрата одной из дальних провинций Российской империи оказался едва ли не в эпицентре культурных процессов своего времени: необходимость в образованных людях, владеющих титульным языком империи (русским) и языком преобладающего населения Рижской губернии (немецким), сделало его востребованным — и как чиновника, и как переводчика с русского на немецкий язык.

И вместе с тем его необыкновенная интуиция и многолетнее сотрудничество с одним из самых выдающихся издателей своего времени, который, в числе прочего, успешно занимался книжной торговлей с Германией, Петербургом и Москвой, позволили ему сделать шаг, обессмертивший его в истории отечественного языкознания и, в известной степени, отечественной культурологии и педагогики: он составил и издал востребованный учебник русского языка для немецких учащихся, выдержавший четыре издания и послуживший своего рода образцом для более поздних учебников и грамматик русского языка для немцев, и два словаря — русско-немецкий и немецко-русский.

### Библиографический список

1. Благодеянии приобретают сердца: Драма. В одном действии. В Санкт-Петербурге: Типография Морского кадетского корпуса, ок. 1770. 51, [1] с.
2. Власов С. В. Рецепция грамматических идей М. В. Ломоносова в русских грамматиках второй половины XVIII в. / С. В. Власов, С. С. Волков, Л. В. Московкин // Acta Linguistica Petropolitana. 2020. Vol. 16. 3. С. 689-724.
3. Власов С. В. Из истории создания учебников русского языка как иностранного в России: «Russische Sprachlehre» Якоба Родде (1773 г.) / С. В. Власов, Л. В. Московкин // Литературная культура России XVIII века. Выпуск 5 / под ред. П. Е. Бухаркина, Е. М. Матвеева. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2014. С. 151-163.
4. Власов С. В. Три издания грамматики русского языка И. А. Гейма и их источники в истории педагогики / С. В. Власов, Л. В. Московкин // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8. № 3. С. 71-81.

5. Геннади Г. Н. Справочный словарь о русских писателях и ученых, умерших в XVIII и XIX столетиях, и Список русских книг с 1725 по 1825 г. / сост. Григорий Геннади. Т. 3: Н-Р / с предисл. А[ндрея] Титова. Москва : Типография штаба Московского военного округа, 1906. [4], 291 с.
6. Григорьева Т. М. «...но собственным обилием и превосходством» // Человек, язык и текст: к юбилею Т. В. Шмелевой : сб. ст. / редкол.: Т. Л. Каминская и др. ; отв. ред. Т. Л. Каминская, А. Н. Сперанская. Великий Новгород : НГУ, 2011. С. 106-113.
7. Ершова Е. О. Грамматическая деятельность Я. М. Родде как фактор распространения русского языка в немецкоязычной аудитории // Вестник ИГЛУ. 2011. № 1. С. 24-30.
8. Ершова Е. О. Этапы распространения русского языка в немецкоязычном мире (на материале учебной литературы XVI-XIX вв.) // Русский язык за рубежом. 2013. № 2 (237). С. 42-49.
9. Лукин О. В. Русские грамматики Н. И. Греча и их немецкие источники // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 2 (21). С. 158-163.
10. Московкин Л. В. Обучение русскому языку нерусских учащихся в XIX веке: первые методические школы // Филология и культура. 2012. № 2 (28). С. 80-83.
11. Н. М. Родде, Яков Матвеевич // Русский биографический словарь: Рейтерн — Рольдберг. Т. 16. Санкт-Петербург : Типография Императорской академии наук, 1913. С. 287.
12. Платон (Левшин П. Г.) Православное учение или Сокращенная христианская богословия: Для употребления его императорского высочества пресветлейшего всероссийского наследника, благоверного государя цесаревича и великого князя Павла Петровича / Сочиненная его императорского высочества учителем иеромонахом Платоном 1765 года. Санкт-Петербург : Имп. Акад. наук, 1765. 173 с.
13. Родде Я. М. Российский лексикон по алфавиту / изд. Яковом Родде. Рига : У Ивана Фридриха Гарткноха, 1784. 418 с.
14. Рычков П. И. Опыт казанской истории древних и средних времен. В Санкт-Петербурге : Издательство при Императорской Академии наук, 1767. 14, 196, 36 с.
15. Рычков П. И. Топография Оренбургская: То есть: обстоятельное описание Оренбургской губернии, сочиненное коллежским советником и Императорской Академии наук корреспондентом Петром Рычковым. 3 ч. Санкт-Петербург : при Императорской Академии наук, 1762.
16. Сазонова Л. И. Немецко-русский филолог-переводчик Яков Родде // Die slavischen Grenzen Mitteleuropas: Festschrift für S. Bonazza zum 70. Geburtstag / Hrsg. von S. Aloe. München: De Gruyter, 2008 (Die Welt der Slaven. Sammelbände; Bd. 34). S. 173-179.
17. Сазонова Л. И. Родде Яков Матвеевич // Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 3 (Р-Я). Санкт-Петербург, 2010. С. 50-52.
18. Ширишкова А. А. К вопросу о некоторых особенностях немецкоязычных грамматик русского языка второй половины XVIII века // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 104-106.
19. Vasmester H. L. C. Russische Bibliothek, zur Kenntniß des gegenwärtigen Zustandes der Literatur in Rußland. Des dritten Bandes erstes Stück. St. Petersburg, Riga und Leipzig: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1778. 578 S.
20. Chelbaeva T. «Русские книги» из Галле в дискурсе формирования русского литературного языка нового типа // Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 2015. 515 S.
21. Eckardt J. Hartknoch, Johann Friedrich // Allgemeine Deutsche Biographie, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 10 (1879), S. 667.
22. Gadebusch F. K. Livländische Bibliothek nach alphabetischer Ordnung von Friederich Konrad Gadebusch, Justizbürgermeister der kaiserlichen Stadt Dörpat. 3. Th. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1777. 272 S.
23. Hupel A. W. Topographische Nachrichten von Lief- und Ehistland / Gesamm. u. hrsg. durch August Wilhelm Hupel. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1774. 1. Bd. 790, 84 S.
24. Keipert H. Das Russisch-Lehrwerk von Jacob Rodde: Zur Kenntnis der russischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert // Dahmann D. Die Kenntnis Rußlands im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert: Wissenschaft und Publizistik über das Russische Reich. Göttingen: Bonn University Press bei Vandenhoeck & Ruprecht unipress, 2006. Bd. T. II. S. 85-110.
25. Lomonosow M. W. Rußische Srammatik, verfaßt von Herrn Michael Lomonosow, Kayserl. Staats-Rat, der Kayserl. Academie der Wißenschafften zu St. Petersburg, wirklichem Mitgliede und Professorn der Chymie, wie auch der Kayserlichen Academie der Künste daselbst, der Königlichen Academie der Wißenschafften in Schweden und der Academic des Bononischen Instituts Ehren-Mitglieder. Aus dem Rußischen übersetzt von Johann Lorenz Stavenhagen. St. Petersburg: Gedruckt bey der Kayserl. Academie der Wißenschafften, 1764. 383 S.

26. Meusel J. G. Lexikon der vom Jahr 1750 bis 1800 verstorbenen teutschen Schriftsteller. Bd. 11. Leipzig: Fleischer, 1811. 502 S.

27. Platon Rechtgläubige Lehre, oder kurzer Auszug der christlichen Theologie, zum Gebrauche Seiner Kaiserlichen Hoheit des Durchl. Thronfolgers des russischen Reiches, rechtgläubigen Grossen Herrn Zesarewitsch und Grossfürsten Paul Petrowitsch / Verfasset von dem Jeromonach Platon, nunmehrigen Archimandriten des Troitzschen Klosters; Aus dem Russischen [von Jakob Rodde]. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1770. [30], 224, [8] S.

28. Recke J. F., Napiersky K. E. Rodde (Jacob) // Recke J. F., Napiersky K. E. Allgemeines Schriftsteller und Gelehrten Lexicon der Provinzen Livland, Estland und Kurland. Bd. 3: L-R. Mitau: bey Johann Friedrich Steffenhagen und Sohn, 1831. S. 555-556.

29. Rodde J. Deutsch-Russisches Wörterbuch, ausgegeben von Jacob Rodde, Secretair und Translateur eines Hochedlen Raths der Russischkaiserlichen Stadt Riga. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1784. [4], 758 S.

30. Rodde J. Russische Sprachlehre, verfasst von Jacob Rodde, Secretair und Translateur Eines Hochedlen Raths der Russischkaiserlichen Stadt Riga. 2. Aufl. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1778. 431 S.

31. Rodde J. Russische Sprachlehre / Verfasset von Jacob Rodde, Secretair und Translateur eines hochedlen Raths der Russischkaiserlichen Stadt Riga. Vierte vermehrte Auflage. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1789. 24, 431 S.

32. Rytschkow P. I. Orenburgische Topographie oder umständliche Beschreibung des Orenburgischen Gouvernements / Verfasset von Peter Rytschkov Staatsrath und Correspondenten der kaiserl. Akademie der Wissenschaften; Aus dem Russischen von Jacob Rodde Secretair und Translateur in Riga. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1772a. Th. 2. [8], 188, [4] c.

33. Rytschkow P. I. Versuch einer Historie von Kasan alter und mittler Zeiten / Verfasst von Peter Rytschkov, Staats-Rathe, Correspondenten der Kaiserl. Akad. der Wissenschaften und Mitglieder der Freyen oekonomischen Gesellschaft zu St. Petersburg; Aus dem Russischen übersetzt von Jacob Rodde, Secretair und Translateur in Riga. Riga: Bey Joh. Friedrich Hartknoch, 1772b. 158 S.

34. Weissmann E. Teutsch-Lateinisch-und Russisches Lexikon = Немецко-латинский и русский лексикон: Купно с первыми началами рускаго языка к общей пользе / При Императорской Академии наук печатню издам [Перевели на русский язык И. И. Ильинский, И. П. Сатаров и И. С. Горлицкий]. St. Petersburg: Gedruckt in der Kayserl. Academie der Wissenschaften Buchdruckerey, 1731. [4], 788, 46 c.

35. Wohlthaten gewinnen die Herzen: Drama in einem Aufzuge / aus dem Russischen von Jacob Rodde. Riga: Bey Joh. Friedrich Hartknoch, 1771. 79, [1] S.

#### Reference list

1. Blagodejani priobretajut serdca: Drama. V odnom dejstvii = Blessings acquire hearts: Drama. In one act. V Sankt-Peterburge: Tipografija Morskogo kadetskogo korpusa, ok. 1770. 51, [1] s.

2. Vlasov S. V. Recepcija grammaticheskikh idej M. V. Lomonosova v russkikh grammatikah vtoroi poloviny XVIII v. = Reception of grammatical ideas by M. V. Lomonosov in Russian grammars of the second half of the XVIII century / S. V. Vlasov, S. S. Volkov, L. V. Moskovkin // Acta Linguistica Petropolitana. 2020. Vol. 16. 3. C. 689-724.

3. Vlasov S. V. Iz istorii sozdanija uchebnikov russkogo jazyka kak inostrannogo v Rossii: «Russische Sprachlehre» Jakoba Rodde (1773 g.) = About origins of textbooks of the Russian language as a foreign language in Russia: «Russische Sprachlehre» by Jacob Rodde (1773) / S. V. Vlasov, L. V. Moskovkin // Literaturnaja kul'tura Rossii XVIII veka. Vypusk 5 / pod red. P. E. Buharkina, E. M. Matveeva. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2014. S. 151-163.

4. Vlasov S. V. Tri izdanija grammatiki russkogo jazyka I. A. Gejma i ih istochniki v istorii pedagogiki = Three editions of the grammar of the Russian language by I. A. Heim and their sources in the history of pedagogy / S. V. Vlasov, L. V. Moskovkin // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2022. T. 8. № 3. S. 71-81.

5. Gennadi G. N. Spravochnyj slovar' o russkikh pisateljah i uchenyh, umershih v XVIII i XIX stoletijah, i Spisok russkikh knig s 1725 po 1825 g. = A reference dictionary about Russian writers and scientists who died in the XVIII and XIX centuries, and a list of Russian books from 1725 to 1825. / sost. Grigorij Gennadi. T. 3: N-R / s predisl. A[ndreja] Titova. Moskva: Tipografija shtaba Moskovskago voennago okruga, 1906. [4], 291 s.

6. Grigor'eva T. M. «...no sobstvennym obiljem i prevoshodstvom» = «...but by its own abundance and superiority» // Chelovek, jazyk i tekst: k jubileju T. V. Shmelevoi: sb. st. / redkol.: T. L. Kaminskaja i dr.; otv. red. T. L. Kaminskaja, A. N. Speranskaja. Velikiĭ Novgorod: NGU, 2011. S. 106-113.

7. Ershova E. O. Grammaticheskaja dejatel'nost' Ja. M. Rodde kak faktor rasprostraneniya russkogo jazyka v nemeckojazychnoj auditorii = Grammatical activity of J. M. Rodde as a factor in the Russian language spread in the German-speaking audience // Vestnik IGLU. 2011. № 1. S. 24-30.

8. Ershova E. O. Jetapy rasprostraneniya russkogo

jazyka v nemeckojazychnom mire (na materiale uchebnoj literatury XVI-XIX vv.) = Stages of the Russian language spread in the German-speaking world (based on educational literature of the XVI-XIX centuries) // Russkij jazyk za rubezhom. 2013. № 2 (237). S. 42-49.

9. Lukin O. V. Russkie grammatiki N. I. Grecha i ih nemeckie istochniki = Russian grammars of N. I. Grech and their German sources // Verhnevolzhskij filologičeskij vestnik. 2020. № 2 (21). S. 158-163.

10. Moskovkin L. V. Obuchenie russkomu jazyku nerusskih uchashhihsja v XIX veke: pervye metodicheskie shkoly = Teaching the Russian language of non-Russian students in the XIX century: the first methodological schools // Filologija i kul'tura. 2012. № 2 (28). S. 80-83.

11. N. M. Rodde, Jakov Matveevich = Yakov Matveevich // Russkij biograficeskij slovar': Rejtern — Rol'cberg. T. 16. Sankt-Peterburg : Tipografija Imperatorskoj akademii nauk, 1913. S. 287.

12. Platon (Levshin P. G.) Pravoslavnoe učenje ili Sokrashennaja hristianskaja bogoslovija: Dlja upotreblenija ego imperatorskago vysochestva presvetlejshago vserossijskago naslednika, blagovernago gosudarja cesarevicha i velikago knjazja Pavla Petrovicha = Plato (Levshin P. G.) Orthodox teaching or Abbreviated Christian theology: For the use of his imperial highness, the all-Russian heir, the blessed sovereign Tsarevich and the great prince Pavel Petrovich / Sochinennaja ego imperatorskago vysochestva uchitelem ieromonahom Platonom 1765 goda. Sankt-Peterburg : Imp. Akad. nauk, 1765. 173 s.

13. Rodde Ja. M. Rossijskij leksikon po alfavitu = Russian alphabet lexicon / izd. Jakobom Rodde. Riga : U Ivana Fridriha Gartknoha, 1784. 418 s.

14. Rychkov P. I. Opyt kazanskoj istorii drevnih i srednih vremjan = Experience of the Kazan history of ancient and middle times. V Sankt-Peterburge : Izdatel'stvo pri Imperatorskoj Akademii nauk, 1767. 14, 196, 36 s.

15. Rychkov P. I. Topografija Orenburgskaja: To est' obstojatel'noe opisanie Orenburgskoj gubernii, sochinennoe kollezhskim sovetnikom i Imperatorskoj Akademii nauk korrespondentom Petrom Rychkovym = Topography Orenburg: That is: a detailed description of the Orenburg province, composed by the college adviser and the Imperial Academy of Sciences correspondent Peter Rychkov. 3 ch. Sankt-Peterburg : pri Imperatorskoj Akademii nauk, 1762.

16. Sazonova L. I. Nemecko-russkij filolog-perevodchik Jakob Rodde = German-Russian philologist-translator Jakob Rodde // Die slavischen Grenzen Mitteleuropas: Festschrift für S. Bonazza zum 70. Geburtstag / Hrsg. von S. Aloe. München: De Gruyter,

2008 (Die Welt der Slaven. Sammelbände; Bd. 34). S. 173-179.

17. Sazonova L. I. Rodde Jakob Matveevich = Rodde Jakob Matveevich // Slovar' russkij pisatelej XVIII veka. Vyp. 3 (R-Ja). Sankt-Peterburg, 2010. S. 50-52.

18. Shirshikova A. A. K voprosu o nekotoryh osobennostjah nemeckojazychnyh grammatik russkogo jazyka vtoroj poloviny XVIII veka = On the question of some features of German-speaking grammars of the Russian language of the second half of the XVIII century // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2018. T. 7. № 2 (23). S. 104-106.

19. Bacmeister H. L. C. Russische Bibliothek, zur Kenntniß des gegenwärtigen Zustandes der Literatur in Rußland. Des dritten Bandes erstes Stück. St. Petersburg, Riga und Leipzig: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1778. 578 S.

20. Chelbaeva T. «Russkie knigi» iz Galle v diskurse formirovanija russkogo literaturnogo jazyka novogo tipa // Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 2015. 515 S.

21. Eckardt J. Hartknoch, Johann Friedrich // Allgemeine Deutsche Biographie, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 10 (1879), S. 667.

22. Gadebusch F. K. Livländische Bibliothek nach alphabetischer Ordnung von Friederich Konrad Gadebusch, Justizbürgermeister der kaiserlichen Stadt Dörpat. 3. Th. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1777. 272 S.

23. Hupel A. W. Topographische Nachrichten von Lief- und Ehistland / Gesamm. u. hrsg. durch August Wilhelm Hupel. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1774. 1. Bd. 790, 84 S.

24. Keipert H. Das Russisch-Lehrwerk von Jacob Rodde: Zur Kenntnis der russischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert // Dahmann D. Die Kenntnis Rußlands im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert: Wissenschaft und Publizistik über das Russische Reich. Göttingen: Bonn University Press bei Vandenhoeck & Ruprecht unipress, 2006. Bd. T. II. S. 85-110.

25. Lomonosow M. W. Rußische Srammatik, verfaßt von Herrn Michael Lomonosow, Kayserl. Staats-Rat, der Kayserl. Academie der Wißenschafften zu St. Petersburg, wirklichem Mitgliede und Professorn der Chymie, wie auch der Kayserlichen Academie der Künste daselbst, der Königlichen Academie der Wißenschafften in Schweden und der Academic des Bononischen Instituts Ehren-Mitglieder. Aus dem Rußischen übersetzt von Johann Lorenz Stavenhagen. St. Petersburg: Gedruckt bey der Kayserl. Academie der Wißenschafften, 1764. 383 S.

26. Meusel J. G. Lexikon der vom Jahr 1750 bis 1800 verstorbenen teutschen Schriftsteller. Bd. 11. Leipzig: Fleischer, 1811. 502 S.

27. Platon Rechtgläubige Lehre, oder kurzer Auszug der christlichen Theologie, zum Gebrauche Seiner Kaiserlichen Hoheit des Durchl. Thronfolgers des russischen Reiches, rechtgläubigen Grossen Herrn Zesarewitsch und Grossfürsten Paul Petrowitsch / Verfasset von dem Jeromonach Platon, nunmehrigen Archimandriten des Troitzschen Klosters; Aus dem Russischen [von Jakob Rodde]. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1770. [30], 224, [8] S.

28. Recke J. F., Napiersky K. E. Rodde (Jacob) // Recke J. F., Napiersky K. E. Allgemeines Schriftsteller und Gelehrten Lexicon der Provinzen Livland, Estland und Kurland. Bd. 3: L-R. Mitau: bey Johann Friedrich Steffenhagen und Sohn, 1831. S. 555-556.

29. Rodde J. Deutsch-Russisches Wörterbuch, ausgegeben von Jacob Rodde, Secretair und Translateur eines Hochedlen Rathes der Russischkaiserlichen Stadt Riga. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1784. [4], 758 S.

30. Rodde J. Russische Sprachlehre, verfasset von Jacob Rodde, Secretair und Translateur Eines Hochedlen Rathes der Russischkaiserlichen Stadt Riga. 2. Aufl. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1778. 431 S.

31. Rodde J. Russische Sprachlehre / Verfasset von Jacob Rodde, Secretair und Translateur eines hochedlen Rathes der Russischkaiserlichen Stadt Riga. Vierte vermehrte Auflage. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1789. 24, 431 S.

32. Rytschkow P. I. Orenburgische Topographie oder umständliche Beschreibung des Orenburgischen Gouvernements / Verfasset von Peter Rytschkov Staatsrath und Correspondenten der kaiserl. Akademie der Wissenschaften; Aus dem Russischen von Jacob Rodde Secretair und Translateur in Riga. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1772a. Th. 2. [8], 188, [4] s.

33. Rytschkow P. I. Versuch einer Historie von Kasan alter und mittler Zeiten / Verfasst von Peter Rytschkov, Staats-Rathe, Correspondenten der Kaiserl. Akad. der Wissenschaften und Mitglieder der Freyen oekonomischen Gesellschaft zu St. Petersburg; Aus dem Russischen übersetzt von Jacob Rodde, Secretair und Translateur in Riga. Riga: Bey Joh. Friedrich Hartknoch, 1772b. 158 S.

34. Weissmann E. Teutsch-Lateinisch-und Russisches Lexikon = Nemecko-latinskij i ruskij leksikon: Kupno s pervymi nachalami ruskago jazyka k obshej pol'ze / Pri Imperatorskoj Akademii nauk pechatiju izdan [Pereveli na ruskij jazyk I. I. Il'inskij, I. P. Satarov i I. S. Gorlickij]. St. Petersburg: Gedruckt in der Kayserl. Academie der Wissenschaften Buchdruckerey, 1731. [4], 788, 46 s.

35. Wohlthaten gewinnen die Herzen: Drama in einem Aufzuge / aus dem Russischen von Jacob Rodde. Riga: Bey Joh. Friedrich Hartknoch, 1771. 79, [1] S.

Статья поступила в редакцию 12.01.2023; одобрена после рецензирования 15.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 12.01.2023; approved after reviewing 15.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья

УДК 7.036 + 7.067 + 7.077 + 304.44

DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_190

EDN: UWUREY

### **Аутсайдерское искусство в современной России: кураторские стратегии и институциональные оптики**

**Анна Александровна Суворова**

Доктор искусствоведения, доцент кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48  
suvorova\_anna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6421-8514>

**Аннотация.** В статье анализируются трансформации феномена аутсайдерского искусства в российской культуре начала XXI в. в перспективе его институционализации и музеефикации. В качестве основного материала анализа используются кураторские стратегии, рассматриваются структура выставок, кураторские тексты проектов, посвященных аутсайдерскому искусству. Исследование стратегий работы с творчеством аутсайдеров позволяет понять, как складывается дискурс аутсайдерского искусства в современной России. Важным аспектом исследования становится выявление парадигмальных связей современного искусства и творчества аутсайдеров в кураторской и научно-исследовательской практике современных музеев и других арт-институций. В период с середины 2000-х до начала 2020-х гг. аутсайдерское искусство интерпретируется и презентуется в двух модусах: 1) как феномен искусства, равнозначный другим в парадигме «большого» искусства (что близко международной практике музейной деятельности); 2) в контексте развития инклюзии в современной деятельности российских музеев. Первый подход получил преимущественное развитие в период с середины 2000-х до 2010-х гг.: в России было реализовано несколько событий, сближающих феномен аутсайдерского искусства с полем современных арт-практик и позиционирующих творчество аутсайдеров как равноправную часть современного художественного процесса. Второй подход в работе современных российских музеев является доминирующим в последние годы, акценты в кураторской оптике и презентации выставок смещены в пользу инклюзивной миссии современных арт-институций. Эта тенденция находит отражение в риторике кураторских текстов, подходах к конструированию состава выставок и специфике позиционирования проектов.

**Ключевые слова:** аутсайдерское искусство; арт-брют; современное искусство; выставка; музей; музеефикация; кураторство

**Для цитирования:** Суворова А. А. Аутсайдерское искусство в современной России: кураторские стратегии и институциональные оптики // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 190-197.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_190](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_190). <https://elibrary.ru/UWUREY>

Original article

### **Outsider art in contemporary Russia: curatorial strategies and institutional optics**

**Anna A. Suvorova**

Doctor of art criticism, associate professor of department of theory and history of culture, Herzen Russian state pedagogical university. 191186, St. Petersburg, Moika river emb., 48  
suvorova\_anna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6421-8514>

**Abstract.** The paper investigates transformations of the discourse of Outsider Art in the Russian culture of early 21st centuries through the perspective of its institutionalization and museumification. The article provides a critical analysis of curatorial strategies, structure of exhibitions, curatorial texts of projects dedicated to Outsider Art. The study of the curatorial strategies cases allows us to investigate the development of Outsider Art's discourse in Russia. Also the paper examines paradigmatic relations Contemporary Art and Outsider Art in the curatorial practice and studies of modern art museums and other art institutions. In mid-2000s — early 2020s, Outsider Art was interpreted and presented in two modes: 1) as an art phenomenon-equivalent to others in the paradigm of mainstream art (similar to the international museum's practice); 2) in the context of development of inclusion in Russian museums. The first approach was predominantly developed in the mid-2000s — early 2010s: several events were implemented in Russia that brought the

phenomenon of Outsider Art closer to Contemporary Art and positioned artworks of outsider artists as an equal part of modern art practices. Nowadays the second approach has been dominant in modern Russian museums. The emphasis in curatorial optics and presentation of exhibitions has shifted in favor of the inclusive mission of modern art institutions. This trend is presented in rhetoric of curatorial texts, design of exhibitions, and promotion.

**Keywords:** outsider art; art brut; contemporary art; exhibition; museum; museumification; curatorship

**For citation:** Suvorova A. A. Outsider art in contemporary Russia: curatorial strategies and institutional optics. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 190-197. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_190](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_190). <https://elibrary.ru/UWUREY>

### Введение

В ряде более ранних исследований формирования феномена аутсайдерского искусства выявлено, что институционализация и музеефикация внесли значительный вклад в легитимацию и сложение символического капитала данного явления [Суворова, 2021; Avdeeva, 2020; Bottai, 2022; Outsider Art, 2022; Rhodes, 2023; Slonimsky, 2022]. На протяжении последних ста лет аутсайдерское искусство переместилось в контексте культуры из «вспомогательного материала» для диагностики психических заболеваний и коллекций психиатров, практически недоступных публике, в постоянные экспозиции мировых музеев искусства и сегодня представляется на выставках и биеннале рядом с произведениями признанных мастеров модернизма и авангарда и арт-объектами художников начала XXI в. [Boundary Trouble, 2022; Febros, 2022; Josef E. Yoakum, 2021; Outsider, 2019; La passione, 2021; Monahan, 2020; Umberger, 2022].

### Методы исследования

История формирования поля аутсайдерского искусства в России очень коротка, но даже в перспективе этих двух-трех десятилетий можно выявить различные подходы в осмыслении и презентации данного феномена. Материалом настоящего анализа стали выставочные проекты второй половины 2000-х — начала 2020-х гг., презентующие аутсайдерское монографически или в составе сборных проектов и реализованные в различных российских музеях и арт-институциях. Выборка построена с учетом принципа полярности высказывания, ключевой методологией и теоретическим подходом стали теория дискурса и дискурс-анализ, данная оптика исследования апробирована ранее [Суворова, 2018].

Анализируя концепции, структуру и позиционирование различных выставочных проектов аутсайдерского искусства в современной России, в качестве рабочей гипотезы можно обозначить, что кураторы и организаторы проектов как бы балансируют между двумя подходами, понимая

творчество художников-аутсайдеров как явление искусства, равнозначного другим в парадигме «большого» искусства (данный подход сегодня мы видим в контексте музейной деятельности американских музеев искусства и арт-проектов, биеннале и пр.); идею социального движения видят репрезентацией данного феномена как важного шага к дестигматизации некоторых социальных групп и реализации инклюзивной миссии современных арт-институций и искусства в целом.

### Результаты исследования

На примере некоторых проектов, реализованных в современной России, разберем первый подход. В больших, комплексных российских выставках современного искусства 2000-х гг. являются произведения примитивов и аутсайдеров. Подобная кураторская оптика была применена еще в начале 1970-х гг., когда знаменитый куратор Харальд Зеeman показывает творчество душевнобольных на кассельской Документе [Суворова, 2021]. В современной России важным прецедентным показом искусства аутсайдеров в подобной кураторской парадигме становится выставка 2007 г., реализованная в рамках основного проекта 3-й Московской биеннале современного искусства. Куратор основного проекта «Против исключения» Жан-Юбер Мартен, наряду с произведениями актуального искусства, включил в экспозицию произведения коренных австралийцев и африканцев, которые, по его словам «[...] у западного зрителя проходят по разряду этнографии, зачастую несут в себе те же социально-политические смыслы, что и работы европейских и американских художников» [Толстова, 2007]. Но для контекста отечественного аутсайдерского искусства важным было включение в данную выставку произведений советского художника-аутайдера Александра Лобанова. Его произведения в пространстве выставки соседствовали с работами Фредерика Брюли Буабре — художника-визионера из Кот-д'Ивуара.

Данная концептуальная логика вполне ожидаема от Жан-Юбер Мартена, в более ранних про-

ектах (например, «Маги земли») он также дополнял свои выставки современного искусства объектами примитивного искусства, демонстрируя связность культур и эпох и подвижность и/или эфемерность границ в искусстве (будь то стили и направления или национальные школы). Как комментирует идею куратор в своем манифесте, «цель нынешней Биеннале в том именно и состоит, чтобы объединить понятия “глобализации” и “уникальности” путем демонстрации произведений-гибридов, явившихся результатом бесчисленных культурных смешений, происходящих в современном мире. Отношение же к этому невероятному смешению в околхудожественных кругах остается крайне консервативным» [Мартен, 2007]. То есть Жан-Юбер Мартен движется в парадигме разрушения колониальных нарративов, а в случае с искусством аутсайдеров эта деконструкция колониальной оптики экстраполируется и на аутсайдерское искусство.

Большой вклад в понимание искусства аутсайдеров как части художественного процесса современной России внесла деятельность Фестиваля наивного искусства и творчества аутсайдеров, впервые состоявшегося в 2004 г. Фестиваль проходит под патронатом Музея наивного искусства (позже — Музея наивного искусства и русского лубка). Фестиваль задумывался в формате триеннале, но точная хронология в последние годы не соблюдалась: 2004, 2007, 2010-2011, 2013, 2017, 2021 гг. Акцент на аутсайдерском искусстве часто присутствовал также в традиционных конференциях, сопровождающих фестиваль: «Феномен наивного искусства и творчества аутсайдеров в наши дни и его проблемы» (2004); «Наивное искусство и творчество аутсайдеров в XXI в.: история, практика, перспективы» (2007); «Амплитуда колебаний. Наив и ар брют: от классики к современности» (2017). Важно отметить, что регулярным партнером фестиваля является Московский музей современного искусства, таким образом, пространством высказывания для этого фестиваля становится территория современного искусства, что близко мировым тенденциями институциональной репрезентации аутсайдеров в последние десятилетия.

Важно подчеркнуть логику соединения поля современного искусства и наива (и шире — непрофессионального творчества). Данная оптика близка видению феноменов непрофессионального искусства крупными зарубежными музейными и арт-институциями (МоМА, Венецианская биеннале и др.). По словам директора музея Ва-

силы Церетели, «ценность наивного искусства признавалась знатоками и профессиональными художниками уже в конце XIX в., а с началом XX в. оно сыграло ключевую роль в сложении эстетики модернизма и авангарда. Непрерывный диалог между творчеством художников-самоучек и академическим искусством продолжает обогащать культуру и сегодня, формируя одно из важных исследовательских направлений работы ММОМА. Трудно представить себе развитие отечественной истории искусства без учета воздействия примитивизма, его самобытного символизма и фольклорной образности» [Фестнаив, 2017, с. 3].

Но при этом мы наблюдаем некоторую компромиссность в риторике и логике кураторов фестиваля. Несмотря на то, что формально Фестнаив 2017 г. обозначен как событие, посвященное наивному искусству, в экспозиции в ММОМА были произведения аутсайдерского искусства. Эта особенность высказываний относительно проекта также иллюстрирует тот факт, что «аутсайдерское» в некоторой публичной риторике является некоторой фигурой умолчания — намеренного или непровольного. Во многом симптоматично, что творчество художников-аутсайдеров на Фестнаиве 2017 г. показывали в разделе «Хаос», то есть на уровне смысловых артикуляций оно как бы обретает инфернальные коннотации. Составители экспозиции и каталога так характеризуют феномен аутсайдерского искусства: «Для аутсайдер-арта, который представлен в этом разделе, характерно не созидание, а воссоздание, не образ, а преобразование, не форма, а деформация, не смысл, а осмысление. В зазоре между несуществованием и осуществлением лежит поле аутсайдер-арта, для которого процесс гораздо важнее результата, так как процесс — это само присутствие здесь, бытие. Результат их творчества оказывается «побочным продуктом», часто не имеющим ценности для самих художников, но оказывающимся ценным для нас» [Фестнаив, 2017, с. 22].

Заметным событием, соединяющим искусство аутсайдеров и поле современного искусства, стала выставка «Музей всего: Выставка № 5», прошедшая в Центре современного искусства «Гараж» в 2012 г. Оптика взгляда на искусство аутсайдеров вне социального контекста присутствует и в различных более камерных проектах. Например, на 2-й Уральской индустриальной биеннале современного искусства (2012) в рамках параллельной программы организуется выставка



«Взгляд аутсайдера. Слепой Мансур из Закамска» (куратор — Анна Суворова).

Крупнейшие музейные институции России, связанные с классическим искусством, в 2010-е гг. также подключаются к изучению и показу искусства аутсайдеров. В 2016 г. открывается Эрмитаж-Амстердам (Музей искусства аутсайдеров), который был ориентирован на показ аутсайдерского искусства. В 2017 г. в Государственном Эрмитаже в Санкт-Петербурге состоялась небольшая выставка «Шиниши Савада. Образы из глубин сознания» (куратор — Илья Ермолаев), презентующая творчество японского художника-аутсайдера, ранее, в 2013 г., представленного на Венецианской биеннале. Произведения Савада также хранятся в ведущих собраниях аутсайдерского искусства (Het Dolhuys, Harlem и Collection de l'Art Brut Lausanne). Одновременно с этой выставкой в Эрмитаже состоялся международный симпозиум «Аутсайдер арт и инклюзивные практики в музее» с участием кураторов и ученых (в том числе с необычайно высоким статусом: куратор и искусствовед Жан-Юбер Мартен, директор лозаннской коллекции Ар Брота Сара Ломбарди и др.) [Аутсайдер, 2017]. Первый день симпозиума был сконцентрирован на феномене аутсайдерского искусства, второй день — «Социальная ответственность музеев. Новые подходы к работе с художниками и посетителями» — был полностью посвящен вопросам инклюзии в современном музее.

Комплексно рассматривая данную выставку и симпозиум, можно выявить, что стратегия Эрмитажа в вопросе работы с данным феноменом искусства базируется на двух основаниях. С одной стороны, выставка репрезентативна для поля аутсайдерского искусства художника, имеющего символический капитал, также музей работает над дальнейшей легитимацией данного феномена, используя научный инструментарий (симпозиум) и привлекая кураторов и руководителей музейных институций. Но одновременно в контексте позиционирования выставки Шиниши Савада делался акцент на идею инклюзивности и внимание к творчеству «людей с особенностями развития». Это послание в контексте данного выставочного проекта и считывают СМИ, описывая выставку Шиниши Савады как логичное продолжение программы для инвалидов и людей с особенностями развития, реализуемой совместно с организациями «Антон тут рядом» и «Пространство радости» [Мохова, 2017]. То есть извне данный проект воспринимался скорее как собы-

тие, направленное «против исключения», в парадигме инклюзии, нежели как репрезентация искусства аутсайдеров.

Примечательно, что в комментарии к выставке и симпозиуму директора музея Михаила Пиотровского также звучит тема связанная с инклюзивностью какю части стратегии музея. Акцент переносится с феномена искусства на преодоление исключений в целом: «Для многих людей с аутизмом искусство — единственный способ общения и возможность показать богатство своего внутреннего мира. Яркий пример — замечательный японский художник Шиниши Савада, выставка которого открылась сегодня в фойе Эрмитажного театра. Мы должны создать все условия для того, чтобы люди с особенностями развития могли самостоятельно посещать наш музей, участвовать в его работе, возможно, дать ему что-то новое и важное. И сегодняшний симпозиум, безусловно, поможет нам в реализации этих планов, ведь здесь представлены лучшие мировые практики» [Чернова, 2017].

В пользу данного «инклюзивного» подхода свидетельствует также то, что мини-выставка проходила как бы «за пределами» основных экспозиционных пространств Эрмитажа, экспонаты размещались в пространстве фойе Эрмитажного театра. Обозначенные выставки с данной концептуальной оптикой являются наиболее значимыми, но список не ограничивается названными.

Значительная часть российских выставок аутсайдерского искусства последних лет концентрируется на идее инклюзивности, включения людей с особенностями здоровья в институциональные практики, доступные «не исключенным». В контексте данного процесса феномен аутсайдерского искусства понимается как следствие несправедливого устройства общества, исключающего человека с особенностями (в основном с инвалидностью / нарушениями здоровья) из функционирования общественных институтов [Большаков, 2021]. Кураторы данных проектов и институции, работающие с такими выставками, движутся «против исключения», создавая прецеденты групповых выставок таких художников. В контексте данного подхода порой избегается международно принятая искусствоведческая терминология, «стигматизирующая» подобные проекты (например, «аутсайдерское искусство»).

Проектами «против исключения» можно считать достаточно большой круг событий и выставок середины 2000-х — начала 2020-х гг. Так, в Санкт-Петербурге к 300-летию юбилею Цар-

ского Села был организован фестиваль изобразительного творчества людей с ограниченными возможностями «Царскосельский вернисаж», в рамках которого проводилась серия выставок «Резонанс» (первая — в Музее «Царскосельская коллекция», 2007).

В каталоге выставки «Резонанс», изданном в 2007 г., приводится список профессиональных художников, в числе которых знаковые для ленинградского андеграунда Александр Арефьев, Рихард Васми, Владимир Волков, Татьяна Глебова, Олег Котельников, Геннадий Устюгов. В другом списке (это примечание важно для понимания кураторской оптики) приведены студийцы «учебной мастерской живописи с особенностями развития» (около двух десятков авторов). Издание выставки начинается так: «Умственно отстающие. Чтобы написать эти слова нужно приложить усилие, преодолеть внутренний запрет, вызванный подозрением, что их не воспримут как брань. Хотя эти люди ни в чем не виновны. Умственная ограниченность дается с рождения — как цвет глаз, волос, кожи» [Резонанс, 2007, с. 3]. Далее автор текста Л. Гуревич пишет о необходимости преодолеть исключенность людей с особенностями здоровья, отмечая, что художественные качества их работ — колорит, непосредственность, раскованность, «художественное чутье» — часто даже превосходят по своим характеристикам работы профессиональных художников.

В экспозиции выставки «Резонанс» 2007 г., наряду с картинами и рисунками художников ленинградского андеграунда, были показаны работы учебной мастерской музея «Царскосельская коллекция», группы, в которой занимались тридцать человек в возрасте от 14 до 50 лет. В каталоге произведения расположены часто по принципу некоторой формальной, основанной на близости композиционного, колористического решения, аналогии: современные работы студийцев учебной мастерской соседствуют (на одном развороте) с произведениями признанных художников андеграунда: Владимира Стерлигова, Владимира Яковлева и Владимира Волкова 1950-1980-х гг. [Резонанс, 2007]. Позже выставка «Резонанс» пройдет в Арт-центре «Пушкинская-10» (галерея «Арт-Лига»; 2009), также аналогичный проект, включающий более 80 произведений, открывается в петербургском Центре Михаила Шемякина (2009).

Парадоксальным образом данные проекты, казалось бы, направленные на преодоление ис-

ключенности «особенных» студийцев, включение их творчества в контекст современного искусства наряду с признанными художниками, в оборотах, звучащих в кураторских и пояснительных текстах и повторяемых в культурных обзорах, акцентирует эту ситуацию исключения (разделение списков художников в каталоге), понятийные границы и риторические приемы.

Важное место в формировании иной кураторской оптики аутсайдерского искусства и дальнейшей институционализации данного феномена в России играет деятельность Государственного Русского музея в Санкт-Петербурге. Выставка «Вне истеблишмента», организованная музеем в 2021 г., стала одним из программных проектов отдела социокультурных коммуникаций музея. Ранее в Русском музее были организованы выставки «Поймать большую рыбу» (2020) и «Ар бют. Сближения» (2019), также посвященные искусству аутсайдеров. Важно отметить, что при общем акценте на инклюзивность проектов выставки имеют определенную разницу кураторских концепций, логики конструирования экспозиций и позиционирования.

Выставки Государственного Русского музея 2019 и 2020 гг. проходили в Восточном павильоне Михайловского замка. Логика этих выставок во многом строилась на идее инклюзивности, включении людей с особенностями здоровья в институциональные практики, доступные «не исключенным». Выставка «Ар бют. Сближения» (2019) позиционировалась как проект, направленный на содействие людям с особенностями развития: «На экспозиции будут представлены произведения из коллекций общественных организаций и учреждений, которые с помощью изобразительного искусства занимаются социально-культурной реабилитацией людей с особенностями ментального и психического развития» [Ар бют, 2019].

В каталоге выставки «Поймать большую рыбу» (2020) основной принцип организации художников в контексте проекта — их связь с отдельными институциями («Открытая студия», «Широта и Долгота», «Перспективы», «Антон тут рядом» и др.). Этот способ организации художников уже задает определенную смысловую институциональную рамку для художников-аутсайдеров, определяя базовый фрейм для интерпретаций.

В случае с выставкой «Вне истеблишмента» (2021-2022) организаторы проекта описывают его как первую масштабную попытку «[...] пред-

ставить работы современных непрофессиональных художников, имеющих ментальные особенности и (или) психиатрический опыт, именно с художественных позиций» [Вне истеблишмента, 2021]. Важно, что «при всей социальной значимости выставки на первом плане все же эстетическая ценность произведений. Свое особое мироощущение такие авторы выражают через творчество, что вполне укладывается в стратегии современного искусства, где фактор профильного образования давно уже перестал быть определяющим» [Вне истеблишмента, 2021]. В данном случае логически проект как бы разыгрывается на поле современного искусства, куратором выставки заявлен искусствовед Александр Боровский, заведующий отделом новейших течений ГРМ.

Ключевая риторика проекта же скорее направлена на удаление от институционализирующих практик современного искусства, нежели на сближение с ними. Объясняя название проекта «Вне истеблишмента», Наталья Петухова, искусствовед, сотрудник отдела социокультурных коммуникаций ГРМ, дает следующее уточнение: «Название “Вне истеблишмента” — попытка уйти от дискриминирующих слов, принятых в искусствоведческой среде. В русском языке нет подходящего термина для определения искусства, созданного людьми, принадлежащими к миноритарным группам» [Петухова, 2021, с. 8]. В логике данного пояснения заметно стремление уйти от конвенциональной музейной и искусствоведческой терминологии и преодолеть ситуацию исключения (в связи с обозначением «outsider»), воспринимаемую как травмирующую для данных творцов.

При этом в собственной кураторской оптике проекта сами инициаторы выставки «Вне истеблишмента» также рефлексивно отмечают ситуацию исключенности: «Название “Вне истеблишмента” отчасти идет по тому же пути романтизации отличий миноритарной группы, но при этом необходимо отметить, что это намерено» [Петухова, 2021, с. 9]. Для кураторов/организаторов принципиальны вопросы этического порядка, и через их артикуляцию они стремятся к повышению символического статуса представляемых художников и феномена в целом. В качестве альтернативных, не стигматизирующих и преодолевающих ситуацию исключения, предлагаются понятия «искусство людей с инвалидностью», «искусство людей с ментальными особенностями», «искусство самоучек»

или «искусство самодеятельных художников», которые «честно отражают социальную реальность» [Петухова, 2021, с. 9]. Логика выставки построена с акцентом на личные истории и творчество художников: они предстают в экспозиции некоторых монографических рассказов с акцентом на специфику их личного пути (видеопрезентации) и художественного языка.

### Заключение

Таким образом, в российской институциональной практике и деятельности музеев аутсайдерское искусство в период с середины 2000-х до начала 2020-х гг. интерпретируется и презентуется в некоторых двух модусах: как феномен искусства, равнозначный другим в парадигме «большого» искусства (что близко международной практике музейной деятельности), и в контексте развития инклюзии в современной деятельности российских музеев. Второй подход в работе современных российских музеев является доминирующим в последние годы, акценты в кураторской оптике и презентации выставок смещены в пользу инклюзивной миссии современных арт-институций. Эта тенденция находит отражение в риторике кураторских текстов, подходах к конструированию состава выставок и специфике позиционирования новых проектов, а также в изменениях в работе действующих с первой половины 2000-х гг.

### Библиографический список

1. Ар брют. Сближения : сайт. Санкт-Петербург, 2019. URL: [http://art-brut.rusmus.inclus.tilda.ws/?fbclid=IwAR2MW5NBomC NNcqBNqkZY\\_NWeEv1-UEgKpf4twCYVag\\_MS8UutJ5Tp2qR3o](http://art-brut.rusmus.inclus.tilda.ws/?fbclid=IwAR2MW5NBomC NNcqBNqkZY_NWeEv1-UEgKpf4twCYVag_MS8UutJ5Tp2qR3o) (дата обращения: 15.01.2023).
2. Аутсайдер арт и инклюзивные практики в музее. Программа международного симпозиума, 5-6 сентября 2017 года. Государственный Эрмитаж : сайт. Санкт-Петербург, 2017. URL: <https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/hermitage/what-s-on/events/conference/outsiderart/?lng=ru> (дата обращения: 12.01.2023).
3. Большаков Н. Модели понимания инвалидности / Н. Большаков, Е. Ярская-Смирнова // Хрестоматия научного журнала «The Garage Journal» / ред.-сост. Д. Безуглов. Москва : Музей современного искусства «Гараж», 2021. С. 91-104.
4. Вне истеблишмента : сайт. Санкт-Петербург, 2021. URL: <http://beyond-establishment.ru/> (дата обращения: 20.02.2022).
5. Каталог выставки «Поймать большую рыбу». 11-30 сентября 2020 года. Санкт-Петербург : Государственный Русский музей, 2020. 106 с.

6. Мартен Ж.-Ю. Слово куратора // Архив Музея современного искусства «Гараж»: сайт. Москва, 2007. URL: <http://archive.garageccc.com/exhibitions/242.phtml> (дата обращения: 12.02.2022).
7. Мохова С. Из аутсайдеров — в Эрмитаж // Росбалт: сайт. Санкт-Петербург, 2017. URL: <https://www.rosbalt.ru/piter/2017/09/06/1644200.html> (дата обращения: 01.02.2022).
8. Петухова Н. Искусство вне поля зрения культурных институций // Вне истеблишмента: каталог выставки. Санкт-Петербург: Государственный Русский музей, 2021. С. 8-11.
9. Проект «Музей всего» // Музей современного искусства «Гараж»: сайт. Москва, 2012. URL: <https://garagemca.org/ru/event/museum-of-everything> (дата обращения: 21.02.2022).
10. Резонанс: каталог выставки. Группа людей с ограниченными возможностями. Художники Санкт-Петербурга / авт.-сост. А. Некрасов, А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Б. и., 2007. Б. п.
11. Суворова А. А. Сюрреализм и искусство аутсайдеров // Международный журнал исследований культуры. 2018. № 4 (33). С. 187-207.
12. Суворова А. Искусство аутсайдеров: из маргиналий — в «архивы культуры» // Вне истеблишмента: каталог выставки. Санкт-Петербург: Государственный Русский музей, 2021. С. 12-20.
13. Толстова А. «Гараж» на 80 персон. Объявлена программа 3-й Московской биеннале // Коммерсант: сайт. Москва, 2007. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1207497> (дата обращения: 12.02.2022).
14. Чернова А. В Петербурге обсудили творчество художников-аутсайдеров / Курьер-Медиа: сайт. Санкт-Петербург, 2017. URL: [https://courier-media.com/articles/v\\_peterburge\\_obsudili\\_tvorchestvo\\_hudozhnikov-aoutsaidеров-103394.html](https://courier-media.com/articles/v_peterburge_obsudili_tvorchestvo_hudozhnikov-aoutsaidеров-103394.html) (дата обращения: 01.02.2022).
15. Фестнаив / Festnaiv 2017. Сотворение мира: альбом-каталог. Москва: Виртуальная галерея, 2017. 324 с.
16. Avdeeva V. Aspects of Study of the 20th Century Naive Art in Russia: Researchers, Collections and Names // KnE Social Sciences. 2020. Vol. 4. № 11, Aug. P. 15-20.
17. Bottai M. Brut'Incontri: da Torino a Chicago / M. Bottai, B. Obertini // Osservatorio Outsider Art. 2022. Primavera (23). P. 176-183.
18. Boundary Trouble in American Vanguard Art, 1920-2020 / Ed. L. Cooke. East Lansing (MI): NGW-Stud Hist Art, 2022. 360 p.
19. Ferbos H. Création Franche: itinerario di un museo in mutazione // Osservatorio Outsider Art. 2022. Autunno (24). P. 166-177.
20. Joseph E. Yoakum: What I Saw / Ed. M. Pascale, E. Adler, E. Kopp. Chicago: Art Institute of Chicago, 2021. 252 p.
21. Outsider & Vernacular Art: The Victor Keen Collection / Ed. V. Keen, F. Maresca, E. Gómez, L. Rexer. München: Hirmer Publishers, 2019. 272 p.
22. L'atelier moléculaire de Saint-Germain-des-Près / J.-D. Allanche, V. Rousseau, L. Allanche, B. Safarova, H. Perdriolle. Lion: Fage Editions, 2022. 200 p.
23. La passione e il dono. Intervista a Bruno Decharme di Roberta Trapani // Osservatorio Outsider Art. 2021. Primavera (22). P. 14-33.
24. Monahan A. Horace Pippin, American Modern New Haven (CT): Yale University Press, 2020. 264 p.
25. Outsider Art: Past, Present & Perspectives / Ed. N. Kirchner. Petersberg: Michael Imhof Verlag, 2022. 224 p.
26. Pasca De V. Atelier inclusivi con l'Art Brut: il valore della libertà espressiva / V. De Pasca, A. Falconi // Osservatorio Outsider Art. 2022. Primavera (23). P. 168-175.
27. Rhodes C. Outsider Art (World of Art). London: Thames & Hudson, 2023. 228 p.
28. Slominski L. Nonconformers: A New History of Self-Taught Artists. New Haven (CT): Yale University Press, 2022. 400 p.
29. Suvorova A. Alex Xatkevich: Carefully counted consumer objects from the former Soviet Union / A. Suvorova, C. Rhodes // Raw Vision. 2022/23. Winter. P. 42-49.
30. Umberger L. We Are Made of Stories: Self-Taught Artists in the Robson Family Collection. Princeton (NY): Princeton University Press, 2022. 400 p.

#### Reference list

1. Ar brjut. Sblizhenija = Ar brut. Rapprochements: sajt. Sankt-Peterburg, 2019. URL: [http://art-brut.rusmus.inclus.tilda.ws/?fbclid=IwAR2MW5HBomCNNcqBNqkZY\\_NWeEv1-UEgKPf4twCYVag\\_MS8UutJ5Tp2qR3o](http://art-brut.rusmus.inclus.tilda.ws/?fbclid=IwAR2MW5HBomCNNcqBNqkZY_NWeEv1-UEgKPf4twCYVag_MS8UutJ5Tp2qR3o) (дата обращения: 15.01.2023).
2. Autsajder art i inkljuzivnye praktiki v muzee. Programma mezhdunarodnogo simpoziuma, 5-6 sentjabrja 2017 goda. Gosudarstvennyj Jermitazh = Outsider art and inclusive practices at the museum. International Symposium Program, September 5-6, 2017. State Hermitage Museum: sajt. Sankt-Peterburg, 2017. URL: <https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/hermitage/what-s-on/events/conference/outsiderart/?lng=ru> (дата обращения: 12.01.2023).
3. Bol'shakov N. Modeli ponimaniya invalidnosti = Models for understanding disability / N. Bol'shakov, E. Jarskaja-Smirnova // Hrestomatija nauchnogo zhurnala «The Garage Journal» / red.-sost. D. Bezuglov. Moskva: Muzej sovremennogo iskusstva «Garazh», 2021. S. 91-104.
4. Vne isteblishmenta = Outside the establishment: sajt. Sankt-Peterburg, 2021. URL: <http://beyond-establishment.ru/> (дата обращения: 20.02.2022).
5. Katalog vystavki «Pojmat' bol'shuju rybu». 11-30 sentjabrja 2020 goda = The catalogue of the exhibition

«Catch Big Fish». September 11-30, 2020. Sankt-Peterburg : Gosudarstvennyj Russkij muzej, 2020. 106 s.

6. Marten Zh.-Ju. Slovo kuratora = Word of the curator // Arhiv Muzeja suvremenogo iskusstva «Garazh» : sajt. Moskva, 2007. URL: <http://archive.garageccc.com/exhibitions/242.phtml> (data obrashhenija: 12.02.2022).

7. Mohova S. Iz autsajderov — v Jermitazh = From outsiders — to the Hermitage // Rosbalt : sajt. Sankt-Peterburg, 2017. URL: <https://www.rosbalt.ru/piter/2017/09/06/1644200.html> (data obrashhenija: 01.02.2022).

8. Petuhova N. Iskusstvo vne polja zrenija kul'turnyh institucij = Art is out of sight of cultural institutions // Vne isteblichmenta: katalog vystavki. Sankt-Peterburg : Gosudarstvennyj Russkij muzej, 2021. S. 8-11.

9. Proekt «Muzej vsego» = The «Museum of Everything» project // Muzej suvremenogo iskusstva «Garazh» : sajt. Moskva, 2012. URL: <https://garagemca.org/ru/event/museum-of-everything> (data obrashhenija: 21.02.2022).

10. Rezonans: katalog vystavki. Gruppy ljudej s ogranichennym vozmozhnostjami. Hudozhniki Sankt-Peterburga = Resonance: exhibition catalogue. A group of people with limited opportunities. Artists of St. Petersburg / avt.-sost. A. Nekrasov, A. Kuznecov. Sankt-Peterburg : B. i., 2007. B. p.

11. Suvorova A. A. Sjurrealizm i iskusstvo autsajderov = Surrealism and the art of outsiders // Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury. 2018. № 4 (33). S. 187-207.

12. Suvorova A. Iskusstvo autsajderov: iz marginalij — v «arhivy kul'tury» = Art of outsiders: from marginals to «cultural archives» // Vne isteblichmenta: katalog vystavki. Sankt-Peterburg : Gosudarstvennyj Russkij muzej, 2021. S. 12-20.

13. Tolstova A. «Garazh» na 80 person. Objavlena programma 3-j Moskovskoj biennale = «Garage» for 80 people. Program of the 3rd Moscow Biennale announced // Kommersant : sajt. Moskva, 2007. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1207497> (data obrashhenija: 12.02.2022).

14. Chernova A. V Peterburge obsudili tvorcestvo hudozhnikov-autsajderov = Petersburg discussed the work of outsider artists / Kur'er-Media : sajt. Sankt-Peterburg, 2017. URL: [https://courier-media.com/articles/v\\_peterburge\\_obsudili\\_tvorcestvo\\_hudozhnikov-autsajderov-103394.html](https://courier-media.com/articles/v_peterburge_obsudili_tvorcestvo_hudozhnikov-autsajderov-103394.html) (data obrashhenija: 01.02.2022).

15. Festnaiv = Festnaive / Festnaiv 2017. Sotvorenje mira: al'bom-katalog. Moskva : Virtual'naja galereja, 2017. 324 s.

16. Avdeeva V. Aspects of Study of the 20th Century Naive Art in Russia: Researchers, Collections and Names // KnE Social Sciences. 2020. Vol. 4. № 11, Aug. P. 15-20.

17. Bottai M. Brut'Incontri: da Torino a Chicago / M. Bottai, B. Obertini // Osservatorio Outsider Art. 2022. Primavera (23). P. 176-183.

18. Boundary Trouble in American Vanguard Art, 1920-2020 / Ed. L. Cooke. East Lansing (MI) : NGW-Stud Hist Art, 2022. 360 p.

19. Ferbos H. Création Franche: itinerario di un museo in mutazione // Osservatorio Outsider Art. 2022. Autunno (24). P. 166-177.

20. Joseph E. Yoakum: What I Saw / Ed. M. Pascale, E. Adler, E. Kopp. Chicago : Art Institute of Chicago, 2021. 252 p.

21. Outsider & Vernacular Art: The Victor Keen Collection / Ed. V. Keen, F. Maresca, E. Gómez, L. Rexer. München: Hirmer Publishers, 2019. 272 p.

22. L'atelier moléculaire de Saint-Germain-des-Près / J.-D. Allanche, V. Rousseau, L. Allanche, B. Safarova, H. Perdriolle. Lion: Fage Editions, 2022. 200 p.

23. La passione e il dono. Intervista a Bruno Decharme di Roberta Trapani // Osservatorio Outsider Art. 2021. Primavera (22). P. 14-33.

24. Monahan A. Horace Pippin, American Modern New Haven (CT) : Yale University Press, 2020. 264 p.

25. Outsider Art: Past, Present & Perspectives / Ed. N. Kirchner. Petersburg : Michael Imhof Verlag, 2022. 224 p.

26. Pasca De V. Atelier inclusivi con l'Art Brut: il valore della libertà espressiva / V. De Pasca, A. Falconi // Osservatorio Outsider Art. 2022. Primavera (23). P. 168-175.

27. Rhodes C. Outsider Art (World of Art). London : Thames & Hudson, 2023. 228 p.

28. Slominski L. Nonconformers: A New History of Self-Taught Artists. New Haven (CT) : Yale University Press, 2022. 400 p.

29. Suvorova A. Alex Xatkevich: Carefully counted consumer objects from the former Soviet Union / A. Suvorova, C. Rhodes // Raw Vision. 2022/23. Winter. P. 42-49.

30. Umberger L. We Are Made of Stories: Self-Taught Artists in the Robson Family Collection. Princeton (NY) : Princeton University Press, 2022. 400 p.

Статья поступила в редакцию 27.01.2023; одобрена после рецензирования 28.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 27.01.2023; approved after reviewing 28.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

## **ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Научная статья

УДК 94

DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_198

EDN: VGMDWM

### **Роль структурного образования «город» в системе управления эллинистическим Египтом**

**Наталья Станиславовна Басалова**

Кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков, Ярославский педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1  
nbasalova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2597-8879>

**Аннотация.** В статье рассматривается роль структурного образования «город» в политике укрепления первыми Птолемаями своей власти на варварской территории. Автор рассматривает два типа городов, которые существовали в Египте в III в. до н. э. и достаточно сильно различались по своему функционалу: полисы, жизнь в которых строилась по греческому образцу и которые были населены в основном представителями пришлого населения (Александрия, Птолемаида, Навкратис), и старые египетские центры, имевшие большую значимость в среде местного населения (Мемфис, Фивы). Автор констатирует, что основной функцией полисов была административная, поскольку именно здесь сосредотачивался весь бюрократический аппарат управления завоеванной территорией, представленный многоуровневой управленческой иерархией. Образ жизни в полисах существенно отличался от образа жизни в старых египетских центрах. Особенно при этом выделялась столица Александрия, ориентированная на пришлое население. Полис Александрия стал носителем греческих элементов культуры, основным из которых был новый тип общественных зданий: библиотека, гимнасий, Мусейон. Александрия не могла не повлиять на появление нового типа человека — мудреца, а также на изменение отношения человека к общественной жизни. Роль старых египетских городов — центров сосредоточения религиозной жизни — не была преуменьшена Лагидами. Они поддерживали их существование, строя новые храмы и даруя им право асилии. Однако, проводя такую политику, Птолеми получили возможность создать образ бога нового типа — Сараписа, который стал оплотом идеологического единения местного и пришлого населения. Таким образом, автор делает вывод о том, что за старыми египетскими городами была закреплена функция религиозного и идеологического объединения греков и египтян. Это позволяло Лагидам ненасильственным путем распространять греческую полисную культуру на территории Египта. Эти города стали главными центрами поддержки власти Лагидов и гарантией легитимности их царствования для египтян.

**Ключевые слова:** Александрия; асилия; Навкратис; Птолемаида; Сарапис; Фивы; Мемфис; Птолеми; Лагиды

**Для цитирования:** Басалова Н. С. Роль структурного образования «город» в системе управления эллинистическим Египтом // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 198-203.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_198](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_198). <https://elibrary.ru/VGMDWM>

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

Original article

### **Role of structural element «city» in the system of hellenistic Egypt management**

**Nataliya S. Basalova**

Candidate of culturology, associate professor of department of foreign languages, Yaroslavl pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1  
nbasalova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2597-8879>

**Abstract.** The article deals with identification of structural element «city» in the policy of consolidation of the first Ptolemies' position within the barbarous territory. The author discusses two types of cities, which existed in Egypt in III B. C. and distinguished greatly by their functions: city-state, where living was in accordance with a Greek way of life and which were populated by mostly newcomers (Alexandria, Ptolemaida, Naucratis), and ancient Egyptian cities, which had great importance among the locals (Memphis, Thebes). The author states, that the main function of polis was an administrative function, because exactly there there was bureaucratic apparatus of conquered territory management, which was presented by multilevel management hierarchy. The way of life in polis differed from the way of life in the ancient Egyptian cities. Alexandria, the capital, showed out especially, because it was oriented on newcomers. Polis Alexandria became the carrier of Greek cultural elements, the main of which was the new type of public buildings: library, gymnasium, Museion. Alexandria couldn't help but influenced the appearance of new type of person — Wiseman and the change of person's attitude towards civil life. The role of ancient cities, which were the centers of religious life, was not belittled by the Lagides. They supported their existence, built new cathedrals and gave them the privilege of asilia. However, doing such a policy, the Ptolemies got an opportunity to create the image of a new god — Sarapis, who became the basis of ideological unity of the locals and the newcomers. So, the author makes a conclusion, that the ancient Egyptian cities had the function of ideological and religious unity of the Greeks and the Egyptians. It allowed the Lagides to distribute the Greek polis culture nonviolently within the territory of Egypt. These cities became the main support centers of the Lagides and the guarantee of legitimacy of their rule for the Egyptians.

**Keywords:** Alexandria; asilia; Naucratis; Ptolemaida; Sarapis; Thebes; Memphis; the Ptolemies; the Lagides

**For citation:** Basalova N. S. Role of structural element «city» in the system of hellenistic Egypt management. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2023;(2): 198-203. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_198](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_198). <https://elibrary.ru/VGMDWM>

### Введение

Египет Птолемеев стал одним из крупнейших и сильных государств древнего мира после развала империи Александра Македонского. О расцвете, которого при первых Птолемах достиг изначально маленький по своей территории Египет, можно судить благодаря многочисленным упоминаниям в различных исторических источниках. Древнегреческие авторы описывали красоту и величие столицы Александрии (Страбон, Геродот), а также деяния первых царей и рассуждали о причинах начала экономического и политического упадка государства во II в. до н. э. на мировой арене (Полибий, Диодор Сицилийский). Огромной пласт папирологических источников юридической и экономической тематики рассказывает о наличии сложной законодательной системы (Тebtюнисские папирусы) и многоуровневой системы налогообложения (Податной Устав Птолемея Филадельфа). Эпиграфические источники донесли до нашего времени образ первых Птолемеев как идеальных правителей («Розеттский» декрет, «Канобский» декрет). Изучая все вышеперечисленные документы можно сделать вывод не только о реальных экономических и политических успехах первых Птолемеев, но и о наличии ореола окутавшей их деятельность идеологической пропаганды, что все в совокупности привело к тому, что Египет при первых Птолемах быстро стал значимым элементом в мировой политике эллинистического времени.

Исследователи эллинистического Египта также не обошли стороной способы формирования государственности первыми Птолемах в Египте. Так, многие отечественные и зарубежные исследователи видели успех Птолемеев в синкретизме греко-египетских традиций в политической и социокультурной жизни [Tailor, 1927; Rostovtzeff, 1941; Левек, 1989; Taubenschlag, 1955; Lewis, 1986; Ранович, 1950; Кошеленко, 1979]. Ряд исследователей ставили во главу угла тщательно продуманную экономическую политику в отношении местного населения, которая всегда базировалась на компромиссных решениях [Зельин, 1960; Tompson, 1997; Пикус, 1972]. Эти представления об основах государственности царства Птолемеев никак не противоречат друг другу. Более того, рассматриваемые авторами тенденции явно сосуществовали в большей или меньшей степени, что подтверждается папирологическим материалом. Также следует отметить, что реализация ассимиляции греко-египетских традиций в экономике, политике и культуре, а также политика компромиссов проходила, в первую очередь, в пределах городов, которые стали оплотами царской власти и центрами нового политико-экономического и культурного уклада государства Птолемеев. Детальное рассмотрение функций городов в эллинистическом Египте и их роли в управлении страной — предмет данной статьи.

### База исследования

Рассмотрение вопроса о роли административного образования «город» в укреплении власти новой династии Птолемеев требует обращения к обширному кругу различных источников. Прежде всего, это упомянутые нормативные источники. В произведениях Страбона и Геродота дается довольно подробный рассказ о деловой и культурной жизни Египта Птолемеев. Авторы повествуют не только об Александрии, но и о других египетских городах (Птолемаида, Навкратис), что, несомненно, свидетельствует об их значимости в жизни государства. Определенные выводы о юридическом статусе города позволяют сделать конституции городов-полисов Александрия («Дикайомата») и Птолемаиды («Псефисмата»). Определенные выводы о значимости городов в системе управления Египтом можно сделать и на основе других законодательных актов Птолемеев, в которых излагаются различные решения относительно жизнедеятельности и социокультурного развития не только Египта в целом, но и городов.

### Анализ результатов исследования

С приходом новой династии в Египте появилось два типа городов: поселения, получившие статус полиса и ставшие новообразованием на географической карте Африки (Александрия, Навкратис и Птолемаида) и старые египетские центры, сохранившие статус города и противопоставленные по своему юридическому положению поселениям в хоре.

Главным отличием полиса от старых египетских городов стало то, что только на первых возлагалась функция административного центра. Такой подход к административному управлению страной, не являющийся нововведением Птолемеев, был характерен для всех эллинистических правителей, поскольку именно через полисы транслировалась политика эллинизации покоренных народов в различных частях мира. Однако Птолемеи не стремились основать множество полисов в Египте. Со времен фараонов Египет имел мощное централизованное управление, ломка которого, вероятно, привела бы быстрому разрушению этой устоявшейся системы и идеологическому отторжению новой династии, тогда как политика синкретизма государственных аппаратов полисной автономии и жесткого монархического управления стала одним из решающих факторов быстрого экономического развития нового государства.

Полисы располагались в южной (Птолемаида) и северной (Навкратис) частях государства, что обеспечило эффективное управление в отдаленных от столицы местностях. Полисы были тесно связаны с Александрией через присутствие в них военных представителей (стратегов) и финансовых управленцев (экономов). Из Александрии, ставшей столицей Египта и также имевшей статус полиса, осуществлялось полное политико-экономическое управление государством. Здесь располагалась царская канцелярия: гипомнематограф, отвечавший за архив царской деятельности; эпистолограф, в ведении которого было документирование царской переписки; архиδικаст, возглавлявший судебное ведомство, а также диойкет, который стоял во главе финансового ведомства [Цит. по: Фихман, 1987, с. 105]. В Александрии, а также в Птолемаиде, имелись также ситологи, отвечающие за сбор натуральных налогов, и трапезиты, занимавшиеся сбором денежных налогов. Следует отметить, что на все эти должности назначались профессионалы своего дела, но это не мешало им периодически злоупотреблять властью, о чем свидетельствуют имеющиеся в нашем распоряжении жалобы населения [Цит. по: Фихман, 1987, с. 105]. Таким образом, полисы были средоточием довольно разветвленного бюрократического аппарата, что свидетельствует об их важной роли, прежде всего как административных центров.

Помимо выполнения административной функции, города-полисы выступали религиозными центрами. Основной их задачей стало распространение греческой религии на покоренной территории. При этом с целью упрочить ведущую позицию полиса как структурного образования Птолемеи использовали крайне эффективное средство — право асии [Цит. по: Бикерман, 1985, с. 154], которое делало проживание в полисах привлекательным не только для греков, но и для местного населения. Асия была священным местом, как правило, храмом, где человек полностью освобождался от любого вида преследования. Так, в Птолемаиде в святилище Исиды была найдена гранитная стела, описывающая пределы асии стенами самого города, а не только святилища [Цит. по: Придик, 1908, с. 116]. Таким образом, право асии в Египте Птолемеев было безусловным, что отличает Египет от Селевкидской монархии, где право асии было весьма ограниченным. Можно предположить, что основной причиной дарования Птолемаиде такого права была ее удаленность от центра: Птоле-



маида была греческой колонией и, в целях мотивации греков селиться в таком отдалении от остального греческого мира, необходимо было создать привлекательные условия.

Бывшие крупные египетские города, такие как Мемфис и Фивы, также сохранили свой статус религиозных центров, а их значимость не была преуменьшена Птолемеями. Их функцией стало сохранение традиционных египетских верований, с одной стороны, и формирование культа новых синкретичных божеств, с другой. Так, в этих целях Птолемеи начали процесс строительства новых храмов (например, храма Гора в г. Эдфу). Строительство велось в течение долгого времени (237-57 г. г. до. н. э.) на средства Птолемея [Цит. по: Источниковедение ... , 1982, с. 180]. Кроме того, Птолемеи не препятствовали существованию чисто египетских по своим верованиям храмов, таких как храм Исиды на о. Филе и храм Собека и Гора в Ком-Омбо [Цит. по: Источниковедение ... , 1982, с. 180]. Можно предположить, что стратегической целью Птолемея было обеспечение идеологического контроля не только египетского городского, но и сельского населения Египта через помощь верховных жрецов старых египетских храмов.

Образцом нового синкретичного культа стал культ бога Сараписа в Мемфисе [Цит. по: Crawford, 1980, с. 58]. Сарапис был богом Александрии и объединял греческих богов (Зевса, отца всех богов, и Диониса, бога плодородия), и египетских богов — Аписа, священного быка, и Осириса, бога подземного царства. Представляет интерес выбор этих богов для слияния: именно они являлись культовыми и основными в религиях греков и египтян. Таким образом, ассимиляция их образов в одном новом культе бога Сараписа создала мощную основу для последующей ассимиляции греко-египетских божеств и стала важным обоснованием легитимности власти Птолемея для египтян. Римские копии статуи Сараписа изображают бога красивым мужчиной, у ног которого расположился Цербер [Цит. по: Сергеев, 1948, с. 331]. Внешний вид бога явно должен был импонировать греческой части населения, а Цербер, как символ власти бога над душами умерших, — египетской. Вследствие этого, культ Сараписа получил широкое распространение по всей территории Египта, а также за его пределами. Так, во II в. до н. э. уже был построен храм Сараписа в Мемфисе [Цит. по: Ранович, 1950, с. 330], а еще — в III в. до н. э. в Галикарнасе (Малая Азия) и на о. Делос. На последнем

была найдена надпись, датируемая примерно 200 г. до. н. э. и рассказывающая о появлении здесь культа: некий Аполлоний привез из Мемфиса статую бога и установил ее недалеко от местного рынка [Цит. по: Ранович, 1950, с. 324].

Таким образом, созданием нового культа и поддержанием старого пантеона богов Птолемеи подчеркивали религиозную значимость как полисов, так и старых египетских центров, что в целом вело к идеологическому упрочению их власти на данной территории.

Однако если в области религии Лагиды проводили политику ассимиляции, в повседневной жизни они стремились распространить элементы именно своей культуры. Благодаря этому Александрия как столица, с одной стороны, и как греческий полис — с другой стала центром просвещения и основным городом, внедряющим греческую культуру на варварской территории [Цит. по: Fraser, 1972, с. 756]. Так, Страбон упоминает о наличии в Александрии театра и гимназия: «...город наполнен роскошными общественными зданиями и храмами; наилучший из них — гимнасий с портиками посередине... над ним [островком Анти-Родос] стоит здание театра» [Страбон, 1964, с. 566]. Во главе гимназия стоял гимнасиарх, управлением занимались также и выборные лица из граждан полиса [Цит. по: Древняя Греция ... , 1997, с. 105]. Гимнасии были центрами обучения молодежи, лекториями и центрами спортивной подготовки [Цит. по: Левек, 1997, с. 85].

«Изыюминкой» Александрии стала и библиотека. В доптолемеевскую эпоху кладями научных знаний были египетские храмы, теперь же функцию накопления знаний взяло на себя общественное здание — Александрийская библиотека, количество рукописей в которой, вероятно, доходило до полумиллиона [Цит. по: Египет ... , 1997, с. 26]. Интересен способ пополнения библиотеки: Птолемей III издал закон, по которому все корабли, заходящие в порт Александрии, должны были предоставлять для копирования все имеющиеся на борту рукописи. Однако, обратно владельцам предоставляли копии, тогда как оригиналы оставались в хранилищах библиотеки [Цит. по: Египет ... , 1997, с. 26]. Но Птолемеям не удалось сохранить все фонды библиотеки: в I в. до н. э. в пожаре была уничтожена большая часть ценных материалов [Цит. по: Египет ... , 1997, с. 27].

При библиотеке также находился Мусейон — центр сосредоточения науки того времени. Из-

вестно о том, что здесь работали Каллимах, Эратосфен и Аполлоний Родосский [Цит. по: Египет ... , 1997, с. 137].

Появление нового типа общественных зданий не могло не повлиять на появление человека с новым мышлением — мудреца, и, как следствие, на изменение отношения городских жителей к общественной жизни. Так, работники Мусейона создали новую теорию жизни — «теорию счастья», суть которой заключалась в спокойном и флегматичном отношении к жизни и стремлении избежать суеты и ответственности [Цит. по: Левек, 1989, с. 116]. Появление такой теории неизбежно изменило отношение к общественным обязанностям. Так, граждане Александрии стремились освободиться от выполнения ряда общественных обязанностей: сохранилось прошение некоего Аристида (257 г. до н. э.), адресованное Зенону, об его освобождении от должности по хлебоснабжению, хотя он был избран согражданами [Цит. по: Ранович, 1950, с. 198].

Таким образом, Александрия стала городом, который, с одной стороны, аккумулировал лучшие элементы греческого повседневного образа жизни, с другой — стал центром изменения социальной психологии.

### Заключение

Подводя итог рассмотрению функций и роли городов в жизни эллинистического Египта, следует отметить следующее:

– В Египте становится явным разделение городов на египетские центры и греческие полисы, что стало основой как для сохранения египетской культуры, так и для распространения греческой.

– Египетские города остались центрами традиционной египетской религиозной культуры, однако на протяжении III в. до н. э. стали олицетворять идеологическое единство греков и египтян благодаря формированию нового бога Сарписа.

– За полисами закрепились преимущественно административная функция, но Александрия при этом стала еще и центром просвещения.

### Библиографический список

1. Бикерман Э. Дж. Государство Селевкидов / пер. с фр. Москва : Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1985. 264 с.
2. Древняя Греция: история, быт, культура / сост. Л. С. Ильинская. Москва : Наука, 1997. 380 с.
3. Египет: земля фараонов / пер. с англ. Москва : ТЕРРА, 1997. 168 с.

4. Зельин К. К. Исследования по истории земельных отношений в Египте II-I вв. до н. э. Москва : Изд-во АН СССР, 1960. 467 с.

5. Источниковедение древней Греции (эпоха эллинизма) : учеб. пособие для ист. спец. вузов. Москва : Изд-во Московского университета, 1982. 239 с.

6. Кошеленко Г. А. Греческий полис на эллинистическом востоке. Москва : Наука, 1979. 295 с.

7. Левек П. Эллинистический мир / пер. с фр. Москва : Наука, 1989. 251 с.

8. Пикус Н. Н. Царские землевладельцы (непосредственные производители) и ремесленники в Египте III в. до н. э. Москва : Изд-во Московского университета, 1972. 253 с.

9. Придик Е. М. Греческие надписи из коллекции Н. Голенищева // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1908. Ч. XVII (январь). С. 1-22.

10. Ранович А. Б. Эллинизм и его историческая роль. Москва — Ленинград : Изд-во АН СССР, 1950. 382 с.

11. Сергеев В. С. История Древней Греции / под ред. проф. Н. А. Машкина и проф. А. В. Мишулина. 2-е изд. (посмертное), испр. и доп. Москва : ОГИЗ, Государственное изд-во политической литературы, 1948. 550 с.

12. Страбон. География / пер. с греч. Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1964. 943 с.

13. Фихман И. Ф. Введение в документальную папирологию. Москва : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1987. 528 с.

14. Crawford D. J. Studies in Ptolemaic Memphis / Ed. by D. J. Crawford, J. Quaegebeur, W. Clarysse. Louvain, 1980. 144 p.

15. Fraser P. Ptolemaic Alexandria: In 3 volumes. Volume II. Oxford : The Clarendon Press, 1972. 1116 p.

16. Lewis N. Greeks in Ptolemaic Egypt: Case Studies in the Social History of the Hellenistic World. Oxford : The Clarendon Press, 1986. 182 p.

17. Rostovtzeff M. The Social and Economic History of the Hellenistic World : in 3 volumes. Volume I. Oxford : The Clarendon Press, 1941. 602 p.

18. Tailor L. R. The Cult of Alexander at Alexandria // Classical Philology. 1927. V. 22. № 2. P. 163-167.

19. Taubenschlag R. The Law of Graeco-Roman Egypt in the Light of the Papyri 332 B. C. 640 A. D. 2nd ed. New York : Herald Square, 1955. 217 p.

20. Tompson D. J. The Infrastructure of Splendour: Census and Taxes in Ptolemaic Egypt // Hellenistic Constructs: Essays in Culture, History and Historiography / Ed. by P. Cartledge, P. Garnsey, E. Gruen. London : University of California Press, 1997. P. 242-259.

### Reference list

1. Bikerman Je. Dzh. Gosudarstvo Selevkidov = Seleucid State / per. s fr. Moskva : Glavnaja redakcija vostochnoj literatury izd-va «Nauka», 1985. 264 s.

2. Drevnjaja Grecija: istorija, byt, kul'tura = Ancient Greece: history, life, culture / sost. L. S. Il'inskaja. Moskva : Nauka, 1997. 380 s.

3. Egipet: zemlja faraonov = Egypt: Land of the Pharaohs / per. s angl. Moskva : TERRA, 1997. 168 s.
4. Zel'in K. K. Issledovanija po istorii zemel'nyh odnoszenij v Egipte II-I vv. do n. je = Studies on the history of land relations in Egypt II-I centuries. BC. Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1960. 467 s.
5. Istochnikovedenie drevnej Grecii (jepoha jellinizma) = Source studies of ancient Greece (Hellenistic era) : uceb. posobie dlja ist. spec. vuzov. Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1982. 239 s.
6. Koshelenko G. A. Grecheskij polis na jellinisticheskom vostoke = Greek polis in the Hellenistic east. Moskva : Nauka, 1979. 295 s.
7. Levek P. Jellinisticheskij mir = Hellenistic world / per. s fr. Moskva : Nauka, 1989. 251 s.
8. Pikus N. N. Carskie zemlevladel'cy (neposredstvennye proizvoditeli) i remeslenniki v Egipte III v. do n. je. = Royal landowners (direct producers) and artisans in Egypt III century BC. Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1972. 253 s.
9. Pridik E. M. Grecheskie nadpisi iz kolekcii N. Golenishheva = Greek inscriptions from the collection of N. Golenishchev // Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosveshhenija. 1908. Ch. XVII (janvar'). S. 1-22.
10. Ranovich A. B. Jellinizm i ego istoricheskaja rol' = Hellenism and its historical role. Moskva — Leningrad : Izd-vo AN SSSR, 1950. 382 s.
11. Sergeev V. S. Istorija Drevnej Grecii = History of Ancient Greece / pod red. prof. N. A. Mashkina i prof. A. V. Mishulina. 2-e izd. (posmertnoe), ispr. i dop. Moskva : OGIZ, Gosudarstvennoe izd-vo politicheskoy literatury, 1948. 550 s.
12. Strabon. Geografija = Geography / per. s grech. Leningrad : Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1964. 943 s.
13. Fihman I. F. Vvedenie v dokumental'nuju papirologiju = Introduction to documentary papyrology. Moskva : Nauka, Glavnaja redakcija vostochnoj literatury, 1987. 528 s.
14. Crawford D. J. Studies in Ptolemaic Memphis / Ed. by D. J. Crawford, J. Quaegebeur, W. Clarysse. Louvain, 1980. 144 p.
15. Fraser P. Ptolemaic Alexandria: In 3 volumes. Volume II. Oxford : The Clarendon Press, 1972. 1116 p.
16. Lewis N. Greeks in Ptolemaic Egypt: Case Studies in the Social History of the Hellenistic World. Oxford : The Clarendon Press, 1986. 182 p.
17. Rostovtzeff M. The Social and Economic History of the Hellenistic World : in 3 volumes. Volume I. Oxford : The Clarendon Press, 1941. 602 p.
18. Tailor L. R. The Cult of Alexander at Alexandria // Classical Philology. 1927. V. 22. № 2. P. 163-167.
19. Taubenschlag R. The Law of Graeco-Roman Egypt in the Light of the Papyri 332 B. C. 640 A. D. 2nd ed. New York : Herald Square, 1955. 217 p.
20. Tompson D. J. The Infrastructure of Splendour: Census and Taxes in Ptolemaic Egypt // Hellenistic Constructs: Essays in Culture, History and Historiography / Ed. by P. Cartledge, P. Garnsey, E. Gruen. London : University of California Press, 1997. P. 242-259.

Статья поступила в редакцию 20.01.2023; одобрена после рецензирования 16.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 20.01.2023; approved after reviewing 16.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
УДК 008  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_204  
EDN: ZOLGEZ

### Студенты Ярославского педагогического института в борьбе с нацизмом: историко-культурный аспект

**Александр Михайлович Ермаков**

Доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории, декан исторического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1  
ermakov.a.m@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3890-6767>

**Аннотация.** Статья написана на основании архивных материалов, официальных документов и источников личного происхождения. В ней исследуется динамика призыва студентов Ярославского пединститута в годы Великой Отечественной войны; устанавливается количество студентов, ушедших в Красную армию добровольцами и по мобилизации в 1941 и следующих годах; изучаются военные и послевоенные биографии студентов — участников войны; ставится проблема участия в войне выпускников предвоенных лет и студентов-заочников. Установлено, что в предшествующих научных и публицистических работах содержатся некорректные сведения о сроках призыва студентов в советские вооруженные силы и ошибочные данные о количестве студентов института — участников войны. Предложены собственные подсчеты числа призванных, основанные, главным образом, на приказах по институту и личных делах студентов. Установлено, что после начала войны в ЯГПИ осуществлялись заочные и досрочные выпуски ушедших на фронт студентов. Выяснено, что большинство студентов по окончании военных училищ участвовали в войне как офицеры танковых войск и артиллерии. Констатируется необходимость изучения вопроса об участии в войне выпускников института довоенных и военных лет. Показано, что по окончании войны часть бывших студентов успешно продолжили военную карьеру в различных родах войск. Другие в соответствии с полученным образованием занимались педагогической деятельностью в средней и высшей школе в разных регионах СССР, некоторые внесли заметный вклад в науку. Материалы статьи могут быть востребованы исследователями истории высшей школы, образования истории Великой Отечественной войны, краеведами, историками-интеллектуалами.

**Ключевые слова:** высшая школа; Ярославский государственный педагогический институт; студенты; историко-педагогическое образование; Великая Отечественная война; добровольцы; призыв; фронтовики; ветераны

**Для цитирования:** Ермаков А. М. Студенты Ярославского педагогического института в борьбе с нацизмом: историко-культурный аспект // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 204-213.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_204](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_204). <https://elibrary.ru/ZOLGEZ>

Original article

### Students of Yaroslavl pedagogical institute in the fight against Nazism: historical and cultural aspect

**Aleksander M. Ermakov**

Doctor of historical sciences, professor of department of general history, dean of faculty of history, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1  
ermakov.a.m@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3890-6767>

**Abstract.** The article is written on the basis of archival records, official documents and private archives. The dynamic of the conscription of Yaroslavl pedagogical institute students during the Great Patriotic war is researched, the number of students, who volunteered to the Red Army for frontline duty and within mobilization in 1941 and afteryears is specified; military and after war biographies of the students, who were the war participants, are investigated; the issue of the graduates of pre-war years and extra-mural students is defined. It has been established that the previous scientific and publicistic papers have wrong evidence about the dates of student conscription to the Soviet armed forces and mistaken facts about the number of the institute students, who took part in the war. The proper calculation of the number of called up for military service is given. The calculation is based mostly on the administrative orders in the Institute and the identification records of the students. It has been found out that after the beginning of the War there

were distance and before the scheduled date commencements of the students, who were off at the front, in Yaroslavl state pedagogical institute. It has been found out that the majority of students after graduating the military school took part in the War as the officers of tank troops and artillery arm. It has been shown that after the end of the War the majority of former students continued their military career in different service arms. The other part of them devoted themselves to educational work in secondary schools and in high school in different parts of the USSR in the accordance with their education. They contributed a lot into the science. The materials of the article can be helpful for the historians in high school, education, of the Great Patriotic war, local history experts, intellectuals.

**Keywords:** high school; Yaroslavl state pedagogical institute; students; intellectual studies; the Great Patriotic war; volunteers; conscription; combatant; war veteran

**For citation:** Ermakov A. M. Students of Yaroslavl pedagogical institute in the fight against Nazism: historical and cultural aspect. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 204-213. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_204](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_204). <https://elibrary.ru/ZOLGEZ>

## Введение

Участие советского студенчества в Великой Отечественной войне исследовалось в рамках истории отдельных вузов или групп отраслевых вузов, а также истории областей и союзных республик. В двух обобщающих работах по истории высшей школы СССР в годы войны, содержащих отдельные факты о призыве студентов и их участии в боевых действиях, Ярославский государственный педагогический институт не упомянут [Круглянский, 1970; Советская высшая школа ... , 1980].

История ЯГПИ в годы войны нашла отражение в нескольких монографиях и статьях, в которых студентам-фронтовикам отведено немного места. Впервые они были упомянуты уже в 1945 г. в научной статье Н. Е. Магарика, исполнявшего обязанности директора Ярославского пединститута в 1941-1942 гг. Он писал, что «почти все студенты-мужчины и часть научных работников еще в первый год войны были призваны в ряды РККА. Значительная часть из них была направлена в военные учебные заведения и получила подготовку командиров разных частей войск. Среди них имеются награжденные орденами и медалями... (студенты Губкин, Лаврова, Осипов и др.). Некоторые из научных работников и студентов пали смертью храбрых в борьбе с фашистскими захватчиками» [Магарик, 1945, с. 35].

В 1950-1960-е гг. в институтской газете «За педагогические кадры» появлялись биографические публикации о некоторых студентах-фронтовиках, но научного исследования темы участия студентов пединститута в войне не осуществлялось. В дальнейшем о студентах — участниках войны вспоминали по поводу юбилеев Победы. В 1975 г. ветераны ЯГПИ О. А. Косякина и А. В. Дубровина опубликовали в институтской газете серию статей, содержащих концепцию истории института в годы вой-

ны. В частности, они утверждали, что «с 23 июня из института ушло на фронт более 100 человек». Очевидно, что имелись в виду как студенты, так и преподаватели и сотрудники вуза. Здесь же приводятся сведения о том, что в начале 1940/1941 учебного года в вузе обучались 1 266 человек, а по окончании первого месяца войны — 1 021 человек. Падение контингента студентов О. А. Косякина и А. В. Дубровина объяснили исключительно «уходом студентов в ряды Советской Армии» (Косякина О., Дубровина А. Институт в годы войны // За педагогические кадры. 1975. 18 июня, с. 2). Как хронологически ограничены «первые дни и месяцы войны», авторы не объясняли, а среди отправившихся на фронт назвали лишь нескольких преподавателей и сотрудников, расположив фамилии в порядке вузовской служебной лестницы. Управдомами М. А. Ковардин, первый призванный работник ЯГПИ, ушедший в РККА 25 июня 1941 г., оказался в списке последним.

В юбилейной публикации, приуроченной к 40-летию Победы, доцент института Р. В. Балашов также отметил падение контингента студентов в военные годы, объяснив его не только призывом в армию, но и материально-бытовыми трудностями, связанными с войной, а также переводом студентов в другие вузы (Балашов Р. Учебная и научная работа. Страницы истории института // За педагогические кадры. 1985. 16 января, с. 2).

В советское время целенаправленного поиска студентов-фронтовиков не велось, однако сведения о судьбе некоторых из них поступали от родственников или однокурсников. Так, в 1975 г. выпускники института предвоенных лет В. Мичурин и Е. Гайдарлы написали в газете «За педагогические кадры», что «не вернулись с полей сражений отличные студенты и выдающиеся спортсмены: Борис Киселев, Владимир Сыроежин, Андрей Разводов (выпускник института,

работавший ассистентом на кафедре физики и призванный в армию до начала войны. — А. Е.); прекрасные музыканты: Серафим Вознесенский, Валентин Карташов, Николай Захаров, Александр Шлыков; беззаветно преданные Родине наши товарищи: Анатолий Павлов, Валентина Лаврова, Федор Попов, Иван Васюченко и другие» (Мичурин В., Гайдарлы Е. Один из 236 // За педагогические кадры. 1975. 14 мая, с. 2). С конца 1950-х гг. в научных публикациях, юбилейных изданиях и воспоминаниях постоянно присутствуют только имена студента II курса исторического факультета А. В. Шлыкова [Линьков, 1959], выпускника 1936 г. А. Бердыева [Эсенов, 2022, Рихтер, 1979, с. 13-23], выпускника 1938 г. Ф. П. Селиверстова [Герои Советского Союза ... , 1988, с. 433, Румянцев, 1985, с. 333-336] и В. В. Лавровой, закончившей институт 29 ноября 1941 г. [Аверичева, 1976].

В современных научных изданиях по истории университета содержатся данные о том, что «в первые дни и месяцы войны ушли на фронт 104 преподавателя и 58 студентов» [Очерки истории ... , 1998, с. 41, История ЯГПУ ... , 2008, с. 120, Новиков, 210, с. 166]. Как на первоисточник этих данных авторы ссылаются на названную выше публикацию О. А. Косякиной и А. В. Дубровиной, в которой таких цифр нет. Подсчеты количества призванных в армию студентов будут сделаны ниже, а в этом месте укажем, что цифра в 104 преподавателя является ошибочной уже потому, что накануне войны в вузе были трудоустроены 110 научных работников (Балашов Р. Учебная и научная работа. Страницы истории института // За педагогические кадры. 1985. 16 января, с. 2). В новейшей монографии по истории Ярославской области без ссылки на источник сказано, что за годы войны *добровольцами* ушли на фронт более ста преподавателей, сотрудников и студентов института [Помним и гордимся ... , 2021].

Анализ вышеназванных публикаций показывает, что до настоящего времени не предпринималось попыток установить количество призванных в ряды РККА студентов Ярославского пединститута и выяснить даты призыва, узнать судьбы студентов-воинов во время войны и после нее. Для решения этих задач автором были использованы приказы по институту за 1941-1945 гг., официальные документы и переписка с институтом, хранящиеся в личных делах студентов, воспоминания студентов-ветеранов войны, учетные карточки, донесения о потерях награжденные

документы, опубликованные на сайтах «Память народа» и «Подвиг народа», материалы сайта «Дорога памяти», а также сведения, размещенные родственниками бывших студентов на сайте «Бессмертный полк».

### **Призыв студентов Ярославского пединститута в 1941 г.**

Авторы научных и публицистических работ верно констатировали, что настроения в институте в первые дни войны были такими же, как и по всей стране: гнев, возмущение, страстное желание защитить Родину, немедленно уйти на фронт. Однако источники свидетельствуют: ни 23 июня, ни в следующие дни никто в Красную Армию отправлен не был. «Районные военкоматы города проводили мобилизацию в соответствии со своими планами, а нам было сказано, чтобы мы завершали учебный год, не отлучались и ждали повесток», — вспоминал В. П. Губкин, тогда студент III курса исторического факультета (Губкин В. Из аудитории — на фронт // За педагогические кадры. 1975. 12 февраля, с. 2). Студентка физико-математического факультета Р. С. Дьячкова (Кучмина) тоже рассказывает, что утром 23 июня 1941 г. военком заявил студентам, что «девчат не берем пока», «парни-студенты с физико-математического факультета тоже идите в институт. Война — не на один год. Нужны будут артиллеристы и на связь люди, знающие математику и физику... Химики — идите туда же» (Воспоминания выпускницы 1942 года Руфимы Сергеевны Кучминой // За педагогические кадры. 1999. 10 сентября, с. 2).

Приказы по институту показывают, что первые отчисления из вуза в связи с призывом в ряды РККА были произведены 24 июля 1941 г. (4 студента). С 25 июля по 20 августа было издано еще семь приказов, в которых указаны фамилии 43 студентов. Кроме того, 5 человек, фамилии которых в приказах отсутствуют, были восстановлены «как демобилизованные» или «как освобожденные от призыва». Наконец, в ноябре и декабре 1941 г. из института были отчислены П. А. Колтин и В. И. Сорокин, вступившие добровольцами в 234 Ярославскую коммунистическую дивизию. Но не все из этих 54 человек остались в армии. В первые военные месяцы шел и процесс восстановления ранее призванных. 24 августа 1941 г. вышел приказ народного комиссара обороны об откомандировании студентов в вузы для завершения обучения. К началу октября в институт вернулись 18 мобилизованных студентов.

Полученное количество — 36 призывников — недостоверно ввиду многочисленных ошибок в документах института. Например, студент П. А. Колтин был призван 4 августа 1941 г. и еще раз в ноябре, но приказа о его восстановлении не издавалось. При этом 4 сентября 1941 г. П. А. Колтин обращался к директору: «Прошу восстановить меня в число студентов института как возвращенного командиром N части для окончания института». В том же приказе за 4 августа указана фамилия студента IV курса литературного факультета В. И. Троицкого. Вскоре он вернулся в институт, что тоже не было оформлено приказом. Нет приказов о призыве и восстановлении студента Н. П. Мушников, но в личном деле И. А. Бутырина сохранилось их совместное заявление директору с просьбой восстановить «в правах студентов III курса географического факультета, т. к. по приказу НКО нас из Кр. Армии послали учиться». Наконец, ни в приказах, ни в личном деле А. В. Шлыкова, ушедшего на фронт в августе 1941 г., нет никаких данных о его отчислении. С учетом выявленных пробелов можно утверждать, что с июля по декабрь 1941 г. воинами стали не менее 34 студентов Ярославского педагогического.

Все вернувшиеся из армии учились на III и IV курсах и были отправлены военкоматами или командованием «доучиваться». Часть возвратившихся студентов действительно завершила обучение получением диплома. И. Ф. Беляков был призван 28 июля, восстановлен 4 августа, в конце ноября 1941 г. получил диплом и отправился на фронт. В июле 1942 г. был повторно призван А. А. Горошков, а в августе — И. А. Бутырин, которым в строчном порядке были оформлены дипломы. Н. К. Шаров и В. И. Троицкий, закончившие вуз в августе 1942 г., пополнили ряды РККА в октябре того же года.

#### **Продолжение мобилизации в 1942-1943 гг.**

Призыв студентов ЯГПИ в армию продолжался в следующие военные годы. С января по август 1942 г. стали военнослужащими 14 человек, большинство из них учились на III и II курсах. В институт был возвращен только один человек — студент III курса исторического факультета И. С. Никитин. Среди мобилизованных в 1942 г. была девушка — студентка II курса исторического факультета А. Г. Козлова. Отсутствие на сайте «Память народа» каких-либо данных о ней позволяет предположить, что Козлова поступила в Красную армию вольнонаемной. В 1948 г. она обращалась в вуз за документами.

В 1943 г. были мобилизованы 7 студентов-первокурсников, в том числе ранее считавшиеся негодными к службе. В приказах 1944 и 1945 гг. сведений о призывах студентов очной формы нет. Вероятно, все граждане призывного возраста получали повестки из военкоматов еще до поступления в институт, и подавляющую часть новых студентов ЯГПИ составляли негодные к военной службе, демобилизованные инвалиды войны и девушки. Подсчитано, что в вузах СССР доля девушек среди абитуриентов поднялась с 58 % в 1940/1941 учебном году до 77 % в 1942/1943 учебном году и оставалась на этом уровне до конца войны [Советская высшая школа..., 1980].

Итак, в годы войны стали военнослужащими не менее 54 студентов очной формы. Главный источник — приказы по институту — не дает достоверной картины. Основаниями для издания приказов были повестки военкоматов, которые приносили студенты, или их короткие заявления («прошу выдать мне стипендию, т. к. я сегодня отправляюсь в РККА»), докладные деканов факультетов, написанные, по-видимому, на основании устных сообщений, и, наконец, письменные заявления родственников, доставленные в институт лично или присланные по почте. Вероятно, такие основания имелись у руководства вуза не всегда. Часть ушедших на фронт были отчислены как не явившиеся на занятия, а часть в неразберихе военного времени, которую в полной мере испытал на себе институт, — попросту исчезла из поля зрения администрации и из документов.

Кроме того, некоторые студенты-фронтовики, сражавшиеся с первых дней войны, не попали в приказы военных лет, так как ко времени нападения нацистской Германии на Советский Союз они уже находились в рядах РККА. Среди них был, например, студент I курса исторического факультета М. А. Эктов, призванный в армию 30 апреля 1941 г. Красноармейцем морского полка. Он участвовал в обороне Одессы (5 августа — 16 октября 1941 г.), был тяжело ранен, получил инвалидность и в ноябре 1942 г. вернулся в институт.

#### **Заочное и досрочное окончание института**

На основании Постановления СНК СССР № 10040 от 3 октября 1941 г. и телеграммы Наркомпроса РСФСР от 31 октября 1941 г. студенты IV курса были освобождены от государственных экзаменов и признаны закончившими обучение заочно. В то время как часть из них уже находилась в армии (21 ноября) были подготов-

лены дипломы об окончании Ярославского пединститута. Большинство из четверокурсников узнали об этом, документы об образовании были выданы по доверенности родственникам или друзьям, оставшимся в Ярославле. Эти дипломы переправлялись на фронт и достигали адресатов. Однако некоторые документы об окончании вуза остались неостребованными. В архиве ЯГПУ хранятся дипломы с отличием В. И. Чикина, умершего от ран в апреле 1942 г., и Н. И. Куницына, судьбу которого установить не удалось.

Помимо заочного окончания институтов, в практику работы вузов вошло досрочное окончание. Директорам было дано право разрешать студентам-старшекурсникам завершать учебу раньше обычных сроков [Советская высшая школа..., 1980, с. 71], и руководство ЯГПИ этим правом воспользовалось — выпуск студентов, только что переведенных на 4-й курс, был произведен в ноябре 1941 г. Студенты-фронтовики, закончившие три полных курса и обращавшиеся в институт за справкой, вместо нее получали диплом об окончании вуза. Студент-третьекурсник В. И. Сорокин, вернувшийся в институт в августе 1946 г., услышал в отделе кадров: «Опоздал на месяц, а то выдали бы тебе диплом об окончании института без госэкзаменов, были такие указания» (Сорокин В. И. Все о ЯГПИ (Воспоминания студента). 1983, с. 47).

### Выпускники военных и предвоенных лет на защите Родины

До сих пор исследователи не приступали к изучению призыва в армию выпускников института 1941 г., следующих военных лет, а также тех, кто закончил Ярославский педагогический до войны. Эта проблема должна стать предметом отдельного исследования, а в настоящей статье будут приведены лишь некоторые факты.

В научных изданиях и публицистике часто цитируется заявление с просьбой досрочно записать «в ряды доблестной Красной армии», написанное 23 июня 1941 г. студентами IV курса А. А. Марсаковым, Б. А. Дмитриевским, Р. Н. Ерхолиным, Б. Н. Соколовым, В. В. Уткиным и Ф. И. Роликом (ГАЯО, ф. Р. 2225, оп. 1, д. 40, л. 17). Исследовательские нарративы создают у читателя впечатление, что это заявление было сразу удовлетворено. В действительности шесть названных студентов сдали государственные экзамены, 30 июня 1941 г. им были присвоены звания учителей средней школы и квалификация учителей математики в средней школе

(Дмитриевскому, Ерхолину, Марсакову) и физики в средней школе (Ролику, Соколову, Уткину). Четверо из них были призваны в ряды РККА с 7 по 25 июля, даты призыва Дмитриевского и Ерхолина выяснить не удалось.

Следы Р. Н. Ерхолина теряются уже в ноябре 1941 г. По одним документам он числился красноармейцем, по другим являлся лейтенантом, сражался на Ленинградском фронте. Мать перестала получать от него известия и обращалась в институт за дипломом в надежде, что этот документ поможет найти сына. Б. А. Дмитриевский закончил отделение артиллерийского снабжения в академии Дзержинского и получил звание вентехника 1 ранга (старшего техника-лейтенанта). Он воевал в должности начальника мастерских боепитания 36 гвардейского стрелкового полка 14 гвардейской стрелковой дивизии, был награжден медалью «За оборону Сталинграда», орденами Красной звезды и Отечественной войны II степени. Б. А. Дмитриевский погиб 19 января 1945 г. в районе польского города Ченстохов.

Остальные авторы заявления остались живы. А. А. Марсаков закончил войну капитаном, заместителем командира дивизиона по политчасти в 92-м тяжелом гаубичном артиллерийском полку. Был награжден орденами Отечественной войны I и II степени, медалями «За взятие Берлина», «За освобождение Праги», «За победу над Германией». Демобилизовался в 1960 г. в звании подполковника, умер в 1988 г. Подполковником завершил военную карьеру в 1956 г. Б. Н. Соколов, во время войны — старший лейтенант, агитатор 1189 стрелкового полка 358 стрелковой дивизии, награжденный орденом Отечественной войны I степени, медалями «За победу над Германией» и «За победу над Японией». И. Ф. Ролик служил в должности командира зенитной батареи на минном заградителе «Охотск» Петропавловской военно-морской базы Тихоокеанского флота, окончание войны встретил старшим лейтенантом, был награжден орденом Отечественной войны II степени и медалью «За победу над Японией». Как и другие его однокурсники, был демобилизован в период хрущевского сокращения вооруженных сил в 1960 г., в звании капитана 3 ранга.

В. В. Уткин как выпускник Ярославского аэроклуба сразу после призыва был направлен в Ленинградскую военно-воздушную академию, которая в то время перебазировалась в Йошкар-Олу. По окончании обучения главный авиамеханик 126 гвардейского бомбардировочного авиа-



полка Уткин сражался на Ленинградском, 1-м и 2-м Прибалтийском, 3-м Белорусском фронтах. Был награжден медалями «За боевые заслуги», «За победу над Германией», «За взятие Кенигсберга». Закончил войну старшим лейтенантом и остался на службе в военной авиации, вышел на пенсию в 1969 г. в звании инженера-полковника. До своей смерти в 2000 г. проживал в г. Владимире.

На фронтах войны сражались многие выпускники ЯГПИ разных лет. В первые июльские дни пятеро выпускников обратились к директору института Ф. М. Землянскому с заявлением о погашении задолженности по оплате обучения и немедленной выдаче дипломов в связи с уходом с 8 июля в ряды Красной армии. Кроме уже известного нам И. Ф. Ролика, заявление подписали А. Шаров, Скворцов, Богомолов и Белоруссов. В. И. Сорокин, вспоминая, что в 234 Ярославскую коммунистическую дивизию записались лишь двое студентов — он и П. А. Колтин (формирование дивизии началось в октябре 1941 г., когда многие студенты ЯГПИ уже были в армии), замечает: «Однако выпускников пединститута я встречал в дивизии, и много» (Сорокин В. И. Все о ЯГПИ (Воспоминания студента). 1983, с. 44-45). На сайте «Бессмертный полк» помещены биографии фронтовиков, получивших образование в ЯГПИ: выпускника 1931 г. П. Д. Чекалова, выпускников 1932 г. Б. М. Лазарева, И. И. Сидорова и Ю. В. Чистякова, выпускника 1933 г. П. М. Охлопова, выпускника 1934 г. В. П. Котова, выпускника 1939 г. В. Г. Мельникова, выпускника 1940 г. М. Д. Староверова, выпускников 1941 г. Н. И. Овчинникова, Н. Ф. Румянцева и Е. С. Тена. Еще несколько человек названы на сайте без указания года окончания института, среди них А. И. Кутузов — лейтенант, командир взвода 1350 стрелкового полка 234 Ярославской коммунистической дивизии.

### **Фронтовые судьбы ярославских студентов**

Фронтовые судьбы студентов Ярославского пединститута сложились по-разному. В ходе исследования в поле нашего зрения попало 62 человека, которые были студентами на момент начала Великой Отечественной войны. О 52 из них автору удалось собрать биографические сведения. Большинство из них были офицерами — лейтенантами и старшими лейтенантами, а некоторые закончили войну в звании капитана. Они командовали взводами, ротами, батареями, служили в танковых войсках, артиллерии, инженерных и химических войсках, войсках связи. В

стрелковых частях служили немногие. Это позволяют утверждать сведения о военных училищах, которые закончили ярославские студенты: Ярославское (Новоград-Волыньское) военно-пехотное, Владимирское военно-пехотное, Военно-политические курсы подготовки среднего политсостава Красной армии, Калининское училище химической защиты, 3-е Ленинградское артиллерийское, Марьинское артиллерийское, Московское военно-инженерное — двое, 1-е Горьковское автомотоциклетное (позднее — автотанковое) — не менее шести человек. В. П. Губкин, выпущенный из этого училища весной 1942 г., рассказывал, что в него направили «и некоторых других наших студентов». Офицеры-танкисты, бывшие ярославские студенты, нередко оказывались в одной танковой части (Губкин В. Из аудитории — на фронт // За педагогические кадры. 1975. 19 февраля, с. 2).

То обстоятельство, что студенты-призывники направлялись не сразу в действующую армию, а сначала в военные училища или, как в 1941 г., возвратились в институт заканчивать обучение, повлияло на время и, соответственно, место их фронтовой службы. О том, на каких фронтах воевали и в каких сражениях участвовали студенты ЯГПИ, свидетельствуют их боевые награды. Медалью «За оборону Москвы» был награжден один человек, медалью «За оборону Ленинграда» — двое, а медаль «За оборону Сталинграда» получили пять человек. Шесть студентов были награждены медалью «За взятие Берлина», трое — «За освобождение Варшавы», двое — «За освобождение Праги», один — «За взятие Кенигсберга». Три человека были удостоены медали «За победу над Японией».

Разумеется, эта картина неполна уже по той причине, что сведениями о многих награждениях автор не располагает. К тому же участники решающих битв не всегда награждались соответствующими медалями. Так, А. Д. Ботяков, направленный летом 1941 г. во Владимирское военно-пехотное училище, уже «в конце ноября 1941 г. в составе большой группы курсантов был откомандирован в часть в звании старшего сержанта. В составе части (сводного курсантского батальона. — А. Е.) принимал участие в декабрьских боях под Москвой». Офицер 130 отдельного танкового полка В. П. Губкин сражался под Сталинградом. Ни Ботяков, ни Губкин соответствующими медалями награждены не были.

В соответствии с документами министерства обороны 15 студентов института погибли в боях, умерли от ран или пропали без вести.

### **«С душой педагога»: студенты-ветераны в мирной жизни**

Уходившие в армию студенты мечтали вернуться в институт и продолжить обучение. Студент I курса геофака А. И. Бутырин обращался к директору в октябре 1939 г.: «Ввиду отъезда в РККА прошу дирекцию отчислить меня временно из числа студентов, но так, чтобы место осталось за мной». Многие брали на фронт студенческие документы. Например, в 1942 г. об этом писал в институт курсант 1-го Горьковского автомотоциклетного училища А. А. Горошков. В. Г. Артамонов, обратившийся в 1947 г. за справкой об обучении, сообщал: «Под Сталинградом в связи с тяжелыми условиями военной жизни я потерял зачетную книжку». Студенты-фронтовики поддерживали связи с однокурсниками, оставшимися в Ярославле, узнавали от них новости об институте. У многих были все предпосылки для будущей научной карьеры: одни имели аттестат с отличием, другие получили в институте диплом с отличием, а иные представляли в вуз документы о своих достижениях в других учебных заведениях. Например, студент А. А. Горошков «за успешную учебу в Ярославской коммунистической сельскохозяйственной школе и успешное прохождение практики» при выпуске из нее был премирован двухтомником сочинений В. И. Ленина и романом Н. А. Островского «Как закалялась сталь». Студент III курса географического факультета Мушников, согласно характеристике для военкомата, «во время пребывания в институте проявил себя отличником в академических учебных занятиях и активистом учебной работы. Институт намеревался оставить тов. Мушникову Н. П. по окончании вуза для подготовки к научной работе». После войны Мушников в институт не вернулся. В феврале 1944 г. он был тяжело ранен, и в апреле след его теряется.

И. С. Зеленков, призванный в июле 1941 г. с III курса исторического факультета, писал директору института: «Кончилась война, я оказался в чине гвардии лейтенанта, но с душой педагога. За шумные и опасные годы войны с новой силой загорелось во мне желание заняться мирным и благородным трудом в школе».

В делах института сохранились обращения студентов-фронтовиков за 1945 и 1946 гг. Они часто ссылались на приказ НКО о демобилиза-

ции студентов, не закончивших обучение, и Указ Президиума Верховного Совета СССР о зачислении участников Отечественной войны в прежние учебные заведения и просили прислать в воинскую часть справку, чтобы как можно скорее демобилизоваться и вернуться в институт. По меньшей мере 12 возвратившихся с фронта студентов связали свою жизнь с педагогической профессией. Они работали учителями-предметниками и директорами школ не только в Ярославской и соседних областях, но и по всему Советскому Союзу: А. А. Горошков преподавал во Львове, а И. А. Бутырин — на станции Бира в Еврейской автономной области.

Некоторые студенты-фронтовики стали учеными и педагогами высшей школы. А. Д. Ботяков, получивший серьезное ранение на Северо-Западном фронте, в октябре 1942 г. был откомандирован в Ярославль для завершения обучения. В 1944 г. он закончил литературный факультет, а в 1949 г. — аспирантуру ЯГПИ. Он получил ученую степень кандидата филологических наук (диссертация была посвящена древнерусской литературе) и в течение ряда лет (1949-1953, 1955-1956) работал в институте деканом историко-филологического факультета, а в 1953-1955 гг. был преподавателем кафедры русского языка в Институте русского языка и литературы в Праге. В эти годы А. Д. Ботяков опубликовал в журнале «Русский язык в школе» ряд статей по методике преподавания русского языка как иностранного. В 1956-1986 гг. он работал начальником кафедры русского языка в Военно-воздушной инженерной академии им. проф. Н. Е. Жуковского, где был открыт специальный факультет для обучения иностранных военных специалистов. В то время не существовало ни учебников, ни методических рекомендаций, ни разработанной методики преподавания русского языка как иностранного. Группа преподавателей под руководством А. Д. Ботякова за короткий срок создала целый ряд учебников и учебных пособий для работы с иностранными военными слушателями академии. Изданные А. Д. Ботяковым «Учебник русского языка для нерусских слушателей авиационных вузов», «Справочник русского языка для нерусских» (1962), «Учебный словарь русского языка (для нерусских)» (1962), учебные программы заложили основу для профессионально ориентированной русистики и методики обучения иностранных военных специалистов.

В 1943 г. после тяжелого ранения, полученного в боях на Донском фронте, был демобилизован Вениамин Иванович Троицкий. В 1946 г. он закончил аспирантуру Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина (МГПИ), защитил диссертацию и получил направление в Кировский пединститут, в котором проработал до 1984 г. Доктор филологических наук В. И. Троицкий был деканом факультета русского языка и литературы, заведующим кафедрой русского языка, возглавлял работу по собиранию материалов о местных говорах. Он автор научных трудов по истории русского языка, стилистике и диалектологии, среди них брошюра «Русские говоры Верхне-Вятского края» (1959) и монография «Относительное подчинение в языке русской письменности XVI–XVII веков» (1968) (Брылякова Л. Замечательной души человек // По ленинскому пути. 1975. 9 декабря, с. 1).

В августе 1942 г. был призван в армию студент III курса физмата, сын репрессированного и расстрелянного бригадного комиссара И. Ф. Кучмина Олег Иванович Кучмин. В день призыва в соответствии с распоряжением Наркомпроса он стал считаться окончившим институт. С 1946 г. О. И. Кучмин работал в Ярославском технологическом институте резиновой промышленности (позднее — Ярославский политехнический институт). Кандидат физико-математических наук, доцент, автор более 30 научных и методических работ, он восемь лет возглавлял механический факультет, стал первым редактором институтской газеты «За технические кадры».

Студент III курса истфака Василий Иванович Сорокин, ушедший осенью 1941 г. в Ярославскую коммунистическую дивизию, в 1949 г. заочно закончил ЯГПИ и приступил к преподаванию на Костромской земле. Он организовал детскую художественную школу, заведовал отделом культпросветработы Костромского горисполкома, а в 1966 г. перешел на кафедру истории КПСС Костромского сельскохозяйственного института «Караваяево» (ныне — Костромская государственная сельскохозяйственная академия). Кандидат исторических наук, доцент В. И. Сорокин никогда не терял связи с Ярославским пединститутом. В университетском музее хранятся подаренные им рукописи «Все о ЯГПУ» и «История Ярославской коммунистической дивизии».

Некоторые студенты института после войны завершили образование в других вузах. А. И. Крылов, отучившийся два курса на истори-

ческом факультете, а после войны занятый на комсомольской работе, заочно окончил МГПИ им. В. И. Ленина. В 1950 г. он писал директору ЯГПИ: «В заключение хочется выразить сожаление, что не удалось мне доучиться в “нашем” — Ярославском пединституте, о котором у меня остались самые приятные воспоминания».

Десять студентов и выпускников, ставших во время войны офицерами, остались в вооруженных силах. Большинство из них были уволены в 1955–1960 гг. в связи с сокращением армии, а трое продолжали служить до конца 1960-х — середины 1970-х гг. Отметим одного из них — гвардии подполковника В. Г. Артамонова, преподавателя Тюменского высшего военно-инженерного командного училища.

### Студенты-заочники

На фронт ушли многие студенты-заочники Ярославского педагогического и учительского институтов. Вероятно, некоторые из них были призваны уже в июньские дни 1941 г., однако в связи с тем, что сведения в институт поступали с большой задержкой, первый приказ с двенадцатью фамилиями вышел только 16 октября. Всего в приказах этого года зафиксирован призыв 57 человек. В 1942 г. из института убыли в армию 156 студентов, в 1943 г. — 16. В приказах по институту 1944–1945 гг. призыв студентов-заочников в РККА не отмечен. Часть студентов не ставила администрацию вуза в известность о своей мобилизации, и после очередной сессии их отчисляли «как утративших связь с институтом». Следовательно, всего было призвано не менее 229 студентов заочного отделения. Работа по установлению их судеб еще предстоит, но известные сейчас биографические сведения позволяют сказать, что среди них было больше рядовых красноармейцев, чем среди студентов очной формы, и, как следствие, больше погибших, пропавших без вести и получивших на войне увечья. По меньшей мере, один из них умер в плену. Среди призванных заочников — 13 девушек, две из них служили в 105 отдельном батальоне воздушного наблюдения, оповещения и связи, входившем в состав Рыбинско-Ярославского района ПВО.

### Выводы

Таким образом, студенты ЯГПИ с первых дней Великой Отечественной войны стремились встать в ряды защитников Родины и дать отпор врагу. Многие ушли на фронт в 1941 г. добровольцами или по мобилизации. Институтские

дипломы, полученные заочно или досрочно, открывали дорогу в военные училища, поэтому многие студенты ЯГПИ оказались на фронтах к началу Сталинградской битвы и приняли участие в решающих сражениях войны как офицеры танковых и артиллерийских частей. Свидетельством их героизма являются боевые награды, полученные за освобождение Советского Союза и стран Европы от фашизма. Немало студентов погибло, кто-то в первом же бою, а кто-то — незадолго до Победы. Почти каждый студент-фронтовик был ранен, некоторые остались инвалидами. По окончании войны одни связали свою жизнь с армией, другие избрали педагогическую профессию и стали школьными учителями, преподавателями вузов и учеными.

#### Библиографический список

1. Аверичева С. П. Дневник разведчицы. Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд., 1976. 352 с.
2. Александрова М. В. Великая Отечественная война и Ярославский край / М. В. Александрова, М. Д. Кербиков. Рыбинск : Медиарост, 2015. 224 с.
3. Великая Отечественная война, 1941-1945: Воен.-ист. Очерки : в 4 кн. Книга первая. Суровые испытания. Москва : Наука, 1998. 544 с.
4. Высшая школа в годы Великой Отечественной войны (1941-1945): Очерк истории. Москва : НИИВО, 1995. 59 с.
5. Герои Советского Союза : краткий биографический словарь. Москва : Воениздат, 1988. Т. 2. 862 с.
6. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941-1945 : в 6-ти томах. Т 2. Москва : Воениздат, 1961-1965. 686 с.
7. История ЯГПУ за 100 лет. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. 344 с.
8. Круглянский М. Р. Высшая школа СССР в годы Великой Отечественной войны. Москва : Высшая школа, 1970. 314 с.
9. Линьков Г. М. Партизан Александр Шлыков. Ярославль : Ярославское книжное изд-во, 1959. 72 с.
10. Магарик Н. Е. К истории высшей педагогической школы в Ярославле // Ученые записки ЯГПИ. Вып. 5. Педагогика. Ярославль : ЯГПИ, 1945. С. 3-39.
11. Новиков М. В. ЯГПИ в годы войны / М. В. Новиков, М. В. Талашов // Вестник Верхне-Волжского отделения Академии военно-исторических наук. Выпуск X : материалы научной конференции. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2010. С. 165-184.
12. Очерки истории Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (1908-1998 годы) // Ярославский педагогический вестник. 1998. № 4. 250 с.
13. Помним и гордимся: Ярославская область в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. : монография / В. А. Кваша, А. В. Бородкин, Д. В. Туманов, А. А. Трубникова. Ярославль : ООО «ПКФ «СОЮЗ-ПРЕСС», 2021. 354 с.
14. Рихтер В. Впереди фронтов. Ярославль : Верхне-Волжское книжное изд-во, 1979. С. 13-23.
15. Румянцев Б. Воздушный разведчик // Герои огненных лет: очерки о Героях Советского Союза — ярославцах. 3-е изд. Ярославль : Верх-Волж. кн. изд-во, 1985. С. 333-336.
16. Советская высшая школа в годы Великой Отечественной войны. Москва : Высшая школа, 1980. 232 с.
17. Страницы военной истории Ярославии : сборник / под ред. В. М. Марасановой. Ярославль : Индиго, 2013. 208 с.
18. Тельпуховский Б. С. Великая Отечественная война Советского Союза 1941-1945 гг. : краткий очерк. Москва : Политиздат, 1959. 575 с.
19. Эсенов Р. М. Под псевдонимом Стрела. Москва : Вече, 2022. 288 с.
20. Ярославская область в годы Великой Отечественной войны / сост. Г. Казаринова, О. Кузнецова. Ярославль : ИПК «Индиго», 2010. 400 с.

#### Referense list

1. Avericheva S. P. Dnevnik razvedchicy = Diary of a secret service woman. Jaroslavl' : Verh.-Volzh. kn. izd., 1976. 352 s.
2. Aleksandrova M. V. Velikaja Otechestvennaja vojna i Jaroslavskij kraj = Great Patriotic War and Jaroslavl Territory / M. V. Aleksandrova, M. D. Kerbikov. Rybinsk : Mediarost, 2015. 224 s.
3. Velikaja Otechestvennaja vojna, 1941-1945: The Great Patriotic War, 1941-1945: Voен.-ист. Oчерki : v 4 kn. Kniga pervaja. Surovye ispytaniya. Moskva : Nauka, 1998. 544 s.
4. Vysshaja shkola v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (1941-1945): Oчерk istorii = Higher School during the Great Patriotic War (1941-1945): Essay on History. Moskva : NIIVO, 1995. 59 s.
5. Geroi Sovetskogo Sojuza : kratkij biograficheskij slovar' = Heroes of the Soviet Union: a brief biographical dictionary. Moskva : Voениzdat, 1988. T. 2. 862 s.
6. Istorija Velikoj Otechestvennoj vojny Sovetskogo Sojuza 1941-1945 = The history of World War II of the Soviet Union 1941-1945 : v 6-ti tomah. T 2. Moskva : Voениzdat, 1961-1965. 686 s.
7. Istorija JaGPU za 100 let = History of YSPU for 100 years. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2008. 344 s.
8. Krugljanskij M. R. Vysshaja shkola SSSR v gody Velikoj Otechestvennoj vojny = Higher School of the USSR during the Great Patriotic War. Moskva : Vysshaja shkola, 1970. 314 s.
9. Lin'kov G. M. Partizan Aleksandr Shlykov = Alexander Shlykov Partizan. Jaroslavl' : Jaroslavskoe knizhnoe izd-vo, 1959. 72 s.
10. Magarik N. E. K istorii vysshej pedagogicheskoy shkoly v Jaroslavle = To the history of the higher peda-

gological school in Yaroslavl // Uchenye zapiski JaGPI. Vyp. 5. Pedagogika. Jaroslavl' : JaGPI, 1945. S. 3-39.

11. Novikov M. V. JaGPI v gody vojny = YSPI during the war years / M. V. Novikov, M. V. Talashov // Vestnik Verhne-Volzhskego otdelenija Akademii voenno-istoricheskikh nauk. Vypusk X : materialy nauchnoj konferencii. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2010. S. 165-184.

12. Oчерки istorii Jaroslavskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. K. D. Ushinskogo (1908-1998 gody) = Essays on the history of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (1908-1998) // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 1998. № 4. 250 s.

13. Pomnim i gordimsja: Jaroslavskaja oblast' v gody Velikoj Otechestvennoj vojny 1941-1945 gg. = We remember and are proud: Yaroslavl region during the Great Patriotic War of 1941-1945 : monografija / V. A. Kvasha, A. V. Borodkin, D. V. Tumanov, A. A. Trubnikova. Jaroslavl' : OOO «PKF «SOJuZ-PRESS», 2021. 354 s.

14. Rihter V. Vperedi frontov = Ahead of the fronts. Jaroslavl' : Verhne-Volzhscoe knizhnoe izd-vo, 1979. S. 13-23.

15. Rumjancev B. Vozdushnyj razvedchik = Air secret service man // Geroi ognennyh let: oчерki o Gerojah Sovetskogo Sojuza — jaroslavcah. 3-e izd. Jaroslavl' : Verh-Volz. kn. izd-vo, 1985. S. 333-336.

16. Sovetskaja vysshaja shkola v gody Velikoj Otechestvennoj vojny = Soviet Higher School during the Great Patriotic War. Moskva : Vysshaja shkola, 1980. 232 s.

17. Stranicy voennoj istorii Jaroslavii = Pages of military history of Yaroslavia : sbornik / pod red. V. M. Marasanoj. Jaroslavl' : Indigo, 2013. 208 s.

18. Tel'puhovskij B. S. Velikaja Otechestvennaja vojna Sovetskogo Sojuza 1941-1945 gg.: kratkij oчерk = The Great Patriotic War of the Soviet Union 1941-1945: a brief sketch. Moskva : Politizdat, 1959. 575 s.

19. Jesenov R. M. Pod psevdonomom Strela = Under the pseudonym Strela. Moskva : Veche, 2022. 288 s.

20. Jaroslavskaja oblast' v gody Velikoj Otechestvennoj vojny = Yaroslavl region during the Great Patriotic War / sost. G. Kazarinova, O. Kuznecova. Jaroslavl' : IPK «Indigo», 2010. 400 s.

Статья поступила в редакцию 18.01.2023; одобрена после рецензирования 16.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 18.01.2023; approved after reviewing 16.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
 УДК 78.071.1 +792.8  
 DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_214  
 EDN: ZQJZNJ

### Балетное творчество С. С. Прокофьева в советской России 1930-1950-х годов

**Бочкарева Ольга Васильевна**

Доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1  
 OVBoshkareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3616-8545>

**Аннотация.** В 30-50-е гг. XX в. С. С. Прокофьев написал три балета: «Ромео и Джульетта» (1935), «Золушка» (1945), «Каменный цветок» (1950). Основные темы балетной музыки С. С. Прокофьева: вера в любовь, которая оказывается сильнее смерти («Ромео и Джульетта»); солнечность, эллинистическое, радостное принятие мира, надежда на лучшее, чистота, порой непосредственность, детскость взгляда на мир («Золушка»); стремление к совершенству как сущность творца, тяготение к сказочным сюжетам, где всегда добро побеждает зло («Каменный цветок»). Духовные и творческие идеалы композитора близки русской религиозно-идеалистической философии В. С. Соловьева с ее концепцией Всеединства, Всеобщей Гармонии, воплощенной в идее движения человечества к Вечности, Абсолюту. Творческая установка композитора на синтетическую природу жанра позволяла ему оперировать разными модальностями в процессе сочинения: вербальной (литературный источник), пластической (представление пластики, движений персонажа), музыкальной (партитура). Специфика творческого процесса С. С. Прокофьева при создании балетов определялась характером его композиторского дарования, синестетической природой его художественного воображения, способностью к межчувственным ассоциациям (внутреннее одновременное «пластическое «видение» и «слышание»). Сочиняя музыку, композитор иронизирует над моделью академического балета и одновременно стремится освободиться от условностей драмбалета, где использовался рутинный, шаблонный принцип переноса музыкально-хореографических рисунков из одного балета в другой. В статье анализируются стилистические черты балетной музыки С. С. Прокофьева: новаторские (обновление музыкального языка — гармонии, мелодики, ритмических особенностей и др.) и традиционные (тяготение к классической ясности и стройности формы, близость к народной русской песенности, фольклору, понятность интонационного строя, искренность в выражении чувства, лиризм, романтическая устремленность и др.). В статье затрагивается проблема амбивалентного отношения С. С. Прокофьева к России: патриотического, сыновнего — к Родине, матери, и трагическое — к государственному строю, со своей идеологией, политикой.

**Ключевые слова:** С. С. Прокофьев; постановка балета; «Ромео и Джульетта»; «Золушка»; «Каменный цветок»; творческий процесс; синестезия; воображение

**Для цитирования:** Бочкарева О. В. Балетное творчество С. С. Прокофьева в советской России 1930-1950-х годов // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 214-224. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_214](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_214). <https://elibrary.ru/ZQJZNJ>

Original article

**Olga V. Boshkareva**

Doctor of pedagogical sciences, associate professor of the department of theory and methodology of musical and artistic education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
 OVBoshkareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3616-8545>

### Ballet work of S. S. Prokofiev in Soviet Russia in 1930-1950-s

**Abstract.** In the 30-50-s of the XX century S. S. Prokofiev wrote three ballets: Romeo and Juliet (1935), Cinderella (1945), Stone Flower (1950). The main themes of Prokofiev's ballet music are: faith in love, which turns out to be stronger than death («Romeo and Juliet»); sunshine, hellenistic, joyful acceptance of the world, hope for the best, purity,

sometimes spontaneity, childish outlook on the world («Cinderella»); the desire for perfection as the essence of the creator, the attraction to fairy tales, where good always triumphs over evil («Stone Flower»). The spiritual and creative ideals of the composer are close to the Russian religious and idealistic philosophy of V. S. Solovyov with her concept of Unity, Universal Harmony, embodied in the idea of human movement towards Eternity, the Absolute. The composer's creative orientation towards the synthetic nature of the genre allowed S. S. Prokofiev to operate with different modalities in the process of composing: verbal (literary source), plastic (representation of plasticity, movements of the character), musical (score). A feature of the creative process of S. S. Prokofiev when creating ballets consisted in particular of his talent as a composer, the synesthetic nature of his artistic imagination, the ability to intersensual associations (internal simultaneous «plastic «vision» and «hearing»). Composing music, the composer sneers at the model of academic ballet, and at the same time, seeks to free himself from the conventions of drama ballet, where the routine, stereotyped principle of transferring musical and choreographic drawings from one ballet to another was used. The article analyzes the stylistic features of S. S. Prokofiev: innovative (updating the musical language: harmony, melody, rhythmic features, etc.) and traditional (gravitation towards classical clarity and harmony of form, closeness to Russian folk songs, folklore, clarity of intonational structure, sincerity in expressing feelings, lyricism, romantic aspiration and etc.). The article touches upon the problem of S. S. Prokofiev to Russia: patriotic, filial — to the Motherland, mother, and tragic — to the state system, with its own ideology, politics.

**Keywords:** S. S. Prokofiev; ballet production; Romeo and Juliet; Cinderella; Stone Flower; creative process; synesthesia; imagination

**For citation:** Bochkareva O. V. Ballet work of S. S. Prokofiev in Soviet Russia in 1930-1950-s. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 214-224. (In Russ [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_214](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_214). <https://elibrary.ru/ZQJZNJ>)

## Введение

В 2021 г. наша страна отметила выдающееся событие — исполнилось 130 лет со дня рождения классика советской музыки С. С. Прокофьева. Интерес к его личности, жизни и творчеству находит свое отражение в публикациях известных отечественных и зарубежных исследователей прошлого [Асафьев, 1984; Катонина, 1962; Мартынов, 1974; Нестьев, 1973; Соллертинский, 1983; Шлифштейн, 1945; Swift, 1968] и настоящего, внимание к персоне композитора С. С. Прокофьева, к балетному творчеству не ослабевают, появляются новые исследования искусствоведов, музыковедов, культурологов [Беляева-Челобитько, 2005; Галятина, 2018; Девятова, 2013; Долинская, 2012; Перхин, 2012; Слонимский, 2004; Фетисова, 2019; Краснова, Ланина, 2021; Ezrahi, 2012; Morrison, 2009; Jaffe, 1998; McAllister, 2020] и др.

Творческое самочувствие композитора, с одной стороны, определялось социально-политическими изменениями в общественной и культурной жизни, происходившими в России в 30-50-е гг. XX в. С другой стороны, мысль художника вызревала в опоре на более глубинные основания поэтики созидания, определяемые духовными исканиями личности в поиске тем, сюжетов, музыкального языка. Многие исследователи подчеркивают ментальные черты творчества С. С. Прокофьева, которые рождаются из «неиссякаемого оптимизма», «веры в человека в конечную победу красоты и гармонии», а музы-

кальные произведения, им созданные, несут «заряд позитивной энергии», «разлитый солнечный свет» и оптимистическое, жизнеутверждающее начало [Сафонова, 2009]. Это мироощущение личности не могло бы сформироваться без возможности абстрагироваться от социально-политических, трагических событий, происходящих в обществе, намеренного переключения внимания на воплощение творческих идей и замыслов.

## Актуальность исследования

Духовные и творческие идеалы композитора близки русской религиозно-идеалистической философии с ее концепцией Всеединства, Всеобщей Гармонии, воплощенной в идее движения человечества к Вечности, Абсолюту, сформулированной В. С. Соловьевым. Русский философ истинный прогресс видит в том, чтобы «государство как можно менее стесняло внутренний нравственный мир человека», ... «как можно вернее и шире обеспечивало внешние условия для достойного существования и совершенствования людей» [Соловьев, 2004]. Интенция философа в утверждении идеалов Любви, Добра, Справедливости, по сути, воплощалась во многих музыкальных сочинениях С. С. Прокофьева, утверждавшего своим творчеством возможность преобразования мира, способность искусства преодолеть трагичность существования человека в реальной действительности, «когда земной шар несколько соскочил с оси» [Прокофьев, 2002, т. 2.

с. 17]. Осознавая музыку как «внутрибожественное самоощущение», композитор в момент творческого вдохновения находился в ином мире — мире идеальных сущностей, внутренне и духовно выражал свое несогласие с реальным несовершенным миром, сочиняя светлые, солнечные художественные образы [Лосев, 1995]. В своих творческих исканиях композитор стремился к абсолютному бытию и в этом он близок духовному наследию русской христианской культуры. В дневнике С. С. Прокофьев записал: «Как важно ясно представлять себе любовь Бога к своему творению, человеку. Ясное представление этого как солнечный луч освещает и согревает душу человеческую, и как начинает развиваться человек под этими лучами!» [Прокофьев, 2002, т. 2, с. 603]. О. Л. Девятова утверждает, что композитору было присуще не только оптимистическое восприятие действительности, но и трагическое, так как «без его способности к трагическому мы никогда не услышали бы балет «Ромео и Джульетта» (первое воплощение Шекспира в балетном жанре). Балет завершается переплетением трагической темы смерти и проникновенной лирикой темы любви, которые в финале «становятся призрачными, отрешенными, почти мистическими» [Девятова, 2013, с. 50].

Принимая непростое решение, возвращаться или не возвращаться в Россию, композитор мучился поистине гамлетовским вопросом: одно дело приехать на гастроли, где он, обласканный властью, смог почувствовать особенный воздух Родины, увидеть наяву, а не во сне «волнующее поле ржи», встретиться с друзьями, другое — остаться жить в стране, где многое поменялось. К тому же лучший друг Н. Я. Мясковский советует не переезжать в Россию, где «во всяком случае, хорошей музыке, тем более современной и в особенности русской, — придется пока посторониться» [Переписка, 1997]. Сильным толчком для возвращения на родину в 1936 г. стала ностальгия, которая выражалась в отсутствии тем, сюжетов для создания музыкальных произведений, композитору «не писалось», «не сочинялось». Другой причиной приезда в Россию была неприемлемая для С. С. Прокофьева коммерциализация искусства на Западе, где музыкант (композитор, исполнитель) зависел от спонсорской помощи, меценатства.

Возвращение композитора на Родину можно трактовать как результат «творческой работы самопознания», когда для плодотворного труда необходима «атмосфера родной земли», необхо-

димо слышать «русскую речь», «взять у родных людей их песни — «мои песни». Музыка стала той духовной, нравственной отдушиной, которая противостояла политике государства, авторское осмысление проблем современной действительности, ценностей жизни «рождали своеобразие этической рефлексии художника, вне зависимости от идеологического влияния» [Бочкарева, 2022а, с. 230].

#### Методы исследования

При изучении темы исследования были использованы следующие методы: *системно-синестетический*, позволяющий рассматривать категорию «балет» в единстве взаимодействия музыки, хореографии, режиссуры, сценографии, живописи и др.; *биографический*, проясняющий творческий процесс сочинения музыки, приемы композитора, особенности продуктивного воображения, природу полимодальных (звукодвигательных, звукозрительных, звукопластических) ассоциаций в процессе записи партитуры; *аналитико-синтетический*, позволяющий обозначить стилистические черты балетной музыки С. С. Прокофьева: новаторские (обновление музыкального языка — гармонии, мелодики, ритмических особенностей и др.) и традиционные (тяготение к классической ясности и стройности формы, близость к народной русской песенности, фольклору, понятность интонационного строя, искренность в выражении чувства, лиризм, романтическая устремленность и др.).

Вернувшись в Россию, в 30-50-е гг. XX в. С. С. Прокофьев написал три балета: «Ромео и Джульетта» (1935), «Золушка» (1945), «Каменный цветок» (1950). Балетный спектакль — явление синтеза литературы, драматического действия, изобразительного искусства (декорации, костюмы). Целостность балетному спектаклю и органичность линии развития придает сюжетно-смысловой конфликт, где сталкиваются противоположные этические полюсы. Работа композитора в музыкально-театральном жанре имеет свою специфику, так как при сочинении музыки актуализируется весь комплекс полимодальных ассоциаций: звукодвигательных, звукозрительных, звукопластических, которые «разворачиваются» в нотный текст музыкально-сценической партитуры. Перевод литературного источника с вербального языка в иную знаковую систему (музыкальную, хореографическую) Оге А. Ханзен-Леве называет *интермедиаальностью* и указывает на ее основные характеристики:



– развертывание или сжатие характеристик персонажей;

– акцентирование одного (или нескольких) планов повествования;

– выбор одной (или нескольких) линий сюжета [Ханзен-Леве Оге, 2016].

Специфика творческого процесса С. С. Прокофьева при создании балетов определялась особенностями его композиторского дарования, синестетической природы его художественного воображения, способностью к межчувственным ассоциациям (внутреннее одновременное «пластическое «видение» и «слышание») [Коляденко, 2005; Лысенко 2013]. Творческая установка композитора на синтетическую природу жанра позволяла ему оперировать разными модальностями в процессе сочинения: вербальной (литературный источник), пластической (представление пластики, движений персонажа), музыкальной (партитура). Гений композитора проявлялся в объемности музыкальной партитуры, включающей в себя синестетические компоненты будущего спектакля. Композитор тщательно изучал литературный источник, иногда сам писал либретто будущего балета или обращался к либреттистам, чтобы определить и согласовать важнейшие смысловые линии будущей постановки. С. С. Прокофьев стремился в партитуре зафиксировать голографичность музыкально-сценического текста, порой оставляя заметки и ремарки на полях.

В письме к Н. Я. Мясковскому от 3 января 1924 г. С. С. Прокофьев высказывает мысль об особенностях творческого процесса: «...сочинять, пока не думая о музыке, ...а заботясь о создании новых приемов, новой техники, новой оркестровки; ...изошрять свою изобретательность, добиваться во что бы то ни стало хорошей свежей звучности» [Цит. по: Нестьев, 1963, с. 243]. Его привлекают, с одной стороны, элементы нового письма — «новизна формы», «изобретение неслыханных звуковых приемов»: сочетание диатоники с хроматикой, тембровые наслоения, контрапунктическая оркестровая насыщенность, диссонантность, игра с тональностями ближнего и дальнего родства, использование политональных комплексов, гармонизация с обилием побочных функций, свобода полифонических изложений, с другой — от традиции сохраняются классическая выверенность и ясность формы, понятность интонационного строя, близость к народной русской песенности, фольклору, искренность в выражении чувства, лиризм, ро-

мантическая устремленность и др. «Я всегда чувствовал потребность самостоятельного мышления и следования своим собственным идеям... Во всем, что я пишу, я придерживаюсь двух главных принципов — ясности в выражении своих идей и лаконизма, избегая всего лишнего в их выражении» [Цит. по: Девятова, 2007, с. 46].

### Дискуссия и ее результаты

Балет «Ромео и Джульетта», написанный С. С. Прокофьевым (либретто С. Э. Радлова и А. И. Пиотровского), сохранил высокие идеи шекспировской пьесы, и музыка балета оказалась созвучна уровню трагедии. Первая постановка балета была осуществлена в Чехии, в городе Брно, 30 декабря 1938 г. хореографом И. Псотой. В СССР первый спектакль зрители увидели в Ленинградском театре оперы и балета им. С. М. Кирова 11 января 1940 г. Зрителей и критиков подкупило многое в этом спектакле: новаторская музыка С. С. Прокофьева, нацеленная на образно-эмоциональное, интонационное, выразительное единство с пластикой движения; интересная хореография Л. М. Лавровского, позволившая убедительно показать основные драматургические линии действия спектакля, мастерство артистов балета, создавших убедительные рельефные образы, будто бы сошедшие к картин эпохи итальянского Возрождения, передавшие светлый характер любви главных героев Ромео (партию исполнил К. М. Сергеев) и Джульетты (партию исполнила Г. С. Уланова); сценография, оформление и костюмы и др.

Непримиримый, зловещий характер противостояния двух кланов — Монтекки и Капулетти, их кичливое, надменное самолюбование воплощены в номере «Танец рыцарей». Важно подчеркнуть, что хореографический ритм и ритм музыкальный в этом танце совпадают, создавая особый сценический хронотоп (М. М. Бахтин). Особенный восторг у публики вызвал спектакль «Ромео и Джульетта» в Англии, на родине У. Шекспира, состоявшийся в 1956 г. в рамках гастролей Большого театра. Зрители по достоинству оценили мастерство Г. С. Улановой, признав ее мировой звездой, отдав ей пальму первенства среди всех Джульетт, которые когда-либо появлялись на подмостках сцены. С. Шлифштейн подчеркивает особую психологичность музыки С. С. Прокофьева, «удивительное мастерство в воплощении различных проявлений человеческой психики», его талант зорко и психологически верно подмечать разнообразные характеры действующих лиц» [Шлифштейн, 1945, с. 77].

Образ Джульетты дан композитором в развитии: от игривой, по-детски непосредственной натуры («Джульетта-девочка», 2 картина) до страстной, любящей женщины, борющейся за свою любовь («Ромео и Джульетта», 6 картина).

Дуэт Г. С. Улановой и К. М. Сергеева по уникальной слитности, выразительности, эмоциональной лирике не имел себе равных, об этом говорила сама балерина: «Я танцевала со многими Ромео, среди них были хорошие. Все они разные, но у всех у них чего-то не хватало. Сергеев остался для меня единственным и неповторимым Ромео. Повторить Сергеева не смог никто» [Пасютинская, 1985, с. 183].

Успех постановки балета «Ромео и Джульетта» вдохновил С. С. Прокофьева на создание нового балета «Золушка», к написанию которого он приступил в 1940 г. (заказ Ленинградского театра им. С. М. Кирова). Из переписки с руководством театра мы узнаем, что в начале речь шла о замысле балета «Золотой ключик» по книге А. Н. Толстого, позднее свое желание высказала Г. С. Уланова, признавшись, что ей всегда хотелось станцевать «Снегурочку» (по сказке Островского). И все же автор остановился на более оптимистичном сюжете «Золушка». Свой замысел балета композитор сформулировал в письме от 24 декабря 1940 г.: «Балет “Золушка” я вижу как современный классический балет с его характерными особенностями формы как пад’аксион, гран-па и т. д. Одновременно с тем мне хочется видеть в героине не сказочный, полуреляльный персонаж, а живое лицо с человеческими переживаниями, то есть по возможности углубить ее роль. “Золушку” я рассматриваю, прежде всего, как русскую сказку и имею в виду говорить о героине русским музыкальным языком. Однако поскольку сказка Афанасьева о Золушке относится к XVIII в., мне представляется возможным пользоваться общебалетными танцами, как менуэт, мазурка, вальс» [Цит. по: Перхин, 2015, с. 175]. Композитор в работе со сценаристом Н. Д. Волковым, хореографами Р. В. Захаровым, К. М. Сергеевым, артистами балета, художниками настаивал на том, что «необходимо сделать русскую Золушку елизаветинских времен», поскольку Елизавета, дочь Петра I, способствовала развитию русской науки, культуры и образования, в целом национальному прогрессу. Эта установка — отход от сказки Ш. Перро — была весьма важной для композитора, вернувшегося на родину, так как для него было важно связать сюжет с Россией, необходи-

мо творить русскую культуру, подчеркнуть связь с национальными корнями, историей, создавать русские характеры, воссоздавать русский быт. В процессе обсуждения сценария будущего балета все отчетливее вырисовывалась основная идея — рассказать о встрече двух любящих сердец, которые очень далеки от своего окружения: принц — от аристократической жизни двора с его пустыми и ничемными разговорами, а Золушка — от постоянных скандалов и придирок чопорной злой мачехи и вечно спорящих друг с другом сестер (композитор дал им прозвища — Кубышка и Худышка — на русский манер). Хореограф К. М. Сергеев в статье «Сказка в танце», опубликованной 12 апреля 1946 г., отмечает: «При сочинении хореографических приемов в обрисовке придворного общества балета мы придерживались признаков и примет XVIII в., витиеватого и несколько причудливого характера стиля “барокко”, использовали “материалы по историко-бытовому танцу XVIII века”» [Цит. по: Перхин, 2015, с. 187].

В 30-50-е гг. XX в. отчетливо проявилась тенденция сближения балетного и драматического искусства, в хореографии возникло направление *хореографическая драма* (хореодрама), или *драматический балет* (драмбалет). Хореографы-постановщики стремились воплотить в спектакле основные линии развертывания литературного сюжета слишком детально, часто в ущерб хореографии.

Создавая музыку, стремясь показать разнообразие характеров персонажей, развивающуюся систему их взаимоотношений, композитор иронизирует над моделью академического балета и одновременно стремится освободиться от условностей драмбалета, где использовался рутинный, шаблонный принцип переноса музыкально-хореографических рисунков из одного балета в другой. Так, по мнению искусствоведа А. В. Галятиной, композитор нарушает порядок номеров классического танцевального цикла: вариации — адажио — кода. В вариации «Худышка» С. С. Прокофьев смеется над несуразностью прыжков персонажа, вводя ритмоформулу жанра жиги, стилистически противоречащей музыке и хореографии академической традиции. Во 2 акте в номере «Придворный танец» композитор иронизирует над аристократией, вводя в ритмическую основу танца аллеманда ритм галопа, что создает комический эффект [Галятина, 2018]. По мнению Б. Л. Пастернака, С. С. Прокофьев «говорил» со слушателями русским музыкальным

языком о России елизаветинского времени, с ее «вековой, лживой, трусливой аристократией», а ассоциации возникали и о современности «с ее нынешними формами», о диктате в искусстве, формами сталинской эпохи, которые поэт не любил «до сумашествия». Отмечая высокое исполнительское искусство, «попадание в роль» Г. С. Улановой, поэт увидел в образе Золушки «чудесную и победительную силу детской покорной обстоятельству и верной себе чистоты»: «Эта роль очень полно и прямо выражает Ваш собственный мир, что-то в Вас существенное, как убежденье» [Пастернак, 2005, с. 423].

Начавшаяся Великая Отечественная война внесла коррективы в планы композитора, балет был закончен в 1945 г., поставлен в Большом театре режиссером-балетмейстером Р. В. Захаровым. Главные партии в этом спектакле танцевали поочередно две примы — Г. Уланова и О. Лепешинская. В Ленинградском театре им. С. М. Кирова премьера спектакля «Золушка» состоялась 5 апреля 1946 г. (хореография К. М. Сергеева, исполнительница роли Золушки — Н. М. Дудинская). За сочинение балета «Золушка» С. С. Прокофьев в 1946 г. был удостоен Государственной премии СССР. О. А. Карнович отмечает, что сюжет сказки «Золушка» очень популярен во все времена и постановка балетов на его основе осуществляется «на переломных этапах истории искусства и культуры», как будто «каждая новая художественная система... хочет «примерить эту туфельку, по своему рассказать о Золушке» [Карнович, 2016].

В годы войны страна проходила серьезные испытания: люди сплотились как никогда, национальное единство стало важнейшим фактором, объединяющим страну в борьбе с фашизмом. Не случайно тема первой части кантаты С. С. Прокофьева «Вставайте, люди русские» из кантаты «Александр Невский» в первые дни войны звучала как набат, отражая мысли и чаяния людей о защите Родины: «на Руси родной, на Руси большой не бывать врагу». В едином порыве фронта, тыла — «все для фронта, все для победы» выковывалась будущая победа. Тема русского национального единения, русская национальная тема в искусстве приобрела особую актуальность и значимость. Так, удивительным образом совпали желание композитора сочинить русскую «Золушку» с политически актуальной установкой времени.

1948 г. выдался трагическим для советской музыкальной культуры, вышло в свет Постанов-

ление ВКП(б) «Об опере “Великая дружба” В. Мурадели», правительство «закручивало гайки» по отношению к творческой интеллигенции [Власова, 2010]. Это был удар не только для С. С. Прокофьева, но и для многих композиторов, в числе которых были Д. Д. Шостакович, Н. Я. Мясковский, А. И. Хачатурян и др. Обвинения предъявлялись по разным направлениям: «отход от советской действительности», «формалистические извращения», «сложность и непонятность музыкального языка», «антинародный характер музыки», «увлечение сумбурными, невропатическими сочетаниями, превращающими музыку в какофонию и хаотическое нагромождение звуков» и др. [Об опере ... , 1948, с. 4]. Неприятие музыки, обвинения в формализме, недооценка новаторских идей и оригинальных тем творчества подорвали нравственное, душевное, творческое и физическое здоровье композитора, доставив ему немало переживаний в этот период. «Запрещение опер и многих других произведений Прокофьева и Шостаковича советскими сталинскими властями свидетельствует об органическом продолжении нашими гениями свободолюбивой творческой линии русских классиков XIX века», — писал известный композитор С. Слонимский [Цит. по: Девятова, 2013, с. 57]. Рассуждая о проблеме власти и творца применительно к тоталитарным практикам, Т. С. Злотникова отмечает, что творчество «вопреки» воспринимается художником «не просто как способ создания художественных ценностей, а как «освобождение» и преодоление, ... как альтернатива приспособления к миру, ... как «победа над тяжестью мира сего» [Злотникова, 2012, с. 129].

Несмотря на тяжелый период (болезнь с 18 сентября 1948 до 24 марта 1948), композитор принялся сочинять новый балет на сюжет русских сказов П. П. Бажова «Малахитовая шкатулка» (использованы сказы «Каменный цветок» и «Горный мастер», отдельные эпизоды из сказов «Огневушка-поскакушка» и «Приказчиковы подошвы»). Сценарий писался при участии самого композитора, жены М. А. Мендельсон-Прокофьевой и балетмейстера Л. М. Лавровского. Отметим, что С. С. Прокофьев не был первым композитором, который обратился к данному сюжету. В 1939-1941 композитор А. Г. Фридендер, жизнь и деятельность которого были связаны с Уральским краем, написал балет «Уральская сказка» (по сказу П. П. Бажова «Хозяйка медной горы»), который он впоследствии переработал. С

новым названием «Каменный цветок» балет был поставлен в 1944 г. в Свердловске.

С увлечением С. С. Прокофьев окунулся в стихию уральского фольклора, внимательно изучал мелодику, особенности ритмического рисунка, строения и т. д. После первого прослушивания балета «Сказ о каменном цветке», которое состоялось в июне 1949 г. в Большом театре, композитор редактировал отдельные эпизоды, советуясь при этом с хореографом и артистами. Работу над балетом прервала смерть композитора 5 марта 1953 г., в один день со смертью вождя — И. В. Сталина. Год спустя — 12 февраля 1954 г. — состоялась премьера балета «Сказ о каменном цветке» в Большом театре (хореограф-постановщик — Л. М. Лавровский, главные роли танцевали Г. С. Уланова, М. М. Плисецкая, В. С. Преображенский, А. Н. Ермолаев). Постановка балета оказалась неудачной, так как в хореографии не прослеживалось единство элементов классического танца и народной хореографии. Спектаклю, по мнению критиков, не хватило стилистического единства и цельности, наблюдалась калейдоскопичность, хотя отмечались отдельные хореографические номера и мастерство артистов балета. Более удачной была постановка балета «Каменный цветок» в Ленинградском театре им. С. М. Кирова в 1957 г. хореографом Ю. Н. Григоровичем, именно в этой постановке спектакль вошел в репертуар многих театров. Хореограф не буквально следовал литературной основе, а более общо понял идею сказов П. П. Бажова, объединив классический танец с элементами народного танца. В постановке народных сцен (обряд помолвки, ярмарка) хореограф использовал элементы русского национального танца «переменный шаг», «припадания», «молоточки», «свечка», «закидывание рук за голову», «ладошка в ладошку», «удары по колену», «коленца», «присядки» и др. Интерес зрителей вызвало и введение приема карусели с лентами, узорчатые плавные хороводы, движения шеренгами и др.

В развитии, в динамике показаны и основные персонажи: Хозяйка Медной горы, женщина-ящерица, полумифический, полуреальный персонаж, с одной стороны, она — фантастическое властное существо, оберегающая свои несметные сокровища природных драгоценных камней. С другой стороны, любовь к Даниле-мастеру ее очеловечивает, в ней просыпается женское начало, в конце спектакля она предстает как страдающая, одинокая женщина (ее избранник любит

другую). М. М. Плисецкая исполняла роль Хозяйки Медной горы как властительницы гор, она — сама природа, красота, могущество, не случайно она увлекает Данилу, который пытается разгадать тайну природы, тайну творчества, с одной стороны. Она же чарующая и властная женщина, страдающая от ревности, готовая погубить избранника. «Хозяйка Плисецкой в этой вариации словно проверяет колдовскую силу своего упругого тела. Классический танец становится острым, граненым, как камни и кристаллы, которыми повелевает это фантастическое существо» [Плисецкая, 1998, с. 182]. В вальсе самоцветов, чтобы создать образ кристаллов, хореограф использует острые движения прямых рук и ног.

Данила-мастер одержим стремлением разгадать секрет творчества, найти материал, который позволит ему сделать цветок, который он видел в природе, он хочет уподобиться самому Богу-творцу, это человек, глубоко любящий и искусство, и свою избранницу — Катерину. Хореограф Ю. Н. Григорович так определил основную тему балета: «творческие искания, которыми одержим мастер Данила, неудовлетворенность уже сделанным, стремление создавать все более и более совершенные произведения искусства» [Григорович, 1957, с. 35]. Образ Катерины, духовно стойкой, любящей и борющейся за свою любовь, сродни лучшим женским образам русской литературы. Г. С. Уланова, размышляя о роли Катерины в «Каменном цветке», утверждала, что постановки балета музыка С. С. Прокофьева поразила ее своим необычным языком, многим артистам он казался нетанцевальным, он был новаторским, поэтому приходилось «долго-долго вслушиваться», «втанцовываться» в свою партию, думая о целостности художественного образа и его развитии [Барабанов, 2010]. Лирический дуэт Данилы и Катерины, лейтмотив любви, который проходит через весь балет, основан на выразительной, светлой мелодии «Вечер» из цикла «Детская музыка». Напевная лирическая мелодия, близкая к русскому мелосу и национальному характеру, является выразительницей близости и родства любящих душ, и это придает ей яркое эмоциональное начало. Языком танца хореографу удалось передать тончайшие движения чувств и мыслей героев, их динамику, показать развитие образов. С. Т. Рихтер, известный пианист, называл С. С. Прокофьева за его творческое дарование, веру в добро волшебником, писал о том, что от него «всегда можно было ожидать чуда, будто

находишься во владениях чародея, который в любой момент одарит сказочным богатством. Трахх! И вы вдруг получаете “Каменный цветок” или “Золушку”» [Прокофьев, 1961, с. 470].

В процессе постановки спектакля С. С. Прокофьеву помогали хореографы, сценографы, художники: намечался план и структурно-композиционные закономерности спектакля, обсуждались основные хореографические номера, продумывались варианты сценического оформления, мизансцены, декорации, костюмы и др. Сценическое воплощение замысла балета (создание музыкально-театрального спектакля) — это цепь интерпретаций от исходного текста (литературной первоосновы) к сочинению музыкальной партитуры, созданию хореографической партитуры режиссером-балетмейстером и воплощению художественных образов в интерпретации артистов балета. Процесс интерпретации — это «открытая диалогическая сущность в сценическом воплощении, явление музыкальной культуры, вмещающее в себя и “голос” автора, и “голос” исполнителя, и “голос” персонажа» [Бочкарева, 2022б, с. 121].

### Заключение

В балетах, написанных в России в 30-50-е гг. XX в., С. С. Прокофьев воплотил общечеловеческие нравственные идеи и гуманистические идеалы: любовь сильнее смерти («Ромео и Джульетта», 1935), вера в исполнение мечты, в любовь («Золушка», 1945), в безграничность развития творческих способностей человека, в добро, побеждающее зло («Каменный цветок», 1950).

Духовные и творческие идеалы композитора близки русской религиозно-идеалистической философии с ее концепцией Всеединства, Всеобщей Гармонии, воплощенной в идее движения человечества к Вечности, Абсолюту, сформулированной В. С. Соловьевым.

В творческом процессе создания балетов проявились особенности композиторского дарования С. С. Прокофьева, сопряженные с синестетической природой его художественного воображения, со способностью к межчувственным ассоциациям (внутреннее «слышание» с одновременным «пластическим «видением»).

Неоклассическая тенденция в балетном творчестве С. С. Прокофьева выразилась в высоком мастерстве стилизации, в легкой ироничности современной трактовки музыки ранних эпох, грациозного XVII и танцевально-галантного XVIII вв. и др.

Стилистические черты балетной музыки С. С. Прокофьева: новаторские (обновление музыкального языка: гармонии, мелодики, ритмических особенностей и др.) и традиционные (тяготение к классической ясности и стройности формы, близость к народной русской песенности, фольклору, понятность интонационного строя, искренность в выражении чувства, лиризм, романтическая устремленность и др.).

Диалогическое взаимодействие композитора с литераторами, хореографами, артистами балета, сценографами, художниками позволяло решать задачи в области постановки балета: намечался план и структурно-композиционные закономерности спектакля, обсуждались основные хореографические номера, продумывались варианты сценического оформления, мизансцены, декорации, костюмы и др.

Отношение С. С. Прокофьева к России носило амбивалентный характер: патриотическое, сыновнее — к Родине, матери, и трагическое — к государственному строю, с его идеологией, политикой.

### Библиографический список

1. Асафьев Б. В. О балете. Статьи. Рецензии. Воспоминания. Ленинград : Музыка, 1984. 296 с.
2. Барабанов Н. Русская сказка в балетах Сергея Прокофьева // Искусство. 2010. № 12. URL: <https://art.1sept.ru/article.php?ID=201001204> (дата обращения: 28.01.2023).
3. Беляева-Челобитько Г. В. Балет: советская эпоха. Москва : Ун-т Н. Нестеровой, 2005. 298 с.
4. Бочкарева О. В. Рефлексивно-диалогический взгляд на музыкальное искусство советского периода 1930-1950-х годов // Ярославский педагогический вестник. 2022а. № 1 (124). С. 225-233.
5. Бочкарева О. В. Диалогическая природа исполнительской деятельности Л. В. Собинова // Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship. 2022б. № 1. С. 121-131.
6. Власова Е. 1948 год в советской музыке. Документированное исследование. Москва : Классика XXI, 2010. 455 с.
7. Галятина А. В. Транскрипции хореографических образов в балете С. Прокофьева «Золушка» // Проблемы музыкальной науки. 2018. № 2. С. 118-123.
8. Григорович Ю. Н. Несколько мыслей о спектакле // За советское искусство. 1957. 31 марта.
9. Девятова О. Л. Сергей Прокофьев в советской России: конформист или свободный художник? // Человек в мире культуры. 2013. № 2. С. 39-59.

10. Долинская Е. Театр Прокофьева: исследовательские очерки: уч. пособие для пед. и студентов высш. уч. зав. по спец. 072901 «Музыковедение». Моск. гос. инст-т муз. им. А. Г. Шнитке. Москва: Композитор, 2012. 374 с.
11. Злотникова Т. С. Власть и творческая личность // *Философские науки*. 2012. № 10. С. 128-135.
12. Карнович О. А. Сергей Сергеевич Прокофьев и его Золушка // *Академия: Танец, музыка, театр, образование*. 2016. № 1. С. 36-43.
13. Катанова С. Балеты Прокофьева. Москва: Советский композитор, 1962. 30 с.
14. Коляденко Н. П. Синестетичность музыкально-художественного сознания (на материале искусства XX века). Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория, 2005. 392 с.
15. Краснова И. А. Хореографическое переосмысление сказов Павла Бажова / И. А. Краснова, М. В. Ланина // *Славянский сборник: мат-лы XIV Всеросс. слав. чтений (с межд. уч.)* / ред. Н. В. Акимова, Н. А. Переверзева, А. Г. Пастухов. Орел: ОГУ, 2021. С. 109-118.
16. Лосев А. Ф. О музыкальном ощущении любви и природы // *Форма — Стиль — Выражение / послесл.* В. В. Бычкова, М. М. Гамаюнова. Москва: Мысль, 1995. 944 с.
17. Лысенко С. Ю. Особенности творческого процесса композитора при формировании прообраза синтетического художественного текста // *Университетский научный журнал*. 2013. № 6. С. 103-111.
18. Мартынов И. И. С. Прокофьев. Жизнь и творчество. Москва: Музыка, 1974. 560 с.
19. Нестьев И. В. Жизнь Сергея Прокофьева. 2-е изд. Москва: Сов. композитор, 1973. 660 с.
20. Об опере «Великая дружба» В. Мурадели. Постановление ЦК ВКП(б) от февраля 1948 г. // *Советская музыка*. 1948. № 1. С. 3-8.
21. Пасютинская В. М. Волшебный мир танца. Москва: Просвещение, 1985. 223 с.
22. Письмо Б. Л. Пастернака Г. С. Улановой 13 декабря 1945 года // *Пастернак Б. Л. Полное собрание сочинений. Т. IX. Письма (1935-1953)* / сост. Е. В. Пастернак, М. Л. Рашковская. Москва: Мысль, 2005. 782 с.
23. Переписка. С. С. Прокофьев, Н. Я. Мясковский / ред. Д. Б. Кабалевский, А. И. Хачатурян, Д. Д. Шостакович. Москва: Советский композитор, 1977. 597 с.
24. Перхин В. В. 16 писем С. С. Прокофьева о балете «Золушка» (1940-1946): к истории создания произведения // *Stefanos*. 2015. № 1 (9). С. 173-193.
25. Плисецкая М. М. Я Майя Плисецкая. Москва: Новости, 1998. 491 с.
26. Прокофьев С. С. Дневник 1907-1918. Часть первая. Paris: Serge Prokofiev, Estate, 2002. 815 с.
27. Прокофьев С. Дневник. 1919-1933. Часть вторая. Paris: Serge Prokofiev, Estate, 2002. 891 с.
28. Прокофьев С. С. Материалы. Документы. Воспоминания / ред. С. И. Шлифштейн. Москва: Музгиз, 1961. 707 с.
29. Сафонова Т. В. Метафизика музыки С. Прокофьева // *Известия ВГПУ*. 2009. С. 114-118.
30. Слонимский С. М. Трагическая судьба солнечного музыканта (о С. Прокофьеве) // *Свободный диссонанс: очерки о русской музыке*. Санкт-Петербург: Композитор, 2004. 141 с.
31. Соллертинский И. И. Статьи о балете. Ленинград: Музыка, 1983. 166 с.
32. Соловьев В. С. Оправдание добра: нравственная философия, 2004 // *Вехи*. URL: <http://www.vehi.net/soloviev/oprav/index.html> (дата обращения: 10.12.2021).
33. Ханзен-Леве Оге А. Интермедальность в русской культуре: от символизма к авангарду / пер. с нем. Б. М. Скуратова, Е. Ю. Смотрицкого. Москва: Российский гуманитарный институт, 2016. 503 с.
34. Фетисова Н. Е. Советский этап в развитии балетного искусства России. Орел: Орл. гос. инст-т культ, 2019. 201 с.
35. Шлифштейн С. С. С. Прокофьев. Заметки о творчестве в годы Великой Отечественной войны // *Советская музыка*. 1945. № 5. С. 55-82.
36. Ezrahi Christina. Swans of the Kremlin Ballet and Power in Soviet Russia. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 2012. 322 pp.
37. Morrison Simon. The People's Artist Prokofiev's Soviet Years. Oxford: Oxford University Press, 2009. 491 pp.
38. Jaffe Daniel. Sergey Prokofiev. London: Phfaidon Press, 1998. 240 pp.
39. McAllister, Rita and Gullaumier, Christina. Prokofiev. New York: Oxford University Press, 2020. P. 299-505.
40. Swift Mary Grace. The Art of the dance in the U. S. S. R. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1968. 405 pp.

#### Reference list

1. Asaf'ev B. V. O balete. Stat'i. Recenzii. Vospominaniya = About ballet. Articles. Reviews. Memories. Leningrad: Muzyka, 1984. 296 s.
2. Barabanov N. Russkaja skazka v baletah Sergeja Prokofjeva = Russian fairy tale in the ballets of Sergei Prokofiev // *Iskusstvo*. 2010. № 12. URL: <https://art.1sept.ru/article.php?ID=201001204> (data obrashhenija: 28.01.2023).

3. Beljaeva-Chelobit'ko G. V. Balet: sovetskaja jepoha = Ballet: Soviet era. Moskva : Un-t N. Nesterovoj, 2005. 298 s.
4. Bochkareva O. V. Refleksivno-dialogicheskiy vzgljad na muzykal'noe iskusstvo sovetskogo perioda 1930-1950-h godov = Reflexive-dialogue view of the musical art of the Soviet period of the 1930s-1950s // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 1 (124). S. 225-233.
5. Bochkareva O. V. Dialogicheskaja priroda ispolnitel'skoj dejatel'nosti L. V. Sobinova = The dialogic nature of the performing activities of L. V. Sobinov // Problemy muzykal'noj nauki. 2022. № 1. S. 121-131.
6. Vlasova E. 1948 god v sovetskoj muzyke. Dokumentirovannoe issledovanie = 1948 in Soviet music. Documented study. Moskva : Klassika XXI, 2010. 455 s.
7. Galjatina A. V. Transkripcii horeograficheskikh obrazov v baletе S. Prokof'eva «Zolushka» = Transcriptions of choreographic images in S. Prokofiev's ballet Cinderella // Problemy muzykal'noj nauki. 2018. № 2. S. 118-123.
8. Grigorovich Ju. N. Neskol'ko myslej o spektakle = A few thoughts on the performance // Za sovetskoe iskusstvo. 1957. 31 marta.
9. Devjatova O. L. Sergej Prokof'ev v sovetskoj Rossii: konformist ili svobodnyj hudozhnik? = Sergei Prokofiev in Soviet Russia: a conformist or a free artist? // Chelovek v mire kul'tury. 2013. № 2. S. 39-59.
10. Dolinskaja E. Teatr Prokof'eva: issledovatel'skie ocherki = Prokofiev Theater: research essays: uch. posobie dlja ped. i studentov vyssh. uch. zav. po spec. 072901 «Muzykovedenie». Mosk. gos. inst-t muz. im. A. G. Shnitke. Moskva : Kompozitor, 2012. 374 s.
11. Zlotnikova T. S. Vlast' i tvorcheskaja lichnost' = Power and creative personality // Filosofskie nauki. 2012. № 10. S. 128-135.
12. Karnovich O. A. Sergej Sergeevich Prokof'ev i ego Zolushka = Sergey Sergeevich Prokofiev and his Cinderella // Akademija: Tanec, muzyka, teatr, obrazovanie. 2016. № 1. S. 36-43.
13. Katonova S. Balety Prokof'eva = Prokofiev ballets. Moskva : Sovetskij kompozitor, 1962. 30 s.
14. Koljadenko N. P. Sinestetichnost' muzykal'no-hudozhestvennogo soznaniya (na materiale iskusstva XX veka) = Synesthetics of musical and artistic consciousness (based on the material of art of the XX century). Novosibirsk : Novosib. gos. konservatorija, 2005. 392 s.
15. Krasnova I. A. Horeograficheskoe pereosmyslenie skazov Pavla Bazhova = Choreographic rethinking of the tales of Pavel Bazhov / I. A. Krasnova, M. V. Lanina // Slavjanskij sbornik : mat-ly XIV Vseross. slav. chtenij (s mezhd. uch.) / red. N. V. Akimova, N. A. Pereverzeva, A. G. Pastuhov. Orel : OGU, 2021. S. 109-118.
16. Losev A. F. O muzykal'nom oshhushhenii ljubvi i prirody = About the musical feeling of love and nature // Forma — Stil' — Vyrazhenie / poslesl. V. V. Bychkova, M. M. Gamajunova. Moskva : Mysl', 1995. 944 s.
17. Lysenko S. Ju. Osobennosti tvorcheskogo procesa kompozitora pri formirovanii proobraza sinteticheskogo hudozhestvennogo teksta = Features of the composer's creative process in the formation of a prototype of a synthetic artistic text // Universitetskij nauchnyj zhurnal. 2013. № 6. S. 103-111.
18. Martynov I. I. S. Prokof'ev. Zhizn' i tvorcestvo = S. Prokofiev. Life and creativity. Moskva : Muzyka, 1974. 560 s.
19. Nest'ev I. V. Zhizn' Sergeja Prokof'eva = The life of Sergei Prokofiev. 2-e izd. Moskva : Sov. kompozitor, 1973. 660 s.
20. Ob opere «Velikaja družba» V. Muradeli. Postanovlenie CK VKP(b) ot fevralja 1948 g. = About the opera «Great Friendship» by V. Muradeli. Resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party of Bolsheviks of February 1948 // Sovetskaja muzyka. 1948. № 1. S. 3-8.
21. Pasjutinskaja V. M. Volshebnyj mir tanca = Magical world of dance. Moskva : Prosveshhenie, 1985. 223 s.
22. Pis'mo B. L. Pasternaka G. S. Ulanovoj 13 dekabrya 1945 goda = Letter by B. L. Pasternak to G. S. Ulanova from December 13, 1945 // Pasternak B. L. Polnoe sobranie sochinenij. T. IX. Pis'ma (1935-1953) / sost. E. V. Pasternak, M. L. Rashkovskaja. Moskva : Mysl', 2005. 782 s.
23. Perepiska. S. S. Prokof'ev, N. Ja. Mjaskovskij = Correspondence. S. S. Prokofiev, N. Ya. Myaskovsky / red. D. B. Kabalevskij, A. I. Hachaturjan, D. D. Shostakovich. Moskva : Sovetskij kompozitor, 1977. 597 s.
24. Perhin V. V. 16 pisem S. S. Prokof'eva o baletе «Zolushka» (1940-1946): k istorii sozdaniya proizvedeniya = 16 letters of S. S. Prokofiev about the ballet Cinderella (1940-1946): to the history of the work // Stefanos. 2015. № 1 (9). S. 173-193.
25. Pliseckaja M. M. Ja Majja Pliseckaja = I am Maya Plisetskaya. Moskva : Novosti, 1998. 491 s.
26. Prokof'ev S. S. Dnevnik 1907-1918. Chast' pervaja = Diary 1907-1918. Part one. Paris : Serge Prokofiev, Estate, 2002. 815 s.
27. Prokof'ev S. Dnevnik. 1919-1933. Chast' vtora-ja = Diary 1907-1918. Part two. Paris : Serge Prokofiev, Estate, 2002. 891 s.
28. Prokof'ev S. S. Materialy. Dokumenty. Vospominaniya = Materials. Documents. Memoirs / red. S. I. Shlifshtejn. Moskva : Muzgiz, 1961. 707 s.
29. Safonova T. V. Metafizika muzyki S. Prokof'eva = Metaphysics of S. Prokofiev's music // Izvestija VGPU. 2009. S. 114-118.

30. Slonimskij S. M. Tragicheskaja sud'ba solnechnogo muzykanta (o S. Prokof'evе) = The tragic fate of the solar musician (about S. Prokofiev) // Svobodnyj dissonans: ocherki o russskoj muzyke. Sankt-Peterburg : Kompozitor, 2004. 141 s.
31. Sollertinskij I. I. Stat'i o balete = Articles about ballet. Leningrad : Muzyka, 1983. 166 s.
32. Solov'ev V. S. Opravdanie dobra: npravstvennaja filosofija = Justification of good: moral philosophy, 2004 // Vehi. URL: <http://www.vehi.net/soloviev/oprav/index.html> (data obrashhenija: 10.12.2021).
33. Hanzen-Leve Oge A. Intermedial'nost' v russskoj kul'ture: ot simvolizma k avangardu = Intermediality in Russian culture: from symbolism to avant-garde / per. s nem. B. M. Skuratova, E. Ju. Smotrickogo. Moskva : Rossijskij gumanitarnyj institut, 2016. 503 s.
34. Fetisova N. E. Sovetskij jetap v razvitii baletnogo iskusstva Rossii = Soviet stage in the development of ballet art in Russia. Orel : Orl. gos. inst-t kul't, 2019. 201 s.
35. Shlifshtejn S. S. S. Prokof'ev. Zametki o tvorchestve v gody Velikoj Otechestvennoj vojny = S. Prokofiev. Notes on creativity during the Great Patriotic War // Sovetskaja muzyka. 1945. № 5. S. 55-82.
36. Ezrahi Christina. Swans of the Kremlin Ballet and Power in Soviet Russia. Pittsburg : University of Pittsburg Press, 2012. 322 pp.
37. Morrison Simon. The People's Artist Prokofiev's Soviet Years. Oxford : Oxford University Press, 2009. 491 pp.
38. Jaffe Daniel. Sergey Prokofiev. London : Phaidon Press, 1998. 240 pp.
39. McAllister, Rita and Gullaumier, Christina. Prokofiev. New York : Oxford University Press, 2020. P. 299-505.
40. Swift Mary Grace. The Art of the dance in the U. S. S. R. Notre Dame : University of Notre Dame Press, 1968. 405 pp.

Статья поступила в редакцию 13.01.2023; одобрена после рецензирования 14.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 13.01.2023; approved after reviewing 14.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.



## КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_225

EDN: ZRANDO

### Национальная кухня Китая как культурный код: лингвокультурные и когнитивные особенности кулинарных рецептов

Ли Сяотао<sup>1</sup>, Светлана Александровна Колода<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Доктор филологических наук, профессор, Институт иностранных языков Юго-Западного университета, г. Чунцин, КНР

<sup>2</sup>Кандидат филологических наук, доцент, Институт иностранных языков Юго-Западного университета, г. Чунцин, КНР

<sup>1</sup>Lxt9281xt@163.com, <https://orcid.org/0000-0002-8533-3431>

<sup>2</sup>sveta\_koloda@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8482-1524>

**Аннотация.** Особенности культуры народа отражаются во всех сферах его жизни, в том числе в культуре повседневности, важной частью которой является гастрономическая культура. В свою очередь, кулинарный дискурс не только отражает культуру питания как особый культурный код, но и создает возможность для глубокого проникновения в лингвокультуру страны. Тексты рецептов популярных блюд китайской кухни — не только источник информации о технологии приготовления и ингредиентах. Они могут знакомить с историей создания блюда; а метафорические названия блюд позволяют понять глубину и сложность китайского языка, красоту философии и многогранность повседневной жизни китайцев. Данная статья является продолжением представленного ранее исследования по китайской гастрономической культуре. Авторы сосредотачиваются на особенностях кулинарного дискурса, представленного в рецептах блюд. Особое внимание уделено анализу текста кулинарного рецепта как особой формы дискурса: кулинарный рецепт рассматривается как прецедентный текст, значимый для данной культуры, причем анализу подвергаются все основные структурные и семантические компоненты. Также предпринята попытка сравнительно-сопоставительного анализа лексики, обозначающей пищу, в китайском и русском языках. Проанализированы разные модели и способы номинации блюд китайской кухни, что дало возможность выявить лингвокультурологический потенциал текстов кулинарного дискурса. Авторы делают вывод о том, что текст кулинарного рецепта представляет собой сложный концепт, отражающий не только лингвистические особенности языка, но и особенности быта, культурных, социальных и кулинарных традиций народов, населяющих обширную территорию Китая.

**Ключевые слова:** национальная кухня; культурный код; лингвокультура; гастрономическая культура; кулинарный дискурс; кулинароним; прецедентный текст; текст кулинарного рецепта

**Для цитирования:** Ли Сяотао, Колода С. А. Национальная кухня Китая как культурный код: лингвокультурные и когнитивные особенности кулинарных рецептов // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 225-239. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_225](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_225). <https://elibrary.ru/ZRANDO>

## CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

### National cuisine of China as a cultural code: linguocultural and cognitive features of culinary recipes

Li Xiaotao<sup>1</sup>, Svetlana A. Koloda<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of philology, professor, institute of foreign languages, South West university, Chongqing, PRC

<sup>2</sup>Candidate of philological sciences, associate professor, institute of foreign languages, South West university, Chongqing, China

<sup>1</sup>Lxt9281xt@163.com, <https://orcid.org/0000-0002-8533-3431>

<sup>2</sup>sveta\_koloda@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8482-1524>

**Abstract.** The peculiarities of the culture of the people are reflected in all spheres of life, including in the culture of everyday life, an important part of which is the gastronomic culture. Culinary discourse, in turn, reflects not only the food culture as a special cultural code, but also provides an opportunity for deep penetration and understanding of the linguistic culture of the country. The texts of culinary recipes, popular dishes of Chinese cuisine, can be not only a source of information about the technology and ingredients of this dish, but also give information about origins of the dish; the metaphorical names of Chinese dishes allow us to understand the depth and complexity of the Chinese language, the beauty of philosophy and the versatility of Chinese everyday life. This article is a continuation of the previously presented research on Chinese gastronomic culture. The authors continue their research, focusing on the peculiarities of the culinary discourse presented in the recipes of dishes. Special attention is paid to the analysis of the text of a culinary recipe as a special form of discourse. The culinary recipe is considered as a precedent text, significant for this culture. All the main structural and semantic components of such a text were analyzed. An attempt has also been made to compare the vocabulary of food in Chinese and Russian. Different models and ways of nominating Chinese cuisine dishes are analyzed, which made it possible to identify the linguistic and cultural potential of culinary discourse texts. The authors conclude that the text of the culinary recipe is a complex concept that reflects not only the linguistic features of the language, but also the peculiarities of everyday life, cultural, social and culinary traditions of the peoples inhabiting the vast territory of China.

**Keywords:** national cuisine; cultural code; linguistic culture; gastronomic culture; culinary discourse; culinary name; precedent text; recipe text

**For citation:** Li Xiaotao, Koloda S. A. National cuisine of China as a cultural code: linguocultural and cognitive features of culinary recipes. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 225-239. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_225](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_225). <https://elibrary.ru/ZRANDO>

## Введение

Национальная специфика китайской кухни обусловлена большой значимостью ее лечебных и целебных свойств; набором продуктов и способов их приготовления; кажущейся несовместимостью компонентов, вкусов и ароматов; спецификой предварительной обработки исходных продуктов; порядком подачи блюд; высокой степенью ритуальности в отношении к еде и формам застолья. Традиции национальной кухни, являясь ярким знаком культуры повседневности и национальной ментальности той или иной эпохи, получают отражение в различных фактах языка, образуя особый фрагмент национальной языковой и ценностной картины мира, а следовательно, становятся актуальным материалом для обучения иностранных студентов китайскому языку и культуре.

В последнее время в России отмечается очередной всплеск интереса к китайской кухне и, как следствие, появление многочисленных ресторанов, специализирующихся на приготовлении китайских блюд, но часто можно наблюдать, что перевод названий китайских блюд остается непонятным для иностранцев и порой вызывает недоумение и сомнение в качестве или составе блюда. Кроме того, в самом Китае русскоязычные туристы нередко сталкиваются со значительными культурными различиями в меню, осо-

бенностями ингредиентов блюд китайской кухни. В связи с этим актуальность данной статьи обусловлена необходимостью выявления структурно-семантических и прагматических особенностей названий блюд китайской кухни, а также в выявлении лингвокультурных и когнитивных особенностей текста кулинарного рецепта на китайском языке. Знание этих особенностей позволит более точно отразить специфику приготовления блюда и прагматический потенциал его названия при составлении русскоязычного варианта китайского меню.

Цель работы состоит в анализе текста кулинарного рецепта на китайском языке с точки зрения культурно значимой информации, позволяющей вывить вербализованные лингвокультурные и когнитивные особенности национального кулинарного кода.

Китайская кухня — общий термин для различных блюд всех регионов и национальностей в Китае. Искусство приготовления пищи имеет долгую историю, исключительную технологию и свой оригинальный стиль. В течение нескольких тысяч лет китайская кухня является доминирующей в Юго-Восточной Азии, она известна во всем мире и оказала огромное влияние на особенности приготовления пищи во всей Восточной Азии.

По историческим данным, 5000 лет назад в Китае уже появились барбекю (кит. 烤肉) и жареная рыба (кит. 烤鱼). В ранний исторический период (династии Шан и Чжоу) китайцы обнаружили и обозначили пять вкусовых ощущений: кислое, сладкое, горькое, острое и соленое (кит. 酸甜苦辣咸), в этот же период появились «восемь изысканных яств» (названия блюд) / 八珍, ставшие родоначальниками современных китайских блюд и впоследствии оказавшие огромное влияние на китайскую кухню при составлении русскоязычного варианта китайского меню [Чжан Мянью, 2015].

Что касается исследования названий блюд в современном китайском языке, внимание ученых обычно фокусируется на особенностях перевода названий китайских блюд [Москалева, 2013; Ши Шу, 2010; Нюо С., 2020; Yang X., 2017] или же рассматриваются их национально-культурные особенности с экскурсами в историю создания того или иного блюда [Зуева, 2015; Ковалев, 2018; Вай Хэйянь, 2018]. А. А. Васильева исследует количественно-слоговую характеристику названий блюд китайской кухни [Васильева, 2017]. При этом для всех вышеуказанных работ характерно привлечение языкового материала словарного характера. Мы предприняли попытку расширить эти исследования, применив в качестве объекта тексты кулинарных рецептов, составленные носителями современного китайского языка.

Рецепты и названия блюд как знаки самоидентификации, в том числе и национальной, позволяют судить о людях по тому, что они едят. Каждый народ ассоциирует себя с определенными блюдами. П. П. Буркова в диссертационном исследовании на тему «Кулинарный рецепт как особый тип текста (на материале русского и немецкого языков)» отмечает, что за русской национальной принадлежностью закрепился образ потребителя борща, икры и водки. За немцами — репутация потребителей кислой капусты с сосисками и пива. При этом стереотипное восприятие бытовых привычек определяет негативное восприятие гастрономических привычек. Так, например, иностранцы отмечают у русских обильные традиции застолья и желание в обязательном порядке накормить «до отвала» всех гостей; у китайцев — чрезмерно большое количество блюд и непривычный для западного человека порядок подачи; у французов — четкое разделение предлагаемых блюд и напитков по виду

торжества и постепенную сервировку стола, то есть на стол не будут выставлять сразу все, что приготовлено для угощения гостей. У французов не принято поглощать пищу быстро — обычно они наслаждаются не только едой, но и общением за совместной трапезой, проводя за праздничным столом несколько часов. Китайцы, отведав все, что предлагается, продолжают совместные прогулки, чаепитие. Представители Востока относятся к еде как к великому благу, из-за этого им не знакомо такое распространенное на Западе понятие, как «перекус» [Петришина, 2016]. Поэтому каждый прием пищи, даже в современных китайских мегаполисах, сопровождается достаточно большим количеством ритуалов. Это проявляется не только в торжественных или праздничных приемах пищи, о которых мы скажем далее, но и в повседневной практике: на обед или ужин принято ходить компанией (минимум 2-3 человека), за обедом не обсуждаются рабочие вопросы, чаще всего при выборе блюд используется принцип два блюда на одного человека, при этом принято угощать друг друга.

Для восточной культуры питания ценностными признаками являются эстетичность подачи и приема пищи, ритуальность, религиозность, натуральность, личное участие в выращивании и приготовлении пищи, поскольку важна энергия, которую туда приносят манипуляции с пищей, семейственность, символика пищи, смакование пищи. Еда по своим свойствам приравнивается к лекарству [Петришина, 2016]. Не удивительно, что многие особенности китайской национальной гастрономической культуры нашли свое отражение также в языке, в частности в кулинарном дискурсе.

Традиции трапезы в китайской культуре сложились достаточно давно, но в основном они сохранились и до наших дней. Поскольку еда для китайца — не просто необходимость, но еще и большое удовольствие, ели не торопясь, стараясь отведать максимум разных угощений. На праздничных банкетах число блюд исчислялось десятками. Имелся и общепринятый порядок: сначала подавали традиционные «восемь холодных закусок», среди которых чаще всего фигурировали холодная курятина, бобы, черные печеные яйца, креветки, различные овощи. Затем наступал черед восьми горячих блюд, среди которых последним нередко была сваренная или зажаренная целиком рыба. Рис появлялся лишь где-то в середине обеда (на Юге чаще в начале). В противоположность европейскому обычаю суп принято

есть под конец всей трапезы. Завершался обед несколькими видами сладких блюд и фруктами. [Духовная культура Китая, 2010].

Традиционный код кулинарной культуры в общих чертах сохранился в современном Китае, и ему продолжают следовать. Основная идея планирования современного торжественного обеда в чем-то схожа с традициями императорского китайского обеда и состоит в том, чтобы количество блюд приблизительно равнялось количеству гостей: для двух человек достаточно двух блюд, например, из мяса и овощей; для четырех человек достаточно трех или четырех блюд. Лин Цуфен и Лин Чнгу отмечают, что это правило применимо для количества гостей, не превышающего восемь человек. Разнообразие достигается различными методами приготовления и использованием различных ингредиентов. Следует отметить, что различные методы приготовления позволяют придать одним и тем же основным продуктам различный вкус. Суп, как на европейских обедах, необязателен. Если суп включен в меню, обед будет более полным. Суп чаще всего подают в середине или в конце обеда [Лин Цуфен, 2001].

Н. А. Перепелкина в своей книге «Китайская, японская, тайская кухни» отмечает, что представители Востока относятся к потреблению пищи с пиететом: продукты питания приравниваются к религиозным атрибутам. Прием пищи должен осуществляться в определенном порядке, который именуют «фан» (по-китайски — 饭). «Фан» означает главное блюдо из риса, а «кай» — овощи, рыба, птица, мясо. При приеме пищи на Востоке следует соблюдать равновесие между этими элементами, чтобы продукты, входящие в состав блюда, гармонично сочетались между собой по вкусу, консистенции, цвету и аромату [Перепелкина, 2011].

### Результаты исследования

В первой части нашего исследования [Ли Сяотао, 2022] мы описали историю развития и становления национальной кухни Китая. В данной статье обратимся к тексту кулинарного дискурса, а именно к современным кулинарным рецептам как одной из форм отражения национальной культуры.

Как известно, наиболее распространенная форма кулинарного дискурса — поваренные книги. В древнем Китае именно они были главным источником сведений о культуре питания, способах обработки и приготовления пищи. Важней-

шие книги или разделы по кулинарии и застольному искусству появились в эпохи Сун — «Цин и лу» («Ясные записи о странностях», ок. 960-970) сановника и министра Тао Гу (903-970) и «Шань цзя цин гун» («Чистые подношения горной семье») Линь Хуна; Юань — «Инь шань чжэн яо» («Главное в правильном питье и питании», 1330) императорского врача-диетолога в период Янь-ю (1314-1320) мусульманина Ху Сы-хуя; Мин — «Шу-юань цза цзи» («Разные записки из Бобового огорода») чиновника и ученого, получившего в период Чэн-хуа (1464-1487) степень цзинь ши, Лу Жуна «Шэн-ань вай цзи» («Внешнее собрание [сочинений] Шэн-аня») видного ученого и сановника Ян Шэня (1488-1559), «Инь ши шэн янь» («Слова джэнтри о питье и еде») Лун Цзунь-сюя, «Инь чжуань фу ши цзянь» («Объяснение приемов питья и пищи») жившего в период Вань-ли (1573-1620) литератора Гао Ляня и «Сун-ши ян шэн бу» («Свод рода Сун / господина Суна о пестовании/вскармливании жизни») Сун Сюя; Цин — «Сянь цин оу цзи» («Случайное пристанище для праздных дум») Ли Юя, «Ши сян хун би/ми» («Великие тайны устоев питания») знаменитого ученого и поэта Чжу И-цзуня (1629-1709) и «Суй си цзюй инь ши пу» («Каталог питья и еды находящегося на отдыхе») известного врача Ван Ши-сюна (1808-1868) [Духовная культура Китая, 2010].

В современной гастрономической культуре место поваренных книг успешно занимают информационные технологии нового поколения: специализированные телевизионные передачи, кулинарные шоу, стримы кулинарных блогеров, гипертекстовые кулинарные энциклопедии в интернете. Однако при всем разнообразии типов кулинарного дискурса тексты рецептов все еще занимают ведущее место в национальной культуре передачи знаний о приготовлении пищи. Именно поэтому мы обратились к анализу текста кулинарного рецепта как культурного феномена.

Кулинарный рецепт относится к прецедентным текстам, то есть текстам, на которые многие ссылаются в разных видах дискурса, считая их значимыми для данной культуры. К числу прецедентных текстов также принадлежат произведения художественной литературы (напр., «Евгений Онегин», «Война и мир»), тексты песен, рекламы, анекдотов, политические публицистические тексты и т. д. [Красных, 2002, с. 48]. Понятие «прецедентный текст» было введено в науку относительно недавно Ю. Н. Карауловым. Обратимся к его определению: прецедентные тек-

сты — это тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов, 1987, с. 216].

Прецедентные тексты — стихийно или сознательно отобранные тексты, которые рассматриваются как общеизвестные в конкретной речевой культуре и которые допускают в связи с этим особые формы использования. Поскольку «прецедентный текст как культурно-аксиологический знак представляет собой целостное, связное, законченное в смысловом и формальном отношении, эмотивное образование» [Сорокин, 1997, с. 24], он включает в себе наиболее полное представление не только о прагматике, но и о лингвокультурных особенностях текста как феномена культуры. Текст кулинарного рецепта снабжен, как правило, иллюстративным материалом (рисунками и фотографиями), что позволяет рассматривать его как креолизованный текст, в котором вербальный и изобразительный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое.

Национально-культурная специфика построения дискурса характерна и для прецедентных текстов, среди них также отмечают тексты кулинарных рецептов, которые в значительной степени отражают лингвокультурные и когнитивные особенности носителей языка. Текст кулинарного рецепта является особым типом текста, современная структура и семантика которого складывались на протяжении нескольких столетий. Он представляет собой сложный комплекс, отражающий не только лингвистические особенности текста, но и особенности быта, культурных, социальных и кулинарных традиций народов. Кроме этого, следует иметь в виду потенциальную возможность различных стратегий построения текста и дискурса.

В первой части нашего исследования мы уже обращали внимание на то, что при встрече китайцы не просто задают вопрос «Как дела?», а интересуются «Ты уже поел?», что составляет определенные когнитивные трудности для носителей западной лингвокультуры. Так, например, немец, имея намерение узнать, как поживает его визави, готов выслушать подробный рассказ о состоянии его здоровья, самочувствии в день встречи, вчера, на прошлой неделе и т. д. Но при этом вопрос о еде вызовет у немца недоумение и подозрение, что он, может быть, выглядит не со-

всем здоровым. Представители славянской лингвокультуры могут обсудить при встрече текущие дела, состояние здоровья родных, но вряд ли будут спрашивать о времени приема пищи друг друга. В сознании жителей Азии одно понятие незаметно перетекает в другое. Слишком четкие определения — источник потенциального риска разойтись во мнениях, поэтому еда — и определенный культурный маркер, и способ проявить заботу о собеседнике.

Основным местом реализации текста кулинарного рецепта является поваренная книга, которую можно рассматривать как гипертекст — множество текстов со связывающими их отношениями за счет наличия ссылок как на текстовую (терминология), так и на нетекстовую информацию (фотографии, рисунки). Кулинарный рецепт является не только специальным текстом, который можно отнести к инструкциям, но и семиотическим образованием, так как постоянные изменения в способах приготовления блюд делают его бесценным культурно-историческим свидетелем, в котором также получают свое отражение языковые изменения.

Кулинарный рецепт как особый вид текста обладает основными характеристиками: структурно-содержательной целостностью, смысловой связностью и завершенностью, тематическим единством, авторством, адресностью и принадлежностью к определенному стилю речи. При этом тексту кулинарного рецепта присущи как общетекстовые характеристики, соответствующие информативным текстам (коммуникативная, когнитивная, системная, социальная), так и специфические (историческая, аккумулятивная, ориентационная, культурная, дидактическая, эмоциональная) [Волкова, 2011].

А. Ю. Волковой выделяет следующие характеристики текста кулинарного рецепта: 1) коммуникативную (посредством текста передается новая информация); 2) социальную (рецепт обслуживает определенные потребности людей); 3) системную (рецепт — это текст с присущей именно ему системой и структурой); 4) когнитивную (с помощью рецепта познается окружающий мир); 5) историческую (конкретный рецепт — это продукт определенной исторической эпохи); 6) аккумулятивную (рецепт как источник хранения и передачи информации о времени и культуре в наибольшей степени отражает особенности культуры повседневности, гастрономической культуры нации в определенный исторический период); 7) ориентационную (в

рецепте отражаются принятые в обществе традиции, в том числе приготовления и подачи блюд, традиции медицины, религии, семейных и общественных отношений); 8) культурную (рецепт — результат культурной деятельности, в котором, в частности, отражены культурные концепты национальных, народных и религиозных праздников).

Кроме того, рецепт может выполнять и дидактическую функцию, когда его автор как бы обучает адресатов новым ценностям, прививает им вкус к хорошей и полезной пище, а также эмоциональную функцию (если автор выражает отношение к приготавливаемому блюду).

Кулинарный рецепт является малоформатным типом текста. Его особенность — малый объем (20-25 строк), при этом он вмещает обширную информацию. В структурном аспекте малоформатный текст характеризуется простотой и стереотипностью, в нем можно выделить следующие структурные элементы: а) интродуктивный блок (название и ингредиенты); б) основной блок (алгоритм действий); в) заключительный блок.

Интродуктивный блок состоит из заголовка, указания компонентов и их количества. Заголовок является обязательной частью текста кулинарного рецепта и имеет в нем фиксированное положение. Заголовок материально отчужден от остального текста: он печатается другим шрифтом, находится на определенном расстоянии от первого абзаца и противопоставлен тексту в функциональном отношении: заголовки предназначены для употребления вне текста. С этим мы сталкиваемся, читая меню, где за каждым названием блюда стоит текст. Именно названия китайских блюд представляют собой наиболее значимую часть языкового отражения национального культурного кода. Названия блюд китайской кухни часто становятся объектом лингвистических, в частности переводоведческих, и культурологических исследований.

В настоящее время в отношении названий блюд существует несколько терминов: *кулинароним*, *глуттоним*, *гастроним* и *глуттонический прагматоним*. На наш взгляд, глуттонимы и гастронимы больше ассоциируются с лексикой вообще (например, *глуттоническая лексика*, *гастрономическая лексика*). При некотором приближении названия блюд из ресторанного меню можно рассматривать и как своего рода словесные товарные знаки. В этом случае допустимо использовать в том числе и термин *глуттонический прагматоним*, как это делает, например,

Л. Р. Ермакова в своем диссертационном исследовании, рассматривая глуттонические прагматонимы в связи с национальным характером. В то же время Е. А. Градалева считает, что термин *глуттонический прагматоним* является очень объемным и включает еще и названия заведений питания и торговых марок продуктов питания [Градалева, 2015]. В нашем исследовании в отношении названий блюд мы считаем оптимальным использовать термин «кулинароним». Кулинаронимы относятся к концептам, содержащим названия, национально-культурные слова, конкретные слова или реалии. Кулинаронимы описывают названия реалий еды, национальных блюд, историю развития кулинарии, национальную культуру питания в целом. В таком понимании они отражают пласт лексики, которую традиционно относят к национально-специфичной: слова-реалии, безэквивалентная лексика, языковые лакуны.

Многочисленные лексемы, обнаружившие национально-культурную специфику в сопоставлении с китайским языком, в самом широком обобщении могут быть классифицированы и сгруппированы по следующему принципу: понятийные лакуны (отсутствие соответствующего понятия); лексические лакуны (отсутствие отдельного слова для понятия); семантические лакуны (отсутствие соответствующего значения); ассоциативные лакуны (несовпадение ассоциаций); фоновые лакуны (несовпадение фоновых знаний); концептуальные лакуны (несовпадение концептов, вербализованных лексемами данной лексико-семантической группы) [Ван Чжицзы, 2004].

Следует отметить, что определенная часть «лексики пищи» имеет эквиваленты в китайском языке (ср., например, такие лексемы, как салат — 沙拉, лапша — 面条, ветчина — 火腿 и др.), и мы не можем считать их ни словами-реалиями, ни безэквивалентной лексикой, хотя сами блюда могут иметь значительные вкусовые отличия и способы приготовления в другой национальной кухне. Однако национально-культурная специфика кулинаронимов проявляется больше, чем лексика других тематических блюд. Значительно большую группу составляет безэквивалентная лексика, обозначающая понятия, отсутствующие в китайском языке, представляющая собой лакуны понятийного характера. В китайском языке отмечены лексические единицы, отсутствующие в русском и других индоевропейских языках: бамбуковые ростки — 竹笋, соевая паста — 黄

豆酱, тофу (соевый творог) — 豆腐, соевое молоко — 豆浆 и др.

Самое большое число лексических лакун отмечено в группах наименований хлебных, колбасных и кисломолочных изделий, составляющих чрезвычайно важную часть западной, в том числе русской, кухни. Китайское слово 香肠 (xiang chang — колбаса) соответствует сразу нескольким видам колбасных изделий, популярным в России: колбаса, колбаска (охотничья), сарделька, сосиска, шпикачка. Наибольшее количество лакун мы обнаруживаем в названиях выпечки и хлебобулочных изделий. Лакунизированная зона здесь обусловлена многочисленными названиями изделий, существующими в русском языке (батон, булка, булочка, сайка, хала (плетенка), каравай, рогалик, слойка, язычок (слоеный), крендель, плюшка, хлеб круглый, кирпичик и др.). Всем этим лексемам, то есть наименованиям выпечных изделий без начинки, соответствует единственное слово в китайском языке 面包 (mian bao) — хлеб. Десерты из муки, названий которых также много в русском языке — торт, пирожное, пирог, печенье, рулет, в китайском языке имеет только одно лексическое соответствие — 蛋糕.

С точки зрения структуры исследуемые нами кулинаронимы представляют собой словосочетания, построенные преимущественно по атрибутивной и копулятивной моделям. Это соответствует статистическим исследованиям продуктивности семантических реляций в современном китайском языке. Как указывает А. Л. Семенас, «наибольшей продуктивностью обладают реляции суммирования, простой совокупности, собирательности, множественности, обобщения, дублирования, дополнения, пояснения, усиления, интенсификации, материала, части по целому, формы, предназначения» [Семенас, 1992].

С точки зрения структурно-семантического подхода в массиве исследуемых нами названий блюд мы выявили четыре основных типа кулинаронимов: 1) «способ приготовления» + «основной ингредиент»; 2) «вкусовые качества блюда» + «основной ингредиент»; 3) «основной ингредиент» + «вспомогательные ингредиенты»; 4) «действие блюда» + «основной ингредиент».

Способы номинации блюд в Китае имеют различные мотивационные факторы: 1) по основному продукту (*корень лотоса — ляньоу*); 2) по способам приготовления (*жареная лапша — чаомянь*); 3) по форме и вкусу (*ушки — хуньтунь*;

*тофу Ма По*: «ма» означает пряный, острый, перечный вкус); 4) по месту происхождения блюда (*утка по-пекински — бэйцзинкао*); 5) по названию национальных праздников (рисовые шарики «Юаньсяо»: традиционное кушанье на «Праздник фонарей»); 6) по связи с прецедентным фактом («Будда, перепрыгивающий через стену» — *фотяоцян*: в основе — легенда о блюде, приготовленном отдыхающим на природе с друзьями ученым из Фучжоу. Привлеченные чудесным ароматом еды буддийские монахи из соседнего храма перепрыгнули через его стену, чтобы попробовать изысканное блюдо).

Самым продуктивным, по данным исследования Чэнь Цзиньбао, является первый способ номинации — по основному продукту. На основе анализа «Энциклопедии названий китайских блюд» было выявлено, что среди 261 номинации пекинских блюд 205 (95 %) используется тип наименования по основному продукту, а среди 228 названий цзянсунских — таких 216 (94,8 %) [陈金标, 中国菜肴命名研究//江苏: 扬州大学烹饪学报, 2001]. Такие наименования дают достаточно информации не только об основном продукте, но и о способе приготовления блюда. Этот способ наименования также прост в условиях межкультурной коммуникации и при необходимости перевода названий китайских блюд.

В отношении китайской кухни обычно принято считать, что названия блюд на китайском языке очень сложны и с трудом поддаются переводу. Отчасти это можно объяснить большим разнообразием блюд ввиду географической протяженности Китая и проживания на его территории более пятидесяти национальностей, у каждой из которых есть свои культурные особенности. Существуют так называемые восемь видов китайской кухни (中国八大菜系), которые отличаются не только по ингредиентным составом и вкусовыми качествами, но и преимущественными способами обработки продуктов питания [Лин Цуфен, 2001]. Для краткого описания особенностей своей кухни сами китайцы обычно используют следующее выражение 南甜北咸东辣西酸 («на юге сладкая, на севере соленая, на востоке острая, на западе кислая»).

Отметим, что ингредиенты для приготовления блюд обширны, а традиционное кулинарное искусство очень сложное и подчеркивает стремление китайцев к элегантности в названии блюд. Поэтому в китайской кулинарной культуре появилось большое количество названий блюд, отражающих культурные реалии: цыпленок *Гунбао*,

конфеты *Борода дракона*, лапша *Муравьи на дереве*, закуска *Столетнее яйцо*, овощная закуска *Наслаждение Будды*, суп из акульих плавников *Будда, перепрыгивающий через стену*, мясные фрикадельки *Львиная голова*. Сюда же можно отнести такие названия, как *Легкие супругов*, *Тофу рябой тетушки*, *Рыба-белка*, *Прощай, моя наложница*. Ниже мы расскажем о специфике наименований подобных языковых загадок.

Также есть названия, полностью отражающие технологию и состав блюда. Приведем несколько примеров: «芥末鸭掌» — утиные лапки в горчичном соусе; «葱油鸡» — курица с зеленым луком; «米酒鱼卷» — рыбный рулет с рисовым вином; «蟹黄豆腐» — тофу с крабовыми палочками и утиным желтком; «可乐鸡翅» — куриные крылышки, жареные в кока-коле и т. д.

Многие названия отражают способ приготовления блюда. В китайской кухне существует почти десять способов приготовления: пассировка (炒), жарение на сковороде (煎), быстрое обжаривание (爆), жарение во фритюре (炸), тушение (烧), варка (煮), приготовление на пару (蒸), тушение в горшке (煲), копчение (熏) и жарение на сильном огне (铁烧). Эти способы нашли отражение в следующих названиях: «红烧牛肉» — тушенная говядина с коричневым соусом, «鱼香肉丝» — жареная рубленая свинина с кисло-сладким соусом. В названиях блюд важное место также занимают обработка и дополнительное сырье для приготовления, например: «清炖猪蹄» — тушеное свиное копыто в бульоне; «酒烤香肠» — колбаса, обжаренная в вине; «辣子鸡» — куриные кубики, обжаренные с перемешиванием.

Лингвокультурные особенности названий блюд реализованы в тех наименованиях, где используются географические обозначения. При переводе названия таких блюд следует обращать внимание на сохранение местной культуры, отражать местные особенности и вкус кулинарии, поскольку это не просто место происхождения блюда региональной кухни, а еще и специфический вкус, характерный только для конкретного блюда. К сожалению, понять вкус такого блюда только из его названия невозможно, и указанные нами выше способы наименований не помогают оценить вкус блюда только по названию. Существует три метода перевода: 1) дословный способ перевода названий сырья, например, *гуандунская колбаса* («广东香肠»); 2) название, отражающее

местный колорит, например, *говядина, приготовленная с соевым соусом, говядина в коричневом соусе, по-пекински* («京酱牛肉»); 3) название сырья для местного деликатеса; их переводы сочетают три компонента: способ приготовления + название + материалы, например, приготовленная на пару нанкинская утка («南京板鸭») [Yang X., 2017].

Понимание способа номинации блюда важно не только с прагматической точки зрения (какой продукт хочет выбрать потребитель, какой способ приготовления он предпочитает), но и с точки зрения переводоведения. Поддержим мнение китайской исследовательницы Ян Сяолин, что различные группы названий китайских блюд должны использовать разные методы перевода, такие как дословный перевод, перевод значения и транслитерация, в соответствии с психологическими ожиданиями иноязычных читателей и характеристиками межкультурной коммуникации [Yang X., 2017].

Наиболее привлекательными для иностранцев являются названия блюд китайской кухни, представляющие собой метафорические словосочетания, построенные по атрибутивной модели. Отнести их к какому-либо одному структурно-семантическому типу не представляется возможным, так как фактически они представляют собой своеобразные языковые загадки, служащие для привлечения внимания клиентов [Ковалев, 2018]. В таких наименованиях первый компонент обычно обозначает какой-либо признак или дает образную характеристику второму компоненту: *ма-ла-тофу* — досл. «тофу рябой старухи» (острый соевый творог по-сычуаньски); *лун-фу-ю* — досл. «рыба-белка» (жареная рыба, приготовленная в форме белки в кисло-сладком соусе); *ди-сан-сян* — досл. «три земных свежести» (блюдо из баклажанов, жаренных с перцем и картофелем); *хай-сян-тан* — досл. «морская свежесть суп» (суп из морепродуктов); *чэн-лэн-эр* — досл. «тысячеслойное ухо» (жареные свиные уши); *фу-цзы-лун-пэн* — досл. «легкие супругов» (тушеные шинкованные бычьи легкие с говядиной).

Об особенностях некоторых метафорических названий блюд китайской кухни мы упоминали в первой части нашего исследования, далее остановимся на других не менее интересных названиях и постараемся выявить их когнитивные особенности, например, *лун-ту-дун* досл. «битва дракона с тигром»; *му-сю-ру* досл. «древесные грибы, усы, мясо»; *го-бао-ру* досл. «мясо в кляре из



котла». В этих примерах мы видим тенденцию представить название блюда так, чтобы выразить стремление китайского языка к изысканным формам наименований, без указаний конкретных объектов. Последний кулинароним нередко можно встретить в русскоязычных меню в еще более адаптированном виде — «кубаро».

Российские лингвисты-китаисты Ковалев и Кожевников отмечают, что с двумя последними кулинаронимами произошли прагматические трансформации. Первое блюдо первоначально записывалось как 木犀肉 (досл. «османтус душистый» + «мясо»), вероятно, по причине внешнего сходства готового блюда с соцветиями желтого цвета османтуса душистого. В дальнейшем появился и стал более популярным второй вариант — 木须肉 (досл. «древесные грибы» + «усы» + «мясо»), так как взбитая и обжаренная яичная масса скорее напоминает усы дракона, что больше импонирует китайской культуре. Второй кулинароним первоначально записывался как 锅爆肉 (досл. «свинина в горячем горшочке»). В дальнейшем второй иероглифический знак заменился на 包 («оболочка, оборачивать» → «кляр») для большего удобства в произношении [Ковалев, 2018].

Один из метафорических кулинаронимов заслуживает отдельного внимания: 回锅肉 (досл. «мясо, вернувшееся в котел») — дважды приготовленная свинина: блюдо сычуаньской кухни, представляющее собой свинину, тушенную с красным перцем. Это блюдо является одним из самых популярны не только в сычуаньской кухне, но и во всем Китае. История возникновения рецепта и появления такого кулинаронима уходит в глубь веков, во времена правления императора Цинь Шихуана (秦始皇, III в. до н. э.).

Данная ономастическая модель («возвращать» + «котел» + «мясо») оказалась очень продуктивной, и на ее основе появилась целая серия кулинаронимов, различающихся вариантами ингредиентного состава. Например: 回锅肉片 (досл. «вернувшееся в котел мясо ломтиками»); 回锅汁肉 (досл. «вернувшееся в котел мясо в соусе»); 回国腊肉 (досл. «вернувшееся в котел вяленое мясо»); 回锅辣白肉 (досл. «вернувшееся в котел острое мясо»); 家乡回锅肉 (досл. «вернувшееся в котел мясо по-домашнему»); 回锅猪头肉 (досл. «вернувшееся в котел мясо свиной головы»); 青椒回锅肉 (досл. «вернувшееся в котел мясо с зеленым перцем»).

Такие языковые трансформации, на наш взгляд, отражают когнитивную специфику наименований блюд, когда важно наиболее точно указать не только основной ингредиент блюда, но и способ его приготовления, обработки, вкус. Для китайца все эти характеристики очень важны и дают наиболее полное представление о блюде.

Метафорические названия блюд китайской кухни часто связаны с определенным культурным фактором или исторической легендой. Одним из таких популярных блюд является свинина Дунпо 东坡肉. Это блюдо из свиной грудки, популярное во всем Китае; считается, что ему около тысячи лет. Блюдо было названо в честь Су Дунпо 1037-1101 гг. н. э.) — китайского государственного деятеля эпохи династии Сун, поэта, художника, каллиграфа, фармаколога и гастронома. Изначально мясо, приготовленное по рецепту великого поэта (который к тому же был талантливым кулинаром), называли «мясом для ответного подарка», а спустя годы стали называть просто «свинина Дунпо» [Знаменитые китайские блюда ... ].

Некоторые названия блюд китайской кухни до такой степени метафоричны, что их «расшифровка» может привести к неверному результату. Например, в чем смысл названия блюда «львиные головы»? Такое название (红烧狮子头) возникло из-за сходства мясных шариков в оформлении листьев свежего салата с головой льва. По легенде его впервые приготовила женщина из города Янчжоу специально для свекра, который потерял все зубы и мог есть только мягкую пищу. Совсем не однозначный смысл и только глубокое знание китайских традиций помогают понять, что это блюдо сохранилось и стало популярным как символ устойчивости семейных традиций и благодаря одному из главных принципов — неустанной заботе взрослых детей о пожилых родителях и почитании родителей. И хотя в названиях этих блюд не сразу можно узнать культурный компонент, они отражают яркую и насыщенную историю Китая, древние традиции и культурную основу; любой китаец может рассказать легенды, связанные с их названиями.

В диетической концепции китайской нации метафоры названий блюд тесно связаны с культурой. По мнению китайцев, прием пищи — это не только деятельность, направленная на удовлетворение физиологических потребностей, но и важная социальная и культурная деятельность. Поэтому люди часто наделяют «еду» богатыми культурными коннотациями. Китайские исследо-

ватели Цайцяо Хо, Сяомэй Ду и Вэйчэнь Гу отмечают, что в то время как жители Запада уделяют больше внимания фактическому употреблению пищи, то есть питательности, в Азии отдают предпочтение пище полезной, эстетически поданной и соответствующей определенным национальным гастрономическим установкам. Нагруженные метафорами названия блюд Китая тесно связаны с традиционной культурой китайской нации, и эта связь концентрируется в шести культурных темах «Фу, Лу, Шоу, Си, Цай, Цзи» [Нью С., 2020].

Многие названия блюд, появившиеся уже в современной китайской кухне, также придерживаются принципа метафоричности. Например, 虎皮蛋糕 бисквит «тигриная шкура», получил свое название по характерным полоскам на поверхности готового изделия.

Среди часто встречающихся названий можно выделить клишированные словосочетания серийного типа с использованием числительных: 地三鲜 — досл. «три земных свежести» (блюдо из баклажанов, жаренных с перцем и картофелем); 拌三鲜 — досл. «три вкуса» (моллюски, омар и курятина); 八宝鸭 — досл. «восемь сокровищ» + «утка» (блюдо из утки, фаршированной рисом и фруктами); 坛烧八宝 — досл. «алтарь, сжигающий восемь сокровищ» (позднее это блюдо было переименовано в не менее экзотичное «Будда, перепрыгивающий через стену» — густой суп из 30 основных ингредиентов).

Блюдо с достаточно экзотическим и непонятным названием «Будда, перепрыгивающий через стену» (佛跳牆) — король фуцзяньской кухни, появилось оно в г. Фучжоу пров. Фуцзянь в 1984 г. и приобрело широкую известность как в Китае, так и за его пределами. В состав блюда входят десять «драгоценностей» моря и гор (хотя ингредиентов гораздо больше). Суп считается не только одним из самых вкусных, но и одним из самых дорогих. Рецепт постоянно совершенствовался и сейчас, кроме основных продуктов для бульона — утки, курицы и свинины, морского ушка и морского огурца, в суп добавляют грибы хуагу, сушеные морские гребешки, трепанг, оленьи сухожилия, мясистую часть вокруг панциря черепахи, всего около 10 ценных продуктов и 20 приправ, что значительно улучшает вкус и повышает питательность этого блюда. Суп готовится несколько часов в глиняном горшке, накрытом листьями пальмы. С одной стороны, это создает особый аромат, а с другой позволяет сохранить

свежесть и ценные свойства продуктов. У супа нежный вкус и долгое послевкусие. Но главная особенность блюда — его аромат, благодаря которому он и получил свое название. По одной из легенд ученый во времена династии Цин путешествовал пешком. Он хранил еду в глиняном горшке для вина. Каждый раз, готовя себе еду, он подогревал горшок с ингредиентами на огне. Однажды, прибыв в Фучжоу, он начал готовить еду у стен монастыря. Запахи от супа распространились за монастырские стены, где медитировали буддийские монахи. И хотя монахам нельзя есть мясо, один из соблазненных монахов перепрыгнул через стену, чтобы попробовать блюдо. Но это всего лишь легенда. В знаменитом ресторане в Фучжоу 聚春园酒楼 утверждают, что эту легенду придумали поэты, когда обедали в этом ресторане.

Эти и многие другие легенды, связанные с названиями или историей появления того или иного блюда, часто описываются в текстах самого рецепта. Это характерно как для рецептов на китайском языке, так и для адаптированных рецептов китайской кухни для западных потребителей. Здесь мы видим яркое проявление интертекстуальности. Ю. М. Лотман, не используя термин «интертекстуальность», говорит о существовании «текста в тексте» как о специфическом построении, «при котором различие в закодированности разных частей текста делается выявленным фактором авторского построения и читательского восприятия текста» [Лотман, 2009, с. 331]. И если китайским читателям специфические названия блюд не кажутся противоречивыми, иностранцам важно оценить не только вкусовую особенность блюда, подачу, но и культурно-историческую информацию, заложенную в тексте рецепта.

Названий блюд, в составе которых есть национально окрашенные компоненты, меньше, чем названий блюд по основному продукту или способу приготовления, однако именно они в значительной степени отражают ментальность жителей Поднебесной. Можно привести следующие примеры: 诸葛烤鱼 (досл. «Чжугэ печет рыбу») — жареный острый карп (诸葛 — фамилия полководца, государственного деятеля царства Шу); 宫保鸡丁 (досл. «курица кусочками по-гунбао») — цыпленок гунбао (宫保 — название должности опекуна наследника престола); 西湖牛肉羹 (досл. «Сиху суп с говядиной») — суп с говяжьим фаршем (西湖 озеро Сиху); 重庆酸菜鱼

(досл. «рыба с маринованными овощами по-чунцински») — приготовленная на пару рыба с маринованной китайской капустой (重庆 — г. Чунцин); 北京烤鸭 — досл. «утка по-пекински» (北京 — г. Пекин); 扬州炒饭 — досл. «жареный рис по-янчжоуски» (扬州 городской округ в провинции Цзянсу) [Ковалев, 2018].

Таким образом, если для текста кулинарного рецепта заголовок представляет собой главную концентрацию языкового и семантического содержания в западной гастрономической культуре, то для китайской национальной кухни подобная целостность и относительная автономность семиотического знака не всегда представлена. Описанные выше метафорические названия блюд, названия с культурным компонентом, использование при наименовании блюд китайской кухни литературных приемов также не позволяет однозначно воспринимать названия блюд как «часть целого». Эта особенность нашла свое отражение в структуре текста кулинарного рецепта.

Остановимся на анализе рецептов наиболее популярных и известных во всем мире китайских блюд.

В нашей предыдущей статье по этой теме мы уже давали общую характеристику четырех основных видов национальных кухонь Китая: гундунской, шандунской, цзянсунской и сычуаньской. Блюда сычуаньской кухни отличаются ярким вкусом, остротой и пряностью. Наиболее известные блюда — «мапо тофу» (кит. 麻婆豆腐), «цыпленок гунбао» (кит. 宫保鸡丁), «свинина со вкусом рыбы» (кит. 鱼香肉丝). Опишем основные тестовые характеристики рецептов блюд сычуаньской кухни, представленные в разных видах кулинарного дискурса.

Для анализа особенностей рецептов с точки зрения их лингвокультурной составляющей мы взяли тексты кулинарных рецептов с сайта «Мир еды» (<https://www.meishichina.com/>). Данный сайт является электронным вариантом популярной энциклопедии по питанию и содержит не только рецепты популярных блюд китайской кухни, но и советы по использованию продуктов и блюд национальной кухни с учетом принципов традиционной китайской медицины, советы по лечебному питанию. Второй источник, который мы использовали для отбора рецептов, — сайт <https://www.xinshipu.com/zuofa/229793>. На данном сайте тексты кулинарных рецептов структурированы более четко и имеют много дополнительных тестовых характеристик.

Возьмем в качестве примера текст кулинарного рецепта с первого сайта: 麻婆豆腐 «мапо тофу» или «тофу рябой тетушки» (<https://home.meishichina.com/recipe-459741.html>). В китайском варианте текст состоит из трех частей: названия, блока дополнительной информации (истории появления блюда и описания его вкусовых характеристик) основной части, описывающей способ приготовления блюда. Опишем каждую из этих частей. 食材明细. В этой части рецепта описаны главные и дополнительные ингредиенты. Также отмечены такие характеристики, как 口味 — *вкус (острый, соленый, кислый, сладкий)*, 工艺 — *навыки приготовления*, 耗时 — *время приготовления*, 难度 — *сложность*.

Уже в этой части рецепта мы можем заметить такую специфическую когнитивную характеристику, как указание качества вкуса, поскольку это отличительная характеристика восприятия региональных кухонь Китая. Также мы можем отметить такую лингвокультурную характеристику, как поэтическое описание вкусовых качеств готового блюда: *Мапо тофу отличается коричнево-красным говяжьим фаршем, бирюзовым луком и красным пряным маслом поверх нежного, белоснежного тофу. Блюдо напоминает нефрит с янтарем, запах его очень яркий, а вкус представляет собой сочетание онеменения, остроты, горячности, нежности, хрупкости, свежести*. Содержание блока дополнительной информации свидетельствует о такой когнитивной особенности в тексте кулинарного рецепта, как тщательность в подготовке и кропотливость приготовления, характерной для всей китайской кухни.

В другом рецепте этого же блюда мы находим такую дополнительную информацию: *Мапо тофу — это лакомство, подходящее для пациентов с высоким кровяным давлением, повышенным содержанием жира в крови и высоким уровнем холестерина. Кроме того, тофу является жаропонижающим и питательным продуктом, подходящим для людей, страдающих от избытка внутреннего жара. Согласно представлениям китайской медицины, это блюдо, богатое животным и растительным белком, кальцием, фосфором, витаминами, помогает укрепление селезенки*.

Здесь мы можем отметить такую особенность, как приверженность китайцев к выбору пищи не только по ее вкусовым характеристикам, но и по

ее лечебным и профилактическим свойствам, предписаниям традиционной китайской медицины. Такие качества блюда в западной традиции описываются только в книгах и рецептах по лечебному или диетическому питанию.

В других рецептах в блоке дополнительной информации также даются сведения о посуде для приготовления, виде блюда и условиях приготовления. В блоке дополнительной информации можно обнаружить такие особые указания, как **工艺** : 烤 (способ обработки: печь); **难度** : 初中水平 (уровень: средний); **人数** : 3 人份 (порции: 3); **口味** : 酱香味 (вкус: с соусом); **准备时间、烹饪时间** : 数: 小时 (время приготовления: несколько часов).

Интересным, на наш взгляд, является то, что в блоке дополнительной информации мы можем часто увидеть личность автора, который дает советы, отвечает на комментарии читателей, оценивает вкусовые качества блюда, указывает на личный опыт его приготовления.

В основной части текста кулинарного рецепта представлена пошаговая технология приготовления, где каждое отдельное действие сопровождается фото. Наиболее часто употребляемые лексемы — глаголы: «измельчать», «перемешивать», «жарить», «варить на пару».

Еще один когнитивный признак текста — это использование счетных слов, которые являются специфической морфологической характеристикой грамматики китайского языка. Например, ингредиенты: половина килограмма подготовленного свиного фарша (соединенного с приправами), 4 листа китайской капусты, 1 зеленый лук, 2 ложки соли, 1 ложка куриной эссенции, 1 ложка перца, 2 ложки растительного масла, 1 ложка кунжутного масла, 1 ложка сахара, тесто для пельменей — 30 шт. (材料: 猪肉馅 (精肉) 半, 白菜 4 片叶子, 葱 1 根, 盐 2 勺, 鸡精 1 勺, 胡椒粉 1 勺, 食用油 2 勺, 香油 1 勺, 糖 1 勺, 饺子皮 30 张).

Указание на особые способы подготовки (用筷子子搅拌 — «перемешать палочками»), на добавление специальных ингредиентов, характерных для китайской кухни (老醋 — «старый уксус»), на особые меры измерений (杯, 把, 撮 — «стакан, горсть, щепотка») также является когнитивным признаком текста. В китайском языке последние три слова соотносятся со значением

«прямой классификатор объекта» и не вызывают сомнения в их семантике — какой именно стакан, горсть большой или маленькой руки и т. п. В данном случае подобные примеры мы рассматриваем как когнитивные характеристики текста кулинарного рецепта.

В текстах на китайском языке очень часто появляются неконкретные единицы измерения, такие как 少许 (немного), 适量 (соответствующее количество). По нашему мнению, это связано с культурой восточных и западных стран. Если в европейской кухне точное количество каждого ингредиента сильно влияет на результат приготовления, то для китайской кухни оно менее важно. С одной стороны, это специфика китайской кухни, с другой — китайцы считают, что у каждого повара свой вкус, а разнообразие вкусов в результате использования разного количества ингредиентов как раз и определяет специфику китайской кухни.

Известная китайская пословица гласит: рыбу ешь свежую, рис ешь созревший. Такое понимание ценности и значимости продуктов для приготовления блюд нашло свое отражение и в особенностях региональных кухонь, прежде всего, кантонской (пров. Гуандун), где свежесть продуктов — главный показатель качества блюда. Китайская кухня и медицина неразрывно связаны и являются продолжением друг друга. Стремление человека к пище естественно, поэтому не может считаться грехом, а пища должна быть естественной и здоровой. Но практически все, кроме фруктов, сами китайцы подвергают тепловой обработке, не употребляя продукты в сыром виде. Во-первых, китайская еда готовится различными способами и может быть переработана для достижения вкусов, которые мы любим. Во-вторых, традиционная китайская культура питания считает, что обработанная пища легче усваивается. Еду готовят очень быстро — на пару, на гриле, очень быстро варят или обжаривают на прокаленной сковороде мелко нарезанные овощи в течение нескольких минут. При этом продукты сохраняют вкус, форму, питательные вещества и витамины. Такая технология приготовления пищи нашла свое отражение в тексте кулинарного рецепта. Например, в таких названиях, как **红烧鱼** — тушеная рыба, жареная латиа, **水煮牛肉** — отварная говядина в остром соусе, **红烧排骨** — жареные свиные ребрышки и т. д. Также в названиях отражаются вкусовые характеристики: **重庆酸辣粉** — чунцинская острая и

кислая лапша, пряный и ароматный острый горшок; составные части блюда: 菠菜面 — лапша со шпинатом, QQ 奶茶 — чай с молоком QQ.

### Заключение

Подведем итоги. Прежде всего отметим, что текст кулинарного рецепта является особым типом текста, современная структура и семантика которого складывалась на протяжении нескольких столетий. Он представляет собой сложный комплекс, отражающий не только особенности языка, но и особенности быта, культурных, социальных и кулинарных традиций народов, населяющих обширную территорию Китая.

Вербальная часть текста кулинарного рецепта снабжена, как правило, иллюстративным материалом (рисунками и фотографиями), что позволяет рассматривать его как лингвовизуальный феномен и креолизованный текст.

Большинство компонентов текста кулинарного рецепта, прежде всего его название, отражают особенные лингвокультурные характеристики, связанные с культурными, историческими и традиционными факторами национальной китайской кухни. Тексты кулинарных рецептов китайской кухни представляют значимый ресурс как для лингвокультурных характеристик, так и для изучения особенностей языка, традиций и ментальности народа. Мы провели исследование только некоторой части тестов кулинарных рецептов, вербализованных в письменной речи. Не менее интересными, на наш взгляд, являются лингвокультурные, прагматические и речевые особенности рецептов китайской кухни, представленные в многочисленных кулинарных шоу и специальных кулинарных программах, транслируемых по китайским телевизионным каналам.

### Библиографический список

1. Ван Чжицзы. Лексико-семантическое поле «национальная кухня» в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: материалы Международной научно-практической конференции. 10-12 апреля 2003 года. Санкт-Петербург: СПбУ, 2004. С. 20-22.
2. Ван Хэйянь. Русский перевод названий китайских блюд в аспекте транскультурной коммуникации // Вестник Калмыцкого университета. 2018. № 38 (2). С. 88-94.
3. Васильева А. А. Структурная характеристика названий блюд китайской кухни // International scientific research: сборник материалов XXVI Международной научно-практической конференции

(г. Москва, 19 ноября 2017 г.). Астрахань: Олимп, 2017. С. 29-31.

4. Волкова А. Ю. Текст кулинарного рецепта в свете современной теории текста // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2011. № 7. С. 209-212.

5. Градалева Е. А. Реализация культурно значимых образов в ономастическом пространстве английского языка // Universum: филология и искусствоведение. 2015. № 5 (18). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/2142> (дата обращения: 03.02.2018).

6. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. + доп. том. Т. 6 (дополнительный): Искусство / ред. М. Л. Титаренко и др. Москва: Вост. лит., 2010. 1031 с.

7. Знаменитые китайские блюда из свинины с красивыми легендами. URL: <https://www.wokshop.com.ua/article/znamenitye-kitayskie-blyuda-iz-svininy-s-krasivymi-legendami/> (дата обращения: 03.02.2022).

8. Зуева Т. А. Национально-культурные особенности наименований блюд китайской кухни / Т. А. Зуева, Чжан Хунлэй // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2015. № 13. С. 268-275.

9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Наука, 1987. 363 с.

10. Ковалев Е. Д. Особенности названий блюд в ресторанных меню на китайском языке (структурно-семантический и прагматический подходы) / Е. Д. Ковалев, И. Р. Кожевников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 7. Ч. 2. С. 329-333.

11. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. Москва: Гнозис, 2002. 284 с.

12. Лин Цуфен, Лин Чнгу. Китайская кухня / перевод А. Агапьева, Москва: ООО «Гей Итэрум», 2001. URL: <https://www.mfa.gov.cn/ce/cgkhh/rus/gyzg/zg5/zg53/t118256.htm> (дата обращения: 09.02.2022).

13. Ли Сяотао. Национальная кухня Китая как культурный код. Часть 1 / Ли Сяотао, С. А. Колода // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 1 (28). С. 211-217.

14. Лотман Ю. М. Чему учатся люди. Статьи и заметки. Москва: Центр книги ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 2009. С. 309-331.

15. Москалева С. А. Особенности перевода названий китайских блюд // Восток и Запад глазами молодых ученых. Томск: Изд-во Томского университета, 2013. С. 285-290.

16. Перепелкина Н. А. Китайская, японская, тайская кухни. Москва: Эксмо, 2011. 512 с.

17. Петришина Е. Ю. Лингвострановедческие особенности отражения концептов East/Запад и West/Восток в глоттоническом дискурсе в сопоставительном аспекте / Е. Ю. Петришина,

Ю. В. Антонова // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2016. № 5. С. 76-89.

18. Семенас А. Л. Лексикология современного китайского языка. Москва : Наука, 1992. 279 с.

19. Сорокин Ю. А. Цитаты как знаки прецедентных текстов // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. Москва : Филология, 1997. Вып. 2. С. 13-25.

20. Чжан Мянъ. Этнокультурные константы концепта «Гостеприимство» в русской и китайской фразеологии // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 4. С. 1356-1359.

21. Чжан Мянъ. Лингвокультурологические характеристики китайской национальной кухни // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 3. № 1. С. 122-124.

22. Ши Шу. Названия китайских блюд и их перевод на русский язык // Вопросы филологических наук. 2010. № 3. С. 130-131.

23. 吴伟雄. 好易学英汉笔译 // 广州: 广东世界图书出版公司, 2000.

24. 陈金标. 中国菜肴命名研究 // 江苏 : 扬州大学烹饪学报, 2001.

25. 锅包肉 (Гобажоу). URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=锅包肉> (дата обращения: 08.05.2022).

26. 中国八大菜系简述 (Краткое описание восьми видов китайской кухни). URL: <http://www.china.com.cn/chinese/zhuanti/265694.htm> (дата обращения: 12.02.2018).

27. 周进辉. 中餐菜名的俄译方法及原则 // 黑龙江 : 课程教育研究, 2013. (Чжоу Цзиньхуэй)

28. Huo C., Du X., Gu W. The metaphor and translation of the dish names in chinese food culture // Open journal of modern linguistics. 2020. Vol. 10. № 5.

29. Yang X. Study on traslation of chinese food dishes // Open journal of modern linguistics. 2017. Vol. 7. № 1. P. 1-7.

#### Reference list

1. Van Chzhiczzy. Leksiko-semanticheskoe pole «nacional'naja kuhnja» v processe obuchenija russkomu jazyku inostrannyh uchashhihsja = Lexico-semantic field «national cuisine» in the process of teaching the Russian language to foreign students // Jazyk, kul'tura, mentalitet: problemy izuchenija v inostrannoju auditorii : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. 10-12 aprelja 2003 goda. Sankt-Peterburg : SPBU, 2004. S. 20-22.

2. Van Hjejjan'. Russkij perevod nazvanij kitajskih bljud v aspekte transkul'turnoj kommunikacii = Russian translation of the names of Chinese dishes in the aspect of transcultural communication // Vestnik Kalmyckogo universiteta. 2018. № 38 (2). S. 88-94.

3. Vasil'eva A. A. Strukturnaja harakteristika nazvanij bljud kitajskoj kuhni = Structural characterization of Chinese cuisine names // International scientific research : sbornik materialov XXVI Mezhdunarodnoj nauchno-

prakticheskoi konferencii (g. Moskva, 19 nojabrja 2017 g.). Astrahan' : Olimp, 2017. S. 29-31.

4. Volkova A. Ju. Tekst kulinarного recepta v svete sovremennoj teorii teksta = The text of the culinary recipe in the light of modern text theory // Intellektual'nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya. 2011. № 7. S. 209-212.

5. Gradaleva E. A. Realizacija kul'turno znachimyh obrazov v onomasticheskom prostranstve anglijskogo jazyka = Implementation of culturally significant images in the onomastic space of the English language // Universum: filologija i iskusstvedenie. 2015. № 5 (18). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/2142> (data obrashhenija: 03.02.2018).

6. Duhovnaja kul'tura Kitaja: enciklopedija = Spiritual Culture of China: Encyclopedija : v 5 t. + dop. tom. T. 6 (dopolnitel'nyj): Iskusstvo / red. M. L. Titarenko i dr. Moskva : Vost. lit., 2010. 1031 s.

7. Znamenitye kitajskie bljuda iz svininy s krasivymi legendami = Famous Chinese pork dishes with beautiful legends.

URL: <https://www.wokshop.com.ua/article/znamenitye-kitajskie-blyuda-iz-svininy-s-krasivymi-legendami/> (data obrashhenija: 03.02.2022).

8. Zueva T. A. Nacional'no-kul'turnye osobennosti naimenovanij bljud kitajskoj kuhni = National-cultural features of the names of Chinese cuisine / T. A. Zueva, Chzhan Hunljej // Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoj dejatel'nosti. 2015. № 13. S. 268-275.

9. Karaulov Ju. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' = Russian language and linguistic identity. Moskva : Nauka, 1987. 363 s.

10. Kovalev E. D. Osobennosti nazvanij bljud v restorannyh menju na kitajskom jazyke (strukturno-semanticheskij i pragmaticheskij podhody) = Features of the names of dishes in restaurant menus in Chinese (structural-semantic and pragmatic approaches) / E. D. Kovalev, I. R. Kozhevnikov // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 7. Ch. 2. S. 329-333.

11. Krasnyh V. V. Jtnopsiholingvistika i lingvokul'turologija = Ethnopsycholinguistics and linguoculturology : kurs lekcij. Moskva : Gnozis, 2002. 284 s.

12. Lin Cufen, Lin Chngu. Kitajskaja kuhnja = Chinese cuisine / perevod A. Agap'eva, Moskva : OOO «Geja Itjerum», 2001. URL: <https://www.mfa.gov.cn/ce/cgkhh/rus/gyzg/zg5/zg53/t118256.htm> (data obrashhenija: 09.02.2022).

13. Li Sjaotao. Nacional'naja kuhnja Kitaja kak kul'turnyj kod. Chast' 1 = Chinese national cuisine as a cultural code. Part 1 / Li Sjaotao, S. A. Koloda // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2022. № 1 (28). S. 211-217.

14. Lotman Ju. M. Chemu uchatsja ljudi. Stat'i i zametki = What people learn. Articles and notes. Moskva : Centr knigi VGBIL im. M. I. Rudomino, 2009. S. 309-331.

15. Moskaleva S. A. Osobennosti perevoda nazvanij kitajskih bljud = Features of translation of names of Chi-

nese dishes // Vostok i Zapad glazami molodyh uchenyh. Tomsk : Izd-vo Tomskogo universiteta, 2013. S. 285-290.

16. Perepelkina N. A. Kitajskaja, japonskaja, tajskaja kuhni = Chinese, Japanese, Thai cuisine. Moskva : Jeksmo, 2011. 512 s.

17. Petrishina E. Ju. Lingvostranovedcheskie osobnosti otrazhenija konceptov East/Zapad i West/Vostok v gljuttonicheskom diskurse v sopostavitel'nom aspekte = Linguostranological features of reflection of East/West and West/East concepts in gluttonic discourse in comparative aspect / E. Ju. Petrishina, Ju. V. Antonova // Vestnik MGOU. Serija: Lingvistika. 2016. № 5. S. 76-89.

18. Semenas A. L. Leksikologija sovremennogo kitajskogo jazyka = Lexicology of Modern Chinese. Moskva : Nauka, 1992. 279 s.

19. Sorokin Ju. A. Citaty kak znaki precedentnyh tekstov = Quotes as signs of precedent texts // Jazyk, soznanie, kommunikacija : sb. statej / red. V. V. Krasnyh, A. I. Izotov. Moskva : Filologija, 1997. Vyp. 2. S. 13-25.

20. Chzhan Mjan'. Jetnokul'turnye konstanty koncepta «Gostepriimstvo» v russkoj i kitajskoj frazeologii = Ethnocultural constants of the concept of «Hospitality» in Russian and Chinese phraseology // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2015. T. 20. № 4. S. 1356-1359.

21. Chzhan Mjan'. Lingvokul'turologicheskie harakteristiki kitajskoj nacional'noj kuhni = Linguoculturological characteristics of Chinese national cuisine // Uspehi

sovremennoj nauki i obrazovanija. 2017. T. 3. № 1. S. 122-124.

22. Shi Shu. Nazvanija kitajskih bljud i ih perevod na russkij jazyk = Names of Chinese dishes and their translation into Russian // Voprosy filologicheskikh nauk. 2010. № 3. S. 130-131.

23. 吴伟雄.好易学英汉笔译//广州:广东世界图书出版公司, 2000.

24. 陈金标,中国菜肴命名研究//江苏:扬州大学烹饪学报, 2001.

25. 锅包肉 (Gobaozhou). URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=锅包肉> (data obrashhenija: 08.05.2022).

26. 中国八大菜系简述 (Kratkoe opisanie vos'mi vidov kitajskoj kuhni. A brief description of eight types of Chinese cuisine. URL: <http://www.china.com.cn/chinese/zhuanti/265694.htm> (data obrashhenija: 12.02.2018).

27. 周进辉. 中餐菜名的俄译方法及原则// 黑龙江: 课程教育研究, 2013. (Chzhou Czin'hujej)

28. Huo C., Du X., Gu W. The metaphor and translation of the dish names in chinese food culture // Open journal of modern linguistics. 2020. Vol. 10. № 5.

29. Yang X. Study on traslation of chinese food dishes // Open journal of modern linguistics. 2017. Vol. 7. № 1. P. 1-7.

Статья поступила в редакцию 19.01.2023; одобрена после рецензирования 17.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 19.01.2023; approved after reviewing 17.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научная статья  
 УДК 008  
 DOI: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_240  
 EDN: YDGYPY

### Концепция человекоцентричного города как основа гуманистического градостроительства

Цзу Чуньмин<sup>1</sup>, Анна Владимировна Селькова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Младший научный сотрудник, Исследовательский центр культуры, Китайская академия общественных наук (КАОН). КНР, Пекин, район Дунчэн, проспект Цзяньгуомэнь, д. 5

<sup>2</sup>Старший преподаватель кафедры русского языка и восточных языков, Сибирский государственный университет путей сообщения. 630047, г. Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, д. 191

<sup>1</sup>zuchunming@126.com, <https://orcid.org/0009-0007-5581-5388>

<sup>2</sup>selkova.av@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7067-3081>

**Аннотация.** В настоящее время процесс урбанизации в Китае переживает поворотный момент: замедление темпов ее роста обозначает переход от количественного расширения к качественной составляющей. При таком подходе человек становится целью, а не средством городского развития. Таким образом, важной для новой урбанизации Китая становится концепция человекоцентричного города. В статье освещается проблема создания «гуманистического» города на основе реконструкции городского пространства с учетом потребностей современного человека, связанных с гармонией его внутреннего мира. Автор считает ключом к созданию антропоцентричного города организацию сообществ (высокоорганизованные социальные группы, располагающиеся на определенной территории), способных вызвать у людей чувство сопричастия и счастье. Рассматриваются ограничения для присоединения к сообществу, предлагаются меры активизации социальных программ для поддержки маргинальных и уязвимых групп населения, в их числе — просветительская деятельность, возможность непрерывного обучения на протяжении всей жизни, обеспечение профессиональной подготовки и переподготовки. Отмечается, что уязвимые группы образуют люди, не владеющие навыками использования информационных технологий. Возникла новая дифференциация людей по уровню информационной грамотности: в онлайн-пространстве созданы социальные группы «ИКТ-грамотных» (обладающих цифровыми навыками) и «ИКТ-неграмотных» (люди, не обладающие цифровыми навыками). Необходима программа их интеграции в современное общество. При этом антропоцентричный город рассматривается как идеальное место для дальнейшего развития человеческой цивилизации.

**Ключевые слова:** урбанизация в Китае; человекоцентричный город; духовная основа города

**Для цитирования:** Цзу Чуньмин, Селькова А. В. Концепция человекоцентричного города как основа гуманистического градостроительства // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 240-247. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_240](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_240). <https://elibrary.ru/YDGYPY>

Original article

### The concept of a human-centric city as the basis of humanistic urban planning

Zu Chunming<sup>1</sup>, Anna V. Selkova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Junior fellow, Chinese academy of social sciences (CASS). PRC, Beijing, Dongcheng district, Jianguomen ave., 5

<sup>2</sup>Senior lecturer, department of russian language and oriental languages, Siberian state university of railways. 630047, Novosibirsk, Dusa Kovalchuk st., 191

<sup>1</sup>zuchunming@126.com, <https://orcid.org/0009-0007-5581-5388>

<sup>2</sup>selkova.av@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7067-3081>

**Abstract.** China's urbanization process is currently at a turning point. As the pace of urbanization growth in the PRC slows down, a transition from quantitative expansion to a qualitative component becomes visible. With this approach, a person becomes the goal of urban development, and not a means. In view of this, the concept of a human-centered city becomes an important concept of China's new urbanization. The article highlights the problem of creating a «humanistic» city based on the reconstruction of urban space, taking into account the needs of a modern person related to the spiritual harmony of his inner world. The author considers the key to creating an anthropocentric city to be the organization of communities, which are usually understood as a group of people located in a certain territory and



qualified as a highly organized social group that can increase people's sense of participation and happiness. Restrictions on the replenishment of communities are considered, measures are proposed to intensify social programs to support marginalized and vulnerable groups of the population, including educational activities, the possibility of continuous education throughout life, and the provision of vocational training and retraining. It is noted that a new type of vulnerable groups are formed by people who do not have the skills to use information technology. A new differentiation of people in terms of the level of information literacy formation has arisen, creating in the online space the social groups «ICT literate» (having digital skills) and «ICT illiterate» (those who lack digital skills). A program of their integration into modern society is needed, it is emphasized that an anthropocentric city is an ideal place for the further development of human civilization.

**Keywords:** urbanization in China; human-centered city; the spiritual basis of the city

**For citation:** Zu Chunming, Selkova A. V. The concept of a human-centric city as the basis of humanistic urban planning. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(2): 240-247. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_240](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_240). <https://elibrary.ru/YDGYPU>

### Введение

Урбанизация является неотъемлемым процессом, обуславливающим возрождение и процветание китайской нации. При этом коэффициент урбанизации, составляющий в 1978 г. 17,9 %, в 2019 г. превысил 60 %, по прогнозам, к 2025 г. он достигнет 65,5 % [Ли Хэ, 2022]. Однако по мере развития данного процесса все более заметны недостатки современных городов, такие как загрязненность воздуха, пробки на дорогах, трудности с жильем, нехватка ресурсов и высокие цены. Основная причина этих недостатков заключается в том, что современное городское строительство направлено, главным образом, на удовлетворение потребностей, связанных с материальной составляющей жизни, наряду с этим не принимается во внимание то, что основной целью развития городов является создание комфортной среды обитания для человека. Человек должен являться целью, а не инструментом — это базовое требование гуманистической духовной культуры и сущность гуманистического градостроительства.

В 2012 г. 18-й Всекитайский съезд народных представителей Коммунистической партии Китая предложил «встать на путь новой урбанизации с китайской спецификой» и впервые сделал новую урбанизацию важным содержанием и целевой задачей «новых четырех модернизаций» Лю Ли, 2019; Кацнельсон, 2013]. В марте 2014 г. при совместном участии Центрального комитета Коммунистической партии Китая и Государственного совета КНР был сформирован «Новый национальный план урбанизации (2014-2020 гг.)», основывающийся на следующих принципах: ускорение строительства зеленых городов, содействие строительству умных городов, сосредоточение внимания на гуманистической составляющей в строительстве городов [Жэньмин жи-

бао, 2014; Программа 13-й пятилетки, 2015]. Гуманистическое городское строительство как одна из трех новых городских форм впервые появилось в китайском национальном плане урбанизации высшего уровня. В этом контексте в китайских академических кругах проведены многочисленные исследования как теоретического, так практического характера, в которых анализируются проблемы человекоцентричного города (Сян Сунлинь, Сян Сунлинь, Чен Чжун) [Лю Шилин, 2021; Сян Сунлинь, Сунь Юэ 2021; Чен Чжун, 2022].

Основываясь на их результатах, авторы утверждают, что китайские академические круги уделяют особое внимание проблемам, затрагивающим способы создания и формы существования «гуманистического» города, вместе с тем остаются открытыми вопросы о том, что такое человекоцентричный город и что он означает для современного человека.

Таким образом, в данной статье делается попытка с опорой на теоретические основы антропоцентризма, в сочетании с практическим опытом градостроительства Китая доказать, что основной задачей современного антропоцентричного градостроительства является восстановление духовной основы современного человека. Такого рода исследовательская перспектива и путь до сих пор редко встречаются в смежных исследованиях в Китае.

### Эволюция процесса урбанизации в Китае: от функционализма к духовной составляющей

Американский исследователь Джоэл Коткин (Joel Kotkin) в книге «Город для людей: урбанистика для всех нас» пишет о том, что во всем мире большинство городов следуют принципам строительства, базирующимся на застройке высотных, многоквартирных сооружений с высокой плотностью. Это то, что ученые называют функ-

циональным принципом, согласно которому капитал, земля и труд были доминирующими силами, движущими массовым развитием городов в 30-х гг. прошлого столетия [Мамфорд, 2005; Кларк, 2019]. В Китае масштабная урбанизация началась в конце 70-х гг. прошлого столетия — тогда функциональный принцип строительства также являлся преобладающим, примером этого могут служить многоэтажные постройки коридорного типа для рабочих, находящиеся вблизи заводских территорий [Хэ Иминь, 2009]. Дизайн внешнего облика такого вида застройки с эстетической точки зрения не отличался какими-либо особенностями, цель конструкторского решения заключалась в максимальном обеспечении жильем рабочего населения. При такой застройке не учитывались факторы, способствующие удобству жизни людей, не говоря уже о комфорте и эстетической ценности.

С вступлением в новый век, с непрерывным улучшением материального уровня жизни, духовные потребности людей становятся все более заметными, а роль культуры в экономической и общественной жизни становится все более важной. Очевидно, что исходный метод урбанизации, в котором доминирует принцип функционализма, уже не может удовлетворить потребности, связанные с ее ростом. На данном этапе в город «встраивается» большое количество творческих, досуговых и развлекательных тематических зон. Это в определенной степени смягчает противоречие между растущими духовными потребностями людей и недостаточным культурным обеспечением [Шань Цзисян, 2007].

Бурное развитие информационных технологий еще более активизировало процесс атомизации городского населения. Интернет позволяет людям не только общаться в режиме реального времени, но и создает ситуацию ловушки виртуального пространства, когда человек, подменяя реальную жизнь виртуальной, оказывается изолирован от настоящего мира вещей. Социальная изоляция в условиях жизни города усиливает у людей чувство одиночества и чуждости окружающему миру, что приводит к постепенной утрате ощущения сопричастности с жизнью [Ли Хэ, 2022]. Все вышесказанное в определенной степени объясняет ухудшение психического здоровья людей, а также преобладание суицидальных попыток как единственно возможного способа прекратить страдания. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, ежегодно во всем мире совершают самоубийство 800 тыс.

человек, что составляет 1,4 % от общего показателя смертности населения в мире. Количество самоубийств в Китае насчитывает 26 % от общего числа зарегистрированных случаев в мире, при этом суицидальный уход из жизни стоит на пятом месте среди причин смертности китайского населения.

Пандемия COVID-19 и ее последствия, связанные с социальными ограничениями в виде самоизоляции и усилением социальной отчужденности, повлияли на многие сферы жизни современного человека. В сложившейся ситуации социально-экономических вызовов масштабный характер приобретает возникновение ситуаций, в которых человек испытывает сильное психологическое давление, находится в состоянии стресса или нервного напряжения. В таких условиях затруднительно определить предел, когда человек оказывается на грани слома. Таким образом, рассуждая о создании человекоцентричного города, в первую очередь, следует обратить внимание на вещи, имеющие отношение к потребностям современного человека с позиции гармонии его внутреннего мира, проявляющейся в ощущении душевного и психологического комфорта.

#### **Перспективы человекоцентричного города: реструктуризация городского пространства с учетом потребностей современного человека**

Концепция антропоцентричного города, помимо всего прочего, вбирает в себя критику доминирования функционализма в современном городском пространстве. Приверженцы концепции антропоцентричного градостроительства определяют человекоцентричность пространства города как наличие в нем возможностей для удовлетворения меняющихся потребностей людей на разных этапах их жизни. В связи с этим целесообразно упомянуть предположение американского социолога У. И. Томаса о том, что люди могут быть счастливы, когда чувствуют себя в безопасности и удовлетворена их потребность в новых впечатлениях, имеет место быть признание со стороны других людей, а также при наличии сформированной связи тесных отношений с близкими и любимыми людьми. И если на раннем этапе процесса урбанизации в Китае наблюдалось стремление удовлетворить чувство безопасности, стекающихся в города людей, вслед за этим решались задачи по организации пространства для отдыха и досуговой активности, то в настоящее время превалирует тенденция к удовлетворению потребности современного челове-

ка быть признанным и любимым другими людьми [Лю Шилин, 2020].

Так называемое «признание» в основном означает включенность человека в пространство города именно как «человека», а не субъекта экономической деятельности. В современном городе утрачивается связь, базирующаяся на признании существования другого человека как социального субъекта. Представитель Чикагской школы Роберт Эрза Парк (Robert Ezra Park), считая поток людей в город основной тенденцией современности, вслед за Хайдеггером называл пребывающих в город людей «бездомными», то есть утратившими чувство дома. Действительно, для большинства современных городских жителей место, где они живут, является лишь «местом для сна», а не домом в традиционном понимании [Фэн Юлань, 2016]. Таким образом, становятся размытыми представления человека о себе как жителя города, не происходит переживание связи с городом и его жителями, отсутствует чувство общей судьбы [Ги Дебор, 2007]. В условиях общественного разделения труда, при которых каждый человек закреплен за выполнением функций в рамках своей профессии и нацелен на получение продукта профессиональной деятельности, происходит непонимание целостности и важности взаимосвязи между людьми, что ведет к обострению кризиса, связанного с духовными основами существования человека в городе [Лю Ли, 2019].

В свою очередь, потребность «быть любимым» подразумевает потребность проживающего в городе человека устанавливать отношения с другими людьми с возможностью испытывать спектр благоприятных эмоций и чувств, обязательными из которых становятся любовь и забота со стороны другого человека. В условиях современного города установление и поддержание отношений между людьми часто сопряжено с временными и материальными затратами. Заданной структурой современного городского пространства отношения человека с человеком в большинстве своем имеют поверхностный, мимолетный и анонимный характер. Даже соседи, живущие рядом много лет, в лучшем случае не более чем кивающие друг другу при встрече знакомые. Преобладание прагматизма в отношениях между коллегами в условиях жесткой конкуренции, утрата межличностных связей с бывшими соратниками и ослабление значимости дружеских отношений на фоне постоянного сравнения результатов, становятся причиной социального одиночества современного человека. Отсутствие

искренних человеческих проявлений в межличностных отношениях усиливает потребность современного человека в любви со стороны других, даже если это ложная или виртуальная любовь из киберпространства. Все эти факторы обуславливают так называемую «скрытую болезнь» современных городских жителей, вызванную неудовлетворенностью человеческих потребностей в условиях преобладания вторичных и формализованных отношений городской жизни. В таких условиях возникают барьеры в установлении душевной гармонии внутреннего мира современного человека, что, в свою очередь, усиливает внимание к духовным аспектам урбанизационных процессов — на первый план выходят потребности жителей города.

### **Ключ к созданию антропоцентричного города — организация сообществ**

С момента основания Китайской Народной Республики (1949 г.) важнейшей чертой городского строительства выступало наличие политического фактора и поощрение конкуренции [Гу Чаолин, 1999]. В 2004 г. в целях содействия сбалансированному развитию городов Центральное управление по делам культуры КНР запустило проект под названием «Национальная система оценки цивилизованного города (опыт реализации)», что послужило началом деятельности по формированию комплекса мероприятий, направленных на изучение городов в новом ракурсе. Так, уже в 2005 г. «направленность на человека» становится важным показателем в системе оценки города с точки зрения его комфортного проживания для современного человека [Лю Шилин, 2018].

Основываясь на теоретическом и практическом опыте создания антропоцентричных городов в Китае за последние 20 лет, китайские ученые пришли к выводу о необходимости следующих вещей:

- во-первых, речь идет о сохранении и преумножении исторического наследия города. В этом аспекте стоит отметить значительное количество китайских городов, имеющих сотни и даже тысячи лет истории градостроительства, обладающих богатыми и ценными историко-культурными ресурсами, которые, в свою очередь, могут выступать основой для создания человекоцентричных городов;

- во-вторых, акцент на важную роль культуры как главной составляющей человекоцентричного города подразумевает разумное и научное планирование культурного компонента в градо-

строительстве, осознание того, что все в городе должно быть направлено на человека, прежде всего как создателя и носителя культуры;

– в-третьих, наличие активного содействия модернизации структур городского управления. В настоящее время процесс урбанизации в Китае вступает в важный поворотный момент, а именно наблюдается замедление темпов роста городов, происходит смещение акцентов с количественных показателей на качественные характеристики данного процесса. Это, в свою очередь, подчеркивает необходимость для структур городского управления реагировать и действовать с учетом требований новой урбанизации, ориентированной на человекоцентричную гуманистическую составляющую [Цзинь Дэцзюнь, 2001; Лю Шилин, 2014; Лю Даосин, 2014; Чен Юфэй, 2011; Линь Хуэйчжэнь, 2017].

Автор считает, что создание сообществ может стать одним из основных средств создания человекоцентричного города. Фрэнсис Фукуяма в своей книге «Идентичность: стремление к признанию и политика неприятия» выдвигает понятие «пузырьковые сообщества», подразумевая под этим закрытые (изолированные), однородные по роду действий гомогенные сообщества, демонстрирующие состояние современного американского общества в аспекте этнического и классового деления. Сообщество обычно понимают как группу людей, занимающих более или менее четко определенную территорию. Однако сторонники Чикагской школы утверждают, что именно тип структуры, а не люди, в конечном итоге отличают сообщества от других социальных образований. Другими словами, сообщество представляет собой высокоорганизованную социальную совокупность, а эффективно организованное сообщество может значительно повысить у людей чувство сопричастности и счастья. В связи с этим создание сообществ может рассматриваться как один из эффективных способов построения антропоцентричного города, поэтому повышение эффективности организации сообществ должно стать ключом к построению гуманистического города.

В КНР сообщество расценивается как базовая единица общества. На административном уровне осуществляется работа, направленная как на создание, так и на поддержку данных форм социальной организации людей. Вместе с тем в реальной жизни люди обычно имеют дело с сообществом только тогда, когда сталкиваются с необходимостью осуществить определенные со-

циальные действия или процедуры. В свою очередь, общность интересов и наличие солидарности в сообществе ограничивают его наполнение соответствующими группами людей, таким образом, часть людей могут находиться вне сообщества [Чен Чжун, 2022].

В данной статье предлагаются следующие способы повышения эффективности социальной активности людей, в том числе имеющей формы объединения людей в сообщества. К ним относятся активизация мер по реализации социальных программ поддержки маргинализированных и уязвимых групп населения, а также просветительская деятельность с городским населением, наличие возможности непрерывного обучения на протяжении всей жизни и обеспечения профессиональной подготовки или переподготовки. Современные города притягивают «охотников за мечтой», но также жестоко выбрасывает тех, кто не может адаптироваться. С ростом мобильности населения обнаруживаются множество характеристик, свойственных людям с «периферии», к которым относятся как социально уязвимые слои населения в традиционном понимании, так и новый тип уязвимых групп населения, главным образом образовавшихся из числа тех, кто не смог адаптироваться к реалиям современной городской жизни. Типичными представителями уязвимых групп населения в традиционном понимании являются трудящиеся-мигранты, семьи, потерявшие единственного ребенка, а также лица, утратившие работоспособность по причине болезни или столкнувшиеся с экономическими и другими социальными трудностями. Новый тип уязвимых групп образуют люди, не обладающие необходимыми цифровыми навыками для полноценной жизни в эпоху информационного общества. Наступление века информатизации породило явление социальной дифференциации людей по уровню сформированности цифровой и информационной грамотности, создав тем самым в онлайн-пространстве расслоение людей на «ИКТ-грамотных» (обладающих цифровыми навыками) и «ИКТ-неграмотных» (тех, у кого отсутствуют цифровые навыки) [Чен Чжун, 2022]. При этом последние не могут пользоваться современными коммуникационными технологиями, социальными сетями и сетевыми ресурсами, поэтому находятся в невыгодном положении с точки зрения межличностного общения, получения информации и знаний. Поэтому, наряду с гуманистической и материальной поддержкой со стороны сообществ в отношении уязви-

мых групп населения, представляется необходимым обращать внимание на потребности уязвимых групп, появившихся с развитием информационных технологий, а именно оказывать им содействие в интеграции в современное информационное общество, сопровождая необходимыми рекомендациями и организуя обучение в области повышения ИКТ-грамотности.

Что касается просветительской деятельности и обеспечения непрерывного обучения на протяжении всей жизни в формате профессиональной подготовки или переподготовки, то данная мера призвана, прежде всего, снизить уровень тревожности в отношении проблем, связанных с трудоустройством. Конкуренция на рынке труда и стремительные социальные изменения делают людей склонными ко всем видам беспокойства. Следует признать, что тревожность стала обычным социально-психологическим явлением современного общества, а происходящее социальное расслоение повышает частотность возникновения тревожных состояний. Психологические исследования показывают, что одним из эффективных способов снизить риски возникновения тревожных состояний является осуществление предварительного настроя к возникновению возможных ситуаций, формирование способности адаптироваться к происходящим изменениям. Таким образом, одной из функций сообщества может стать организация культурно-просветительских мероприятий, таких как открытые лекции, читательские клубы, креативные конкурсы, что подразумевает создание библиотек, читальных залов, творческих площадок, центров культурной деятельности, выставочных зон.

Вместе с тем результаты исследований Чикагской школой в отношении сообществ констатируют: чем более способными являются люди, тем более они равнодушны к сообществу. Однако именно эти люди могут играть важную роль в его организации. В то же время создание городских сообществ требует привлечения разного рода субъектов, и только путем полной мобилизации энтузиазма и инициативы людей как членов сообщества способно повысить эффективность организации сообществ. В этом смысле показательно высказывание Аристотеля из «Никомаховой этики» о том, что человек есть существо политическое и должен жить общественной жизнью. Вместе с тем Фукидид указывает на то, что «город-государство — это не просто городские стены или флот, а прежде всего, люди». Роберт

Эрза Парк когда-то заметил, что «город — это место, где живут цивилизованные люди». Таким образом, идеальный образ человекоцентричного города предполагает место, в котором все, кто в нем живет, могут быть признаны и уважаемы, о них заботятся и чувствуют, что они являются целью развития города, а не средством.

### Заключение

Китай, имея тысячелетнюю историю развития городов, породил китайскую цивилизацию, которую можно рассматривать как ведущую модель цивилизации в эпоху земледелия [Ху Жулэй, 1979; Фэй Сяотун, 2011]. С нового времени цивилизация эпохи земледелия в Китае подверглась воздействию волны модернизации и прекратила существование. Как создать новую парадигму цивилизации и продемонстрировать миру еще одну образцовую цивилизацию — вот истинная цель, направленная на процветание китайской нации. Представляется, что именно человекоцентричный город — идеальная колыбель для формирования нового типа человеческой цивилизации. Это также означает, что строительство антропоцентричных городов должно стать важной предпосылкой для достижения Китаем цели создания социалистической культурной державы к 2035 г.

### Библиографический список

1. Лю Ли. Марксистская теория развития городского пространства. Пекин: Народное изд-во, 2019. 266 с. (на кит. языке)
2. Каценельсон А. Марксизм и город / пер. с англ. Ван Айсун. Нанкин: Образование провинции Цзяньсу, 2013. 296 с. (на кит. языке)
3. Ги Дебор. Общество спектакля / пер. с франц. Ван Чжаофэн. Нанкин: Изд-во Нанкинского университета, 2007. 166 с. (на кит. языке)
4. Кларк П. Полисы (города) в мировой истории. Путеводитель / пер. с англ. Чэнь Хэн, Цюй Бовэнь. Шанхай: Триада, 2020. 554 с. (на кит. языке)
5. Хэ Иминь. От сельскохозяйственной эпохи к индустриальной: исследование городского развития в Китае. Чэнду: Сычуаньская издательская группа, 2009. 737 с. (на кит. языке)
6. Ху Жулэй. Разновидности феодальных отношений в Китае. Пекин: Издательская группа SDX, 1979. 423 с. (на кит. языке)
7. Мамфорд Л. Город в истории. Пекин: Архитектура Китая, 2005. 662 с. (на кит. языке)
8. Ли Хэ. Столетие перемен в китайской сельской цивилизации — от «сельского Китая» к «городско-сельской интеграции Китая». Пекин: Государственное управление, 2022. 188 с. (на кит. языке)

9. Гу Чаолин и др. География городов Китая. Шанхай : Коммерческое изд-во, 1999. 724 с. (на кит. языке)
10. Сюй Цзюйчжоу. Тенденции постмодернистского города // Планирование градостроительства. 1996. № 5. С. 40-49. (на кит. языке)
11. Фэй Сяотун. Китайские аграрии : очерк отношений между городом и деревней. Пекин : Издательская группа SDX, 2020. 155 с. (на кит. языке)
12. Фэн Юлань. Автобиография Сань Сун Тан. Шанхай : Восточный издательский центр, 2016. 382 с. (на кит. языке)
13. Лю Шилинь. Китайский дискурс и история мысли гуманистического города. Шанхай : Изд-во Шанхайского транспортного университета, 2018. 52 с. (на кит. языке)
14. Лю Шилинь. Путь урбанизации в Китае. Шанхай : Изд-во Шанхайского транспортного университета, 2021. 35 с. (на кит. языке)
15. Шань Цзисян. От «функционального города» к «культурному городу». Тяньцзинь : Изд-во Тяньцзиньского университета, 2007. 278 с. (на кит. языке)
16. Сян Сунлинь. Строительство «гуманистического» города: прогресс, проблемы и меры / Сян Сунлинь, Сунь Юэ // Журнал Бохайского университета. Философия и социальные науки. 2021. № 3 (на кит. языке).
17. Лю Шилин. Теоретическая логика и реалистичное развитие гуманистических городов / Лю Шилин, Хэ Жуйминь // Академия социальных наук Цзянси. 2021. № 10 (на кит. языке).
18. Чен Чжун. Обновление городов с покрытием: как создать и как преодолеть? Взгляды гуманистической урбанографии и городской философии // Социальные науки Ганьсу. 2022. № 3 (на кит. языке).
19. Новый национальный план урбанизации (2014-2020 гг.), изданный Центральным комитетом Коммунистической партии Китая и Государственным советом // Жэньминь жибао. 2014. 17 марта (на кит. языке).
20. 13-я пятилетняя программа народнохозяйственного и социального развития Китайской Народной Республики (13-я пятилетка). URL: <http://www.12371.cn/special/sswgh/wen> (на кит. языке, дата обращения: 28.01.2023)
21. Цинь Дэцзюнь. Создание новой концепции городского развития» гуманистического города: мысли о городском строительстве страны в период десятой пятилетки // Обучение и практика. 2001. № 4 (на кит. языке).
22. Лю Шилин. Новая урбанизация и культурная трансформация модели городского развития Китая // Академический ежемесячник. 2014. № 7 (на кит. языке).
23. Лю Даосин. От «экономического города» к «гуманистическому городу» // Наука провинции Хэнань. 2014. № 6 (на кит. языке).
24. Чен Юфэй. Гуманистическая концепция города и строительство мирового города с китайской спецификой // Исследование социализма с китайской спецификой. 2011. № 5 (на кит. языке).
25. Линь Хуэйчжэнь, Линь Юбао. Исследование «гуманистического» градостроительства с точки зрения новой урбанизации: на основе анализа практики гуманистического градостроительства в Чжанчжоу // Журнал института науки и технологий г. Чжанчжоу. 2017. № 6 (на кит. языке).

#### Reference list

1. Lju Li. Marksistskaja teorija razvitija gorodskogo prostranstva = Marxist theory of urban space development. Pekin : Narodnoe izd-vo, 2019. 266 s. (na kit. jazyke)
2. Kaceneľson A. Marksizm i gorod = Marxism and the City / per. s angl. Van Ajsun. Nankin : Obrazovanie provincii Czjan'su, 2013. 296 s. (na kit. jazyke)
3. Gi Debor. Obshhestvo spektaklja = Guy Debord. Performance Society / per. s franc. Van Chzhaofjen. Nankin : Izd-vo Nankinskogo universiteta, 2007. 166 s. (na kit. jazyke)
4. Klark P. Polisy (goroda) v mirovoj istorii. Putevoditel' = Policies (cities) in world history. Guide / per. s angl. Chjen' Hjen, Cjui Bovjen'. Shanhaj : Triada, 2020. 554 s. (na kit. jazyke)
5. Hje Imin'. Ot sel'skohozjajstvennoj jepohi k industrial'noj: issledovanie gorodskogo razvitija v Kitae. Chjendu : From the agricultural era to the industrial one: a study of urban development in China. Chengdu: Sychuan'skaja izdatel'skaja gruppa, 2009. 737 s. (na kit. jazyke)
6. Hu Zhuljev. Raznovidnosti feodal'nyh otnoshenij v Kitae = Varieties of feudal relations in China. Pekin : Izdatel'skaja gruppa SDX, 1979. 423 s. (na kit. jazyke)
7. Mamford L. Gorod v istorii = City in history. Pekin : Arhitektura Kitaja, 2005. 662 s. (na kit. jazyke)
8. Li Hje. Stoletie peremen v kitajskoj sel'skoj civilizacii — ot «sel'skogo Kitaja» k «gorodsko-sel'skoj integracii Kitaja» = A century of change in Chinese rural civilization — from «rural China» to «urban-rural integration of China». Pekin : Gosudarstvennoe upravlenie, 2022. 188 s. (na kit. jazyke)
9. Gu Chaolin' i dr. Geografija gorodov Kitaja = Geography of cities in China. Shanhaj : Kommercheskoe izd-vo, 1999. 724 s. (na kit. jazyke)
10. Sjuj Czjujchzhou. Tendencii postmodernistskogo goroda = Trends in the postmodern city // Planirovanie gradostroitel'stva. 1996. № 5. S. 40-49. (na kit. jazyke)
11. Fjej Sjaotun. Kitajskie agrarii : ocherk otnoshenij mezhdz gorodom i derevnej = Chinese agrarians: an outline of city-village relations. Pekin : Izdatel'skaja gruppa SDX, 2020. 155 s. (na kit. jazyke)
12. Fjen Julian'. Avtobiografija San' Sun Tan = Autobiography of Sanh Song Tang. Shanhaj : Vostochnyj izdatel'skij centr, 2016. 382 s. (na kit. jazyke)
13. Lju Shilin'. Kitajskij diskurs i istorija mysli gumanisticheskogo goroda = Chinese discourse and histo-

ry of the humanist city's thought. Shan'hai : Izd-vo Shan'haijskogo transportnogo universiteta, 2018. 52 s. (na kit. jazyke)

14. Lju Shilin'. Put' urbanizacii v Kitae = Path of urbanization in China. Shan'hai : Izd-vo Shan'haijskogo transportnogo universiteta, 2021. 35 s. (na kit. jazyke)

15. Shan' Czijsjan. Ot «funkcional'nogo goroda» k «kul'turnomu gorodu» = From «functional city» to «cultural city». Tjan'czin' : Izd-vo Tjan'czin'skogo universiteta, 2007. 278 s. (na kit. jazyke)

16. Sjan Sunlin'. Stroitel'stvo «gumanisticheskogo» goroda: progress, problemy i mery = Developing a «humanistic» city: progress, challenges and measures / Sjan Sunlin', Sun' Juje // Zhurnal Bohajskogo universiteta. Filosofija i social'nye nauki. 2021. № 3 (na kit. jazyke).

17. Lju Shilin. Teoreticheskaja logika i realističnoe razvitie gumanisticheskikh gorodov = Theoretical logic and realistic development of humanistic cities / Lju Shilin, Hje Zhujmin' // Akademija social'nyh nauk Czjansi. 2021. № 10 (na kit. jazyke).

18. Chen Chzhun. Obnovlenie gorodov s pokrytiem: kak sozdat' i kak preodolet'? Vzglyady gumanisticheskoi urbanologii i gorodskoj filosofii = Renewal of cities with coverage: how to create and how to overcome? Views of humanistic urbanology and urban philosophy // Social'nye nauki Gan'su. 2022. № 3 (na kit. jazyke).

19. Novyj nacional'nyj plan urbanizacii (2014-2020 gg.), izdannyj Central'nym komitetom Kommunističeskoj partii Kitaja i Gosudarstvennym sovetom = New National Urbanization Plan (2014-2020) issued by the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council // Zhjen'min' zhibao. 2014. 17 marta (na kit. jazyke).

20. 13-ja pjatiletnaja programma narodnohozjajstvennogo i social'nogo razvitija Kitajskoj Narodnoj

Respubliki (13-ja pjatiletka) = 13th Five-Year National Economic and Social Development Program of the People's Republic of China (13th five-year plan). URL: <http://www.12371.cn/special/sswgh/wen> (na kit. jazyke, data obrashhenija: 28.01.2023)

21. Cin' Djeczjun'. Sozdanie novoj koncepcii gorodskogo razvitija» gumanisticheskogo goroda: mysli o gorodskom stroitel'stve strany v period desjatoj pjatiletki = Creation of a new concept of urban development «humanistic city: thoughts on urban construction of the country during the tenth five-year plan // Obuchenie i praktika. 2001. № 4 (na kit. jazyke).

22. Lju Shilin. Novaja urbanizacija i kul'turnaja transformacija modeli gorodskogo razvitija Kitaja = New urbanization and cultural transformation of China's urban development model // Akademičeskij ezhemesjačnik. 2014. № 7 (na kit. jazyke).

23. Lju Daosin. Ot «jekonomičeskogo goroda» k «gumanističeskomu gorodu» = From «economic city» to «humanistic city» // Nauka provincii Hjenan'. 2014. № 6 (na kit. jazyke).

24. Chen Jufej. Gumanisticheskaja koncepcija goroda i stroitel'stvo mirovogo goroda s kitajskoj specifikoj = Humanistic concept of the city and the construction of a world city with Chinese specifics // Issledovanie socializma s kitajskoj specifikoj. 2011. № 5 (na kit. jazyke).

25. Lin' Hujejchzhjen', Lin' Jubao. Issledovanie «gumanisticheskogo» gradostroitel'stva s točki zrenija novoj urbanizacii: na osnove analiza praktiki gumanisticheskogo gradostroitel'stva v Chzhanchzhou = Study of «humanistic» urban planning in terms of new urbanization: based on an analysis of the practice of humanistic urban planning in Zhangzhou // Zhurnal instituta nauki i tehnologij g. Chzhanchzhou. 2017. № 6 (na kit. jazyke).

Статья поступила в редакцию 25.01.2023; одобрена после рецензирования 24.02.2023; принята к публикации 23.03.2023.

The article was submitted 25.01.2023; approved after reviewing 24.02.2023; accepted for publication 23.03.2023.

Научный журнал

2022 — № 2 (131)

Главный редактор М. В. Груздев

Ответственный редактор М. В. Новиков

Редактор М. А. Кротова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции  
Переводы на английский язык — Е. В. Мишенькина

Объем 31 п. л., 26 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.  
Печать ризографическая. Заказ № 69. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 07.06.2023

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